



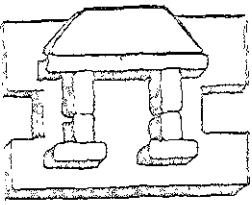
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS IZTACALA

UN TALLER PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: COMPRESION LECTORA Y COMPOSICION DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA DE LA ENEP IZTACALA.

REPORTE DE INVESTIGACION PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
HERNANDEZ NOGUEZ XOCHITL ADRIANA
MARTINEZ MADRID MARTHA YOLANDA
PACHECO SORIANO CARMELA LETICIA

ASESORES DE TESIS: MTRA. OFELIA CONTRERAS GUTIERREZ
MTRA. PATRICIA COVARRUBIAS PAPAHIU
LIC. JOSE ESTEBAN VACUERO



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MEXICO

2006



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.

A Margarita porque a pesar de que ya no esta conmigo su apoyo y amor ha estado y seguirá estando latente como cuando estaba a mi lado.

A Sergio y Jorge por su apoyo e impulso para que esta meta llegara a cumplirse

A mis amigas Carmela y Yolanda por su tolerancia y apoyo no solo para la realización de esta tesis sino además durante las experiencias dolorosas y de felicidad desde que surgió nuestra amistad.

A los asesores Ofelia, Patricia y José Esteban por su paciencia, sabiduría y apoyo para la realización de la tesis y logro de nuestra meta.

Finalmente a Alejandro por su cariño, impulso y apoyo para seguir adelante.

Xochitl Adriana Hernández Neguer

CARMELA LETICIA

Doy gracias a dios por dejarme alcanzar uno de los mayores logros de mi vida, en el cual espero superarme cada día como profesionista y mujer

A IMELDA

Mami quiero darte las gracias por todo ese apoyo y cariño que siempre me has dado y por habermé ayudado a ser una persona independiente y capaz de lograr las metas que me proponga contando con tu ayuda siempre

* margarita*

A JUAN

A mi pápa que le sirva como un estímulo para lograr las metas que se proponga y supere las desavenencias en las que ha vivido, con mucho cariño gracias

*pápa

A OSCAR, HUGO Y OMAR

A mis hermanos que con sus ideas locas me han ayudado a no hundirme en ningún hoyo, ya que a través de sus experiencias he superado las mias los quiero mucho

nenes

A ANGEL

A mi novio, amigo y confidente por ser una persona muy especial en mi vida, porque supo darme la su paciencia, su ayuda, su amor y un toque diferente a mi vida y alentarme cuando más lo necesite y espero que sigas conmigo como hasta ahora te quiero

Bebe

A MONSE, LALO, MARY, JESUS Y YURI

A mis enanos les dedico este logro con todo mi amor y cariño para que les sirva como un estímulo en su vida y que sepan que pueden contar conmigo para todo lo que pueda y o resolver con ellos los adoro enanos

Monche, lalo, la flaca, el ordís y la yuri

A XOCHITL

A tu amiga porque supimos hacer muy buena mancuerna como amigas y compañeras, conocimos buenos y malos momentos en la vida que de una u otra forma logramos superar, obteniendo este logro juntas, ha y no te olvides de mí

Amiga

A YOLANDA

A tí por esos momentos agradables que vivimos
en el tiempo que nos conocimos y por que sigas
adelante

Cuenta conmigo

YOLANDA

ANTE TODO QUIERO AGRADECERLE A .

"DIOS" POR PERMITIRME ESTAR AQUÍ Y DARME CHANCE DE HACER LO QUE SE ME DA LA GANA.

A MIS PADRES:

RODRIGO GRACIAS POR QUE SIN TI NO SERIA LO QUE SOY
Y TE AMO AUNQUE NUNCA
TE LODIGA.

GLORIA GRACIAS POR ESTAR
EN LOS PEORES MOMENTOS Y
YO SE QUE SIN TI ME MORIRIA
Y TAMBIÉN TE AMO.

TOÑO OJALA NOS SIGAMOS
PELEANDO Y SIEMPRE ESTE-
MOS JUNTOS.

LEONARDO D. GRACIAS POR
QUE ME AYUDASTE A CRE-
CER MUCHO Y ME CAMBIASTE
LA VIDA Y "ESPERO QUE
QUE TERMINEMOS LA VIDA
JUNTOS, SIEMPRE JUNTOS..." TE
QUIERO Y TE AMO.

RAÚL (MI PSICÓLOGO) GRACIAS
POR ESTAR AHÍ Y SOPORTARME,
ME AYUDASTE MUCHÍSIMO.

FAUSTO (JAPEN) AUNQUE YO TE
DIGA QUE TE VAS A MORIR, NO ES
CIERTO, GRACIAS ABUELO.

CODI, OLIVER, HERMINIO Y CADA
UNA DE MIS MASCOTAS GRACIAS
POR ESTAR AHÍ Y ACOMPAÑARME
EN MIS DESVELOS.

LILIA, ESMERALDA, ALICIA MIS
MEJORES AMIGAS, INCONDICIO-
NALES YA QUE SIEMPRE ESTUVIE-
RON EN LOS BUENOS Y MALOS
MOMENTOS LAS QUIERO MUCHO.

A TODOS MIS AMIGOS DE LA CARRERA,
A LOS DE MI COLONIA GRACIAS, PORQUE
AUNQUE USTEDES NO LOS SABEN ME
LEVANTARON EL ANIMO EN LOS
PEORES MOMENTOS.

XOCHITL GRACIAS POR QUE
SABES SER AMIGA Y AUNQUE
CONVIVIMOS POCO TIEMPO
DURANTE LA CARRERA YO
CREO QUE SI NOS ENTENDIMOS.

CARMELA AUNQUE NUESTRA
RELACION ES EXTRAÑA YO SE
QUE PUEDO CONTAR CONTIGO

MUCHAS GRACIAS OFELIA PORQUE
SIN TI ESTA TESIS NO SE HUBIERA
TERMINADO. MIL GRACIAS

Y PORQUE SE QUE EN LA VIDA SE CIERRAN ALGUNOS CIRCULOS Y OTROS SE ABREN
YO ESPERO QUE ESTO SEA "EL PRINCIPIO DE UN GRAN FINAL"

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo desarrollar estrategias metacognitivas de comprensión lectora y composición de textos en estudiantes de Psicología de la ENEP Izacala. Con tal propósito se implementó un taller de 40 horas que constó de 10 módulos, en el que se entrenaron las siguientes estrategias: Generar y probar hipótesis a partir del texto, identificar la idea núcleo o principal, a partir de ella establecer jerarquías conceptuales con el resto de las ideas expresadas por el autor, usando como elemento clave para ello la estructura o patrón de texto.

Se empleó un modelo A-B-C, aplicándose un pretest el cual comprendía una lectura sobre el texto de Anorexia Nerviosa (ver anexo 1) y dos pruebas de comprensión. La prueba A contenía 8 preguntas con relación al texto, y en la prueba B se solicitaba la definición de 14 palabras contenidas en el mismo. Los resultados fueron analizados con la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, mostrando que el taller elevó la comprensión lectora y composición de textos de los alumnos, ya que las categorías que denotaban comprensión elevaron su frecuencia y posteriormente en la prueba U alcanzaron un valor por debajo de $p < 0.05$, mientras que las de no comprensión decrecieron encontrándose los valores por encima de $p > 0.05$, además esto fue apoyado por los resultados del análisis cualitativo, pues se observaron avances en las tareas que los alumnos realizaban durante el taller. Por lo tanto pudimos concluir que el taller constituyó un elemento útil para desarrollar habilidades para la comprensión lectora.

INTRODUCCIÓN

La falta o pobre comprensión de lectura por parte de los estudiantes ha sido un tema de gran interés en la literatura científica, así como, la falta de estrategias de parra enfrentar la tarea de lectura ha sido una de las vertientes recientemente abordadas. Entre los estudios realizados podemos citar el llevado a cabo por Zarzosa y Col (1990), en donde después de evaluar a un grupo de estudiantes universitarios se concluye que éstos no poseían habilidades necesarias para comprender adecuadamente textos con contenidos científicos

Si recordamos, Piaget nos dice que los alumnos universitarios se ubican en la etapa de las operaciones formales, etapa que constituye el nivel cognoscitivo más avanzado, donde la memoria a largo plazo parece ser la piedra angular para el aprendizaje, en ella el almacenamiento de información es posible gracias a la estructura cognoscitiva, la cual es definida como: "el conjunto de hechos, definiciones, proposiciones y conceptos, etc., almacenados de una manera organizada, estable y clara" (Ausubel, 1979) Estas afirmaciones contrastan los hechos de investigación anteriormente reportados., en especial en lo que respecta a la habilidad lectora. Lo anterior nos llevaría a preguntarnos ¿cómo intervenir en el aula para que el contenido de la enseñanza se integre a la estructura del alumno y alcance a la memoria a largo plazo? Siendo la cuestión central en el tema que nos ocupa, ¿cómo enseñar al lector a leer para comprender y aprender? Un hecho es cierto, y éste es que las habilidades de aprendizaje para la comprensión lectora no se enseñan de manera explícita en la escuela; pues la enseñanza en los curricula escolares se ha enfocado a alfabetizar al educando y luego, olvidándose del desarrollo de habilidades para el aprendizaje, se ha centrado en enseñar contenidos y conocimientos de todos los dominios de la ciencia; sin tomar en cuenta que para mejor el dominio de los contenidos científicos es necesario el desarrollo de habilidades de aprendizaje y comprensión (Hernández, 1993).

Para aprender este tipo de habilidades es necesario promover el desarrollo del 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; la cual es definitivamente individual y única, ya que las experiencias y las formas de interpretar e interiorizar la realidad tienen un carácter singular, además de ser dinámica. Todo aquello que se encuentra presente en la estructura cognoscitiva afecta lo que se va a aprender, facilitándolo, dificultándolo o impidiendo que el nuevo aprendizaje se lleve a cabo. Estos planteamientos contrastan con la creencia ampliamente generalizada de que aprender consiste en reproducir, sin cambios, la información que le llega al alumno por diferentes medios, es decir, que aprender consiste en hacer copias en la memoria de lo que se recibe, que siempre será de poca duración y un aprendizaje mecánico o repetitivo.

El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad, sino que desde la concepción constructivista (Solé y Coll, 1993), aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimiento previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad. Podríamos decir que con nuestros significados nos acercamos a un nuevo aspecto que a veces sólo parecerá nuevo, pero en realidad podemos interpretar perfectamente con los significados que ya poseemos, mientras que otras veces nos planteará un desafío al que intentamos responder modificando los significados de los que ya estábamos provistos de forma que podamos dar cuenta del nuevo contenido. Así modificamos lo que ya poseíamos, para interpretar lo nuevo, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro. Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, esto es, construyendo un significado propio y personal. Este proceso no conduce a la mera acumulación de nuevos conocimientos, sino que implica, además de ello, la integración, modificación, y el establecimiento de relaciones; a través de la coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos y los nuevos conocimientos que se integran, para constituirse a su vez en nuevos esquemas de conocimiento, que estarán disponibles para interactuar con la realidad.

A partir de lo aquí planteado, para promover el aprendizaje significativo de los alumnos es necesario propiciar a los estudiantes experiencias que le permitan construir por sí mismos los conceptos que va a aprender. En este proceso el profesor debe proporcionar la ayuda necesaria para que el estudiante lleve a cabo la tarea; esta ayuda debe entenderse como un andamiaje en el proceso constructivo del alumno; debe por ello ajustarse completamente a las necesidades del alumno. La condición básica para que la ayuda educativa sea eficaz y pueda realmente actuar como tal, es por tanto, la de que esa ayuda se ajuste a la situación y las características que en cada momento presente la actividad mental constructiva del alumno (Coll, 1990,1991. Cit. por Onrubia, 1993).

En este marco teórico, podremos decir que el alumno ha comprendido, cuando es capaz de integrar el nuevo conocimiento a su estructura cognoscitiva, en este sentido la comprensión es un proceso constructivo, se ha podido identificar a la nueva situación con los esquemas cognoscitivos disponibles o se ha reestructurado la información que posee en la estructura cognoscitiva a través de la creación de nuevos esquemas, para incorporar la nueva información. Todo este planteamiento hace necesario que al aprendiz se le enseñe a desarrollar estrategias para aprender y para comprender, tales como aquellas que le permitan activar los conocimientos previos, en el caso particular de la lectura, actualizar los conocimientos pertinentes tanto de contenido como de estructura de texto; de tal manera que él o ella enfrenten la tarea de manera estratégica. Para que las estrategias de aprendizaje se hagan efectivas deben basarse en la denominado enseñanza estratégica, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito sea dotar a los alumnos de estrategias efectivas para la comprensión de textos académicos, o bien, optimizar las que ya ellos poseen.

El entrenamiento de estrategias de aprendizaje fomenta la independencia en el estudio debido a la utilización de Zonas de Desarrollo Proximal (ZDP), la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esta tarea (Vygotsky, 1979. Cit. por Onrubia, 1993), al dotar al alumno de habilidades que permiten enfrentar exitosamente la lectura de textos de diversa índole, a través de su participación y del apoyo de la actividad conjunta y así ir

adquiriendo más posibilidades de actuación autónoma y uso de los esquemas ante situaciones nuevas cada vez más complejas (Orrubio, 1993); con ello se pretende que los lectores no reconstruyan literalmente el mensaje de un texto sino que muestren la información, predigan significados y confirmen predicciones con base a la información pertinente que ya posee en relación con sus expectativas y motivos al leer.

De esta manera los modelos de intervención recientes en el campo de estrategias de aprendizaje parten de la idea que la adquisición del conocimiento se basa en lo que ya sabe, el aprendizaje resultante por tanto, se concibe como un aprendizaje generativo (Wittfock, 1974) y significativo (Ausbel, 1976).

En el caso de la comprensión de lectura el proceso es similar, pues el lector trata de entender a partir de lo que ya sabe y cuando esto no es posible, modifica sus conocimientos (esquemas) hasta que el ajuste sea adecuado para poder incorporar la información que le presenta el texto (Rummel hart y Norman, 1978).

El aprendizaje de un lector puede ser activo, independiente y en gran medida consciente, si él o ella es capaz de seleccionar y diseñar sus propias estrategias de aprendizaje, de acuerdo a la literatura los buenos lectores llevan a cabo este proceso de manera espontánea, mientras que los malos lectores son incapaces de desarrollar estos procesos de manera autónoma. Para ello es necesario desarrollar programas basados en experiencias significativas, cuidadosamente planeadas en donde el alumno participe activa y críticamente en el descubrimiento de las soluciones, haciendo énfasis en la necesidad de inducirlo a una elaboración conceptual del texto.

Para lograr esto es necesario que el alumno desarrolle toda una serie de destrezas metacognoscitivas que le permitan asegurar el control personal sobre sus conocimientos y sus propios procesos durante la comprensión de lectura. Por eso conveniente que la experiencia educativa se caracterice por una serie de acciones continuas de retroalimentación y dirección de los esfuerzos educativos que converjan en la mejora sustantiva de la calidad educativa.

Así pues retomando lo anterior la presente investigación tiene como objetivo dotar al alumno de estrategias de aprendizaje enfocadas en la comprensión lectora y composición de textos, a través de un entrenamiento de estrategias de aprendizaje que fomente la independencia en el estudio, que promuevan el desarrollo de habilidades que le permitan enfrentar exitosamente la lectura de textos de diversa estructuras. Todo

esto a través de la capacitación en las acciones de construir, que modificar, enriquecer y diversificar sus esquemas de conocimiento con respecto al proceso de lectura utilizando para como elemento central de la capacitación las **estructura de los textos**.

El taller que se realizó para la presente investigación duró 40 horas, con sesiones diarias de 4 horas. La población estuvo conformada por 19 alumnos de entre 18 y 25 años de edad, pertenecientes al segundo y cuarto semestre de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala, 9 de ellos eran alumnos regulares y 10 pertenecían al grupo de alto rendimiento

El taller constó de 10 módulos, en donde el módulo uno y dos abordaban temáticas sobre los factores que intervienen tanto en la comprensión como en la composición de textos y a partir del Módulo 3 y hasta el 9 se trabajan las diferentes estructuras texto, Módulo 4: textos de generalización y enumeración. Módulo 5 textos de clasificación, comparación y contraste. Módulo 6: textos secuenciales, de causa-efecto y de problema-solución. Módulo 7: textos argumentativos; Módulo 8 textos narrativos; Módulo 9: evaluación de la comprensión lectora, y Módulo El 10 se orientó a la evaluación, en él los participantes leían y generaban textos que fueron evaluados.

Al iniciar el taller se aplicó un postest esto para poder saber como estaba el nivel de comprensión de los alumnos. Posteriormente de haberse llevado a cabo el taller y al ser concluido se aplicó un postest que comprendía la lectura de un texto denominado Los Niños que Sobreviven (ver anexo 2), que de igual manera al pretest contenía las pruebas A y B, las respuestas de la prueba A fueron evaluadas en base a 11 categorías.

- PARAFRASIS REORDENADA,
- PARAFRASIS COMPLETA,
- PARAFRASIS INCOMPLETA,
- ELABORACIÓN,
- IDENTIFICACIÓN DEL TEMA,
- ELABORACIÓN INCONGRUENTE,
- ELABORACIÓN INCOHERENTE,
- ELABORACION TANGENCIAL.
- DEFORMACION,

- FRAGMENTOS INCOHERENTES

SIN RESPUESTA

Las de la prueba B con base en categorías

- CORRECTAS
- MALAS
- SIN RESPUESTA

Posteriormente se realizó una reagrupación de las categorías de comprensión y no comprensión de las propuestas en la prueba ano.

Después de la aplicación del taller se analizaron los datos desde dos perspectivas un análisis cuantitativo, a partir de los resultados del pretest y del psotest, y otro de carácter cualitativo en el que se analizaron los textos producidos por los participante, así como las jerarquías de ideas que les eran solicitadas de cada lectura hecha Esto permitió un análisis de la evolución de los procesos de comprensión y composición de textos, así como de la incorporación y utilización de el concepto estructura de texto en ambos procesos

Los resultados obtenidos en la presente investigación señalan que el procedimiento empleado fue efectivo para mejorar la comprensión y composición de textos en estudiantes universitarios, de acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba U Mann-whitney

El presente reporte se aborda en, un primer momento, la comprensión de lectura, desde la perspectiva cognoscitivista

En un segundo apartado se describe el proyecto de investigación general del cual el presente reporte de investigación forma parte.

En el tercer capítulo se describe la puesta en práctica de la propuesta, "el taller para desarrollar las habilidades metacognoscitivas para lectura de comprensión y composición de textos".

En el capítulo cuatro, se analizan los resultados obtenidos, en sus modalidades cuantitativa y cualitativa

esto a través de la capacitación en las acciones de construir, que modificar, enriquecer y diversificar sus esquemas de conocimiento con respecto al proceso de lectura utilizando para como elemento central de la capacitación las **estructura de los textos**.

El taller que se realizó para la presente investigación duró 40 horas, con sesiones diarias de 4 horas. La población estuvo conformada por 19 alumnos de entre 18 y 25 años de edad, pertenecientes al segundo y cuarto semestre de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala, 9 de ellos eran alumnos regulares y 10 pertenecían al grupo de alto rendimiento.

El taller constó de 10 módulos, en donde el módulo uno y dos abordaban temáticas sobre los factores que intervienen tanto en la comprensión como en la composición de textos y a partir del Módulo 3 y hasta el 9 se trabajan las diferentes estructuras texto, Módulo 4: textos de generalización y enumeración. Módulo 5: textos de clasificación, comparación y contraste. Módulo 6: textos secuenciales, de causa-efecto y de problema-solución. Módulo 7: textos argumentativos. Módulo 8: textos narrativos; Módulo 9: evaluación de la comprensión lectora, y Módulo El 10 se orientó a la evaluación, en él los participantes leían y generaban textos que fueron evaluados

Al iniciar el taller se aplicó un posttest esto para poder saber como estaba el nivel de comprensión de los alumnos. Posteriormente de haberse llevado a cabo el taller y al ser concluido se aplicó un posttest que comprendía la lectura de un texto denominado Los Niños que Sobreviven (ver anexo 2), que de igual manera al pretest contenía las pruebas A y B, las respuestas de la prueba A fueron evaluadas en base a 11 categorías.:

- PARAFRASIS REORDENADA,
- PARAFRASIS COMPLETA,
- PARAFRASIS INCOMPLETA.
- ELABORACIÓN,
- IDENTIFICACIÓN DEL TEMA,
- ELABORACION INCONGRUENTE,
- ELABORACIÓN INCOHERENTE,
- ELABORACION TANGENCIAL,
- DEFORMACION,

Finalmente, en el capítulo cinco se hace una interpretación teórica de los resultados y se presentan las conclusiones de la presente investigación.

CAPITULO I

COMPRESIÓN LECTORA

Específicamente la comprensión de la lectura es el resultado de un conjunto de análisis fonéticos, sintácticos, semánticos y gramáticos, que se suceden en paralelo y que interactúan entre sí. el producto de estos procesos es la estructura semántica que interrelaciona los diversos significados locales y globales del texto. La complejidad de estos procesos se manifiesta ya en la comprensión de una oración (Aguilar, 1985) pues el lector debe percatarse de que la información de un texto aparece organizada de acuerdo a ciertas categorías pertinentes al tipo de estructura empleada por el autor (explicación, descripción, justificación) y a la naturaleza que la entidad aborda (evento, proceso y juicio) tenga; las cuales a veces son mencionadas explícitamente (insumo, producto, causa y efecto) o bien, son inferidas por el lector con base en el conocimiento general que tiene de los diferentes tipos de análisis y de objetos. Para ello requiere de utilizar un proceso de comprensión, organización y abstracción que le permita entender el contenido de la información más importante del texto en cuestión (Van Dijk, 1977 citado en: Hinojoza Y Zarzosa 1987).

En caso de tratarse de textos más completos y más amplios, la determinación de la organización global del pasaje está señalada por los títulos y subtítulos, así como por el párrafo introductorio, cuando éste cumple la función de bosquejar su contenido. En la comprensión de lectura, dado su carácter interactivo, no solo las características y contenido del texto son importantes; las estructuras cognitivas del lector desempeñan un papel principal en esta tarea. Cuando hablamos de la estructura cognoscita del lector como un elemento clave para la comprensión y composición de textos, debemos recuperar los planteamientos de Piaget (1964) al hablar sobre ella. Él la considera como un sistema de transformaciones que pueden definirse por sus claves o propiedades las cuales determinan relaciones estables entre sus elementos, partes o funciones: en donde cada elemento conserva sus propiedades, y a la vez adquiere otras en definitivas de el conjunto integrado. Estas estructuras se caracterizan por dos aspectos

fundamentales el primero es que la estructura total implica subestructuras que a su vez muestran propiedades operacionales propias denominadas esquemas; y el segundo, es que ellas cambian a lo largo del desarrollo intelectual, consecuentemente cambian sus formas fundamentales de representar, interpretar e interactuar con el medio ambiente. Se conciben dos tipos de estructuras a) Los procesos constantes e invariables que son comunes a todas las etapas o edades (acomodación - asimilación), b) Las estructuras variables, que son las formas de organización de la actividad mental bajo un doble aspecto, motor e intelectual por un lado y afectivo por el otro, así como sus dos dimensiones individual y social (etapas del desarrollo intelectual). El sistema de representaciones humanas, (esquemas) establece un punto característico y potencializador de las interacciones, la representación simbólica. Se considera que gracias al lenguaje los objetivos y acontecimientos no son únicamente alcanzados en su inmediatez perceptiva sino insertados en su marco conceptual y racional que enriquece su contenido (Piaget, 1976)

El concepto de esquema es una herramienta útil para entender el proceso de comprensión lectora, los esquemas son entidades conceptuales complejas, compuestas de unidades más simples, por ejemplo: el esquema de comprar incluye una serie de personajes (comprador-vendedor), de objetos (dinero, mercancía, etc.), de acciones (transferir una propiedad o dar un servicio, pagar), y metas (obtener beneficios). De acuerdo a esta teoría, el sistema de conocimiento humano puede caracterizarse como un conjunto de esquemas interconectados, ellos integran esquemas más elementales, y constituyen a su vez subesquemas de otros más complejos. Son paquetes de conocimientos prototípicos, cuyos componentes o variables no están especificados, los valores específicos que tomen dependen de cada situación en particular. Por ejemplo, el esquema comprar tiene las variables ya mencionadas (comprador, vendedor, etc.), dado su carácter genérico no se refieren a un comprador en específico, un vendedor o un episodio de comprar particular. Los valores de estas variables se "rellenan" en función del contexto (De la Vega, 1986)

En el momento en que un autor entra en contacto con un texto activa una serie de esquemas sobre el contenido de la lectura "el tema", para poder resolver la tarea que se presenta. Los conocimientos que ya posee en su estructura le permiten entrar en

contacto con la nueva información; al mismo tiempo activa esquemas que hacen referencia al hecho mismo de leer, por ejemplo trata de identificar el tipo de texto que deberá leer (texto narrativo, descriptivo, etc.) y, en función de ello establece hipótesis sobre los posibles contenidos del mismo, las cuales irá probando conforme transcurre la lectura afirmándolas o rechazándolas dependiendo de la información que de regreso le proporcione el texto. Una vez seleccionado y activado un esquema este juega un papel decisivo desempeñando las siguientes funciones:

1) Integración y elaboración del texto. La función de integración supone que los esquemas permiten integrar varias cláusulas en una unidad de significado superior. Por ejemplo: Hoy es domingo. Me pondré mi vestido más bonito. Iré a la feria. Aún cuando son tres enunciados con significados independientes uno de otros, y sin la presencia de conectores lingüísticos, en el proceso de lectura el lector los integra poniendo esas conexiones aunque no estén presentes en el texto.

2) Inferencias y predicciones. La función de inferencia y predicción de los esquemas permite a los lectores entender mucho más de lo que está explícito en un texto, mediante el mecanismo de rellenar valores ausentes.

3) Control y selección de la información. La tercera función de los esquemas es la de guiar o controlar la comprensión, estableciendo metas e imponiendo énfasis en la información del texto y en los procesos inferenciales. Esto ocurre por ejemplo cuando se trata de textos complejos o muy largos (una novela), en estos casos, es frecuente que dos lectores activen esquemas directivos y establezcan metas diferentes, y consecuentemente metas alternativas del mismo texto.

Cuando un lector experto se enfrenta a un texto escrito adecuado a su nivel de conocimientos, experimenta normalmente un proceso de comprensión. En este sentido los fenómenos constructivos que se han descrito para hacer referencia a la comprensión en general se encuentran presentes, aunados a éstos se encuentran otros de carácter específico al proceso de lectura. En primer lugar, el flujo de información del texto sólo es accesible al lector cuando éste hace uso de sus destrezas lectoras (descodificación de letras, sílabas, etc.), ello significa una considerable "carga" cognitiva para el sujeto que debe ejecutar simultáneamente las tareas de descodificación y comprensión. En segundo lugar, las destrezas del lector tienen carácter de "artefacto cultural" y requieren

un aprendizaje laborioso con ayuda de un agente educativo, lo cual contrasta con el carácter más natural de la comprensión oral, que se desarrolla espontáneamente en la interacción social; en tercer lugar, habitualmente el lector puede controlar la velocidad del input, de modo que un lector experimentado o familiarizado con el tema de lectura se auto administra el material mas de prisa en comparación con el inexperto, ya que este último tiende a hacer más pausas, incluso retroceder para poder comprender. Por el contrario un receptor de un mensaje oral no puede regular la velocidad de los estímulos que recibe, y por tanto tampoco puede modular el tiempo que requiere para comprender el mensaje

Como ya fue señalado, la comprensión de lectura es un proceso cognitivo complejo, en el que intervienen conjuntamente memoria, atención, percepción y codificación, en interacción con los conocimientos previos que un individuo posee en su estructura cognitiva dentro de un contexto lingüístico y situacional particular (Díaz Barriga, 1989), pero también habrá que tomar en cuenta los factores afectivos asociados al proceso de comprensión en su calidad de experiencias personales, que provocan en el individuo estados afectivos que pueden revertirse en el procesamiento mismo del mensaje, facilitándolo u obstaculizándolo

Es importante tomar en cuenta la disposición para el aprendizaje por parte de los alumnos, pues si su intención es comprender el significado de lo que se estudia, intentará relacionar el contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas, evaluando lo que va realizando, logrando con ello un grado de comprensión aceptable y lo que podríamos llamar aprendizaje profundo, pero si la intención se limita a cumplir los requisitos de memorizar la información necesaria, se considera la tarea como imposición externa, no se reflexiona, no se hace una integración, se tendrá un enfoque superficial y no profundo necesario para la comprensión (Entwistle, 1988.p. 67).

El ser humano es capaz de tomar conciencia del grado de comprensión, en términos de sus aciertos y errores al enfrentarse a una comunicación oral o textual. ello implica que la comprensión requiere un metaprocetamiento y genera

metacognición. Por ejemplo, Pozo (1990) establece la analogía entre la metacognición y el proceso directivo que lleva a cabo un entrenador sobre las estrategias de ataque y defensa que debe usar el equipo en función de los conocimientos que ya posee sobre las características del equipo contrario y las estrategias que despliega, conocimiento que le permite monitorear las acciones de sus jugadores, la propiedad de la estrategia seguida, y en su caso la necesidad de modificar la estrategia elegida sobre la marcha en función de los resultados obtenidos. Del mismo modo el lector monitorea su propio proceso de comprensión, el conocimiento que de éste se deriva (metacognición) le permite regular su propio proceso de comprensión.

De manera resumida se puede decir que para comprender un texto se requieren aspectos como: Identificación de grafías (letras) e integración silábica, análisis y codificación de palabras, análisis y codificación de letras gramaticales y sintácticas pertinentes; estos han sido denominados microprocesos, pues se vinculan a una tarea de decodificación del texto, más o menos mecánica e inconsciente. Codificación y generalización de proposiciones, integración y construcción coherente del significado global del texto, son macroprocesos en el sentido de conducir a la extracción del significado contenido en el mensaje, es decir, implican procesamientos semánticos. Es importante señalar el carácter interactivo de dichos procesos en la lectura puesto que hay una dependencia y ocurrencia simultánea de procesos de orden superior e inferior, es decir, hay interacción bidireccional microprocesos - macroprocesos (procesamiento en paralelo abajo arriba y arriba abajo (Goodman, 1986).

En síntesis, el proceso de comprensión de textos (lecturas) tiene como propósito obtener el significado del mismo, para lo cual utiliza índices psicolingüísticos y estrategias de lecturas pertinentes. El procesamiento involucra muestrear, predecir, confirmar y corregir la información mediante el uso de estrategias apropiadas. El proceso es interactivo, dado que ningún factor actúa aisladamente, sino que se interrelacionan las características del lector como las del propio texto, las demandas de la tarea y las estrategias y actividades de aprendizaje involucradas.

Se considera que para facilitar el proceso de comprensión de lectura y composición de textos en los estudiantes es necesario atender a diversos factores como son a) audiencia (a quién); b) intencionalidad (para qué); c) conocimiento previo del tema; d) que te puedo decir, e) cómo lo digo

Es decir, componer un texto implica antes de comenzar a escribirlo profundizar sobre la audiencia a quien va dirigido, sobre la intencionalidad de lo que se quiere transmitir y sobre los contenidos que se quieren comunicar. La consideración de todos estos factores van a determinar lo que de hecho se dice como las formas de comunicarlo. Así mismo para llegar a tener una mejor comprensión lectora hay que tomar en cuenta tres puntos importantes 1) concepto de lo que es la idea principal (existen dos tipos de ideas: la implícita, no está expresada directamente en el texto y la explícita la cual sí se encuentra expresada literalmente en el texto. Una idea principal es la frase que incluye el tema general del texto y lo que se dice acerca del tema), 2) concepto de la estructura del texto y reconocimiento de las distintas estructuras de texto y 3) conocimiento del método de la instrucción directa: el cual consiste en hacer preguntas sobre el tema o título del texto (hipótesis), activar los conocimientos previos, actualizar conceptos (vocabularios), subrayar palabras clave, identificar estructura del texto, jerarquización gráfica (se sacan frases del texto y se van jerarquizando en orden de importancia), desglose jerárquico. Otra estrategia auxiliar para la comprensión de lectura es el "modelado" el cual nos permite utilizar las estrategias ya manejadas como es la activación de los conocimientos previos, detección de fallo de comprensión, supresión del juicio, generación de hipótesis y relectura para ver si se cumplen, utilización de señaladores para generar una hipótesis acerca del tipo de estructura que se trata, etc, en el modelado el profesor supervisa lo que el alumno ha aprendido orientándolo y retroalimentándolo en sus respuestas cuando esta toma el papel de profesor

En resumen existen factores determinantes para la comprensión y composición de textos como son:

- o La activación del conocimiento previo
- o La estructura del texto

- Aquellas conjunciones o elementos lingüísticos que aparecen en el texto y que señalan ante que estructura de texto nos encontramos (palabras clave)

Activación del conocimiento previo. Tal como señala Coll (1990), "...cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá con ellas.."¹. Así pues, gracias a lo que el alumno ya sabe, puede hacer una primera lectura del nuevo contenido, atribuirle un primer nivel de significado y sentido e iniciar el proceso de comprensión del mismo. Estos conocimientos previos no sólo le permiten contactar inicialmente con el nuevo contenido, sino que además son los fundamentos de la construcción de los nuevos significados. Contando con la ayuda y guía necesarias, gran parte de la actividad mental constructiva de los alumnos tiene que consistir en utilizar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender la relación o relaciones que guardan con el nuevo contenido, la posibilidad de establecer estas relaciones determinará el que los significados que construyan sean más o menos significativos, funcionales y estables. *El conocimiento previo hace referencia a dos grandes grupos de saberes, los referentes a los contenidos del texto y los referentes a la estructura misma del texto (forma en que están organizadas las ideas del autor en el texto).*

Estructura del texto. El poder activar los conocimientos pertinentes en cuanto a la estructura del texto correspondiente permite al lector hacer inferencias adecuadas en cuanto a aquello que debe esperar en la lectura, qué quiere comunicar el autor, qué tipo de conceptos maneja, qué tipo de texto es, lo que nos mostrará los aspectos centrales del trabajo analizado. En recientes trabajos de investigación sobre los patrones de texto (i.e., la estructura retórica de un texto) se ha encontrado que muchos lectores usan de forma crítica los patrones de texto(i.e., la estructura retórica de un texto), ya que estos patrones pueden ser utilizados como una estrategia para comprender y estudiar nueva información, para organizar la información en la memoria, para recuperar la

¹ Coll, C (1990) UN MARCO DE REFERENCIA PSICOLÓGICA PARA LA EDUCACIÓN

información, y para reproducir textos posteriormente Hernández (1993); por tanto, los lectores deben obtener muchos beneficios, si logran adquirir el conocimiento acerca de estos patrones, tanto en tareas escolares como en extraescolares. Los lectores exitosos adquieren un conocimiento especializado acerca de los patrones de textos. Estos pueden incluir el conocimiento de textos complejos, de formatos de capítulos, de subestructuras dentro de capítulos, de estructuras de párrafos, etc. Las estructuras de los textos (configuraciones globales) ayudan a los lectores a acceder a las ideas principales de un texto y a las microestructuras que son las guías para seguir el significado de un texto.

Horowitz (1992) plantea de acuerdo a datos de investigación, que los lectores expertos universitarios son capaces de inferir la estructura global de un texto, cuando no está presente, debido a que comprenden sus funciones en campos de conocimiento particulares, y han almacenado en la memoria esquemas de estos patrones, que son utilizados para organizar textos en estos campos; sin embargo lo anterior no sucede así con textos más complejos o tópicos no familiares, ni se da con lectores pequeños y poco hábiles, ya que no cuentan con los conocimientos básicos sobre el tema en particular. Es evidente que es necesaria más investigación sobre la naturaleza de los textos en diferentes campos y el uso de las estructuras por parte de los lectores para tareas específicas.

Si bien como ya señalamos el patrón de texto es un elemento muy importante para comprensión de lectura, tomar en cuenta que en la construcción de textos expositivos (los libros de texto escolares) se suelen emplear cinco tipos de patrones de texto, a saber: orden temporal (orden de tiempo), de atribución (estructura de lista), adversativo (de comparación- contraste), de covariación (causa-efecto) y aclaraciones (problemas-solución). Los escritores o autores usan estructuras para darle a un texto su organización global. A continuación describiremos brevemente cada una de estas estructuras o patrones de texto:

1. TEXTOS DE GENERALIZACIÓN

La estructura de generalización en un texto aparece cuando el autor intenta hacer una afirmación que consiste en una descripción de tipo general y todo el resto de las frases tienden bien a aclarar la descripción de tipo general o bien son una extensión de la misma; a su vez la idea principal coincide con la afirmación de tipo general que se hace al principio: por lo general la idea está explícita al inicio del texto, aunque en algunos casos también se puede encontrar implícita, cuando sucede esto, tratamos de resumir en una frase el conjunto de razones, especificaciones, características, propiedades, etc., que nos da el autor para explicitar o apoyar la idea de tipo general que pretende comunicarnos.

En la estructura de generalización se jerarquiza de la idea más general al inicio del esquema y las demás ideas van en orden de importancia; lo cual puede dar pie a que se pueda componer un texto con las ideas organizadas, ayudándose de los señalizadores ya mencionados.

TEXTOS DE ENUMERACIÓN.

La estructura enumerativa es una lista de hechos, atributos o características que se presentan unos detrás de otros. Hay dos clases generales de textos enumerativos:

A) Específicos: Se presenta una lista numerándola.

B) Inespecíficos: Se presenta una lista de hechos en forma de párrafo, cada una de las cuales se afirma en una o más frases

Al igual que en los textos de otras estructuras, en los textos de clasificación también aparecen palabras señalizadoras que nos pueden facilitar la identificación de la estructura, estas son: “se puede agrupar”, “pueden distinguirse dos grupos”, “se pueden clasificar en función de las características del primer grupo”.

Las palabras claves encontradas en esta estructura pueden ser “primero”, “segundo”, “tiene las siguientes características”, “se caracteriza por...”, “podemos destacar los siguientes atributos...”; a, b, c, ...etc.

Frecuentemente en los libros de textos el autor clasifica con el propósito de mostrar al lector las características de determinados grupos. un lector que no comprenda el tipo de estructura que esta utilizando el autor, es posible que solo recuerde los detalles de un grupo en concreto y no la idea principal de este tipo textos que no es otra que la clasificación establecida. Por tanto la estructura clasificativa aparece en un texto cuando el autor separa grupos de objetos o hace clases en función de determinadas características. Por lo tanto, en este grupo de textos pueden encontrarse agrupaciones y un conjunto de características o atributos de cada uno de los grupos establecidos.

Además suelen aparecer ejemplos representativos de cada uno de los grupos. El autor desarrolla un sistema de calificación para agrupar a los elementos que aparecen en el texto de tal forma que este sistema pueda ser utilizado por el lector para agrupar a otros posibles elementos.

La estructura de comparación-contraste guarda ciertas semejanzas con la estructura de clasificación. Por tanto, si bien el proceso de identificación de la estructura es análogo para los textos clasificativos que para los textos de comparación-contraste, en algunos casos la idea principal varía: mientras que en los textos clasificativos la idea será la información que contenga los grupos establecidos y las características de los grupos, en el caso de la estructura de comparación-contraste la idea principal será la información relativa, será la comparación o el contraste.

NOTA: Para hallar el tipo de estructura del cual hablamos es importante mencionar que se recurrió al modelado el cual nos permite utilizar las estrategias ya manejadas como es la activación de los conocimientos previos, detección de fallos de comprensión, supresión del juicio, generación de hipótesis y relectura para ver si se cumplen, utilización de señaladores para generar una hipótesis acerca del tipo de estructura que se trata, etc.

2. ESTRUCTURA DE COMPARACIÓN-CONTRASTE

En lo que respecta a la estructura de comparación-contraste esta aparece en un texto cuando la intención principal de un autor es examinar la relación entre dos o más cosas o entre grupos de cosas. La comparación se realiza tanto al analizar las semejanzas como las diferencias, mientras que el contraste sólo se centra en las diferencias. En algunas ocasiones el autor también establece grupos par analizar las semejanzas y/o las diferencias entre ellos.

La idea principal está organizada en partes que proporcionan bien la comparación, o bien el contraste entre sus características pero poniendo énfasis en el conjunto de semejanzas o diferencias que aparecen en el texto.

En este tipo de textos las palabras señalizadoras son: “en contraste con”, “por lo contrario”, “semejante a”, “en lugar de”, “al igual que”, “sin embargo”, “por otra parte”, “mayor que”, “menor que”, etc.

3. TEXTOS SECUENCIALES DE CAUSA-EFECTO

En los textos secuenciales, los cuales son descritos frecuentemente por el autor como acontecimientos conectados en el tiempo con diferentes propósitos, es decir:

- El lector debe comprender que el resultado final de un determinado proceso es el producto de una serie de pasos sucesivos, textos secuenciales propiamente dichos
- El lector debe comprender que las soluciones o respuestas que se dan o que se buscan como consecuencia de que se halla planteado un problema previamente, textos de problemas- solución.

- El lector debe comprender que la relación de causalidad que ocurre entre las causas y los efectos de un determinado fenómeno, textos de causa efecto

Se puede observar que todos estos tipos de textos llevan un orden temporal en su estructura

En los textos secuenciales propiamente dichos, todo proceso se desarrolla en el tiempo, y el hecho de que se suprima uno de los pasos implica que el proceso no sería el mismo. Ejemplo de este tipo de textos serían algunos textos históricos y todos aquellos que cuenten con un procedimiento para hacer algo y en este caso serían las recetas de cocina, las instrucciones de manuales, etc. Estos textos a menudo no tienen idea principal a no ser que presenten una frase que sea el resumen del mismo, puesto que son igualmente importantes todos los pasos del proceso.

Las palabras claves para este tipo de estructura de texto pueden ser aquellas que señalan la secuencia temporal como: “en primer lugar”, “en segundo”, “por último”, o “la secuencia en pasos”, “punto uno”, “en seguida”, “inmediatamente después”, etc.

4 TEXTOS DE PROBLEMA-SOLUCION

En los textos de problema - solución, se presenta una situación problemática y se ofrece una solución a la misma. En estos textos la secuencia temporal es importante, el planteamiento del problema siempre es previo al tiempo de la búsqueda de soluciones.

Por lo tanto la importancia de la comprensión de este tipo de texto radica en el hecho de que la idea principal de los mismos siempre tiene que incluir la secuencia temporal entre los eventos conectados en el tiempo. Esto hace una dificultad añadida por que son extraños los textos en donde aparece de forma explícita, sino por el contrario, el lector tendrá que hacer el esfuerzo de conectar esos eventos y construir una frase que los resuma y que incluya su conexión en el tiempo.

TITULO

FASES

fase 1 fase 2 fase 3 fase 4 fase 5
resultado

Así, la idea principal de los textos de problema-solución suelen estar organizadas en dos parte, una parte se refiere al problema y otra a la solución, o una parte de pregunta y otra de respuesta.

Las palabras claves son: que suelen aparecer con frecuencia son: "palabras relativas al problema: "problema", "pregunta", "enigma", "perplejidad", "investigación", "necesidad de prevenir", etc.

Palabras relativas a la solución: "solución", "respuesta", "replica", "explicación", "para satisfacer el problema", "para resolver la cuestión", etc.

PROBLEMA O PREGUNTA

solución

1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ----- etc.

5. ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA.

Frecuentemente leemos textos en donde el autor trata de convencernos de su punto de vista (por supuesto subjetivo). Estos son los denominados textos de opinión y siguen en general la estructura que denominamos como de "argumentación".

En dichos textos el autor nos expone su opinión y en segundo lugar el lector evalúa las razones que el autor da para convencernos y decide si son suficientes o no para que él cambie o asuma la opinión de la cual intentan convencerle.

Definición los textos de argumentación aparecen cuando el autor nos intenta convencer de una opinión o creencia, dando para ello una serie de razones o argumentos a favor de una conclusión. Por lo tanto, el texto contiene argumentos, es decir premisas o razones y conclusión.

También a veces suele aparecer un ejemplo para apoyar las razones que se dan.

Palabras señalizadoras que nos facilitan la identificación de la estructura, cuando aparece la conclusión: "por tanto", "consecuentemente", "de aquí que", "así pues", "entonces", "implica que", "supone que", "se deduce que", "sugiere que", "llega a creer que", "apoya la idea de que", "como consecuencia de", "en conclusión", etc.

Indicadores cuando aparece la premisa: dado que, por, desde, porque, en razón de que, asumiendo que, se infiere del hecho de que, como es mostrado por, como es indicado por, como es sustentado, un dato a favor de, las razones por las que, etc.

Idea principal es la frase que resume la conclusión a la que llega el autor y de la cual pretende convencernos. Por lo general, aparece al principio o final del texto y de manera explícita

Representación jerárquica 1. Poner el título, 2. Poner la conclusión a la que llega el autor, 3. Razones expuestas.

TITULO
conclusión
por qué?
(razones)

6. TEXTOS NARRATIVOS

Esta estructura no sólo aparece en los cuentos o narraciones, sino también lo hace en los textos de historia e incluso en los periodísticos (en este tipo de textos no se puede hablar propiamente de idea principal pero sí se puede determinar el mensaje central). Por lo tanto, creemos que la enseñanza sistemática de esta estructura facilitará la comprensión y el aprendizaje de este tipo de textos

Definición: la estructura narrativa aparece cuando el autor nos cuenta una historia en la que aparecen un escenario, unos protagonistas, una acción y un desenlace.

Señalizaciones que suelen aparecer con más frecuencia en este tipo de textos, palabras o información relacionadas con: el escenario: “hace muchos años”, “en la fecha x”, “en el lugar x”, etc.

Los protagonistas: normalmente aparecen sus nombres y lo que pretenden.

La acción; descripción de que es lo que sucede

La resolución: como acaba la historia.

Representación jerárquica: primero poner el título, después continuamos con el escenario respondiendo a las preguntas: ¿dónde?, ¿cuándo? y ¿quién?. Una vez establecido el escenario continuamos con el tema. En la estructura narrativa hablamos del tema general del texto para hacer referencia a lo que nos dice en líneas generales el texto, y tema no solo para establecer quiénes participan en la acción sino también se debe responder a la pregunta ¿que impulsa al protagonista a realizar la acción? Además, tenemos que establecer dentro del tema cuál es el mensaje último que desea transmitirnos el autor? Estos dos elementos son los que constituyen el tema del texto

Acción Esto implica localizar los siguientes elementos: acontecimiento desencadenante, respuesta interna, lo que ocurre, las consecuencias de la acción y la reacción. Sin embargo, es frecuente que no en todos los textos se encuentren todos los elementos. Por lo general suele aparecer la acción y sus consecuencias, los restantes elementos, o bien están de forma implícita, o bien ni aparecen expresados en el texto ni pueden inducirse de él. No obstante es conveniente saber identificarlos para comprender mejor el texto.

Resolución de la historia. Respondemos a la pregunta cómo acaba la historia, cuál fue el desenlace, cuál fue el fin?

TITULO

Esconario	Tema	Acción	Resolución
dónde, cuándo y quien	Mensaje proposito	acontecimientos Clímax	Acción Consecuencia . reacción

Se sabe que los lectores expertos pueden usar estos patrones como estrategias, para determinar el tópico central y las líneas principales de argumento de un texto.

PALABRAS CLAVE COMO ELEMENTOS METACOGNITIVOS.

Los patrones de texto pueden ser apoyados por vínculos cohesivos, conjunciones u otros elementos lingüísticos, que pueden alertar al lector sobre las relaciones existentes entre las ideas presentadas en un texto (Holliday y Hasan, 1976). Por tanto, el patrón de orden temporal puede ser caracterizado por palabras como primero, segundo, entonces, después. El patrón de atribución puede ser identificado por señalizadores primero, además, adicionalmente, las relaciones adversativas (comparación - contraste) pueden ser señaladas por afirmaciones como, no obstante, aunque, por otro lado, sin embargo, etc. El patrón de covariación (relaciones de causa - efecto) puede ser identificado por frases como: la causa . . . el efecto. . . como resultado

de ..., por consiguiente.... consecuentemente..., etc., la estructura aclarativa (relaciones de problema - solución) usa marcadores tales como: el problema es.... la solución es. .. una pregunta, una respuesta es.

El conocimiento de los patrones de texto y sus señaladores o claves, no es suficiente para la comprensión de texto. Estos patrones pueden asumir diferentes funciones y significados, dependiendo de las áreas de contenidos y contextos en los cuales aparezcan, así como de los tópicos particulares tratados en el texto, y sobre todo, de los propósitos de la lectura, estos patrones también toman diferencias significativas dependiendo del lector.

Un lector que es capaz de procesar los patrones identificados, debe ser capaz de incorporar sus conocimientos del mundo a la representación del texto, esto es incluir guiones generales, utilizar su conocimiento situacional personal sobre el mundo, y aun emplear modelos de eventos personales. Por lo tanto es de gran importancia tomar en cuenta para la comprensión tanto las características del texto como las características del lector ya que sólo atendiendo estos factores es que podremos lograr que los alumnos puedan llegar a la comprensión de lectura y con base en esto hacer nuevos programas de estudio que nos permitan desarrollar habilidades metacognoscitivas en los alumnos dando paso a una mejor comprensión.

CAPITULO II

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO .

ALCANCES DEL PROYECTO

UN MODELO INTEGRAL PARA MEJORAR LA CALIDAD ACADÉMICA DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA ENEP IZTACALA DESDE UNA PERSPECTIVA SISTEMICA

Después de más de 20 años de haberse puesto en práctica el curriculum de la carrera de psicología en la ENEP Iztacala se denota la necesidad de ajuste que mantenga vivas las innovaciones educativas que los reformulen a la luz de los resultados de las investigaciones de la Pedagogía y las didácticas contemporáneas. De tal suerte que los niveles de calidad hasta ahora alcanzados por este proyecto socio educativo puedan enriquecerse a partir de la incorporación de los modelos de enseñanza aprendizaje novedosos, y de la implementación de un sistema continuo de monitoreo con el fin de elevar la calidad académica la presente investigación tiene como fin 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

OBJETIVOS PARTICULARES DEL PROYECTO GENERAL

- 1) Evaluar los diferentes elementos del sistema educativo, que provean una retroalimentación a las distintas áreas que lo componen.
- 2) Proponer soluciones mediatas e inmediatas a los problemas planteados de la enseñanza a nivel superior.
- 3) Diseñar y planear los elementos del modelo educativo que reorienten al sistema en dicho nivel.
- 4) Valorar el modelo planteado a través de su implementación en la Licenciatura de Psicología de la UNAM Campus Iztacala.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROYECTO GENERAL.

- I. Evaluar algunos elementos de entrada de la licenciatura en psicología de la ENEP Iztacala.
 1. Realizar una caracterización psicosocial de los estudiantes de la licenciatura en Psicología de la UNAM Campus Iztacala.
 2. Valorar algunos elementos de proceso de la Carrera de Psicología de la UNAM Campus Iztacala.
 3. Analizar algunos elementos de salida de la Licenciatura de Psicología de la UNAM Campus Iztacala.
 4. Evaluar los elementos del contexto de la Carrera de Psicología de la ENEP Iztacala.
 5. Hacer un análisis de las ventajas y desventajas del modelo evaluado, apartir de ello señalar las propuestas de cambio e innovación en la formación profesional.
 6. Elaborar propuestas concretas para la elaboración de currícula educativos, según las necesidades captadas de acuerdo al medio en que se desarrollan, así como de las acciones de docencia e investigación.

El presente proyecto está subdividido en investigaciones que tienen su propio diseño y que establecen su propio objetivo, su metodología y sus productos de investigación. Los productos deben entenderse como avances de investigación, pero no en el sentido de fases consecutivas, sino como una parte de la línea de investigación a la que pertenece, y que es además una unidad en sí misma; tiene un objetivo específico, maneja hipótesis particulares y se basa en una fundamentación teórica y empírica propia.

Los resultados obtenidos en cada subproyecto se conjuntan con los obtenidos por otros subproyectos de la misma o de otras líneas, para producir una información y comprensión más amplia del proceso analizado. La pluralidad de enfoques en cuanto a tipo de evaluación que se lleva a cabo, se puede priorizar en algunos casos una metodología cuantitativa, mientras que en otros se presentan los aspectos cualitativos del proceso evaluativo.

UNO ESTRES, ESTILOS DE AFRONTAMIENTO Y AJUSTE SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Objetivo. El presente trabajo tiene como objetivo estudiar los factores emocionales que inciden en la adaptación y eficiencia de los estudiantes al sistema escolar, como son el ajuste socio emocional, el estrés que experimenta, así como sus estilos de afrontamiento. Esta investigación consta de cuatro fases

FASE I. Investigar la relación entre los estilos de afrontamiento al estrés y el ajuste socioemocional de los estudiantes de Psicología de la ENEP Iztacala

FASE II Investigar la relación entre ajuste socioemocional y rendimiento académico en los estudiantes de Psicología de la ENEP Iztacala.

FASE III Evaluar la relación entre niveles de estrés y niveles de afrontamiento de los estudiantes de Psicología de la ENEP Iztacala

FASE IV Diseñar talleres del manejo del estrés y programas de atención individual para profesores de Psicología.

DOS .DESARROLLO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS. COMPRENSIÓN LECTORA Y COMPOSICIÓN DE TEXTOS, EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA ENEP IZTACALA

Objetivo Valorar la comprensión de estudiantes universitarios a través del análisis de estos textos auto generados utilizando para ello dos sistemas de evaluación.

La primera de ellas establece tres grandes categorías, presentes en el acto de leer:

- A) Lectura buscando los hechos
- B) Comprensión de escenas
- C) Comprensión de puntos de vista

En la segunda clasificación se encuentran diez tipos de respuestas:

- A) Paráfrasis reordenada
- B) Paráfrasis completa.
- C) Paráfrasis incompleta

- D) Elaboración
- E) Elaboración incongruente.
- H) Deformación.
- I) Fragmentos incoherentes.

TRES: EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DEL DOCENTE.

Esta investigación consta de tres fases:

FASE I. Exploración y análisis del pensamiento docente de profesores de cada una de las áreas que constituyen la Carrera de Psicología de la ENEP Iztacala. La toma de datos se realizara mediante una entrevista semiestructurada.

FASE II. Exploración y análisis del pensamiento didáctico en la interacción educativa que serán vídeo grabadas para poder ser analizadas posteriormente.

FASE III. Diseño y aplicación para analizar y confrontar las diferentes metodología didácticas que los maestros utilizan en su practica

El proyecto se constituye en tres fases de accion consecutivas, por lo que su culminación requiere de tres anos como mínimo. En la primera fase con una duración de tres meses, se contempla llevar a cabo la identificación y descripción de la calidad académica de la Licenciatura en psicología de la ENEP iztacala.

En la segunda fase también con una duración de dos anos seis meses, se tiene proyectado, diseñar y realizar a partir de los hallazgos encontrados en la fase anterior un programa integral para aumentar la calidad academica de la licenciatura en psicología de la ENEP Iztacala.

En la tercera y última fase, también con duración de tres meses se pretende valorar los resultados del programa de intervención puesto en práctica durante la fase anterior, considerando para ello los mismos indicadores de calidad planteados en la fase uno, y utilizando los mismos instrumentos que fueron diseñados para evaluar dichos niveles.

En este proyecto se pretende trabajar en un primer momento con muestras representativas de la licenciatura en Psicología de la ENEP Iztacala de : profesores, alumnos, programas de formación profesional y egresados. En esta muestra deben encontrarse representados los alumnos que se encuentren matriculados en los cuatro años de la licenciatura en dos turnos, la ocho áreas académicas que conforman el curriculum y que se organizan en tres módulos experimental, aplicado y teórico. En un segundo momento se propone desarrollar propuestas de innovación educativas tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza en el proceso educativo que contemplan a los actores que intervienen en el, así como las interacciones que se dan entre estos. Para en un tercer momento poder valorar las mejoras a la calidad académica apartir de la implementación de las medidas consideradas en la fase anterior.

De acuerdo a los planteamientos mencionados la línea de investigación en la cual nos insertamos tiene como objetivo desarrollar estrategias metacognoscitivas en estudiantes universitarios con la finalidad de enriquecer sus procesos cognoscitivos y mejorar su rendimiento académico.

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar estrategias metacognoscitivas de comprensión de lectura y de construcción de textos de los alumnos de la carrera de Psicología de la ENEP- Iztacala, apoyándose para ello en la identificación y utilización de los patrones de texto

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Caracterizar los procesos de comprensión de los estudiantes de la Licenciatura de Psicología de la ENEP Iztacala.
- 2) Desarrollar un programa para promover la utilización de estrategias de aprendizaje para la comprensión de lectura en estudiantes universitarios

3) Entrenar a estudiantes universitarios en el desarrollo y evaluación de estrategias de aprendizaje y metacognoscitivas en el proceso de comprensión de lectura.

El taller fue realizado tomando en cuenta los factores que son importantes tanto para la comprensión de textos como para la composición de los mismo, por lo tanto si los alumnos desarrollan estrategias metacognitivas, entonces su comprensión de lectura y su construcción de textos se elevará. Podrá monitorear sus procesos de lectura y composición, o así el alumno autoregular su proceso de aprendizaje.

El taller constó de 10 módulos, cada uno de ellos con patrones de texto con temáticas de gran importancia y con gran influencia en la comprensión, como podemos ver a continuación.

Para poder implementar el taller las investigadoras del presente trabajo recibieron entrenamiento específico con el propósito de experimentar los efectos del mismo y con el fin de que en un segundo momento fueran ellas quienes adiestraran a los alumnos participantes con base en lo aprendido.

CAPITULO III

METODOLOGIA.

POBLACION Participaron 19 estudiantes de la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala de ambos sexos y turnos, de los cuales 9 eran regulares, esto por que su promedio era menor al 8.5, (grupo 1) y 10 de alto rendimiento, ya que tenían un promedio mas arriba del 8.5, (grupo 2), de 2do y 4to semestre del periodo escolar 96-97, y su edad fluctuaba entre los 18 y 25 años de edad.

Selección de Muestra: La selección de la muestra se llevo a cabo mediante una convocatoria bajo criterio voluntario, por tanto se trata de una muestra no probabilística.

ESCENARIO Los cuestionarios y el taller fueron aplicados a los alumnos en las aulas del Campus Iztacala. Cabe mencionar que para evitar que los resultados fueran afectados por los comentarios de los alumnos, con respecto al texto, se les solicitó que respondieran el cuestionario de manera individual sin hacer comentarios con sus compañeros, hasta haber concluido la actividad. Para lo cual se estuvo presente para aclarar dudas y hacer que se respetaran las condiciones mínimas necesarias para el control de la situación.

INSTRUMENTO. Se empleó el texto titulado ANOREXIA NERVIOSA (ver anexo 1) todo esto con el fin de evaluar su comprensión lectora, el cual se componía de dos partes: en la primera, prueba A, debieron dar respuesta a 8 reactivos correspondientes al texto: en la segunda parte se pidió la definición de catorce palabras contenidas en el texto, de las cuales siete correspondían a términos técnicos y siete a no técnicos (lenguaje coloquial). Después de la aplicación del taller se hizo una evaluación para lo cual se aplicó un postest en donde se empleo el texto de NIÑOS QUE SOBREVIVEN (ver anexo 2) para ver de que manera influyó este, se componía en su primera parte de ocho reactivos a los cuales debían dar respuesta referente al texto y en

su segunda parte se debía dar la definición a catorce palabras, de las cuales siete contienen términos técnicos y siete no técnicos (lenguaje coloquial)

DISEÑO EMPLEADO.

Para la presente investigación se utilizó el diseño A-B-C el cual nos permitió introducir sucesivamente dos o más intervenciones en la misma unidad experimental pudiendo así probar diversas hipótesis. En este diseño al fracasar la fase B se pueden producir los efectos esperados que nos permite formular hipótesis que pueden ser incorporadas en un tratamiento revisado y aplicado subsecuentemente en la fase C

PROCEDIMIENTO.

FASE DIAGNOSTICA (FASE A)

Se le solicitó a los estudiantes su colaboración para llevar a cabo la presente investigación, se les explicó el propósito de la misma: Evaluar algunos de los factores que influyen en los procesos de comprensión de lectura.

Se les proporcionó a los estudiantes la reproducción del texto sobre Anorexia Nerviosa. Independientemente de que el material contaba con las instrucciones impresas, les fueron leídas con la finalidad de aclarar dudas sobre las mismas, subrayando la importancia de guardar silencio para no interrumpir el trabajo de sus compañeros y el no comentar entre sí las respuestas dadas; así como el no regresar a la lectura una vez que ésta se hubiera concluido y ellos se encontraran respondiendo a las pruebas "A" y "B".

FASE DE IMPLEMENTACION (FASE B)

En esta fase se puso en práctica un taller con duración de 40 horas distribuidas en veinte por semana, cuatro horas diarias con un intervalo de descanso de 20 minutos, a la mitad de la clase. El taller fue dividido en 10 módulos, trabajándose uno por día y al

finalizar se dejaron tareas a los alumnos relacionadas con lo visto en clase, esto con el fin de ver los avances que se van obteniendo a través del taller

MODULO 1

Factores que influyen en el proceso de comprensión y composición de un texto.

OBJETIVOS

- I 1 Comprender en qué consiste el proceso de comprensión y composición de un texto
- I 2 Comprender qué factores influyen en ambos procesos

MODULO 2

Activación del conocimiento previo.

OBJETIVOS.

- I 1. Determinar qué tipo de conocimiento previo es necesario activar para cada tipo de texto, en el contexto de la enseñanza curricular
- I 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
- I 3 Ayudar a los alumnos a determinar cuando y como utilizar esas estrategias

MODULO 3

Introducción a la estructura del texto: a) Estructura del texto e idea principal.

b) Método de enseñanza: instrucción directa

OBJETIVOS

- I 1 Aclarar el concepto de idea principal de un texto y determinar como su identificación contribuye a la mejor comprensión del mismo.
- I 2 Acercamiento al concepto de estructura de texto y toma de conciencia de su importancia para identificar la idea principal de los textos expositivos
- I.3 Toma de conciencia de la necesidad de instruir en el reconocimiento de diferentes estructuras del texto como un medio para mejorar tanto la comprensión como la composición de diferentes tipos de textos "curriculares".

1.4. Conocimiento del método de instrucción directa como un medio de instruir a los sujetos en la identificación de la estructura del texto, representación jerárquica de las ideas e identificación de la idea principal del texto.

MODULO 4

Textos de generalización y enumeración.

OBJETIVOS:

Los alumnos deberán ser capaces de identificar la estructura de generalización, a representar jerárquicamente las ideas de un texto con dicha estructura, a identificar la idea principal de este tipo de textos con un propósito de generalización, utilizando para ello el método de instrucción directa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

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

1.2. Una vez que el lector ha identificado de qué tipo de estructura se trata, debe ser capaz de hacer una representación jerárquica de las ideas que aparecen en el texto.

1.3. El lector debe ser capaz de identificar la idea principal de textos de generalización basándose tanto en la estructura, como en la representación jerárquica de las ideas.

1.4. El sujeto debe ser capaz de componer un texto guiado por un propósito de comunicación determinado. Para ello, debe de utilizar los conocimientos de la estructura y la representación jerárquica del texto.

MODULO 5

Textos de clasificación comparación y contraste

OBJETIVOS:

1. Los alumnos serán capaces de identificar textos con estructura clarificativa o comparativa, a representar jerárquicamente ese tipo de texto, a identificar ideas principales de textos de esa estructura y a comparar textos con un propósito de clasificación o de comparación.

Partiendo de este objetivo de carácter general se proponen los siguiente objetivos de carácter específico:

1.1. Dado un texto de estructura de clasificación o de comparación-contraste, el lector debe ser capaz de identificar de qué tipo de estructura se trata, ayudándose para ello de las señales que proporciona el texto

1.2. Una vez que el lector ha identificado el tipo de estructura, debe ser capaz de hacer una representación jerárquica de las ideas que aparecen en el texto

1.3. El lector debe ser capaz de identificar la idea principal de textos clasificativos y de textos de comparación-contraste, basándose tanto en la estructura como en la representación jerárquica de las ideas

1.4. El sujeto debe ser capaz de componer un texto guiado por un propósito de comunicación determinada (en este caso clasificación o comparación-contraste propiedades u objetos)

Para ello debe utilizar los conocimientos de la estructura y la representación jerárquica del texto

MODULO 6

Textos secuenciales, de causa-efecto y de problemas-solución.

OBJETIVOS:

1. Los alumnos deberán ser capaces de identificar textos con estructura secuencial, a representar jerárquicamente este tipo de textos, a identificar las ideas principales de textos con esta estructura y a componer textos con el propósito de contar series de acontecimientos conectados en el tiempo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1.1. Dado un texto con estructura secuencial, el lector debe ser capaz de identificar de qué tipo de estructura se trata, ayudándose para ello de las señales que proporciona el texto.

1.2. 1.2. Una vez que el lector ha identificado el tipo de estructura, debe ser capaz de hacer una representación jerárquica de las ideas que aparecen en el texto

1.3. El lector debe ser capaz de identificar la idea principal de textos secuenciales, basándose tanto en la estructura como en la representación jerárquica de las ideas

1.4. El participante debe ser capaz de componer un texto guiado por un propósito de comunicación determinado (en este caso, describir una serie de acontecimientos

conectados en el tiempo). Para ello, debe utilizar los conocimientos de la estructura y la representación jerárquica del texto.

MODULO 7

Textos argumentativos

OBJETIVOS :

1. Los alumnos deberán ser capaces de identificar textos con estructura argumentativa, a representar jerárquicamente este tipo de textos, a identificar las ideas principales de textos con esta estructura y a 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.

OBJETIVOS PARTICULARES:

1.1. Dado un texto con carácter argumentativo el lector debe ser capaz de identificar de que tipo de estructura se trata, ayudándose para ello de las señales que proporciona el texto.

1.2. Una vez que el lector ha identificado el tipo de estructura debe ser capaz de hacer una representación jerárquica de las ideas que aparecen en el texto

1.3 El lector debe ser capaz de identificar la idea principal de textos argumentativos, basándose tanto en la estructura como en la representación jerárquica de las ideas, así como diferenciar lo que es idea principal de lo que es su opinión y sus creencias..

1.4. El sujeto debe ser capaz de componer un texto con un propósito determinado (en este caso convencer al lector). Para ello debe utilizar lo conocimientos de la estructura y la representación jerárquica del texto

MODULO 8

Textos narrativos

OBJETIVOS:

1. Los alumnos deberán ser capaces de identificar textos con estructura narrativa, a representar jerárquicamente el textos, de acuerdo a la estructura correspondiente, a

identificar el mensaje central que el autor desea comunicar y a componer textos con el propósito de contar a los lectores una historia

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- 1.1. Dado un texto con estructura narrativa, el lector debe ser capaz de identificar de qué tipo de estructura se trata, ayudándose para ello de las señales que proporciona el texto
- 1.2. Una vez que el lector identifica el tipo de estructura, debe ser capaz de hacer una representación conceptual de las ideas que aparecen en el texto
- 1.3. El lector debe ser capaz de identificar el mensaje central de los textos narrativos, basándose tanto en la estructura como en la representación conceptual de las ideas.
- 1.4. El participante debe ser capaz de componer un texto guiado por un propósito de comunicación determinado (en este caso, narrar una historia). Para ello, debe de utilizar los conocimientos de la estructura y la representación jerárquica del texto.

MODULO 9

Evaluación de la comprensión lectora

OBJETIVOS:

1. Los alumnos evaluarán su capacidad para identificar las ideas principales.
 2. Los alumnos deberán ser capaces de identificar las estrategias implicadas en el proceso de identificación de ideas principales.
- La consecución de los siguientes objetivos implica:
- a) Conocer los distintos medios a través de los que el alumno puede expresar su conocimiento de la idea principal, de las estrategias para identificar y de la estructura del texto, así como sus posibilidades y limitaciones.
 - b) Conocer criterios para generar distractores en pruebas de opción múltiple destinadas a identificar si el alumno es capaz de identificar la idea principal, la representación y el conocimiento de las estrategias de identificación de la idea principal.
 - c) En caso de evaluar mediante preguntas abiertas si un alumno es capaz o no de identificar la idea principal, conocer que tipo de preguntas hacer para determinar si hay factores que le inducen o le pueden inducir sistemáticamente al error
 - d) En caso de pedir a los alumnos mediante preguntas abiertas que expresen con ayuda de un diagrama la estructura de las relaciones entre las ideas expresadas en el texto,

conocer que criterios pueden usarse para evaluar cualitativamente y cuantitativamente las respuestas.

MODULO 10

Diseño de una unidad de instrucción.

OBJETIVOS

1. Aplicar el conjunto de conocimientos adquiridos al diseño de una sesión de instrucción de modo que se pueda adquirir práctica en esta tarea.

FASE DE EVALUACIÓN FINAL (FASE C)

Al ser concluida la fase de implementación se aplicó el postest que fue la presentación del texto ‘Niños que sobreviven’ desarrollada en paralelo a la aplicada durante la fase diagnóstica “Anorexia nerviosa”(pretest), ambas contenían tanto terminología técnica como no técnica importantes para la comprensión del texto.

Las pruebas fueron calificadas tomando en cuenta las categorías anteriormente mencionadas y con base en ello se procedió a hacer una análisis considerando tanto los aspectos cualitativos como los resultados cuantitativos obtenidos.

CAPITULO IV

RESULTADOS

El análisis de los resultados fue realizado tanto de manera cuantitativa como cualitativa. En lo que respecta al primero, las pruebas A y B del pretest (texto de anorexia nerviosa) y postest (texto niños que sobreviven) fueron calificadas de acuerdo a las categorías planteadas posteriormente ubicando las respuestas de las pruebas pruebas "A" y "B" de los sujetos en la escala de categorías para calificar la comprensión de lectura en estudiantes universitarios propuesta por Hinojoza y Zarzosa (1987); sin embargo, cabe mencionar que estas categorías no se retomaron tal cual fueron propuestas puesto que tomando en cuenta el nivel de educación con la que cuentan nuestros alumnos y el tipo de textos que se utilizaron hubo que modificar alguna de las categorías y a su vez agregar una de las mismas como fue el caso e la categoría I. T (Identificación del tema); quedando ordenadas de la siguiente manera de acuerdo al orden de comprensión que va de mayor a menor:

PARÁFRASIS REORDENADA. (P R) Con léxico cotidiano reproduce enunciados y pasajes del texto jerarquizándoles a partir de la idea núcleo.

PARÁFRASIS COMPLETA (P C) Consiste en la repetición del texto en las palabras del autor e incluye la idea principal.

PARÁFRASIS INCOMPLETA. (P.i) El lector repite partes del texto sin jerarquizarlas, no contiene la idea núcleo pero mantiene coherencia el reporte

ELABORACIÓN (E). El lector añade elementos nuevos que no están presentes en el texto pero lo complementan de manera coherente y adecuada.

IDENTIFICACIÓN DEL TEMA. (I.T). Enunciar el título o el tema sin hacer referencia a mas aspectos del mismo

ELABORACIÓN INCONGRUENTE (E.Ing). El lector añade elementos que son incompatibles o contradictorios con el texto.

ELABORACIÓN INCOHERENTE. (E.Inh.). Hay elementos nuevos e incompatibles con el texto, el reporte no está hilado ni tiene buena sintaxis.

ELABORACIÓN TANGENCIAL (E.T.) El lector toma un enunciado a partir del cual elabora un relato que sin ser incompatible se distancia del texto

DEFORMACIÓN (D). Cuando el reporte del texto contiene los mismos elementos del texto pero con un sentido diferente.

FRAGMENTOS INCOHERENTES. (F.I). Cuando el lector repite partes del texto sin sintaxis ni relación y lo que dice no alcanza a tener sentido.

SIN RESPUESTA (S.R). El alumno deja en blanco el lugar designado a la respuesta

En lo concerniente a la prueba "B". La clasificación de la respuesta fue únicamente en función de tres categorías: Respuestas buenas (B), Respuestas malas (M) y Sin respuesta (S.R.).

Para considerar a una respuesta como correcta se tomó en cuenta lo especificado en tres diccionarios, calificándose como correctas cuando se tocasen algunos de los elementos clave planteados por esos diccionarios. Las respuestas incorrectas no tuvieron ningún punto de contacto con lo señalado en los diccionarios. Cuando el sujeto dejó el espacio sin responder se calificará S.R.(Sin respuesta).

Prueba A: paráfrasis reordenada P.R, paráfrasis completa P.C, paráfrasis incompleta P.I, elaboración E, identificación del tema I.T, elaboración incongruente E.Ing, elaboración incoherente E.Inh, elaboración tangencial E.T, deformación D, fragmentos incoherentes F.I y sin respuesta S.R. En esta prueba se solicitaba dar respuesta a 8 preguntas con respecto al texto Prueba B: buenas B, malas M y sin respuesta S.R. En esta la definición de 14 palabras contenidas en el texto

Se tomó en cuenta para dicho análisis:

- 1) Las frecuencias de las categorías de las pruebas A y B obtenidas por cada sujeto, tanto del grupo de alumnos regulares como los de alto rendimiento (PAEA).

- 2) Las frecuencias totales de las categorías de las pruebas A y B de cada grupo
- 3) Las frecuencias de las categorías reagrupadas en comprensión (P.R, P C, P I y E) y no comprensión (I.T, E.Ing, E.Inh, E T, D, F I y S R) obtenidas por cada grupo
- 4) La aplicación de la prueba estadística no paramétrica denominada U de Mann-Whitney.

Para luego ser representadas gráficamente.

Las respuestas obtenidas de ambas pruebas en pretest y postest fueron calificadas en un primer momento de manera individual por cada una de las investigadoras para posteriormente con fines de unificación de criterios se hizo en conjunto. Es conveniente señalar que las categorías están acomodadas en cuanto al nivel de comprensión de que dan cuenta, por ejemplo la categoría P.R indica el máximo nivel de comprensión y este nivel va de manera descendente por ello F.I alcanza el penúltimo nivel de comprensión.

Para la realización del análisis cualitativo se tomaron en cuenta los avances observados en las tareas realizadas por los participantes y en la participación activa durante los módulos.

CUADRO DE FRECUENCIAS DE LAS PRUEBAS "A Y B" DEL GRUPO 1.

Suj.1	0-0	1-1	2-1	1-2	0-0	1-3	0-0	0-1	3-0	0-0	0-0	8-7	5-3	1-4
Suj.2	1-0	0-1	2-0	4-4	1-0	0-0	0-0	0-1	0-1	0-0	0-1	8-7	4-5	2-2
Suj.3	0-3	0-2	0-1	2-0	1-0	0-0	2-0	2-0	1-1	0-0	0-1	4-5	5-2	5-7
Suj.4	1-1	2-1	1-1	2-3	1-0	0-1	0-0	0-2	1-0	0-0	0-0	8-5	3-7	3-2
Suj.5	0-0	0-1	1-2	2-1	0-0	0-3	0-0	4-0	1-1	0-0	0-0	6-4	5-7	3-3
Suj.6	0-0	0-0	0-3	1-0	1-0	1-3	0-0	1-0	2-2	2-0	0-0	8-4	4-7	2-3
Suj.7	0-0	0-2	5-4	0-1	0-0	0-0	0-0	2-0	1-1	0-0	0-0	8-9	4-5	2-0
Suj.8	2-6	0-0	3-1	2-0	1-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-1	8-11	3-2	3-1
Suj.9	0-3	0-2	4-2	2-1	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	1-0	1-0	3-7	6-4	5-3
total	4-13	3-10	18-15	16-12	5-0	12-10	2-0	9-4	9-6	3-0	1-3	61-59	39-42	26-25

CUADRO 1: Frecuencias de las respuestas de las pruebas "A y B" para cada una de las categorías en pretest (+) y postest (*), así como los totales obtenidos por los alumnos regulares (grupo 1)

CUADRO DE FRECUENCIAS DE LAS PRUEBAS "A Y B" DEL GRUPO 2.

Suj.1	0-1	0-0	3-2	2-1	0-0	1-3	0-0	0-1	1-0	0-0	1-0	9-9	2-3	3-2
Suj.2	5-5	2-0	1-0	0-2	0-0	0-1	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	10-10	4-4	0-0
Suj.3	1-1	1-2	3-1	1-1	1-0	0-3	0-0	0-0	0-0	0-0	1-0	4-5	1-5	9-4
Suj.4	0-1	0-2	4-1	2-2	1-0	1-0	0-0	0-0	0-0	0-0	2-2	9-5	1-4	4-5
Suj.5	3-3	1-2	1-0	1-1	1-0	1-2	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	10-10	0-4	4-0
Suj.6	2-1	2-1	2-2	0-3	1-0	0-0	0-0	0-1	1-0	0-0	0-0	7-8	4-3	3-3
Suj.7	1-6	0-0	3-1	3-0	0-0	0-0	0-0	1-0	0-1	0-0	0-0	8-8	4-5	2-1
Suj.8	2-6	2-0	2-2	2-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	7-7	2-7	5-0
Suj.9	4-7	0-1	4-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	6-8	4-5	4-1
Suj.10	2-4	2-1	3-2	1-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-0	0-1	11-11	2-2	1-1
Total	20-35	10-9	26-11	12-10	4-0	3-9	0-0	1-2	2-1	0-0	4-3	81-81	24-42	35-17

CUADRO 2: Frecuencias de las respuestas de las pruebas "A y B" para cada una de las categorías en pretest (+) y postest (*), así como los totales obtenidos por los alumnos de alto rendimiento (grupo 2).

GRAFICA DE FRECUENCIAS DEL GRUPO 1 DE LA PRUEBA "A".

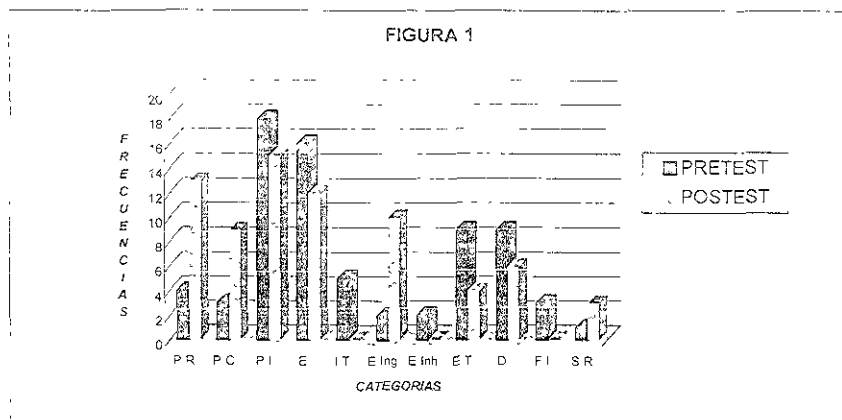


FIGURA 1 Frecuencias de las categorías durante el pretest y postest de la prueba "A" de los alumnos regulares (grupo 1)

Se puede observar en la figura 1 que el tipo de respuesta más frecuente en el pretest fue la P.I., seguida de la E y por último la E.T y D. Las que muestran menos frecuencia son P.R, P.C, I.T, E Ing., E.Inh, F.I y S.R, todo esto indica que al iniciar el taller la comprensión lectora de los alumnos del grupo 1 era buena ya que tanto la P.I como la E son categorías consideradas con alto nivel de comprensión, además de que las frecuencias más bajas se observaron en categorías que se encuentran en poca o nula comprensión como son las de I.T hasta S.R.

En el postest se puede observar que las respuestas que tuvieron mayor frecuencia fueron las categorías de P.R, P.C, P.I y E, en tanto que con menor frecuencia estuvieron I.T, E.Inh, E.T, D, F.I y S.R. Las categorías con mayor frecuencia fueron las catalogadas como de las de mayor comprensión lo que nos deja ver que al término de taller los alumnos obtuvieron mejoras en ella. Cabe aclarar que si comparamos las frecuencias de P.I y E del pretest y postest, en éste último hubo una disminución; sin embargo, también es importante resaltar que en las categorías E.T, D, F.I, E.Inh., e I.T consideradas con menor o sin comprensión, la frecuencia disminuyó.

GRAFICA DE FRECUENCIAS DE LA PRUEBA "B" DEL GRUPO I .

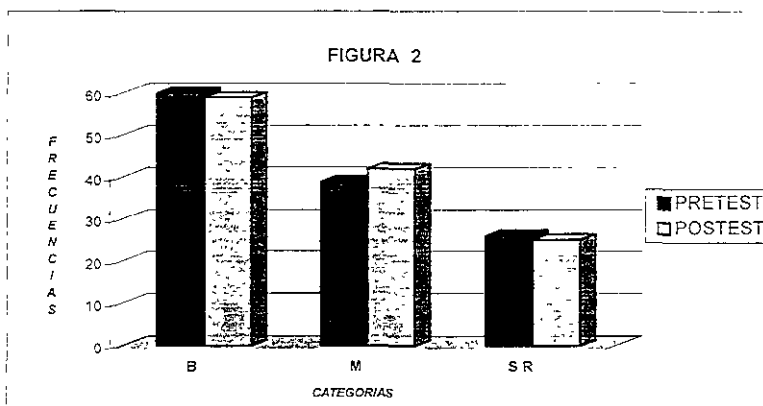


FIGURA 2.Frecuencias de las categorías durante el pretest y postest de la prueba "B" correspondientes al grupo I (alumnos regulares)

En la figura 2 podemos observar que la categoría (B) fue mayor en el pretest, en tanto que en el postest se observó un pequeño decremento que no muestra ser sig. En lo que respecta a las respuestas malas(M) el postest muestra mayor frecuencia que el pretest; por último la categoría S. R. Sin respuesta no observó cambios significativos. Lo cual indica que tanto en el pretest como en el postest las frecuencias se mantuvieron similares puesto que el aumento no fue significativo.

GRAFICA DE FRECUENCIAS DE LA PRUEBA "A" DEL GRUPO 2.

FIGURA 3

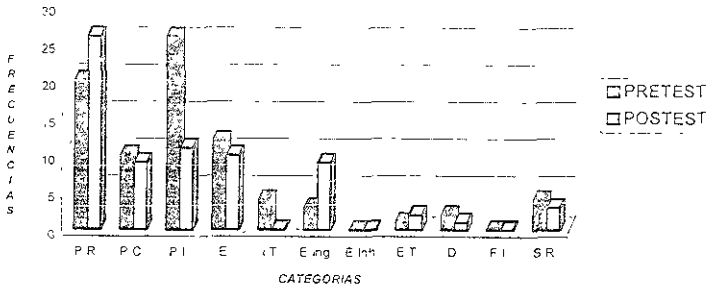


FIGURA 3. Frecuencias de las categorías durante el pretest y posttest de la prueba "A" de los alumnos de alto rendimiento(grupo 2)

Como se puede ver en la figura 3 los alumnos del grupo 2 respondieron con más frecuencia en el pretest las categorías P.I, P R, E y P.C en tanto que las de menor frecuencia fueron E Inh., F I. D, E T, E Ing , e I T

En el postest las categorías con mayor frecuencia fueron P.R, P.I, E, P.C, y E Ing., y con menor frecuencia I T, E.Ing., E.T, D, F.I y S.R Al realizar la comparación de la prueba en pretest y postest se observa que la P R obtuvo una frecuencia mayor en pretest y en el postest aumento significativamente lo que nos indica que los conceptos utilizados y tomando en cuenta que esta categoría es la que indica un alto grado de comprensión podemos mencionar que los conceptos utilizados en el taller, si les sirvieron a los estudiantes

GRAFICA DE FRECUENCIAS DE LA PRUEBA "B" DEL GRUPO 2.

FIGURA 4

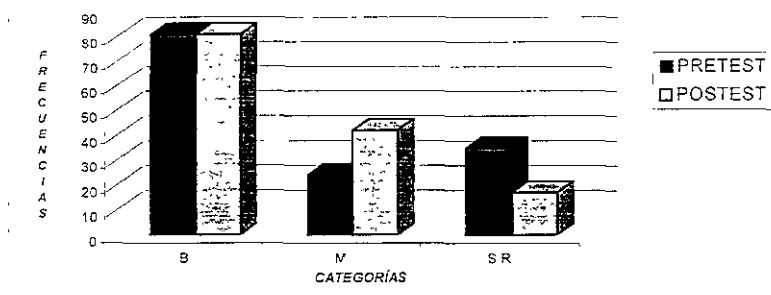


FIGURA 4 Frecuencias de las categorías durante el pretest y postest de la prueba "B" correspondientes al grupo 2 (alumnos alto rendimiento)

La figura 4 muestra que el grupo 2 (alto rendimiento) obtuvo la misma frecuencia en la categoría B (respuestas correctas) en el pretest y postest no sucediendo lo mismo con la categoría M (respuestas incorrectas), ya que la frecuencia incremento durante el postest. Las palabras que no pudieron ser definidas (sin respuesta) fueron elevadas en el pretest en tanto que en el postest la frecuencia de respuesta de esta categoría disminuyó.

Posteriormente las categorías de la prueba A (son 8 preguntas correspondientes a los textos anorexia nerviosa y niños que sobreviven) se reagruparon en 2 categorías tomando en cuenta el nivel de comprensión que poseían, así como el hecho de que mucha de las respuestas de los alumnos se ajustaban bien a más de una de las categorías antes propuestas. Las primeras 4 categorías (P.R, P.C, P.I, y E) fueron consideradas como aquellas que denotaron comprensión y las restantes (I.T, E.Ing, E.Inh, E.T, D, F.I y S.R) se tomaron como de no comprensión.

CUADRO DE FRECUENCIA DE CATEGORÍAS DEL GRUPO I.

COMPRESION		
CATEGORIAS	PRETEST	POSTEST
P R	4	13
P C	3	10
P.I	18	15
E	16	12
TOTAL	41	50
NO COMPRESION		
CATEGORIAS	PRETEST	POSTEST
I.T	5	0
E Ing	2	10
E Inh	2	0
E T	9	4
D	9	6
F I	3	0
S,R	1	3
TOTAL	31	23

CUADRO 3. Frecuencia de las respuestas reagrupadas en comprensión y no comprensión de las pruebas "A" y "B" en pretest y postest, así como los totales obtenidos por el grupo I (regulares)

FRECUENCIA DE CATEGORÍAS DE COMPRENSIÓN Y NO COMPRENSIÓN DEL GRUPO 1.

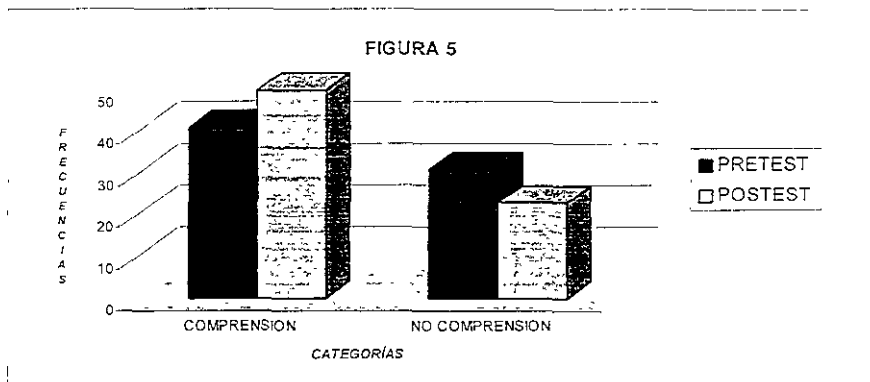


FIGURA 5. Frecuencia de las categorías de comprensión y no comprensión correspondientes al grupo 1 (alumnos regulares)

La figura 5 indica que la frecuencia de las categorías de comprensión para los alumnos regulares incremento en el postest, por el contrario las categorías de no comprensión decrementaron durante el postest; tanto el incremento de la comprensión en el postest como el decremento de la no comprensión en el mismo nos indica que el taller favoreció las respuestas de los alumnos.

FRECUENCIA DE CATEGORÍAS DE COMPRESIÓN Y NO COMPRESIÓN DEL GRUPO 2.

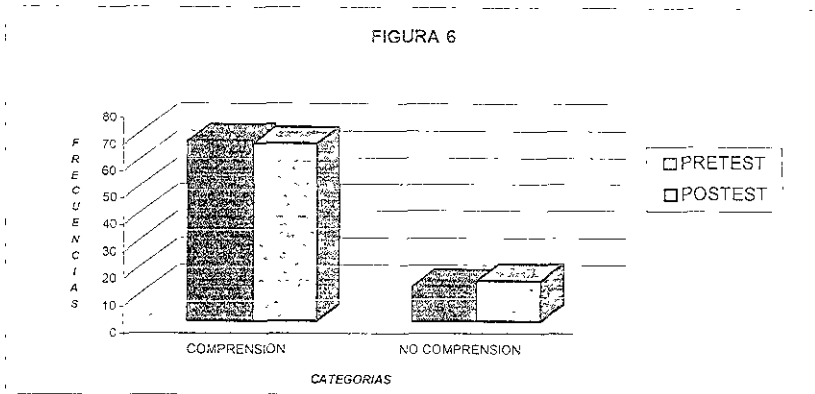


FIGURA 6: Frecuencia de las categorías de comprensión y no comprensión correspondientes al grupo 2 de alta exigencia.

Como nos indica la figura 6 los alumnos de alto rendimiento mantuvieron su frecuencia durante el pretest y posttest en cuanto a comprensión se refiere pues no hubo variaciones significativas en sus respuestas, lo mismo se pudo observar en la no comprensión. Todo ello indica que los alumnos tuvieron frecuencias similares antes y después del taller.

Finalmente se aplicó una prueba estadística no paramétrica denominada U de MANN-WHITNEY para muestras pequeñas, tomando como nivel de significancia $p < 0,05$, para la comparación entre grupos de los valores obtenidos en las categorías durante el pretest y posttest de los grupos 1 y 2 (ver cuadro 4)

**COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS POR MEDIO DE LA PRUEBA U DE
MANN-WHITNEY.**

CATEGORIAS	PRETEST GRUPO 1 Y 2	POSTEST GRUPO 1 Y 2	PRE Y POST GRUPO 1	PRE Y POST GRUPO 2
PARÁFRASIS R.	.022	.035	.144	.042
PARÁFRASIS C.	.156	.842	.208	.779
PARÁFRASIS I.	.356	.549	.441	.011
ELABORACIÓN	.242	.719	.293	.865
IDENTIFICACIÓN T.	.603	1.00	.043	.067
ELABORACIÓN ING.	.780	.780	.067	.138
ELABORACIÓN INH.	.719	1.00	.317	1.00
ELABORACIÓN TAN.	.182	.603	.398	.575
DEFORMACIÓN	.065	.094	.422	.593
FRAGMENTOS INC.	.447	1.00	.179	1.00
SIN RESPUESTA	.496	.719	.361	.593
BUENA	.211	.112	.761	.715
MALA	.010	.660	.722	.030
SIN RESPUESTA	.603	.242	.865	.042

CUADRO 4: Significancia de la U de MANN-WHITNEY comparando los grupos 1 y 2 en pretest y postest

Se puede observar en el cuadro 4 el valor de la categoría P.R. fue significativo en la comparación de los grupos 1(regulares) y 2(alto rendimiento), lo que indica que los alumnos fueron capaces de identificar la idea principal enunciándola con su propio léxico, además jerarquizaron el texto. Por otro lado las categorías restantes P.C, P.I, E, I.T, E.Ing, E.Inh, E.T, D, F.I y S.R de la prueba "A" no fueron significativas en la comparación de ambos grupos.

En la prueba "B" podemos ver que la categoría M obtuvo valor significativo en el pretest asimismo en el postest. Las otras dos categorías B y SR no fueron significativas en la comparación de grupos.

En la tercer columna del cuadro se observan los resultados de los alumnos regulares obtenidos en la comparación de el pretest y el postest en cada una de las categorías, y encontramos que la Identificación del Tema fue significativamente

comparativa, y en esta categoría encontramos que los alumnos se limitaban únicamente a enunciar el tema o título sin hacer referencia a más aspectos del mismo.

De igual manera en la cuarta columna se muestran los resultados de la comparación de pretest y posttest correspondiente al grupo 2 y observándose que las dos categorías P.R y P.I fueron significativas en la comparación de los grupos. En la primera de estas categorías los alumnos enunciaron con sus propias palabras las ideas expuestas en el texto, además fueron capaces de identificar las ideas principales de los mismos; y en la segunda, repitieron partes del texto en las palabras del autor sin llegar a la idea núcleo pero sin embargo el reporte tuvo coherencia. En la prueba B las categorías M y S R fueron significativas, lo que nos indica que los alumnos no fueron capaces de definir de manera correcta las palabras presentadas en la prueba "B".

CUADRO DE SIGNIFICANCIA .

GRUPO 1	REGULARES (TOTAL)	PRETEST	POSTEST
COMPRESIÓN	.2340	2.18	1.58
NO COMPRESIÓN	.1763	2.18	1.58
GRUPO 2	A.RENDIMIENTO	PRETEST	POSTEST
COMPRESIÓN	.4631	1.25	1.26
NO COMPRESIÓN	.7532	1.43	1.26

CUADRO 5 Significancia de la U de MANN - WHITNEY para la comparación de grupos 1(regulares) y 2(alta exigencia) en pretest y posttest de las categorías de comprensión y no comprensión

Al hacer la agrupación de las categorías de la prueba "A" en comprensión y no comprensión pudimos ver que al aplicar la U de MANN-WHITNEY la comprensión de los alumnos del grupo 1, tanto en pretest como en posttest obtuvo un valor significativo en comparación con el grupo 2 en lo que respecta a la categoría de no comprensión, lo que nos indica que los alumnos en su mayoría identificaban la idea núcleo dicha con sus propias palabras o la repetían en las palabras del autor, y hubo quienes no se limitaban a repetir lo leído sino que lo integraban y lo acomodaban en un relato coherente y adecuado, sin embargo también se puede ver que los valores obtenidos durante el

pretest en la categoría de comprensión y no comprensión no variaron e incluso los que se obtuvieron durante el postest fueron menores que los del pretest.

En cuanto al grupo 2 vemos que en general, al aplicar la U de MANN-WHITNEY las categorías de no comprensión obtuvieron un valor mayor que las de comprensión, pero también se hace notar que los valores de comprensión y no comprensión durante el pretest no obtuvieron variaciones significativas en tanto que durante el postest se mantuvieron.

Puesto que el análisis cualitativo es una descripción clara de las observaciones hechas en una investigación, en este caso particular nos permitió describir de manera más clara los avances obtenidos. Observamos mejorías en la comprensión a través de las tareas diarias que se le dejaban a los alumnos después de terminado cada módulo y con la participación diaria de éstos, ya que conforme avanzábamos y después de haberse utilizado los conceptos de: idea principal (fuese explícita o implícita), palabras clave, estructura de texto, jerarquización de ideas, composición de textos, etc. los jóvenes los encontraban en menor tiempo y eran más acertadas o incluso al entregárseles el texto que se trabajaría, de inmediato comenzaban con la identificación de idea núcleo y veían si ésta se encontraba explícita en el texto o si ellos la debían deducir y cuando se trataba de ver la estructura del texto comenzaban a subrayar palabras claves o señalizadores que creían les podía dar cuenta del tipo de texto que se estaba utilizando. Algo que sí se les dificultó fue la jerarquización de ideas pues les era difícil integrar los nuevos conocimientos con los que ya poseían y por ello para algunos tal idea era más importante y para otros era otra, sin embargo consideramos que esto se facilitó con la práctica continua y el contacto constante de las diferentes estructuras del texto puesto que en Psicología algunas de ellas son más utilizadas que otras

Los resultados de la presente investigación después de la aplicación del pretest nos señalaron una pobre comprensión tanto en el grupo 1 como en el grupo 2, ya que las categorías que presentaron mayor frecuencia fueron aquellas catalogadas como de No Comprensión; por lo que coincidimos con el estudio realizado por Zarzosa y Cois

(1990), en donde se llegó a la conclusión después de una serie de evaluaciones a estudiantes de nivel licenciatura de que éstos no poseían habilidades necesarias para comprender adecuadamente los textos. Pero con la implementación del taller y a través del desarrollo de estrategias adecuadas, tanto para la comprensión como para la composición de textos, pudimos notar que lo anterior se puede modificar. Esto se vio en los resultados del posttest pues las categorías que durante el pretest mostraron ser las más elevadas por su frecuencia de elección posteriormente se convirtieron en las de menor frecuencia.

Por tanto, creímos pertinente transcribir algunas de las tareas realizadas durante el taller; tareas que nos permitieron observar cambios individuales y grupales en los alumnos en lo que a comprensión de lectura se refiere, así, como la composición de textos y jerarquización de ideas; tomando en cuenta los conceptos anteriormente mencionados. Cabe aclarar que los siguientes ejemplos son algunos de los cuales muestran cambios en la comprensión y elaboración de textos ya que como podemos observar en el texto de “La leyenda” escrito por Guadalupe del grupo 1; es un ejemplo de lo que a la composición se refiere puesto que desarrolla los pasos que se piden en el taller, ya que en un primer momento se necesita desarrollar ideas con respecto al tema que se requiera sin tener un orden, posteriormente estas ideas se ordenan para luego hacer la composición tratando de hilar las ideas de manera que el texto tenga coherencia y éstas son características que presenta el texto siguiente

Tema. la leyenda

Generar ideas

-En los primeros años de toda civilización, surge en el hombre la necesidad de explicarse el por qué de los factores a su alrededor y de sí mismo de ahí el surgimiento de dioses como el del sol, la luna, la lluvia, la noche, la muerte etc
-La leyenda es un relato maravilloso y fantástico de una cultura determinada
-La leyenda explica de manera universal, el origen y la naturaleza del hombre, los animales y fenómenos

-La transmisión oral por muchos años se pensaba o creían los antepasados, es la tradición que desemboca al mito y a la mitología y con ello nace la leyenda
-En los últimos años se le ha reconocido a la leyenda y muchos se interesan por ella y la estudian bajo el nombre moderno de folklore

Composición

En los primeros años de toda civilización surge en el hombre la necesidad de explicarse el por qué de los factores a su alrededor y de sí mismo, de ahí el surgimiento de dioses como el del sol, la luna, la lluvia, a noche la muerte, etc
La transmisión oral por muchos años de lo que se pensaba o creía los antepasados, es la tradición que desemboca al mito y a la mitología y con ello nace la leyenda. La leyenda es un relato maravilloso y fantástico de una cultura determinada ,la leyenda explica de manera universal el origen y la naturaleza del hombre los animales y fenómenos.

En los últimos años se le ha reconocido a la leyenda y muchos se interesan por ella y la estudian bajo el nombre moderno de folklore

El texto de psicoterapia propuesta por Rogers nos permitió observar las características de un texto de generalización y va dirigido a estudiantes de Psicología, contiene una idea de tipo explícita; también requirió conocimientos de Psicología humanística; tiene palabras claves de un texto de generalización como son: "es", "mientras que", "pero", etc. Y permite también desarrollar la jerarquización con la enumeración de ideas

LA PSICOTERAPIA PROPUESTA POR ROGERS

La psicoterapia propuesta por el psicólogo humanista Carl Rogers (1) es un tratamiento de trastornos por métodos psicológicos los cuales diferencian ampliamente (2).La psicoterapia tiene por objeto una vida plena, autorrealizante, por tanto, el crecimiento de la potencialidad humana (3)

Para Rogers la psicoterapia es una relación personal entre el terapeuta y el cliente (4) El terapeuta también es nombrado facilitador (5) y está encargado de orientar al cliente para que pueda llegar a tener un orden de consciencia original y auténtico (6) El facilitador juega un papel no directivo,(7) es una persona auténtica y congruente (8),mientras que el cliente es aquella persona que solicita ayuda a un orientador (9) para tratar de solucionar los problemas en los que se encuentre y los que se le irán presentando (10) por tanto, el cliente logrará un orden en su interior siendo así una persona actualizaste (original). (11) Pero, más importante, dentro de la orientación psicológica es el crecimiento humano tanto del terapeuta como del mismo cliente (12).

Tipo de texto generalización

Audiencia estudiantes de psicología

Idea principal explícita

Conocimientos previos psicología humanista

Palabras claves es, objeto, mientras que, pero .

En los siguientes textos se observó la importancia de retomar el método de la instrucción directa que nos permite a través de pregunta o hipótesis desarrollar y comprender un texto esto es tomando en cuenta nuevamente los conocimientos previos que se tienen sobre el tema y adherir información nueva con respecto a éste. Así mismo se pueden hacer verbalizaciones que nos dan paso a una autorregulación de nuestra comprensión, tomando en cuenta que las ideas detectadas en el transcurso del texto van tomando un nivel de importancia que da lugar a una jerarquización de éstas, que a su vez van a estar determinadas por el tipo de texto, esto es que la representación jerárquica no siempre va a ser la misma, como se observará en los siguientes ejemplos

ES UN DELITO SER ESTUDIANTE

El día pintaba tranquilo, los habitantes de la ciudad de México no se imaginaban la masacre que iban a presenciar ese día. En la explanada de la unidad de Tlatelolco estudiantes se manifestaban en contra del gobierno,

pidiendo tan sólo el desalojo de C.U ninguno se imaginaba la pesadilla de la cual iban a formar parte.

Ese dos de octubre de 1968,el ejército realizó una masacre estudiantil, en donde miles de estudiantes fueron asesinados cruelmente, pocos sobrevivieron. y lo único que recuerdan y la frase que esta en sus mentes y corazón desde ese entonces y debido a esa cruel vivencia es..! ahora es delito ser estudiante

Es delito ser estudiante

<i>DONDE Y CUANDO</i>	<i>PROTAGONISTAS</i>	<i>LUGAR</i>
<i>CONSECUENCIA</i>		
<i>Cd. México. Unidad Tlatelolco</i>	<i>Los estudiantes de prepas(poli y UNAM)</i>	<i>Esa noche se manifesta- ron en con- tra del go-- bierno</i>
<i>2 Oct-68</i>	<i>el ejército</i>	<i>Hubo una matanza en donde miles de estudiantes murieron</i>

Guadalupe (2do semestre)grupo 2

Origen del universo y del hombre según las culiuras china. hindú y griega

Las antiguas culturas, como la china, la hindú y la griega relacionaron estrechamente el concepto del origen del universo con el origen mismo del hombre.

Para los chinos, todas las cosas del universo y los seres vivos estaban constituidos de 5 elementos cósmicos èl agua, la tierra, el fuego, la madera y el metal Pensaban que en el cuerpo humano y en el de los animales se encontraban 5 órganos principales que representaban a cada uno de esos elementos

Los hindúes por su parte pensaban que eran también 5 elementos los que constituían al universo: el espacio lumínico, el viento, el fuego, el agua y la tierra. De éstos se distinguían tres, que eran llamados los Dhatú o elementos biológicos, a partir de los cuales los seres vivos se formaban, los Dhatú eran: el viento que se manifestaba en el soplo o hálito de vida, el fuego que se manifestaba como la bilis, y el agua, que se manifestaba bajo la forma del moco.

De manera similar para los griegos el universo estaba formado por la presencia de 4 elementos: el agua, la tierra, el fuego y el aire. Éstos se encontraban por supuesto en el hombre, en su cuerpo y su fisiología. Así por ejemplo, la sangre tiene los atributos de calor y humedad, por lo tanto representaba al aire; la bilis amarilla o colé los de calor y sequedad, representando entonces al fuego. La bilis negra o melancolé tenían los atributos de frialdad y sequedad, por lo que representaba a la tierra; y por último la flema representaba al agua por presentar los de frío y humedad.

Como puede observarse estas culturas concebían el origen del universo de forma parecida, bajo elementos que ellos creían básicos, los cuales se manifestaban también en el hombre. Sin embargo, éstas manifestaciones de los elementos en él eran diferentes según las culturas. Para los chinos 5 órganos específicos eran representativos, mientras para los hindúes los Dhatú eran el soplo de vida y los líquidos. Y los griegos concibieron los elementos en el hombre básicamente como líquidos.

	CULTURAS				
Elementos	CHINA		HINDÚ		GRIEGA
constitutivos del universo.	Agua	=	Agua	=	Agua
	Tierra	=	Tierra	=	Tierra
	Fuego	=	Fuego	=	Fuego
	Madera	=	Viento	=	Aire
	Metal	=	Espacio tumínico		
Elementos constitutivos en el hombre.	Todos los anteriores		Fuego		Todos los anteriores
			Viento		
			Agua		
Manifestación de esos elementos en el cuerpo humano.	5 órganos Representativos		Viento. soplo de V		Aire sangre
	amarilla		Fuego bilis		Fuego bilis
			Agua moco		Agua:flema

Tierra bilis negra

Marcela 3er semestre(grupo 2)

MIGUEL DE CERVANTES

Nació en el año de 1547 en Alcalá a los 22 años embarca para ir a Italia. Algún tiempo después intervino en la batalla de Lepanto y al regreso de esta batalla es apresado por los berberiscos, pasando 5 años en prisión hasta que es rescatado por los Tinitarios.

A los 33 años viaja por España desempeñando un cargo administrativo, siendo víctima de una estafa y es encarcelado a causa de deudas. Al vivir en

Valladolid se ve envuelto en el proceso de un asesinato cometido enfrente de su casa

Los últimos años de su vida los paso en Madrid donde publicó "El Quijote" y "Novelas ejemplares"

Por su formación es un hombre del renacimiento, sin embargo, las circunstancias adversas que atravesó le hicieron adoptar una actitud crítica característica del barroco. Con base en sus obras puede decirse que conocía a fondo las doctrinas renacentistas y que había leído a los autores españoles e italianos de más importancia.

MIGUEL DE CERVANTES

<i>Dónde y cuándo</i>	<i>Protagonista</i>	<i>Qué sucede</i>	<i>Consecuencias</i>
<i>Alcalá de Linares</i>	<i>Miguel de</i>	<i>Pasa 5 años en</i>	<i>Es un</i>
<i>hombre del rena-</i>	<i>Cervantes</i>	<i>prisión</i>	<i>cimiento sin</i>
<i>1547, Italia,</i>			
<i>embargo</i>			
<i>Lepanto, España</i>	<i>Saavedra.</i>	<i>Interviene en la</i>	<i>por las</i>
<i>circunstancias</i>			
<i>Valladolid,</i>		<i>batalla de Lepanto</i>	<i>adversas</i>
<i>que atravesó</i>			
		<i>Es apresado</i>	<i>tomo una</i>
<i>actitud crí-</i>			
		<i>Es víctima de una</i>	<i>tica</i>
<i>característica del</i>			
		<i>estafa y es encarcelado</i>	<i>Barroco</i>
		<i>Se ve envuelto en un</i>	<i>Publicó el</i>
<i>Quijote y</i>			
		<i>asesinato</i>	<i>Novelas</i>
<i>Ejemplares.</i>			

En el modelado los alumnos mostraron una mayor participación en cuanto a su elaboración de textos tanto escrita y como su nombre lo dice modelada por ellos mismos; tomando en cuenta nuevamente los aspectos ya señalados como son: el tipo de texto, los señalizadores, tipo de idea núcleo, la audiencia, el propósito. etc. Como se observa en el texto siguiente.

Modelado :Condicionamiento clásico y operante.

Qué serán?, con quién tiene que ver?, para qué me sirven?, no lo sé, empezaré a leer para poder enterarme.

Me dice que dentro de psicología hay temas que son estudiados, pero el que en los últimos tiempos ha sido importante es el aprendizaje, se referirá acaso de lo que nos enseñan en la escuela?, para mejor entenderlo veré qué es el aprendizaje?. Se da dentro de cualquier organismo, es la adquisición del comportamiento aprendido-repuesta que se da con la práctica. o sea que involucra a todos los que habitamos este mundo y según como actuemos tendremos una respuesta como positiva o negativa, pero qué tiene que ver lo que aprendemos con la práctica?, me dice que para el psicólogo Guthrie la práctica es necesaria porque permite que el sujeto detecte señales que se presentan en la situación y permiten el aprendizaje; entonces también se nos va a prevenir para poder actuar o reaccionar y podemos aprender.

Para lo cual existen formas de aprender entre las que destacan 2: el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. Creía que nadamas aprendíamos lo de la escuela y que era todo, pero resulta que hay otras formas, pues bien seguiré adelante para ver como intervienen en nosotros.

Me dicen que el condicionamiento clásico o Pavloviano indica la asociación de estímulos, se opera cuando una señal nueva E C es apareada con una señal E.I que tiene la propiedad de provocar una R.I. Después del apareamiento también el E.C adquiere la propiedad de provocar una R C más o menos similar a la R I , no me queda muy claro esto así que continuaré.

Pavlov para explicar esto realizó experimentos con perros hambrientos para que salivaran, ah!, entonces necesitó organismo que emitieran una conducta

propia de ellos y emitieran una respuesta que en este caso fue la salivación pero ante qué me dicen? que ante la presentación de comida y se relacionaba al sonar una campana, o sea que también intervinieron otros factores para que se diera la respuesta que quería y logró algo importante al establecer la relación E-R que llamo reflejo condicionado y elaboraron leyes para explicarla y principalmente los órganos que intervienen son las viseras y glándulas, con esto me dice que ocurren cambios dentro del organismo

Y el condicionamiento operante que diferrá , me habla de que tuvo antecedentes debido a que Thordike(1889) realizó experimentos principalmente con gatos donde los colocaban en una caja y había una aldaba que tenían que presionar para poder salir y obtener su comida, pero como veo a Thordike no se le dio el mérito sino a Skinner, dijo que el condicionamiento operante consiste en el aprendizaje de una respuesta para que el organismo obtenga alimento, evita el dolor o castigo.o logra una meta, por lo que modifica la conducta mediante la manipulación de las consecuencias de su comportamiento, en la medida de como actuemos podremos obtener beneficios(consecuencias) se ejemplifica E-R-C necesitamos por lo tanto un estímulo para dar una respuesta y obtenemos de esta forma una consecuencia(premio), pero semejante al condicionamiento clásico se elaboraron leyes fundamentales para el reforzamiento lo cual permite que aumente o disminuya la respuesta deseada Una diferencia es que el organismo utiliza el sistema musculoesquelético estriado

Pero existirán semejanzas más notables, pues si intervinieron muchos investigadores pero los que realmente destacaron fueron Pavlov (para el Condicionamiento clásico) y Skinner (para el operante) además también existen factores que se relacionan como por ejemplo la aparición de una señal para alertar el organismo, el reforzamiento, la extinción de la conducta, discriminación, generalización etc

Entonces dentro del aprendizaje pueden haber formas y estas van a tener tanto diferencias como semejanzas, van a intervenir dentro del organismo para modificar el comportamiento a través de recompensas que pueden mantener la conducta o desaparecer según como se quiera

La intención de utilizar estos ejercicios tubo como fin de ejemplificar que el taller si provoco cambios en la forma de elaborar y componer textos, lo cual nos permitió ver que es posible modificar estrategias ya establecidas por otras que ayudan a mejorar la comprensión y elaboración de textos.

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIÓN

Con base en los resultados encontrados en la presente investigación, podemos concluir que promover el desarrollo de estrategias metacognoscitivas en los estudiantes de Psicología de la ENEP Iztacala eleva su capacidad lectora así como la composición de textos, especialmente en lo que a comprensión se refiere

Si tratamos de analizar cuáles son elementos que caracterizaron a la presente intervención, podremos detectar algunos elementos responsables de estos logros:

1. La concepción de comprensión lectora de que se parte: entendemos a ésta como un proceso complejo que implica tanto las características del lector como las que presenta el texto, es por ello que nuestro trabajo incidió en ambos elementos de la diada, se trabajó con la actualización de los conocimientos previos del lector, así como con la explicitación del propósito de la lectura, haciendo claro para el lector la importancia de cada uno de estos elementos en el proceso de lectura. Como fue señalado en la parte introductoria de este trabajo, ello caracteriza a los buenos lectores. Esto lo podemos confirmar desde el trabajo del primer módulo pues casi nadie de los alumnos que participaron en el taller, tanto del grupo A (regulares) como del B (alta exigencia), se habían cuestionado qué era lo que podía favorecer u obstaculizar la comprensión e incluso con sólo hacer la pregunta: ¿qué es la comprensión? nos dimos cuenta que sus opiniones fueron muy discrepantes, mostrando el resultado de un proceso de elaboración personal que creemos se basó en sus experiencias previas con el tema lo cual deja ver un proceso de aprendizaje tradicional (mecánico y repetitivo) en el cual no se presenta la comprensión. Ya que como mencionan Sole y Coll.(1993) para aprender debemos ser capaces de elaborar una representación personal sobre el contenido de lo que pretendemos aprender basándonos en nuestras experiencias, intereses y

conocimientos previos que presumiblemente puedan dar cuenta de la novedad. Se confirma una vez más la necesidad de plantear a los alumnos un desafío al enfrentarlos con los nuevos significados a los cuales intentarían responder modificando los que ya poseían, de tal forma que pudieran dar cuenta del nuevo contenido resultado de la interacción del conocimiento previo y del adquirido en el texto.

En ocasiones los alumnos se olvidan de que para que se logre la comprensión es necesario un proceso interactivo entre las características que presentan ellos y las del propio texto, ya que ninguno de estos factores actúa aisladamente sino que se interrelacionan, de ahí que surgiera la necesidad de un entrenamiento de estrategias de aprendizaje que involucraran ambos factores y que los dotaran de habilidades que les permitieran enfrentar exitosamente la lectura de textos de diversa índole. Por lo tanto, se hizo conocer a los alumnos que sus representaciones de los textos (basadas en experiencias anteriores) corresponden con el texto que se pretende leer; ya que éste contará con algunas características parecidas a otros textos ya conocidos por el lector, pero no es el mismo, por eso es importante tomar en cuenta las características del texto, su estructura, el propósito con el que fue escrito, la audiencia para la que fue elaborado, así como el contenido que presenta.

También es importante saber a quién va dirigido para reconocer el tipo de lenguaje que se debe utilizar ya que como observamos en una tarea que se les dejó a los alumnos se les pidió que hicieran un texto dirigido a alumnos de secundaria, otro para niños de preescolar y otro a estudiantes de nivel profesional observándose que los participantes en un primer momento no tomaban en cuenta los puntos anteriores ya que en ocasiones utilizaron un lenguaje o palabras muy complejas que los niños de preescolar no eran capaces de aprender, sucediendo lo mismo con la demás audiencia.

Pero, como ya fue señalado, la comprensión no solo depende del texto, sino y de manera preponderante del lector, en aspectos tales como: el propósito que tiene para leer el texto, la familiaridad que posee sobre el tema expuesto, las herramientas metacognoscitivas que emplee en la tarea. Por todo esto el primer paso del entrenamiento ofrecido se dirigió hacia crear conciencia y desarrollar habilidad para emprender una lectura activa y constructiva.

2 Otro elemento importante fue la composición de textos caracterizados por la relación tema - audiencia que se entiende como el desarrollo de un tema partiendo de las características que requiera la audiencia, y a la inversa la audiencia determina, al menos en parte, qué tipo de elementos o estructuras de textos debo utilizar para saber que cómo decirlo. Esto es que para poder componer o desarrollar un tema es importante tomar en cuenta qué sé del tema, qué información debo buscar, qué material puedo usar, etc ; para así desarrollar y organizar ideas que me permitan formar una estructura específica, ya que como vimos en el taller cada una de las estructuras de texto tienen sus propias características distintivas, que tanto los lectores como escritores hábiles aprenden a reconocer y usar para comprender y producir información de manera eficiente. Una vez que se desarrolló el módulo de composición y se determinaron las características que se debían tomar en cuenta se les hizo en un principio muy difícil expresar ideas, ordenarlas y más aún componerlas puesto que debían utilizar un lenguaje diferente en cada caso particular. Pero al igual que la comprensión lectora la práctica diaria fue un factor importante para que se facilitara ésta habilidad compositora.

3 La práctica entendida como la realización de las tareas con las características que requirieron los determinados textos es un elemento importantísimo ya que esto les permitió a los participantes poder hacer parte de ellos estos nuevos conocimientos, conocimientos que les facilitó desarrollar nuevas habilidades o darles nombre a las que ya poseían o complementar sus conocimientos, puesto que no podemos dejar de lado sus experiencias con este tipo de información. Sin embargo, pudimos notar que a través de los módulos y de la práctica se les facilitó el componer y comprender textos que fue el objetivo del taller que se implementó.

Dentro de la práctica no podemos dejar fuera otro elemento importante que es el modelar un texto lo cual implica que al momento de leer se expresan las ideas o hipótesis que nos vienen a la mente con respecto al texto y como pudimos observar los participantes pudieron detectar cuanto sabían de los temas que en la carrera de Psicología se traía y que complejidad pueden tener en su lectura para lo cual comentaron que a veces les era muy difícil entender un texto puesto que a veces no sabían nada del tema o no entendían el lenguaje que se utilizaba y que era por eso que en ocasiones ni siquiera leían los textos pero a través de esta estrategia creemos que se

les fue facilitando el manejo de estas lecturas ya que una vez adquiridas estas habilidades fue más sencillo comprender los textos.

4. Se crearon Zonas de Desarrollo Próximo. Esto se logró con la intervención de las investigadoras, posteriormente entre todos los asistentes a la clase y por último, se fue incrementando la capacidad de comprensión y de actuación autónoma por parte de los alumnos. Además, la ayuda fue apoyada en un primer momento a través de explicaciones, demostraciones, resolución de ejemplos (instrucción directa), tareas diarias, para pasar en las partes finales del taller a formas de organización que suponían mayor demanda del desarrollo autónomo del conocimiento de los alumnos como es la utilización de actividades y tareas, en las que los alumnos adoptaron el rol de las investigadoras y pasaron a coordinar la clase. De este modo logramos crear ZDP (zonas de desarrollo próximo, Vygotski, 1979), en donde gracias al apoyo e interacción de lo aprendido en el taller y manejado por las investigadoras, los alumnos pudieron llegar a realizar tareas que en un principio no eran capaces de hacer y que con la creación de ZDP pudieron realizarlo independientemente. La ZDP se crea en la propia interacción en función tanto de las características de los esquemas de conocimiento sobre las tareas y contenidos aportados por un participante menos competente, como los empleados por el participante más competente.

5. Es importante mencionar que se tuvo que tomar en cuenta la disposición por parte de los alumnos, para dejar el proceso de aprendizaje tradicional el cual no da cuenta de un alto nivel de comprensión ya que de acuerdo con Hernández (1993) el profesorado sólo se ha enfocado a alfabetizar a los educandos sin enseñarles nada de habilidades necesarias para acceder a niveles superiores de leer y escribir ni de aprender a aprender; pues encontramos en algunos de ellos que su intención era comprender los textos a través de lo enseñado en el taller puesto que analizaban el contenido de sus conocimientos previos tomando en cuenta la experiencia personal y la que tenían con otros temas, cuestionaban sus deducciones, etc.; mientras otros se limitaban a memorizar la información necesaria sólo para cumplir los requisitos y obtener una constancia sin llegar a la reflexión, lo cual dificultó en un primer momento conseguir el objetivo del taller. Sin embargo, durante el transcurso de los módulos los alumnos

fueron conociendo las estrategias que se iban poniendo en práctica a lo largo del taller; esto es, que al avance de los módulos y con la realización de las tareas, tomando en cuenta las características requeridas en cada caso, se les fue facilitando cada vez más la comprensión y composición de textos.

Está claro que la condición básica para que la ayuda educativa sea eficaz y pueda realmente actuar como tal es, por tanto, la de que esa ayuda se ajuste a la situación y las características que, en cada momento, presente la actividad mental constructiva del alumno (Coll 1990,1991), y para tal fin se tomaron en cuenta dos condiciones: 1) se tomó como punto de partida los conocimientos que el alumno poseía y 2) se provocaron desafíos alcanzables para los estudiantes, cuando el alumno al enfrentarse a un nuevo tema tenía que hacer hipótesis sobre lo que leía e ir corroborando o modificando sus conocimientos, y así, hacer una integración de ello, lo cual se logró a través del modelado. Además la ayuda fue apoyada en un primer momento a través de explicaciones, demostraciones y resolución de ejemplos por parte de las investigadoras para pasar en las partes finales del taller a formas de organización que suponían mayor demanda de uso autónomo del conocimiento de los alumnos, como la utilización de actividades y tareas en las que los alumnos adoptaban el rol de las investigadoras y pasaban a coordinar la clase.

Así ante el reto que significaba la tarea los estudiantes contaron con el apoyo necesario (andamiaje conceptual y metodológico) proporcionado por las investigadoras, convirtiendo con ello, el reto en un logro cognoscitivo.

Finalmente, nos gustaría hacer algunos señalamientos en cuanto a la metodología empleada en el presente estudio, con la finalidad de mejorar futuras investigaciones. En el momento de calificar o de hacer las selecciones del tipo de respuesta que habían dado los asistentes de acuerdo a las categorías señaladas éstas se encontraban o podían caer en dos o más categorías por lo que hubo controversia, y ello fue el principal problema metodológico del presente estudio. Por ello recomendamos la revisión cuidadosa de las categorías que conforman la escala para evaluar la comprensión de lectura, con la finalidad de contar con un instrumento más fino y más adecuado a la tarea emprendida

Consideramos que con la implementación del taller los avances serían más notorios si se amplía la duración de éste, puesto que a mayor práctica de las estrategias mayor habilidad, además de la importancia de llevar a cabo un seguimiento posterior al taller para corroborar que se siguen utilizando las habilidades adquiridas. Pudimos notar también que algunos alumnos habían desarrollado sus propios métodos, especialmente los alumnos más hábiles (PAEA) ya que procesan la información mucho más rápidamente que los menos hábiles y como consecuencia los alumnos hábiles pueden no beneficiarse con el entrenamiento estratégico aun más se puede dar el caso que la enseñanza explícita de estrategias pueda incluso inhibir el rendimiento de los buenos alumnos en las tareas de aprendizaje y lectura. Es evidente que el aprendizaje experto involucra un cierto grado de automaticidad el cual puede interrumpirse si llega a ser intervenido. Por ello recomendamos que se determine la habilidad con la que llegan los lectores al taller en cuanto al manejo de estrategias metacognoscitivas para la lectura de comprensión, y se ajuste la ayuda que se les ofrece a las necesidades de cada uno de ellos.

Para finalizar, consideramos pertinentes distintas propuestas las cuales pueden ser de mucha ayuda para futuras investigaciones relacionadas con la comprensión lectora. Una de ellas es que sería importante implementar este tipo de taller a los alumnos de primer ingreso de la carrera de Psicología, esto nos serviría para saber el nivel de comprensión lectora que poseen y a partir de ello proponerles estrategias que mejoren la comprensión de los textos, todo esto traería como consecuencia que el nivel académico se elevara repercutiendo así en una mejor preparación profesional. Además consideramos importante dar un seguimiento para así poder observar si las estrategias propuestas les han sido útiles ya que hay que recordar que la mayoría de los estudiantes traen consigo una fuerte carga de estrategias que suponen le ayudaran a "comprender textos", dichas estrategias son impuestas por el sistema educativo olvidándose de lo que realmente significa comprender logrando así una visión acrítica de lo que se lee.

BIBLIOGRAFIA

Aguilar, H, Arredondo, M, Mendoza, J, Santoyo, R, (1989) Universidad y crisis Revista de Educación superior. Volumen XVII Num (65) p p 75 -94

Aguilar V,(1985) Los métodos de estudio y la investigación cognitiva.Facultad de Psicología, UNAM.

Arriaga, A., y López. E.,(1992) Análisis Lingüístico de textos producidos por estudiantes de Psicología de la ENEP Iztacala. ENEP Iztacala UNAM.

Ausbel, (1976),Introducción a la psicología cognoscitivista México. Trillas

Ausubel, (1983),Psicología educativa Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas. 2da cd

Coll.C.(1990),Un marco de referencia psicológico para la educación escolar la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.,En C Coll,J.Palacios y A. Marchesi(eds). Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación Madrid Alianza Editorial.

Coll,C.,Martín, E;Mauri, T .Miras, M ; Onrubia, J , Solé, Y.; Zabala, A.(1993)El constructivismo en el aula Colección biblioteca de aula. Barcelona Graó, de Serveis Pedagògics

De la Vega. M, (1986).Introducción a la psicología cognitiva . México, Alianza.

Desatnik y Del Bosque (1995),Relación entre ajuste socioemocional y rendimiento académico Trabajo presentado en el XIV coloquio de investigación de la ENEP Iztacala. ENEPI.

Díaz Barriga, F. (1989),El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología, UNAM.

Entwistle,N.(1988).La comprensión del aprendizaje en el aula. Madrid Paidós MEC

Goodman, K,Ferreiro,E., y Gómez Palacios,M (comps).(1986),El proceso de lectura:consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo.Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI.

Hernández,(comps). (1993).Comprensión de lectura de apoyo. Secretaria académica. Dirección de planeación académica. Centro de actualización y formación de profesores. Departamento de Orientación Vocacional. Colegio de Bachilleres.

Hinojoza y Zarzosa (1987),Estudio de la comprensión de textos breves en niños de tercero y cuarto de primaria. Revista latinoamericana de estudios educativos. Vol.17 No.2 pp. 99-123.

Horowitz (1992),Patrones de texto. Journal of Reading, Vol. 28 p.p. 534-540.

Onrubia,J.(1993),La atención a la diversidad en la ESO. Algunas reflexiones

Piaget Jeant, (1976),El paso de los esquemas sensoriomotores a los esquemas conceptuales.En: La formación del símbolo en el niño.Cap.VIII. México 1984. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Pozo, J.I (1990),Estrategias de aprendizaje en Coll,C, et al. Desarrollo psicológico y educación II.Psicología de la educación. Madrid . Alianza.

Kintsch,wy Van Dijk, (1978),Toward a model of text comprehension and production. Psychological review. 85 (5), p.p. 363-394.)

Rummelhart, D E Schemata : the building blocks of cognition. En Spiro R J Bruce B C. y Brewer W F Y Norman, (1978 ccds),(1980) Theoretical Issues in Reading Comprehension. New Jerseys Lawrence Erlbaum Associates publishers. 1980

Van Dijk, (1977) Citado en Hinojosa y Zarzosa 1987

Vygotsky, L S (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Barcelona Crítica

A N E X O S

ANEXO 1

ANOREXIA NERVIOSA

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 texto.
- 2 - Por último, escribe el significado de las palabras que se encuentran al final

RECOMENDACIÓN: Una vez que hayas concluido la lectura, no consultes el texto para la solución de la prueba.

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 inalcanzable 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 falta de 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 son repugnantes, temen que las curvas y el peso adicional que acompañan a la adolescencia las haga poco atractivas. Las presiones familiares para permanecer delgadas o ser guapas vienen 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 anorexia nerviosa en algunas de las 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 que 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 transfondo de la familia, dejando así que los hermanos fueran el centro de la atención de sus padres. Las preanoréxicas, se consideran a menudo niñas "modelos", 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 la necesidad de consumir el cuerpo con dietas rigurosas.

Y, aunque parezca irónico, las anoréxicas no son obesas cuando inician la dieta. Aún cuando tengan un exceso de apenas 4 kg se creen muy gordas y atribuyen sus problemas de comida. Para liberarse del exceso de peso, comen cada vez menos, se provocan vómitos después de las comidas, ingieren enormes cantidades de diuréticos y laxantes (algunas llegan a tomar hasta 300 tabletas de laxantes a la vez y hacen ejercicio a 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 de 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 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 adolescente anoréxica:

Todas las noches planeaba un menú para el día siguiente y por la noche se levantaba varias veces para sumar el total de las calorías en su calculadora pues temía que el 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 7, pesaba en la báscula médica...Elaboraba tablas que contenían el número de calorías en cada comida preparado por Weight Watcher (cuida kilos), cada sabor de cannon y yogurt cada variedad de verduras congeladas de del Monte. Llevaba un diario de alimentos y en él anotaba cuanto comía (Fadiman, 1982, p74).

Los padres se preocupan porque piensan que su hija va a morir de 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 a los gritos, También acude 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 la personalidad, crean en ellos sentidos de la autoestima.”.

CUESTIONARIO

Escolaridad: _____

Sexo _____ Edad _____

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 la anorexia?

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

LISTA DE PALABRAS

ESBELTEZ _____

OBSESION _____

ADICIONAL _____

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA.

CONCOMITANTE _____

AUTOCONCEPTO _____

INANICIÓN _____

PERFECCIONISTA _____

INGESTION _____

LISONJAS _____

AUTOESTIMA _____

RELATIVO _____

DIURETICO _____

NEUROTICO _____

LAXANTE _____

ANEXO 2

NIÑOS QUE SOBREVIVEN

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 texto.
- 2.- Por último, escribe el significado de las palabras que se encuentran al final.

RECOMENDACION: Una vez que hayas concluido la lectura, no consultes el texto para la solución de la prueba.

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, en hacinamiento o criminalidad. Algunos sufren pérdida tras 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 esos 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 Garnezy nos habla de un proadolecente que creció en los arrabales de Minneapolis (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 de Down. Pero no obstante este 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 a 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 relacionarse con sus coetáneos y con los adultos. Éstos últimos dicen que esos niños son atracivos o simpáticos y que desean aprender de los adultos. Segundo, esos niños tienen alta autoestima. Se consideran así mismos personas eficientes. En los problemas ven un reto y se creen capaces de dominar la situaciones nuevas. Garnezy 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 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 ayude a entender a los que se hallan en situaciones más normales cuando aprenden estrategias para afrontar las tensiones de la vida diaria

CUESTIONARIO

Escolaridad _____

Sexo: _____ Edad: _____

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

ESTRES _____

TRAUMATICO _____

HACINAMIENTO _____

VESTIGIO _____

DESVALIDOS _____

INVULNERABLE _____

OPRESIVO _____

PERSONALIDAD _____

SINDROME _____

ARRABALES _____

AUTOESTIMA _____

COETANEOS _____

ADICCION _____

PSICOPATA _____