



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**“LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS  
EN UN CONTEXTO COOPERATIVO.” UN TALLER  
DE TRABAJO CON ESTUDIANTES DE UNA  
PREPARATORIA REGIONAL DEL ESTADO  
DE MÉXICO.**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:  
SALVADOR SANTIAGO PEDRO**

Director de Tesis: Dra. Irene Daniela Muria Vila.  
Revisor de Tesis: Lic. Fernando Fierro Luna.  
Asesor de Metodología: Lic. Humberto Zepeda Villegas.



MÉXICO, D..F. 2004



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 mi Madre...**

A mi Madre, por su grandeza, su fortaleza, sus ganas de luchar, sus desvelos continuos y la humildad que me enseño para seguir adelante en todo momento. Siempre estas en mi corazón mamá.

#### **A mi Padre...**

A mi Padre, por sus platicas caminando sobre las vias del tren en que los tiempos eran adversos y había que librar batallas y nunca se dio por vencido, siempre serás mi ejemplo.

A ellos les debo todo. ¡¡Gracias!!

#### **A mi Hermana Irma...**

Por que cuando necesite abrigo, ella me brindó calor y comprensión.

#### **A mis Hermanos...**

Ojalá algún día nos encontremos...

#### **Al Señor Juan Olguín q.p.d.**

Quien me brindó siempre su apoyo para continuar estudiando, este trabajo es a la memoria de usted. Gracias por que siempre estuvo conmigo dándome consejos y animándome a ser un hombre de bien.

#### **A mi Amigo Fernando...**

Por su amistad, por ser un gran hombre de buen corazón y un gran ser humano. Este trabajo también es tuyo, por tu apoyo durante tantos años que hemos estado juntos...

#### **A Indira...**

Por haber llegado en el momento preciso y enseñarme que la ternura existe. A ti, por tu amor y comprensión. Siempre te estaré amando y agradeciendo por tu sabia paciencia, compañera de mis días y mis noches...

#### **A Memo...**

Por que nunca debemos claudicar y rendirnos siempre estaremos juntos, aunque los nubarrones traten de alejarnos, sabes que eres genial y aquí estaré para brindarte mi mano...

#### **A Mi Hijo Juan Pablo...**

Por haber llegado en el momento preciso a darle alegría a mi corazón y con cada sonrisa la pluma se volvió espada para entregar el alma en este trabajo. A ti que siempre estarás conmigo a donde yo vaya, te amo...

#### **Para Alonso...**

Mi cariño, mi respeto y gratitud, por que siempre insistió en que tenía que terminar este trabajo y por ser un artista plástico honesto con él mismo.

#### **A Mi Amigo Lalo...**

Por que hemos transitado entre el desdén de muchos, pero el tiempo nos ha dado la razón y aprendimos que siempre estaremos ahí para compartir el buen vino y la alegría de vernos como hermanos.

#### **A Mi Amigo Paco...**

Por haberme impulsado a estudiar y seguir en esas tardes de bohemia, y saber que siempre habrá un lugar para encontrarnos nuevamente...

#### **A mis Amigos Fidel y Pablo...**

Por ser fugitivos de la noche, donde Mao caminaba con nosotros para encontrar a los marinos que van a naufragar, vale.

#### **Al Dr. José Ruiz Sainz...**

Por su generosidad y apoyo en la realización de este trabajo y por su sencillez como ser humano.

#### **A los alumnos de la Prepa...**

No importa donde estemos, lo importante es aprender y juntos lo estamos haciendo.

**"El trabajo del maestro no consiste tanto en enseñar todo lo aprendible, sino producir en él alumno amor y estima por el conocimiento"**

**John Locke.**

**A mis Maestros:**

**Dra. Irene Daniela Muria V.**

Por su apoyo, su paciencia en el inicio y terminación de este trabajo, por sus comentarios y enseñanza en la búsqueda de nuevos conocimientos. Le estoy agradecido.

**Lic. Fernando Fierro L.**

Por sus correcciones, sus comentarios y paciencia en la lectura de este trabajo, que me enseñaron que la búsqueda del conocimiento es un aprendizaje constante y permanente.

**Lic. Humberto Zepeda V.**

Por su paciencia, sencillez y el buen ejercicio de ser Maestro. Por sus consejos para llegar a buen puerto con este trabajo.

**Maestro Gerardo Hernández R.**

Por haberme iniciado en este proyecto, por ser un excelente maestro en el aula y siempre prestar ayuda con sencillez, mi reconocimiento y agradecimiento por sus comentarios agudos en la revisión de este trabajo.

**Lic. Milagros Figueroa C.**

Gracias por sus comentarios, su entusiasmo al leer y participar en la culminación de este trabajo.

**Lic. José Luis Ávila C.**

Por su ayuda en la calificación de los textos, sus comentarios y su paciencia para revisar este trabajo.

## INDICE

<b>Introducción.</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Antecedentes de la Escuela Preparatoria.</b>	<b>4</b>
1.1. La Escuela Preparatoria Regional.	
<b>Capítulo II. Referentes Teóricos del Constructivismo.</b>	<b>6</b>
2.1 Teoría Psicogenética.	
2.2 Teoría Sociocultural.	12
2.3 Teoría del Aprendizaje Significativo.	15
2.4 Procesamiento Humano de la Información.	20
2.5 El Constructivismo.	22
<b>Capítulo III. Comprensión lectora de textos.</b>	<b>28</b>
3.1. Importancia de la Comprensión de lectura.	
3.2. La lectura.	29
3.3. La comprensión lectora de textos.	31
3.3.1. Formación de la macroestructura del texto.	34
3.3.2. Características de los textos.	36
3.3.3. Estructuras textuales.	38
3.4. Clasificación de los textos.	39
3.4.1. Estructura de los textos expositivos.	40
3.5. Estrategias de Aprendizaje en la Comprensión de textos.	42

3.6.	Estrategias Metacognitivas.	47
3.7.	Algunas Investigaciones sobre Textos Expositivos.	52
<b>Capítulo IV. La comprensión de textos en un contexto cooperativo.</b>		<b>69</b>
4.1.	Aprendizaje Cooperativo.	
4.2.	Características y Componentes del Aprendizaje Cooperativo.	70
4.3.	Factores Explicativos de la Eficacia del Aprendizaje Cooperativo.	71
4.4.	Funciones del Docente.	76
4.5.	Organización del Trabajo Cooperativo.	77
4.6.	Enseñanza Recíproca.	79
4.7.	Evaluación Constructivista.	81
<b>Capítulo V. Planteamiento del Problema.</b>		<b>87</b>
5.1.	Justificación.	88
5.2.	Objetivos.	89
5.3.	Hipótesis.	89
5.4.	Variables.	90
<b>Capítulo VI. Método.</b>		<b>92</b>
6.1.	Sujetos.	92
6.2.	Instrumentos y Materiales.	92
6.3.	Escenario.	93
6.4.	Procedimiento.	93

<b>6.5. Diseño Experimental.</b>	<b>96</b>
<b>6.6. Análisis Estadístico.</b>	<b>96</b>

#### **Capítulo VII. Resultados.**

<b>7.1. Comparación Pre-Test Grupo Control y Experimental.</b>	<b>100</b>
<b>7.2. Análisis de los Efectos de la Enseñanza Recíproca.</b>	<b>101</b>
<b>7.3. Comparación Pos-Test Grupo Control y Experimental.</b>	<b>119</b>
<b>7.4. Evaluación del Aprendizaje Cooperativo.</b>	<b>120</b>

#### **Capítulo VIII. Discusión / Conclusiones.**

<b>8.1. Discusión.</b>	<b>124</b>
<b>8.2. Conclusiones.</b>	<b>130</b>

#### **Capítulo IX. Sugerencias / Limitaciones.**

<b>9.1. Sugerencias.</b>	<b>132</b>
<b>9.2. Limitaciones.</b>	<b>133</b>

#### **BIBLIOGRAFÍA.**

#### **ANEXOS.**

## INTRODUCCIÓN

Los elevados índices de reprobación, el fracaso y la deserción escolar, representan un serio problema para las instituciones educativas de enseñanza media superior.

Las dificultades que presentan los estudiantes para aprender significativamente, pueden ser causados por la carencia de instrumentos pedagógicos que se adecuen a las necesidades en el aprendizaje de los alumnos. A través de la experiencia docente se ha observado que estas dificultades son algunos de los factores en el fracaso de los estudiantes en el aula.

De esta manera existen una serie de factores que determinan dicha situación, como los métodos y técnicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que generalmente promueven un aprendizaje memorístico y repetitivo.

Además, los patrones de texto utilizados para tratar determinados temas son muy especializados y poco familiares para los estudiantes de este nivel educativo. Por ello, la estructura del texto desempeña un papel fundamental en la comprensión y recuerdo del mismo. El texto mejor organizado es mejor recordado.

Por lo tanto el texto académico no únicamente debe de transmitir un conjunto de información, sino de inducir el desarrollo de procesos cognitivos.

Como señala Díaz-Barriga (1990), en el nivel medio superior los docentes no cuentan con elementos efectivos que les permitan promover un aprendizaje significativo de sus alumnos, a través del empleo del texto académico. Consecuentemente, los alumnos no están habilitados en estrategias que les permitan aprovechar o generar los recursos didácticos que las lecturas ofrecen, para lograr una mayor comprensión.

En este sentido a través de la implementación de un programa, se promoverá el desarrollo de las habilidades y estrategias en la comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo, como un medio para realizar cambios importantes en la forma de incorporar la información recibida.

El presente trabajo tuvo como fin desarrollar un taller de intervención educativa con base en un enfoque constructivista, para trabajar con estudiantes de nivel medio superior, promoviendo la enseñanza de estrategias cognitivas que faciliten la comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo.

De esta manera se revisan algunas de las aportaciones en la comprensión de textos. Así mismo, se describen las corrientes teóricas que han dado origen al constructivismo, ya que este enfoque retoma aspectos de las teorías cognoscitivas que se mencionan en el capítulo II.

En el capítulo III, llamado la comprensión lectora de textos, se plantea que la comprensión de un texto académico no debe transmitir un conglomerado de información, sino que éste equivale a una representación del contenido del mismo, la construcción de esta representación es el resultado de un proceso interactivo en el que intervienen las características de los textos y los conocimientos de los sujetos (Monereo y Solé, 1999). Es importante señalar que en la comprensión de un texto depende también de los esquemas que posea el lector.

Para Aguilar (1982), los esquemas son unidades de información de carácter general que representa las características de objetos, hechos o acciones y sus interrelaciones. Los esquemas organizan la información de acuerdo a su contenido. Así, se conocen varios tipos de esquemas: visuales, situacionales, de dominio, sociales y de autoconcepto (De Vega, 1986). Otro aspecto fundamental, es cómo el lector aplica su conocimiento acerca de la estructura del texto y del contenido esquemático a la hora de seleccionar la información.

Por otra parte en el capítulo IV, se revisa el aprendizaje cooperativo el cual permite que todos los esfuerzos de los miembros de un grupo hacen por aprender, así como las habilidades sociales que son enseñadas antes y después del propio trabajo cooperativo.

Es evidente entonces, que el aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza/aprendizaje de enorme importancia para la obtención de objetivos que son considerados básicos, en el ámbito educativo. Será a través de la enseñanza recíproca, como se guiará el trabajo de los estudiantes.

Posteriormente, en el capítulo V se ofrecen los lineamientos metodológicos de la investigación y los resultados que se obtuvieron en el taller. Se analizan los resultados y evaluaciones de los cuestionarios presentados a los alumnos.

Después de este capítulo están las conclusiones del trabajo realizado, sugerencias y limitaciones para el mejoramiento del trabajo en el aula, las fuentes bibliográficas y anexos a ser consultados.

## **Capítulo I. Antecedentes de la Escuela Preparatoria.**

### **1.1. La Escuela Preparatoria Regional del Estado de México.**

La Preparatoria Regional surge de la inquietud de un grupo de entusiastas habitantes que veían la problemática que representaba para sus hijos no contar con una institución de educación Media Superior con reconocimiento de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Fue en 1983 cuando la Preparatoria Regional obtuvo, en sesión del Honorable Consejo Universitario, el dictamen de incorporación y, en este mismo año, inicia su primer ciclo escolar.

A lo largo de 18 años la Escuela Preparatoria ha sido piedra angular en el desarrollo educativo de la población, formando estudiantes en los principios que rigen a la Universidad Autónoma del Estado de México.

Los principios de libertad de cátedra y de investigación que planteados como autonomía científica, hoy dan sentido y fortaleza a la escuela Preparatoria.

Así mismo, la sociedad exige una gran variedad de modelos de desarrollo en lo social y cultural, y es a través de esta institución donde el alumno es un ser en formación, que busca desarrollar habilidades y actitudes del conocimiento que le permiten una formación humanística.

En la mayoría de las comunidades rurales, existe un gran rezago educativo debido a la falta de información y de servicios en general.

Por lo tanto la institución deberá estar preparada para dar respuesta a las demandas de los jóvenes, con una educación acorde con sus principios. Habrá que

introducir nuevas tecnologías educativas, elementos curriculares adecuados para guardar la debida pertinencia entre la educación media superior y las expectativas y demandas sociales.

Para llevar a cabo una formación integral se deberá garantizar que, los planes y programas de estudio y los servicios educativos, sean de calidad para garantizar los conocimientos y destrezas del alumno. Estos conocimientos deberán ser incorporados y relacionados con los principios éticos, además de contar con un pensamiento crítico, analítico, desde una perspectiva humanista.

Con el propósito de completar una adecuada formación para la vida, es necesario que se incluyan elementos que propicien en los alumnos la adquisición de hábitos y habilidades de estudio, desde una perspectiva de aprender a aprender, inculcando en los alumnos un espíritu de creatividad, innovación e indagación al aprendizaje.

De acuerdo con este pronunciamiento será importante el impulso al establecimiento y la ampliación de programas de apoyo al desarrollo del estudiante, tales como becas, orientación vocacional, asesorías, tutorías académicas, asistencia psicodidáctica, salud comunitaria y desarrollo físico.

Por tal motivo deberá hacerse un gran esfuerzo para asegurar que se cuente con los mecanismos y elementos necesarios para llevar a cabo los procesos de mejoramiento continuo de normas, planes y programas de estudio, organización académica, modelos educativos y métodos didácticos, vinculando el quehacer educativo con el desarrollo de la sociedad y procurando fortalecer la capacidad reflexiva y crítica de los estudiantes.

## **Cap. II. Referentes Teóricos del Constructivismo.**

### **2.1. Teoría Psicogenética.**

Piaget tiene valor histórico y científico para el constructivismo, por haber descrito las estructuras cognoscitivas que explican la construcción del conocimiento en el niño. Identifica las estructuras del conocimiento, desde lógico-matemáticas, las nociones geométricas, los juicios sociales hasta las explicaciones físicas de los niños.

Como señala Hernández (1998), Piaget tenía una especial predilección por los problemas de corte filosófico y, en especial, por los referidos a las cuestiones epistemológicas. De esta manera se interesó en la posibilidad de elaborar una epistemología biológica o científica, Piaget pensaba que existía una continuidad entre la vida (las formas de organización orgánica) y el pensamiento (las formas de organización de lo racional).

Para Piaget, el aspecto más importante de su trabajo reside en la comprensión del desarrollo de la inteligencia, es decir, en la adquisición del conocimiento en su sentido epistemológico (Coll y Gillierón, 1985), estudiándolo desde una perspectiva genética y no en forma estática, centrándose en observar el proceso en el que ocurren las transformaciones y el devenir del conocimiento, en el plano histórico del desarrollo del hombre, así como en el plano ontogenético, para contar con una visión global del problema (Hernández, 1998).

De esta manera, el crecimiento biológico apunta a todos los procesos mentales como continuación de procesos motores innatos, y en los procesos de la experiencia, en las que el organismo descubre la existencia separada de lo que experimentó. Por lo tanto, la adquisición de sistemas humanos de organización no es puramente social ni enteramente un resultado de la maduración, estos sistemas se organizan más bien en las pautas naturales de vida de un individuo (Maier, 1991).

Un elemento que asegura la continuidad entre las formas biológicas y las formas de pensamiento es la acción. Donde el sujeto actúa para conocer el objeto y en ello se

encierra el principio fundamental de toda interacción recíproca del sujeto y el objeto en el proceso del conocimiento (Coll y Gillierón, 1985. y Hernández, 1998.).

Piaget menciona que un concepto clave en las unidades de organización del conocimiento que posee el sujeto cognoscente son los esquemas, que constituyen un marco de referencia cognoscitivo verbal y conductual, que desarrollan para organizar el aprendizaje y para guiar la conducta. Es importante distinguir diferentes tipos de esquemas ( Good y Brophy, 1996):

- **Los esquemas sensoriomotores:** Son formas prelógicas intuitivas de conocimiento adquirido al observar y manipular el ambiente.
- **Los esquemas cognitivos:** Son conceptos, imágenes y capacidades de pensamiento.
- **Los esquemas verbales:** Son significados de palabras y habilidades de comunicación.

Así, los esquemas se ejercitan, organizan, diferencian e integran formas cada vez más complejas. De este modo, en la teoría psicogenética existen dos funciones fundamentales que intervienen y son una constante en el proceso de desarrollo cognitivo: la organización y la adaptación.

" La organización tiene tres funciones claras (Vuyk, 1984):

- a) **La conservación:** permite al sujeto conservar parcialmente las estructuras o sistemas coherentes ya adquiridos de los flujos de interacción con el medio.
- b) **La tendencia asimilativa:** Las estructuras organizadas tienen la función de conservación, tienden a incorporar elementos variables que las enriquecen.

- c) **La propensión hacia la diferenciación y la integración:** las estructuras tienden a diferenciarse, coordinarse y a establecer nuevas relaciones de integración "(Hernández, 1998, p. 179).

En lo que se refiere a la adaptación (Good y Brophy, 1996 y Hernández, 1998) la definen como una tendencia de ajuste hacia el medio, aprende a predecirlo y a construirlo. Supone dos procesos igualmente indisolubles: la asimilación y la acomodación.

Al proceso de incorporación de un elemento, característica u objeto, que responde a una situación estímulo usando los esquemas establecidos se le llama asimilación.

Para García Madruga (1995), la asimilación permite al sujeto incorporar los objetos a su estructura cognoscitiva, a sus esquemas previos, en un proceso activo mediante el cual el sujeto transforma la realidad a la que se adapta.

La acomodación en cambio, es el producto de la interacción entre la información nueva, es el cambio en la respuesta contra el reconocimiento de que los esquemas existentes no son adecuados para lograr los propósitos actuales.

En este sentido la acomodación es una reorganización de las acciones, sucede cuando una persona debe cambiar o modificar sus esquemas existentes para responder a una situación nueva e incorporar los objetos de la realidad (Coll y Gillierón, 1985. y García Madruga, 1995).

Cuando la información nueva no produce cambios en los esquemas del sujeto y existe cierta compensación entre los procesos de asimilación y acomodación, entonces se presenta un equilibrio entre las estructuras del sujeto y el medio (Hernández, 1998.).

Pozo (1996) señala que cuanto mayor sea el equilibrio, menores serán los fracasos o errores producidos por la asimilación o interpretación de las cosas. Es importante señalar que sólo de los desequilibrios entre dos procesos surge el aprendizaje o cambio cognoscitivo.

Por otra parte Delval (1997) menciona que, para Piaget, el desarrollo intelectual del sujeto desde su nacimiento hasta el final de la adolescencia se divide en estadios

y/o etapas, cada una de las cuales se caracteriza por una estructura de conjunto que puede expresarse de forma lógica-matemática.

Las tres etapas del desarrollo intelectual para Piaget son tres:

- **Etapas sensoriomotriz.**
  
- **Etapas de las operaciones concretas.**
  
- **Etapas de las operaciones formales.**

Hernández (1998) señala que en la etapa sensoriomotriz (de los 0 a los 2 años de edad), el niño activa y ejercita los esquemas reflejos con los que nace, para consolidar sus primeros esquemas de acción sensoriomotrices.

Piaget divide este periodo en "seis subestadios":

**Subestadio I.** "Los reflejos del recién nacido presentan una importancia particular para el porvenir (los reflejos de succión o el reflejo palmar que será integrado en la aprehensión intencional ulterior) dan lugar a lo que se ha llamado "ejercicio reflejo", es decir una consolidación por ejercicio funcional.

**Subestadio II.** Se constituyen los primeros hábitos, que son las conductas adquiridas tanto en su formación como en sus resultados, el hábito no es aún inteligencia.

**Subestadio III.** Hacia los cuatro meses y medio hay una coordinación entre la visión y la aprehensión (el niño coge y manipula todo lo que hay en su espacio próximo), lo que constituye una reacción circular.

**Subestadio IV.** Se observan actos más completos de inteligencia práctica. Se le impone al sujeto una finalidad previa, independientemente de los medios que vaya

a emplear, p.ej., alcanzar un objeto demasiado lejano o que va a desaparecer bajo una sábana o un cojín.

**Subestadio V.** Comienza hacia los once o doce meses y se añade una reacción esencial: la búsqueda de nuevos medios de diferenciación de los esquemas conocidos. A esto se le llama conducta de soporte: si un objeto demasiado lejano se halla sobre una alfombra, el niño, después de haber intentado en vano alcanzar directamente el objeto puede lograr coger una esquina del tapiz.

**Subestadio VI.** Finalmente, el niño es capaz de encontrar medios nuevos, no ya sólo por tanteos exteriores o materiales, sino por combinaciones interiorizadas, que desembocan en una comprensión" (Piaget, 1984, p.p. 16-23).

La segunda etapa es de las operaciones concretas (de los 2 a los 11 o 12 años aproximadamente) y se divide en dos:

- 1. Subetapa preoperatoria (2 a 8 años aprox.).** Los niños ya son capaces de utilizar esquemas representacionales. El juego imaginario o simbólico se caracteriza por su acentuado carácter egocéntrico; para el niño, el juego posee todos los elementos de la realidad (Maier, 1991.).

Su inteligencia o razonamiento es de tipo intuitivo y ante las tareas de conservación de masa, peso, número, etc; Se deja guiar por las percepciones estáticas ( los estados iniciales y finales) y no logra comprender las transformaciones ocurridas (Hernández, 1998.).

- 2. Subetapa de las operaciones concretas.** Los niños son capaces de razonar utilizando conceptos ante tareas que implican las nociones de conservación, razonan sobre la transformación y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas.

Puede establecer relaciones cooperativas y tomar en cuenta el punto de vista de los demás (Hernández, 1998.).

A este respecto Piaget señala, " las operaciones concretas forman la transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales que implican una combinación y estructura de grupo coordinante, de las dos formas posibles de reversibilidad. Estas estructuras son p. ej., Clasificaciones, seriaciones, correspondencias de un punto a otro o varios, etc; Lo propio de esas estructuras, se llaman agrupamientos que implican composiciones de operaciones directas" (Piaget, 1984, p.p. 102-103).

**La tercera etapa es la de las Operaciones Formales (de los 13 a los 16 años aproximadamente).**

Durante esta etapa, Piaget menciona que "el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún, o sea, que considera a título de puras hipótesis; Es capaz entonces de sacar consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles" (Piaget, 1984, p.p. 132-133).

El adolescente, en esta etapa, está cognitivamente equipado para desarrollar planteamientos de experimentación complejos, plantear hipótesis y controlar inteligentemente las variables involucradas para comprobarlas o refutarlas (Hernández, 1998.).

De esta manera, a través de los esquemas operacionales formales, el adolescente representa su conocimiento como resultado de la interacción de la nueva información con la propia experiencia. El esquema es entendido como un proceso interno, organizado y no necesariamente consciente. Constituye para Piaget la unidad básica a través de la cual representamos nuestro conocimiento, y que se va modificando paulatinamente con el contacto de nuestra experiencia. Los esquemas adquieren una capacidad predictiva, anticipadora de aquellos aspectos del ambiente que le son significativos al sujeto (Fierro, 1995).

Así, el pensamiento formal, esta constituido por un conjunto de estrategias o esquemas, que dependen decisivamente del contenido de la tarea a la hora de resolver problemas.

## 2.2. Teoría Sociocultural.

L.S. Vigotsky es considerado el fundador del paradigma sociocultural, nació en un pueblo de Biellorrusia en 1856, se destacó por sus estudios tanto en el campo de la ciencia como de la literatura.

Vigotsky aplicó la lógica dialéctica y el materialismo histórico al estudio del desarrollo del hombre y explicar la conducta mediante la historia de la conducta, la conciencia mediante la historia de la conciencia, la representación mediante la historia de la representación. Vigotsky será el primero en hablar de la evolución cultural del hombre y del desarrollo cultural del niño (Álvarez y del Río, 1990).

Los tres temas que constituyen el núcleo de la estructura teórica de Vigotsky fueron según Wertsch (1988) y Gómez y cols (1995):

- a) Los aspectos relacionados con cuestiones pedagógicas y los procesos psicológicos superiores que tienen su origen en procesos sociales.
- b) La promoción y búsqueda de las raíces culturales de la creación artística.
- c) Lo concerniente a la psicología en donde se relacionan estas áreas con la génesis cultural.

Vigotsky suponía que para comprender el origen y el desarrollo de la conciencia era necesario ocuparse del estudio de las funciones psicológicas en la filogenia (factores biológicos) y en la ontogenia humana (determinado por los procesos biológicos) y luego por la intervención de la cultura y, en particular, del lenguaje, que da lugar a los procesos psicológicos superiores (Hernández, 1998.).

De esta manera, la estrategia general de Vigotsky consistía en examinar cómo las funciones psicológicas superiores como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento aparecen primero en forma primaria para luego cambiar a formas

superiores. Vigotsky distinguía entre la línea del desarrollo "natural" y la línea del desarrollo "social" o "cultural". De esta manera, el desarrollo natural produce funciones en formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores (Wertsch, 1988).

La característica central de las funciones psicológicas superiores es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de los estímulos artificiales que se convierte en las causas inmediatas del comportamiento.

Así, el sujeto a través de la actividad mediada, en la interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en el que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que constituye progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia (Hernández, 1998.).

Varios autores (Baquero, 1996; Blank, 1993; Cole, 1993; Kozulin, 1994; Wertsch, 1988) argumentan que el núcleo teórico vigotskiano está compuesto por los siguientes elementos:

- a) "Las funciones psicológicas superiores sólo pueden entenderse a través del estudio de la actividad instrumental mediada (uso de instrumentos).
- b) Las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas.
- c) Que las funciones psicológicas superiores no pueden ser estudiadas como entidades fosilizadas, sino a través de la aplicación de un análisis genético"(Hernández, 1998. p.221).

En suma, Vigotsky definió las funciones psicológicas superiores como los procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo y además de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitados, ni determinados con exactitud, que en la psicología tradicional se denomina atención voluntaria, memoria,

lógica, formación de conceptos. Tanto unos como otros, tomados en conjunto forman los procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta (Vigotsky, 1995).

Esto es el énfasis de Vigotsky en lo externo (sociocultural) y señala que el desarrollo ocurre siguiendo una trayectoria esencial de afuera hacia adentro. Lo cual es posible mediante la creación de lo que llamó **la zona de desarrollo próximo** “**que es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz**” (Vigotsky, 1978. p.p. 133-134).

De este modo, el aprendizaje fincado en la zona de desarrollo próximo en un contexto de colaboración, desempeña un papel crucial en el aprendizaje dentro del esquema sociocultural. De esta manera asume características que lo hacen diferente como:

1. Un proceso social y cultural (involucra la mediación de otros y el uso de artefactos culturales).
2. Un proceso donde se posibilita el conocimiento distribuido y
3. Un proceso que ocurre dentro de contextos y prácticas socioculturales (Hernández, 1999).

Lo esencial a una aproximación metodológica a la zona de desarrollo próximo, es que permite expresar el presente del niño y evaluarlo correctamente, uniéndolo a su mejor función de futuro o a un pronóstico realmente constructivo y educativo.

Por eso, el conocimiento de las actividades y personas significativas para los alumnos, en sus contextos sociales y en la interacción que se produce en la educación, así como los instrumentos psicológicos con que el niño recoge y maneja la información, son aspectos esenciales en la formación del educador sin los que éste podrá comprender a fondo su actuación y mejorarla en esa zona de desarrollo próximo, en que no solo el niño, sino el maestro, deben superar cada día su particular hecho

humano creando cultura (Álvarez y del Río, 1990).

Por lo tanto, los estudiantes al analizar las intervenciones de otros compañeros, pueden repetir y asimilar gradualmente conductas y estrategias de interpretación asociadas con procesos de pensamiento. Sobre todo, cuando son motivados a construir significados explicándolos, buscando información que les ayude a resolver problemas, así como aprender a ver otros puntos de vista (Calero, Pérez, y Calero, 1999).

Desde esta perspectiva el alumno va a desarrollar una mejor competencia en las interacciones generando actitudes positivas hacia la lectura y hacia los demás.

### **2.3. Teoría del Aprendizaje Significativo.**

David Ausubel, psicólogo norteamericano, desarrolló la teoría de la Asimilación, conocida también como teoría del Aprendizaje Significativo, la que ha resultado muy útil para explicar la adquisición, retención y transferencia del aprendizaje.

Las ideas de Ausubel constituyen una clara discrepancia con la visión de que el aprendizaje y la enseñanza escolar deben basarse, sobre todo, en la práctica secuenciada y en la repetición de elementos divididos en pequeñas partes, como pensaban los conductistas (Carretero, 1993).

Ausubel postula que, " la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino de manera sustancial con lo que el alumno ya conoce; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente el material nuevo con su estructura cognoscitiva, así como, el material que aprende es potencialmente significativo para él". (Ausubel, 1983, p.p. 56-57).

De esta manera, los nuevos significados se generan en la interacción de la nueva idea con las ideas ya poseídas por el alumno en su estructura cognitiva.

Así, la planificación didáctica de todo aprendizaje significativo debe comenzar por conocer la estructura mental del individuo que ha de realizar las tareas de aprendizaje.

Ausubel señala que " la estructura cognoscitiva tiende a estar organizada jerárquicamente con respecto al nivel de abstracción, generalidad e individualidad, el surgimiento de nuevos significados proposicionales refleja más comúnmente una relación.

Este aprendizaje puede ser de tres modos:

- **Aprendizaje subordinado.** Esto implica la inclusión de material potencialmente significativo en ideas más amplias y generales de la estructura cognoscitiva existente, es decir, el proceso de vinculación de la información nueva con las ideas pertinentes en la estructura cognoscitiva del aprendiz.

Este proceso de inclusión puede ser de dos tipos:

1. **Inclusión derivativa.** Se lleva a cabo cuando el material de aprendizaje es comprendido como un ejemplo específico de un concepto establecido en la estructura cognoscitiva o como un apoyo de una proposición general previamente aprendida.
2. **Inclusión correlativa.** Se establece cuando el nuevo material de aprendizaje es una extensión, elaboración, modificación o limitación de proposiciones previamente aprendidas.
  - **Aprendizaje supraordinado.** El nuevo aprendizaje guarda una relación con la estructura cognoscitiva cuando uno aprende una nueva proposición inclusiva que puede abarcar varias ideas ya establecidas. La adquisición de significados supraordinados ocurre más comúnmente en el aprendizaje conceptual que en el de proposiciones.
  - **Aprendizaje combinatorio.** Se realiza cuando una proposición no se puede relacionar con ideas subordinadas específicas de la estructura

cognoscitiva del alumno pero es relacionable con un fundamento amplio de contenidos generales relevantes de tal estructura" (Ausubel, 1983, p.p. 72-73).

### **Tipos y situaciones del aprendizaje escolar.**

Como señala Díaz-Barriga (1990), es importante diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases. En primer lugar hay que diferenciar dos dimensiones posibles del mismo:

1. Que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento, y
2. La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz.

Dentro de la primera dimensión encontramos a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: por **recepción** y por **descubrimiento**; y en la segunda dimensión encontramos dos modalidades: por **repeticón y significativo**. Combinando estas dos dimensiones encontramos las denominadas situaciones de aprendizaje escolar, que pueden verse más explícitamente en el cuadro 1. (Díaz-Barriga, 1988.)

Recepción Repetitivo	Recepción Significativo
Descubrimiento Repetitivo	Descubrimiento Significativo

**Cuadro 1.**

**Situaciones de aprendizaje escolar**

Así, un estudiante puede aprender de alguna de estas cuatro formas o encontrarse en alguna de estas situaciones de aprendizaje escolar: por recepción-repetitivo, por descubrimiento-repetitivo, por recepción-significativo o por descubrimiento-significativo. A continuación se describen cada una de las situaciones mencionadas.

### **1. Aprendizaje por recepción.**

En este tipo de aprendizaje el alumno recibe el contenido de lo que va a aprender en su forma final y lo que tiene que hacer es incorporar el contenido del material a su estructura cognoscitiva para reproducirlo más tarde, relacionarlo con otro aprendizaje o para solucionar problemas que se le presenten.

### **2. Aprendizaje por descubrimiento.**

El alumno tiene que descubrir el contenido principal que va a aprender, antes de que pueda incorporarlo a su estructura cognoscitiva. Este proceso es común en la solución de problemas cotidianos.

### **3. Aprendizaje repetitivo.**

Cuando la tarea de aprendizaje consiste de puras asociaciones arbitrarias, y el alumno carece de conocimientos previos y cuando adopta una actitud de simplemente internalizar el material sin obtener significado del mismo.

### **4. Aprendizaje significativo.**

Es el proceso más importante que se ha de realizar en el aprendizaje escolar. El aprendizaje significativo requiere que el alumno relacione la información del material que va a aprender con su estructura cognoscitiva. Esta relación deberá de ser de dos maneras:

#### **a) Categorías interpersonales. (Factores internos del alumno)**

- Variables de la estructura cognoscitiva, propiedades esenciales y de organización de los conocimientos que el alumno posee y que tienen relevancia para el aprendizaje de una tarea en particular.

- Disposición del desarrollo. Etapas del desarrollo intelectual de un alumno en particular.
- Capacidad intelectual. Inteligencia general del individuo.
- Factores motivacionales y actitudinales. Necesidades de logro, deseo de saber, etc.
- Factores de personalidad. Ajuste personal, nivel de ansiedad, etc.

**b) Categorías situacionales. (Factores de la situación de aprendizaje)**

- Práctica. Frecuencia, distribución, método, retroalimentación.
- Ordenamiento de los materiales. Cantidad, dificultad, secuencia, etc.
- Factores sociales y de grupo. Atmósfera psicológica, cooperación, competencia, imaginación, etc.
- Características del profesor. Personalidad, conducta, etc.

Por lo anterior, un alumno aprende significativamente un material cuando relaciona la información que va a aprender con los conocimientos que ya posee (estructura cognoscitiva) pertinentes a dicho contenido (no arbitrariamente) y con un significado general (sustancialmente). (Ausubel, citado por García y Caballero, 1988).

Es evidente que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el aprendizaje repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimientos que tengan sentido y relación (Díaz-Barriga y Hernández, 1999.).

De esta manera, para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse tres condiciones:

- 1. Significatividad Lógica:** El contenido debe ser potencialmente significativo, desde el punto de vista de la estructura interna del material.

**2. Significatividad psicológica:** El material de aprendizaje debe ser relevante y tener una organización clara, desde el punto de vista de asimilarlo y requiere la existencia en la estructura cognoscitiva del alumno, de elementos relacionados con el material de aprendizaje, y

**2. Aspectos motivacionales:** El alumno debe tener una disposición favorable para aprender significativamente, motivacional, emocional y actitudinal, que está presente en todo aprendizaje (Coll, 1993).

Así, dentro del aprendizaje significativo la principal estrategia para aumentar la facilitación proactiva o minimizar la inhibición proactiva, implica el uso de materiales inductivos (organizadores) relevantes e inclusivos que sean claros y estables.

Los organizadores previos son un material introductorio, de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad, al nuevo material que se va a aprender. Sirven para proporcionar un puente a los alumnos, entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos. Esto es, la función de un organizador, es proporcionar un andamiaje adicional para la retención e incorporación estable del material más detallado y diferenciado que se va a aprender (García, 1995, citado por Praudel, 2000).

Con los organizadores previos se puede auxiliar a los alumnos, de nivel medio y superior, pero no así a los de educación elemental en los que los alumnos carecen de habilidades de razonamiento abstracto (basados en el lenguaje), por lo que en este nivel debe recurrirse a un aprendizaje por descubrimiento (Hernández, 1998.).

#### **2.4. Procesamiento Humano de la Información.**

El procesamiento humano de la información surge a partir de la construcción de modelos conceptuales referentes al funcionamiento de representaciones mentales, en la secuencia de eventos que ocurren mientras la información se transforma a través de operaciones preceptuales y cognitivas que pueden preservarse en la memoria

organizada (Klingler y Vadillo, 1999).

De esta manera, el logro del aprendizaje requiere de una gran actividad del estudiante, y dicha actividad es fundamentalmente de naturaleza interna, por lo que es necesario tener en cuenta procesos como la atención, memoria, pensamiento, imaginación y el lenguaje. Estos procesos han sido estudiados por la teoría del procesamiento humano de la información, la cual concibe al ser humano, como un elaborador y productor de la información.

Sierra y Carretero (1990) consideran que el estudio cognitivo del aprendizaje nace presidido por la comparación de la mente humana con la estructura básica de un ordenador. Esta concepción considera al ser humano con la capacidad para recoger la información del medio, procesarla y tener decisiones basándose en un tipo de cómputo.

Así mismo, Castañeda y López (1990) opinan que la investigación psicológica cognoscitiva, ha adoptado como un marco de referencia el modelo teórico estructural conocido como "Procesamiento Humano de Información" (PHI). En términos generales, en este modelo se parte del hecho que durante los eventos del aprendizaje, se modifican y transforman los datos que entran a la estructura cognoscitiva.

En este sentido, también se habla de ciertas categorías de la memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo, con respecto a esta última, las investigaciones muestran que el conocimiento almacenado en dicha memoria posee un alto grado de organización, en el cual se cumple un papel esencial en los esquemas.

Los teóricos de los esquemas sostienen que la función de éstos, en los procesos de la memoria tienen lugar básicamente durante el proceso de codificación, aunque también señalan que intervienen en los procesos de recuperación. Para Castañeda y López (1990) un esquema, constituye un patrón o guía para entender la búsqueda de la información específica que hay que esperar en una situación dada, específica las relaciones y secuencias de eventos regulares involucrados en una situación u objeto particular y guía nuestro recuerdo. La carencia de esquemas que dan cuenta apropiada de la información provoca que la comprensión de una lectura, un libro de texto, una novela, etc., se haga de manera lenta y se interfiera en el proceso.

De esta manera se puede acceder a cierta información previamente almacenada, siguiendo diferentes rutas y en la medida que éstas sean bien establecidas, será la medida en que el acceso y el recuerdo serán mejores. El problema en la memoria a largo plazo no es el de la pérdida de la información, sino pérdida de su acceso. En la medida en que se haga un procesamiento más semántico será la medida en que se mejorará el recuerdo.

Una comparación de cómo es que las personas procesan y adquieren nuevos conocimientos, es esencial para la práctica instruccional ya que en la enseñanza se ha reconocido la necesidad de tomar en cuenta las capacidades y limitaciones del procesamiento de información de los estudiantes.

#### **2.4. Constructivismo.**

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, son interpeladas e interrogadas, a partir de la problemática y de las características propias y específicas de la educación escolar.

Como señala Coll (2001), uno de los rasgos distintivos de la concepción constructivista reside en el hecho de que adopta un planteamiento epistemológico radicalmente distinto al tradicional en lo que concierne a la manera de entender las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa. Así, la concepción constructivista es tributaria de cuatro grandes teorías explicativas (Teoría Psicogenética, Sociocultural, del Aprendizaje Significativo y el Procesamiento Humano de la Información), en estos referentes teóricos está la base de los conceptos y principios que utiliza la concepción constructivista en su aproximación al estudio de los cambios que se producen en las personas como consecuencia de la participación en situaciones educativas.

De esta manera, el concepto constructivista hace referencia a un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que junto con poseer un cierto acuerdo entre sí, poseen también una gama de perspectivas, interpretaciones y prácticas bastante diversas y que hacen difícil el considerarlas como una sola.

Fundamentalmente, es una posición filosófica o epistemológica sobre como se adquiere el conocimiento ( Lacasa, 1994; Carretero y Limón, 1997).

El constructivismo, es el esfuerzo por integrar la psicología del aprendizaje humano y la epistemología de la producción del conocimiento. Se enfatiza la idea de que tanto la psicología como la epistemología deben centrarse en los procesos de la producción de significados que implique la adquisición de conceptos y en las relaciones entre los conceptos (Porlán, et al. 1997. Cit. por Praudel, 2000).

Desde esta perspectiva se rechaza que el alumno sea un mero receptor, sino que se debe permitir a los alumnos construir una identidad personal en un contexto social y cultural determinado.

Como señala Miras (1991), el constructivismo es una actividad (física y mental) que por naturaleza lleva a cabo la persona, es justamente aquello que le permite desarrollarse progresivamente, conocerse a sí mismo y a la realidad externa.

El constructivismo maneja una serie de principios, entre los más importantes son (Luque, Ortega y Cubero, 1997):

1. Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del alumno, a partir de las experiencias de aprendizaje. La progresiva capacitación del alumno, le permite una creciente autonomía intelectual y moral.
2. Lo que se construye a través de la educación escolar son capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de contenidos culturales. El currículum escolar organiza los contenidos por áreas de experiencia y en términos de conocimiento, procedimientos y actitudes, valores, normas y los secuencia en una etapa sucesiva.
3. El proceso de construcción de los contenidos culturales se relacionan con la ayuda contingente de otras personas con más experiencia cultural, que facilita dicha construcción. Los recursos y procedimientos de ayuda que maneja el maestro en un momento y situación y con los alumnos, depende de su

percepción de las capacidades progresivas y posibilidades de los alumnos.

4. El contexto influye en la construcción de los conocimientos y capacidades porque da sentido a la experiencia. El contexto determina la funcionalidad de lo que se aprende, tanto la funcionalidad mediata (la valoración social) como la inmediata (el éxito en los logros escolares).
5. La construcción del conocimiento escolar es una función de la ayuda prestada a las necesidades educativas del alumno. La ayuda del maestro media las actividades del alumno con el contenido y facilita en mayor o menor medida la tarea de construcción.
6. Hay muchas maneras de aprender. La adquisición de un aprendizaje depende de factores ligados al alumno (capacidad previa y disposición intelectual y actitudinal), al contenido del aprendizaje (tipo de contenido, sistema notacional, complejidad), al tipo de ayuda recibida (modalidad de enseñanza) y al contexto en el cual se aprende (metas y finalidad del aprendizaje, motivos personales, necesidades).
7. Se aprende lo que se comprende. Dos factores facilitan la aprehensión, una de índole subjetiva y emocional, el sentido de lo que se aprende, y el otro de carácter lógica, la presentación de los contenidos estructurados con la conveniente claridad y orden.
8. Cuanto más variado es el repertorio de conocimientos construidos por el alumno, más rica es su organización cognitiva, más facilidades tendrá para comprender nuevos significados y retenerlos de forma duradera.
9. El pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia. Para comprender hay que pensar y pensando es como llega al

alumno a construir las estrategias de pensamiento y de aprendizaje que le permitirán seguir aprendiendo sin necesidad de ayuda externa.

De esta manera el constructivismo sostiene que, el individuo, tanto en los aspectos cognitivos como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero, 1993).

Así, el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano. Como lo señalan Díaz-Barriga y Hernández (1999.) dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

A partir de este análisis, Collins, Brown y Newman (Coll, 1993; Glatthorn, 1997), sugieren que en una perspectiva constructivista, se debe prestar atención a cuatro dimensiones:

- a) **Los contenidos a enseñar.** Un ambiente de aprendizaje debe contemplar, las estrategias de control y de aprendizaje en la elaboración de significados.
- b) **Los métodos a enseñar.** Es ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto realista, el autoconocimiento y la opinión de uno mismo sobre las habilidades propias.
- c) **Secuenciación de los contenidos.** Comenzar con los elementos más generales y simples e ir introduciendo progresivamente los más detallados y complejos.

- d) **La organización social de las actividades de aprendizaje.** Tomar en cuenta los aspectos positivos que pueden tener las relaciones entre los alumnos, sobre la construcción del conocimiento, especialmente entre las relaciones de cooperación, colaboración e intercambio de información.

Esto implica, de acuerdo con Coll (1990) que la concepción constructivista se organiza en tres aspectos fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio aprendizaje. Él es quien construye los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando, explora, descubre o inventa.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. El alumno reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento en que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno en el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor es orientar y guiar explícita y deliberadamente la actividad.

En este sentido, la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo. Así el alumno podrá ampliar o ajustar los esquemas como resultado de su participación en un proceso instruccional.

Como lo señalan Carretero (1993) y Solé (2001) la enseñanza debería plantearse como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer el proceso constructivo del alumno, que se traduce en enseñar a aprender de forma autónoma en situaciones diversas, que permitan a los alumnos a superar los retos de nuevos conocimientos.

Es importante señalar que las aportaciones del constructivismo a una mejor comprensión del conocimiento en la escuela se derivan de las implicaciones de la planificación y desarrollo de los procesos educativos.

### **Capítulo III. Comprensión lectora de textos.**

#### **3.1. Importancia de la comprensión de lectura.**

La comprensión de lectura es un factor importante en el desarrollo de la vida escolar del estudiante, ya que ésta responde a una actividad social y cultural. En este sentido la comprensión de la lectura permite al alumno obtener una mejor comprensión de su realidad y del mundo en general.

De esta manera, desde un punto de vista constructivista se concibe a la comprensión lectora, como la actividad que desarrolla el lector para la construcción de significados del texto, esto es, que la actividad del lector implica los procesos psicológicos, lingüísticos, sociales y culturales (Gómez-Palacio, Villareal, López Araiza, González y Adame, 1995).

La lectura, cuya función social es la comunicación, constituye un instrumento importante en la escuela y también una actividad necesaria para el individuo y la sociedad. Es decir, la intención de la lectura no es sólo recibir información sino involucrarse en ella buscando un intercambio de ideas, como es el caso de todo proceso de comunicación. Saber leer significa, comprender lo leído estableciendo relaciones entre lo que se lee y las experiencias e informaciones anteriores, ser capaz de una actitud crítica en relación con el contenido de la lectura (Sandroni, 1992; citado en Sánchez, 1998).

Por lo tanto, para los estudiantes la lectura es un problema, que se extiende a la comprensión de la lectura y ocasiona que los alumnos no adquieran adecuadamente la información que se imparte por medio de los textos escolares y, es un problema que puede conducir a los profesores a un diagnóstico erróneo, al observar que el estudiante tiene un bajo rendimiento académico en general, siendo que la dificultad radica en que los estudiantes no comprenden lo que leen, simplemente decodifican el texto y esto provoca una falta de adquisición de la información y la memorización de la misma (Soria, 1994).

### 3.2. La Lectura.

Leer y escribir aparecen como objetivos prioritarios en la educación. Se espera que los alumnos puedan leer textos de forma autónoma y utilizar los recursos que tengan a su alcance –establecer inferencias, releer el texto, preguntar al maestro-; y así, expresar opiniones sobre lo leído. Un objetivo importante es que los estudiantes aprendan a utilizar la lectura con fines de información y aprendizaje (Solé, 1999).

Por lo tanto, la lectura es, en la escuela uno de los medios más importantes para acceder a nuevos contenidos de aprendizaje. Aguilar (1983) señala, que la lectura es una "actividad compleja que se emprende con propósitos definidos y se integra así a otras actividades. La lectura involucra procesos como: atención, memoria, razonamiento y efectividad" ( p. 235), las cuales varían de lector a lector.

Al respecto Sarmiento (1995, citado en Sánchez, 1998) menciona que la lectura es un proceso psicológico complejo que involucra diversos procesos entre los que se encuentran:

- **Los procesos cognitivos involucrados en toda acción de conocimiento:** atención, memoria pensamiento, autorregulación.
- **Los procesos afectivos** que se relacionan con los propósitos, intenciones, interés, actitudes y motivaciones.
- **Los procesos comunicativos.** La lectura es un diálogo en el que se lleva a cabo un intercambio de información y una instrucción social de significados.
- **Los procesos sociales,** en donde se ubican las funciones de la lectura.

Es importante señalar que la lectura, como proceso básico implicado en la enseñanza-aprendizaje, engloba una serie de actividades que el alumno guiado por un experto (maestro) debe desarrollar. Así, el objetivo final de la lectura para Crowder

(1992, citado en Soria, 1994) es hacer que el lector reflexione, que razone a partir de lo que lee, es decir, que el acto de leer debe tener como finalidad la comprensión de un texto escrito; no basta con que se lean mecánicamente las palabras y oraciones consecutivas, sino que se tenga acceso a lo esencial del lenguaje.

Sarmiento (1995, citado en Sánchez, 1998) señala que, debido a la cantidad de factores involucrados en la lectura, resulta difícil elaborar una definición única. Ante ello, propone una serie de categorías que conforman el fenómeno lector entre las que se encuentran:

- **Instrumento de comunicación.** La lectura implica la comunicación entre alguien que trasmite un mensaje, utilizando la expresión escrita y alguien que recibe y entiende el mensaje. La lectura requiere de un diálogo entre lector y autor.
- **Un medio para conocer.** La lectura permite al lector conocer la realidad, acercarse a diversos contenidos, aprender palabras nuevas, aprender reglas lingüísticas, conocer realidades distintas a la inmediata. Todos aquellos aspectos que pueden ser utilizados en la vida cotidiana, por medio del lenguaje oral o escrito.
- **La recreación del contenido.** La lectura no es una copia fiel del mensaje del autor. Esto se debe a que el lector posee características propias (conocimientos, experiencias, actitudes, valores, motivaciones, intereses, etc.) y es a partir de estos elementos que elabora una interpretación del contenido. El conocimiento previo permite al lector dialogar, cuestionar, inferir, predecir y construir una interpretación adecuada. Esta recreación del texto puede enriquecerlo o deformarlo. El lector enriquece el texto cuando logra una reinterpretación cercana a la elaborada por el autor agregando información nueva y rechazando información irrelevante.

- **Instrumento formativo.** La lectura permite desarrollar el pensamiento, pues mediante ella el lector adquiere información, modifica sus estructuras, procesos y habilidades mentales. Ayuda a crear hábitos, actitudes, valores, ideologías, conocimientos, afectos y motivaciones, permite al lector la autoafirmación de sus conocimientos, al tomar conciencia de lo que sabe y lo que no, las habilidades que posee y sus limitaciones. Esto conduce paulatinamente hacia la independencia del sujeto, a la formación de una identidad, tanto personal como social, y a ser un lector cada vez mejor.
- **Una actividad recreativa.** El ejercicio de la lectura permite el acceso hacia la cultura y el entretenimiento. Es necesario disfrutar la lectura con todos los sentidos y encontrar el deleite de ir descubriendo nuevos significados, experiencias e imágenes, desplegar la imaginación, jugar con las palabras, crear nuevas realidades. Es necesario sentir el placer de comprender, aceptar, rechazar, recomenzar o elaborar un mensaje.

### 3.3. La comprensión lectora de textos.

La comprensión lectora requiere de una interpretación del mensaje. Ramírez y Velásquez (1994) proponen que comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido y su estructura es activa. Es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. En el comprender se distinguen, el proceso perceptual de rutinas para reconocer las letras y el aprendizaje de la información. Este proceso se da en un orden determinado, primero se da un proceso perceptual y, después la comprensión de un significado para llegar al aprendizaje de la información.

De acuerdo con Díaz-Barriga (1992) la comprensión de lectura puede definirse como el proceso mediante el cual se da un significado a la palabra escrita, en el que intervienen la memoria, atención, percepción y codificación, en interacción con los

conocimientos previos de un individuo, dentro de un contexto lingüístico y situación particular.

Es importante señalar, que toda actividad lectora consiste en obtener significados del texto, así, leer y comprender constituyen un proceso de adquisición de información y congruente de significado.

De Vega (1990) y Solé (1996) plantean que la lectura es una actividad múltiple. Al leer, el sistema cognoscitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de la palabra, accede a múltiples significados apropiados al contexto, asignan un valor sintáctico adecuado a la palabra, construye un significado a las frases, integra el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo. El proceso completo consiste en la construcción del significado global del texto para adquirir y almacenar así como utilizar la información para construir significados.

La comprensión de textos se considera una actividad constructiva, porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos, equivale también a formarse una representación del contenido del mismo.

El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto, explotando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito. La construcción de esta representación es el resultado de un proceso interactivo en el que intervienen, tanto las características del texto como distintos tipos de conocimiento del sujeto (Díaz-Barriga y Hernández, 1999; Alonso y Carriedo, 1999).

Para lograr una comprensión adecuada del texto, es necesario el control y la regulación de los recursos cognitivos, saber de que forma activar los conocimientos y utilizarlos en un texto determinado; Para ello es necesario poseer procedimientos específicos o estratégicos y aplicarlos en forma propositiva y autorregulada (García Madruga et al, 1995).

En este sentido, el lector que intenta comprender un texto y que desea "leer para aprender" debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuales también deben ponerse en marcha y supervisarse de manera continua, en función de un determinado propósito o demanda contextual planteada de antemano. (Solé, 1992).

Este proceso de comprensión textual involucra diferentes actividades que se pueden explicar a partir de dos componentes generales: Los microprocesos y los macroprocesos (Díaz-Barriga, 1992).

Los microprocesos, se relacionan con la mecánica de la lectura y se abocan a la decodificación del texto de manera automática e inconsciente, asignando un significado a los símbolos escritos y son:

- Identificación de las grafías e integración silábica.
- Análisis y codificación de palabras.
- Análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas.

Los macroprocesos, se refieren a la comprensión del contenido del texto y se ocupan de extraer el significado o contenido semántico que se encuentra en el mensaje, los cuales son:

- Codificación y generación de proposiciones e
- Integración y construcción del significado global del texto. (Díaz-Barriga, 1988).

Los macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general del lector, basados en la experiencia. Así, para una comprensión efectiva es necesario que el sujeto posea conocimientos generales sobre el tema de lectura enmarcándolos en un contexto, dentro de esquemas disponibles en su memoria, además, es necesario poseer esquemas de conocimiento sobre la organización y características del texto. (Vidal Abarca y Gilabert, 1991).

De esta manera, la capacidad de comprensión que los alumnos tienen de los textos se refleja en indicadores diferentes: el reconocimiento del significado de las palabras y las proposiciones, la identificación de las relaciones entre diferentes proposiciones, la representación e identificación de la estructura del texto, la identificación de la idea principal, el modelo o imagen mental evocado por el texto y el reconocimiento de la intención del autor (Alonso y Carriedo, 1999).

### **3.3.1. Formación de la macroestructura del texto.**

Gran parte de la complejidad del proceso de comprensión de lectura estriba en la índole y profundidad de los diversos niveles en que ésta ocurre. Por esto, para comprender un texto el lector elabora una representación del texto por medio de la construcción de una macroestructura formada por macroproposiciones y microproposiciones, a partir de las proposiciones del texto (García Madruga, et al, 1995).

La teoría macroestructural tiene que ver con los diferentes niveles de representación proposicional y semántica del texto (De Vega, 1986). De esta manera el lector elabora una interpretación del texto.

La microestructura, es la base del texto y es elaborada a partir de la codificación de las proposiciones, estableciendo relaciones locales o de bajo nivel entre las proposiciones formando: Relaciones de coherencia referencial y la codificación de las relaciones jerárquicas, destacando las proposiciones que son centrales o de alto nivel.

La macroestructura, formada por macroproposiciones o proposiciones de segundo orden ( las cuales se conforman a partir de las proposiciones locales o de bajo nivel) para construir una representación semántica de naturaleza global, que refleja el sentido general del texto, elaborando una versión más abstracta del contenido.

En esta conformación de la macroestructura, la representación final que obtiene el lector es un proceso estratégico, en el que aplica sus conocimientos y habilidades para seleccionar las ideas más importantes del texto y para lograr una representación coherente del texto (García Madruga et al, 1995), a través de macrorreglas.

La formación de la microestructura, es la codificación proposicional del texto y requiere de diversos subprocesos (De Vega, 1986 y García Madruga, 1995):

- Comprobación de la coherencia referencial de la base del texto.
- El procesamiento del texto se realiza secuencialmente, en ciclos por medio del agrupamiento de varias proposiciones.
- Las proposiciones más importantes se mantienen en la memoria operativa logrando la coherencia del texto.

El modelo de procesamiento a partir de la macroestructura, son conocidas como macrorreglas y estas son (De Vega, 1986):

- **Supresión.** Consiste en omitir o suprimir la información de poca utilidad para la comprensión del texto.
- **Generalización.** Algunos grupos de proposiciones pueden ser sustituidas por una proposición general.
- **Construcción.** Algunas proposiciones pueden ser sustituidas por otras que están ausentes en el texto, pero que se pueden incluir como condiciones, componentes o secuencias. Las construcciones son inferencias que suponen un uso activo del conocimiento por parte del lector.

Las macrorreglas relacionan secuencias de proposiciones de orden mayor y así se deriva el significado global del texto, a partir de las propiedades semánticas del mismo. Además, son recursivas es decir, se pueden aplicar una y otra vez a un nivel más alto (Vidal Abarca y Gilabert, 1991).

El conocimiento de las estructuras textuales por parte del lector permite reconocer la estructura del texto durante la lectura, ayudando a la formación de la

macroestructura y posibilitando la aplicación de estrategias más adecuadas para la recuperación y recuerdo. Las estructuras ponen de manifiesto los propósitos comunicativos del autor (García Madruga et al, 1995).

### 3.3.2. Características de los textos.

Un texto es una unidad lingüística-pragmática que tiene como fin la comunicación. Cualquier estructura sintáctica que constituye una idea completa (conjunto de oraciones), puede considerarse como un texto (Gómez Palacio, et al. 1995).

De acuerdo con Goodman (1986), el texto tiene una forma gráfica que posee dimensiones espaciales, tales como tamaño y direccionalidad. Además, todo texto escrito tiene una característica sintáctica, es decir, debe representar la sintaxis del lenguaje para que pueda ser comprensible. La puntuación, el orden de las oraciones, son índices que utilizan los lectores para llegar a la comprensión. A estas características, Gómez Palacios (1995) agrega un cuarto elemento, su contenido y son:

**Forma gráfica.** El texto posee las características de direccionalidad y extensión, aspecto especiales que impactan a quienes intervienen con el texto, ya que no todas las lenguas se escriben en el mismo sentido izquierda-derecha y no todos los textos poseen la misma extensión, lo que implica diferentes niveles de esfuerzo.

- **Por su relación con el sistema de la lengua.** Los textos alfabéticos se caracterizan por poseer: un sistema ortográfico, un conjunto de grafías, un sistema de reglas de combinación, un sistema de puntuación.
- **Por su estructura.** Los textos tipifican de acuerdo a diferentes estilos. Un texto se estructura con base en esquemas que organizan sus diferentes partes y determinan el orden que se presenta en el contenido.

- **Por los contenidos.** En el plano del contenido debe presentarse una relación lógica entre las proposiciones, es decir, debe mantenerse una relación entre el significado de las oraciones y las partes del texto que lo conforman. Al respecto los textos pueden clasificarse según:
  - El tema.
  - El grado de complejidad con que es tratado.
  - La cantidad de inferencias explícitas o implícitas.
  - La cantidad y tipo de inferencias que exija el lector.
  - Las palabras clave que activan los esquemas aplicables para la distribución de las ideas principales.
  - La activación de la efectividad del lector.

Aznar, et al. (1991), mencionan que el texto tiene un valor de unidad comunicativa, tanto oral como escrito. Se considera a los textos como conjuntos verbales, que remiten al contexto en que han sido producidos. Por tanto, el texto es la unidad más grande en que pueden ser construidos las diferentes expresiones.

Todas las características del texto son utilizadas por el lector al hacer predicciones e inferencias en la construcción de significados. Van Dijk (1980), argumenta que un texto es abstracto, es un constructo teórico de varios componentes analizados en la gramática y en otros estudios discursivos. No sólo tiene una estructura gramatical, sino también estilística, retórica y esquemática.

Anderson y Ambruster (1984; citado por Vidal Abarca y Gilabert, 1991), afirman que los textos deben presentar cuatro características generales: Coherencia, unidad, adecuación a la audiencia y estructura.

- **Coherencia.** Se refiere a la conexión de unas ideas con otras. El texto posee dos tipos de coherencia:
  - **Global.** Facilita la integración de las ideas de alto nivel por medio de títulos, esquemas, diagramas. Estos aspectos favorecen la comprensión al proporcionar una visión global del texto.
  - **Local.** Relaciona la información al integrar las frases por medio de partículas conectivas; las expresiones conectivas explícitas favorecen el recuerdo como una unidad integrada.
  
- **Unidad.** Mantiene una relación entre el propósito del texto y la información que posee, de esta manera, procura que la totalidad de la información sea significativa para el tema y el objetivo del texto.
  
- **Adecuación a la audiencia.** Adecuar el texto a los lectores a los que va dirigido en función de sus características, conocimiento previo, vocabulario, nivel cognitivo.
  
- **Estructura.** Se refiere a la organización de los textos y a la función comunicativa o propósito del autor.

### 3.3.3. Estructuras textuales.

La identificación de los diferentes tipos de texto sobre los que se trabaja, son de gran importancia para la comprensión lectora, ya que tienen por objetivo conscientizar al lector de que los textos están formados por estructuras esquemáticas que organizan la información contenida y facilitan el reconocimiento de las ideas centrales en las que se debe enfocar la atención (García Madruga et al.1995).

El conocimiento esquemático sobre las estructuras textuales se adquiere en forma progresiva. Los lectores que han desarrollado cierta sensibilidad y que usan la estrategia estructural (narrativa o expositiva), comprenden más y mejor los elementos

estructurales que definen a los textos (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

La importancia en la estructura del texto como una estrategia en la comprensión lectora, facilita la codificación de la información, la cual permite identificar las ideas principales del texto, organizándolas jerárquica y coherentemente, ayudándose de las claves textuales que indican la estructura de alto nivel del texto y del reconocimiento de la intención del autor, facilitando la elaboración de anticipación sobre el contenido, así como el recuerdo ya que los sujetos recuperan la información a partir de la estructura de alto nivel, siguiendo la búsqueda de los contenidos que dan apoyo a esta información (Meyer citado por Vidal Abarca y Gilabert, 1991).

La elaboración de resúmenes y la identificación de las ideas principales, están relacionadas con la macroestructura que el lector elabora para la representación final del texto.

### **3.4. Clasificación de los textos.**

Aznar, et al. (1991), proponen una clasificación de acuerdo a la operatividad que tienen los textos dentro de la enseñanza.

Se llama tipo de texto o superestructura textual, a cada uno de los esquemas que agrupan textos diferentes pero con características globales comunes. Todos los hablantes que poseen competencia textual, tiene interiorizados los esquemas conceptuales para cada tipo de texto y elaboran y reconocen los textos en función de esos esquemas.

Los textos se han clasificado en expositivos y narrativos, estos tipos de textos utilizan determinadas señalizaciones que permiten reconocer la estructura textual así como reconocer las ideas principales.

#### **Textos Narrativos.**

Los textos narrativos se organizan en secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final, tienen como función principal divertir y dejar una enseñanza

moral al lector y tiene como punto central un esquema de solución de problemas (Garate, 1994; citado por Díaz-Barriga y Hernández, 1999; Solé, 1992).

### **Textos Expositivos.**

El rasgo fundamental de los textos expositivos es que no presentan una organización única y varían en función del tipo de información de que se trata y de los objetivos que se persiguen. Su función es, comunicar, informar y proporcionar una explicación al lector acerca de una o más temáticas determinadas. Este tipo de textos son utilizados en la prosa de distintas ciencias naturales, sociales y otras disciplinas (Díaz-Barriga y Hernández, 1999; Solé, 1992).

La capacidad de reconocer la superestructura del texto o los patrones de los textos y sus claves, así como sus señalamientos, es una estrategia de gran ayuda para lograr la comprensión, además de la importancia que el lector realiza al promover de manera social, afectiva y cognitiva, en la elaboración global del texto y el nivel de significancia que le atribuye.

#### **3.4.1. Estructura de textos expositivos.**

La estructura de un texto hace referencia a como las ideas han sido organizadas conjuntamente, de manera que todo el contenido resulta de una cohesión, una coherencia global. En el texto debe existir una estructura que permita crear una coherencia referencial y causal entre las ideas expresadas en el texto. Esta coherencia referencial supone un solapamiento de argumentos entre las proposiciones que la integran y ello permite una continuidad en las ideas expresadas facilitando su comprensión (Ramírez y Velásquez, 1994).

León y García Madruga (1991) proponen que la estructura del texto no sólo implica cómo las ideas han sido interrelacionadas en el pasaje, sino también el tipo de conexiones o relaciones que se establecen entre ellas, de modo que queden subordinadas unas a otras. La estructura del texto debe mostrar cómo las ideas

centrales siguen la organización general mientras que otras ideas periféricas, subordinadas a ellas, inciden en aspectos secundarios o de detalle, complementando la información esencial.

En los textos expositivos, la estructura del texto especifica la conexión lógica entre ideas, así como la subordinación de unas ideas a otras, proporcionando patrones organizacionales que ayudan al lector a identificar y a unir las proposiciones relacionadas que son más importantes en el texto (Ambruster, 1987).

A continuación se describirán cada uno de los tipos de textos expositivos:

**Secuencia:** Se presenta una cantidad variable de ideas acerca de un tema, enumerándolas, relacionándolas entre sí. Es el texto en el que aparecen palabras clave como "en primer lugar...", "en segundo lugar...", "Por último...".

**Causal:** El autor presenta la información organizándola en una secuencia que pone de relieve las relaciones causa/efecto. Se emplea en textos históricos, científicos, publicitarios. Contienen indicadores o palabras clave como: "A causa de...", "La razón por la cual...", "A raíz de...", "por el hecho de que...".

**Aclaratorio o problema-solución:** Se presenta una pregunta, un problema y se brinda su solución. Se utiliza en textos periodísticos-científicos, publicitarios. Se utilizan señalizaciones de tipo: "El problema que se presenta consiste en..."; "El interrogante que se plantea...". En ocasiones es necesario inferir el problema que en el texto se está tratando.

**Comparativo/Adversativo:** Se utiliza el recurso de presentar las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos o ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer. Se encuentra en textos científicos, periodísticos, publicitarios, literarios, etc. Las palabras clave pueden ser: "Tal como sucedía con..."; "A diferencia de...".

**Covariación:** La estructuración del texto se fundamenta en una relación retórica del tipo causa-efecto, antecedente consecuente. Se emplea en textos históricos, científicos, publicitarios. Las palabras clave son: "la causa principal es...", "por esta razón...", "la consecuencia es...", "un efecto es...".

Como señalan Díaz-Barriga y Hernández (1999), estas estructuras de textos expositivos pueden presentarse en los textos desde nivel de párrafo, acápite, sección y capítulo.

De acuerdo a varias investigaciones, Mayer (1985, citado por Ramírez y Velásquez, 1994) se ha demostrado que en el caso de los textos expositivos es mucho más eficiente (ahorra esfuerzos) y efectivo (proporciona resultados) obtener resultados, si se sigue un plan en lugar de escribir frases en una secuencia indeterminada. Esto es, la gente recuerda más y lee más rápido la información cuando esta lógicamente organizada que cuando no lo esta.

### **3.5. Estrategias de aprendizaje en la comprensión de textos académicos.**

La investigación y el desarrollo de modelos de intervención se basan en la premisa de que la capacidad del alumno para adquirir y utilizar la información contenida en textos académicos, puede mejorarse mediante un entrenamiento en estrategias de procesamiento de la información apropiadas (Dansereau, 1985; citado por Díaz-Barriga y Aguilar, 1988).

Las estrategias de aprendizaje pueden diferir en el sentido de su nivel de especialización o generalidad. Existen modelos de intervención centrados en el entrenamiento de estrategias de alto nivel o independientes del contenido, las cuales sirven para propósitos generales que pueden transferirse a un amplio rango de tareas de aprendizaje y tipos de textos académicos (Díaz-Barriga y Aguilar, 1988).

Existen diferentes definiciones de lo que es una estrategia de aprendizaje, algunos autores las llaman estrategias cognoscitivas y otros estrategias de estudio.

Pozo, (1990), Nisbet y Shucksmith (1992) definen a las estrategias de aprendizaje como los procesos que sirven de base a la verbalización de las tareas intelectuales, ya que son una serie de habilidades utilizadas con un determinado propósito que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información.

Por su parte Monereo (1998), las define como procesos de toma de decisiones e intencionales, en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda de un objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Estos tipos de estrategias de enseñanza y aprendizaje se encuentran involucrados en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares.

De esta manera las estrategias no son más que simples secuencias de habilidades, que van más allá de las reglas o los hábitos que aconsejan algunos manuales sobre técnicas de estudio. Las estrategias representan habilidades de un orden más elevado que controlan y regulan las habilidades más específicamente referidas a las tareas o prácticas educativas.

Las estrategias son de una naturaleza general en la cual los alumnos realizan actividades como planificar o comprobar en diferentes situaciones o problemas.

Existen programas de entrenamiento de estrategias de aprendizajes libres de contenido (entrenamiento ciego), pero otras estrategias son sobre contenido y se consideran las de mayor eficacia.

Algunas clasificaciones sobre estrategias de aprendizaje que se han empleado para facilitar el aprendizaje en la comprensión de textos son:

### **El programa de instrucción**

- El programa de instrucción de Dansereau (1985) para el entrenamiento de estrategias primarias y de apoyo. Plantea que las estrategias que se enseñan a

través de este programa pueden ser clasificadas en dos grupos:

- Estrategias primarias, de primer y segundo orden, que están orientadas a transformar y ampliar la información que el texto proporciona para facilitar su comprensión y recuerdo. Las estrategias de segundo orden se ocuparían de incrementar la capacidad del sujeto para hacer uso y aplicación de los contenidos adquiridos; y
- Las estrategias de apoyo, que tienen como objetivo dirigir los estados cognitivos y afectivos de los sujetos durante el estudio y la realización de tareas (García Madruga, 1991).

#### **Estrategias impuestas e inducidas.**

- En el campo de las estrategias impuestas para facilitar el aprendizaje, se encuentra la guía para elaborar textos científicos y técnicos. Esta guía representa un esfuerzo por desarrollar la tecnología para elaborar libros de texto basado en los principios derivados de la investigación que se ha hecho del aprendizaje a partir de textos. Se analizan las características y componentes de la prosa explicativa de carácter científico así como la organización que facilita su comprensión (Díaz-Barriga, 1988).
- **Las estrategias impuestas (instruccionales)**, consisten en realizar modificaciones al contenido o estructura de los textos para facilitar el recuerdo y la comprensión y,
- **En las estrategias inducidas (de aprendizaje)**, el alumno se enfrenta a manejarse de forma autónoma para tener éxito en la lectura.

En este sentido, las estrategias impuestas se utilizan como ayudas para facilitar al lector a acceder al contenido del texto. Por otro lado, las estrategias inducidas, son las estrategias que posee el alumno y utiliza para comprender, recordar y usar la

información. De esta manera, las estrategias inducidas favorecen al alumno en cuanto a su aprendizaje, pues una vez adquirido será capaz de organizar y reelaborar material desorganizado, ya que la meta de las estrategias es lograr en el alumno un aprendizaje significativo y este se logra cuando el alumno puede obtener significados del texto y relacionarlo con sus ideas y conocimientos previos (Díaz-Barriga y Aguilar, 1988).

Así, una estrategia de aprendizaje es un conjunto de pasos o habilidades que un alumno posee y emplea para recordar y utilizar la información.

### **Tetraedro del aprendizaje.**

Brown (1982, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 1999), desarrolló un modelo que da cuenta de los factores que intervienen en la comprensión de textos, llamado el "tetraedro del aprendizaje", que comprende cuatro factores básicos:

- **Primer Factor.**

La naturaleza del material a ser aprendido, se refiere a la estructura del contenido y características del texto.

- **Segundo Factor.**

Las características del aprendiz. Se refiere a su experiencia previa, actitudes y habilidades personales.

- **Tercer factor.**

Las estrategias o habilidades empleadas en forma espontánea o inducidas, se refiere a la atención, repetición, elaboración y formación de imágenes.

- **Cuarto Factor.**

Las tareas de contenido o resultado final, incluyen las estrategias de reconocimiento, recuerdo, transferencia y solución de problemas.

Así, el procesamiento del texto cubre las siguientes características:

- **La naturaleza del material por aprender.** Un texto tiene tamaño, direccionalidad, estructura sintáctica y una estructura semántica, que permiten al lector hacer predicciones e inferencias sobre el contenido.
- **Tareas de criterio.** Permiten conocer la meta de la actividad, las demandas de la tarea y la forma en que será valorado el aprendizaje.
- **Características personales.** Son las fallas, habilidades, intereses, lagunas en el conocimiento, que deben ser tomadas en cuenta para rectificar un problema.
- **Análisis de la tarea.** El aprendiz selecciona las estrategias de la lectura y aprendizaje apropiados.

Goodman (1986, cit. en Díaz-Barriga y Aguilar, 1988), propone la utilización de estrategias para comprender el texto, por parte del lector y de esta manera construir significados utilizando 5 tipos de estrategias:

1. **Estrategias de muestreo.** Selección de los índices más útiles.
2. **Estrategias basadas en esquemas.** Abstracción de las características del texto.
3. **Estrategias de predicción.** Permite anticipar o predecir lo que viene en el texto y su significado.
4. **Estrategias de autocontrol y autocorrección.** Confirman o rechazan las predicciones y permite modificar las estrategias, con el fin de obtener más información.

- 5. Estrategias de inferencia.** Utiliza el conocimiento conceptual lingüístico y los esquemas que posee.

Es importante señalar que los esquemas que posee el alumno en su estructura de conocimiento son importantes para la comprensión del texto. Los **esquemas** son generalizaciones que hacen los sujetos a partir de objetos, hechos y conceptos y así, integrar y completar la información recibida.

La aplicación en el entrenamiento de estrategias de aprendizaje permiten que, el alumno no reproduzca literalmente el contenido del texto, sino llevar a cabo un proceso constructivo.

#### **Identificación de ideas principales y elaboración de resúmenes.**

Los estudios de intervención basados en la identificación de ideas principales y los de elaboración de resúmenes tienen una especial relevancia al estar relacionadas con la construcción de la macroestructura que el lector incluye en su representación final del texto. La teoría de Van Dijk y Kintsch (1983), postula que a medida que el sujeto lee el texto va seleccionando, generalizando o integrando las proposiciones de la base del texto.

#### **3.6. Estrategias Metacognitivas.**

La metacognición es de gran importancia en el proceso de aprendizaje ya que activa la participación del alumno en su proceso de aprendizaje.

Como señala Flavell (1978; citado por Burón, 1993), la metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos, es decir, a la continua observación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que se apoya, generalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo.

De acuerdo con Taylor (citado en Muriá, 1994), las habilidades metacognitivas se refieren al conocimiento individual acerca de la tarea, las posibles estrategias que pueden ser aplicadas a la tarea y la conciencia individual en relación con esta estrategia. Una habilidad puede ser entendida como un aspecto general de desarrollo cognitivo, de esta manera la metacognición es mucho más que la suma de las estrategias individuales.

Este conocimiento metacognitivo es abstraído progresivamente a partir de los años de experiencia y está estructurado en tres tipos de variables o categorías que se relacionan entre sí (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

1. **La variable persona:** se refiere a los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos.
2. **La variable tarea:** son los conocimientos que un aprendiz posee sobre las características intrínsecas de las tareas y de éstas en relación con él mismo.
3. **La variable de estrategia:** son los conocimientos que un aprendiz tiene sobre las distintas estrategias y técnicas que posee para diferentes empresas cognitivas.

Muriá (1994) hace un análisis acerca de los procesos cognoscitivos internos que se desarrollan durante el aprendizaje, los cuales son: La selección, organización e integración de la nueva información, que tiene que ver con los procesos de codificación de la información y que se realiza mediante cuatro componentes principales:

- a) **La selección.** El alumno presta atención a la información que se le presenta y la transfiere a la memoria operativa.
- b) **Adquisición.** Se transfiere la información de la memoria operativa a la memoria a largo plazo, con la finalidad de almacenarla permanentemente.

- c) **Construcción.** Consiste en relacionar las ideas que hay en la información que se encuentra en la memoria operativa, es decir, el alumno construye conexiones internas para darle a la información una organización coherente.
  
- d) **Integración.** El alumno busca en su memoria a largo plazo el conocimiento previo, para transferirlo a la memoria operativa y entonces realiza conexiones externas entre la nueva información y el conocimiento previo.

Estos procesos determinan que tanto se aprende y la coherencia de la organización de lo que se ha aprendido y cómo es organizado. La importancia de estos procesos en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognoscitivas, es que el alumno sea capaz de aplicar lo aprendido a situaciones diferentes, de esta manera se procura que el alumno pase por estos cuatro procesos cognoscitivos.

Flavell (1987; citado por Díaz-Barriga y Hernández, 1999), señala alguna de las implicaciones de las experiencias metacognitivas en la realización de tareas cognitivas:

- a. Puede contribuir a establecer nuevas metas o a revisar o abandonar las anteriores.
  
- b. Puede afectar el conocimiento metacognitivo, ya sea para aumentarlo, depurarlo o suprimirlo.
  
- c. Participa de forma activa en el involucramiento (selección, rectificación) de las estrategias específicas y de las habilidades metacognitivas (autorreguladoras).

Brown (1983; citado por Burón, 1993), argumenta que estas actividades cognitivas implican el conocimiento de las propias cogniciones y la regulación (control) de la actividad mental, la cual exige:

- a) Planificar la actividad mental antes de enfrentarse a una tarea,
- b) Observar y
- c) Comprobar los resultados.

Para que esta actividad metacognitiva responda a la capacidad que posee un alumno, implica que a través de la práctica el estudiante aprenda a examinar críticamente la materia de estudio, al hacerlo verifica, clarifica, amplía y/o reemplaza la información más precisa.

En este sentido, García, Riggs y Cañizales (2001) señalan que, el estudiante al interactuar en un contexto y con el texto activa su repertorio de estrategias de comprensión, esto es, la activación del conocimiento previo, determinación del significado de las palabras, establecimiento de diferencias a partir del texto y utilización de la estructura del texto para localizar la información. En cuanto al contexto dirige su propósito de la lectura y el desarrollo de un plan para lograr la tarea asignada y una comprensión básica del tipo de material. De esta manera, el lector hace ajustes basado en la identificación de patrones y el texto narrativo o expositivo que contribuirá a la comprensión y a la localización de importantes detalles.

Así mismo, Monereo (1990; citado por Muriá, 1994), sugiere tres métodos de enseñanza de las habilidades metacognitivas:

**1. El modelamiento cognitivo.** El alumno tiene que imitar aquellas acciones cognitivas que son expresadas verbalmente por el maestro y que al mismo tiempo, hacen explícitas los motivos que la llevan a efectuar cada ejecución.

**2. El análisis y discusión metacognitiva.** Consiste en que el aprendiz reflexione sobre lo que ha hecho durante una tarea determinada.

**3. La autorregulación metacognitiva.** El sujeto se hace una serie de interrogantes antes, durante y después de la tarea, con la finalidad de establecer un sistema de autorregulación de procesos de pensamiento.

De esta manera, la metacognición está en el plano de la conceptualización y en el de las abstracciones reflejadas, esto es lo que permite reflexionar sobre lo que se ha hecho, sobre el conocimiento que se tenía y, por consiguiente, llevar a cabo la autorregulación consciente. Así, lo que hace posible la metacognición son los esquemas conceptuales a los cuales las estrategias se encuentran integradas. De este modo, este proceso metacognitivo se realiza de manera integral, interactivo e independiente en el desarrollo-planificación, mantenimiento-seguimiento y evaluación, como se menciona en las siguientes fases:

- **Antes de la lectura.** (El lector desarrolla un plan de acción)
  - Establece metas para la lectura.
  - Activa el conocimiento previo acerca del tópico a ser leído.
  - Explora el material escrito para determinar la estructura del texto.
  - Hace predicciones acerca de lo que aprenderá.
  
- **Durante la lectura.**
  - Aplicar un número disponible de estrategias.
  - Resumir lo que ha leído.
  - Reconocer el significado de las palabras y frases que no entiende completamente.
  - Reconocer el vocabulario clave.
  - Inferir conceptos y significados.
  - Hacer preguntas que pueden ser respondidas al leer el texto.
  - Darse cuenta cuando surgen problemas de comprensión.
  - Evaluar las estrategias a ser utilizadas.

- **Después de la lectura** (El lector evalúa el plan de acción).
  - Revisar la actividad de lectura para la comprensión del contenido.
  - Resumir las ideas clave del texto.
  - Evaluar y reflejar que aprendió de la lectura.
  - Pensar acerca de qué necesita para aprender más del tópico.
  - Determinar las relaciones entre el tópico y otra información aprendida.
  - Reflexionar acerca de las estrategias que mejor le sirvieron, cuáles menos y por qué.
  - Releer el texto para ajustar predicciones, inferencias y decidir en qué aspecto requiere documentarse más. (Muriá, 1994; García, Riggs y Cañizales, 2001).

En suma, como señala Díaz-Barriga (1994) la madurez y las habilidades metacognitivas permiten al individuo ser consciente de sus procesos y productos intelectuales y afectivos, así como reflexionar para dirigir sus acciones a la adquisición de información y habilidades para alcanzar las metas académicas

### **3.7. Algunas investigaciones sobre comprensión de textos expositivos.**

En general se ha visto que los buenos lectores se muestran más activos que los lectores con pobre nivel de comprensión cuando procesan la información del texto. Estas diferencias se producen frecuentemente, porque, al contrario de los lectores más hábiles, los menos competentes no son capaces de organizar correctamente la información nueva, lo que los imposibilita relacionarla con la que ya posee. En muchos casos estas diferencias pueden estar motivadas por la ineficacia o inhabilidad que muestran los lectores a la hora de seleccionar e instrumentar las estrategias adecuadas en la comprensión del material escrito.

De acuerdo con León (1991), los lectores más hábiles se muestran más activos cuando intentan comprender el contenido del texto. Estos lectores tienen en cuenta dos tipos de estímulo durante la lectura: el contenido que debe ser aprendido y las

señalizaciones que el escritor o profesor proporciona con el fin de activar en el lector un determinado proceso estratégico. Si el lector no se percata de la señalización, no activa los procesos cognitivos necesarios probablemente no obtendrá una interpretación correcta del texto.

En este sentido las investigaciones que se han realizado acerca de la comprensión de textos, ha sido el resultado de la dificultad que enfrentan los alumnos al tratar de comprender material expositivo. De esta manera, los estudios han sido encaminados para detectar los factores que intervienen en la comprensión, como el recuerdo eficaz del contenido de un texto organizado dentro de una estructura expositiva, para lograr un aprendizaje eficaz.

Kinstch y Yarbrough (1982), señalan que existen ciertas estrategias retóricas que tanto a lectores experimentados como escritores le son familiares y que los utilizan para organizar los textos que están leyendo o escribiendo. Para ellos, cuando se lee un ensayo o un capítulo de un libro de ciencia, el lector se da cuenta, aunque no necesariamente de forma consciente, que el párrafo que está leyendo está organizado de acuerdo a cierta forma retórica. Con esto asumen que el lector busca un esquema retórico y lo utiliza para organizar el párrafo.

Entonces, comprender un texto es crear una representación de la situación que el texto asocia. Para llegar a la construcción, el estudiante emplea estrategias retóricas que le proporcionan los medios para formar la macroestructura del texto.

Kintsch y Yarbrough trabajaron con 40 sujetos de nivel universitario, a quienes les presentaron 8 textos escritos con una versión completa, donde pretendían evaluar la dificultad que enfrentaban en la formación de la macroestructura a través de preguntas directas acerca de ella. Se hizo una segunda versión en donde se omitían palabras. Esto se realizó con la intención de evaluar los procesos en la comprensión local, donde los sujetos debían de adivinar lo mejor que pudieran cual era la palabra faltante.

Con los resultados obtenidos, observaron que la forma retórica afectó de manera importante la habilidad de los sujetos para contestar las preguntas sobre el tópico y las de la idea principal, encontrándose que el 53% de las veces contestaban correctamente ante la forma retórica claramente organizada de acuerdo a una estructura familiar, y sólo el 28% cuando la versión era incompleta a pesar de que tenían el mismo contenido. Concluyendo que, las claves retóricas y el orden canónico que distingue a las formas bien organizadas de las no organizadas, facilitan los macroprocesos en la comprensión, probablemente porque permiten el uso exitoso de las estrategias retóricas de la comprensión, tal como lo sugieren Kintsch y van Dijk (1978). También se observó que, cuando se enfrentaban a una estructura simple, el 42% de las respuestas eran correctas, en comparación del 35% después de leer textos complejos.

Richgels, Mc Gee, Lomas y Sheard (1984) trabajaron con 30 sujetos de 6° de primaria tras elaborar textos según las cuatro estructuras expositivas (Colección, Comparación/Contraste, Covariación y Problema/Solución), en dos versiones: bien organizadas y mal organizadas. En las versiones mal organizadas, acomodaron las oraciones originales en un orden determinado al azar. Los sujetos después de leer las dos versiones de los pasajes, debían de escribir un recuerdo para evaluar el número de ideas importantes y detalles recordados. Este estudio se realizó bajo el supuesto de que el recuerdo del texto se ve facilitado por la sensibilidad al texto. Se predijo que, los estudiantes que poseen un tipo especializado de conocimiento previo, haría más probable que utilizaran la estructura al leer, y que en consecuencia entendieran y recordaran más los textos bien organizados, resultando una diferencia significativa entre las ideas recordadas y los detalles de los pasajes bien estructurados, sin esperar diferencias en los mal organizados.

Los resultados confirmaron los supuestos, al encontrarse que en los textos de Comparación/Contraste y Problema/Solución los sujetos recordaban más ideas importantes en los pasajes organizados al utilizar el conocimiento acerca de la estructura, más no en las versiones revueltas. El efecto de la interacción con la

estructura de Covariación resultó contraria a lo esperado, donde los sujetos no emplearon su conocimiento siendo la única estructura para la cual el recuerdo de ideas principales no fue significativamente mejor que el recuerdo de los detalles en los pasajes normales. Sin embargo, con la estructura de Colección se vio que eran mejor recordadas las ideas principales que los detalles en los pasajes bajo las dos versiones, reflejando el hecho que ésta estructura no depende tanto del orden de presentación de la información, no obstante que no se encontraron diferencias significativas entre ambas versiones. El recuerdo de los detalles fue mejor en la versión mal organizada, indicando que los sujetos de 6° de primaria enfrentan dificultad para encontrar ideas de mayor importancia. Por otro lado, se vio una mejor competencia ante la estructura de Comparación/Contraste, en donde las ideas principales eran mejor recordadas que los detalles en los pasajes bien estructurados, pero no en los mal organizados.

En estas investigaciones, se ha demostrado que un factor determinante para la comprensión y el recuerdo de lo leído, es la sensibilidad a la estructura del texto, es decir, la manera en que las ideas están organizadas. Tanto Meyer como Taylor (Taylor, 1982) apoyan la noción de que la sensibilidad a la estructura del texto es un componente esencial para la comprensión de un pasaje expositivo; Conclusión a la que llegaron después que la minoría de los niños demuestran algún grado de sensibilidad a la estructura del texto lo que los lleva a ser capaces de recordar más lo que leen, que la mayoría de los niños que no demuestran dicha sensibilidad.

El darse cuenta de cómo están organizadas las ideas dentro del texto, se ve reflejado en el momento en que se pide al lector que escriba un resumen o un recuerdo, y éste es capaz de organizar sus propios protocolos de recuerdo de acuerdo a la estructura que siguió el autor al momento de escribir el texto. Esta sensibilidad facilita a los estudiantes la habilidad para detectar los puntos importantes dentro del texto (Englert y Hiebert, 1984; Ambruster, 1987).

Por tanto se puede decir que, una estrategia fundamental y necesaria al momento de redactar un texto, es organizar la información siguiendo un determinado

patrón organizacional de manera que se promueve la sensibilidad, mejorando así la comprensión y el recuerdo de lo leído.

Kintsch, Van Dijk y Taylor, han planteado que, la estructura del texto tiene una relación importante sobre la comprensión y el recuerdo, cuando los lectores utilizan patrones organizacionales en formas críticas. Estos patrones son utilizados como estrategias para comprender y estudiar nueva información; para organizarla en la memoria y poder reproducirla tiempo después. Así, los lectores que tienen éxito son los que adquieren un conocimiento especializado acerca de los patrones de los textos volviéndose sensibles a la organización que siguen, situación que los lleva a conocer las macroestructuras que les ayudan a manejar toda la idea del texto.

Meyer y Freedle (1980; citado en Englert y Hiebert, 1984), examinaron a sujetos de 9° con el fin de comparar los efectos de cuatro estructuras textuales en recuerdos escritos demorados. Encontrando que menos del 22% de los sujetos utilizaron consistentemente la estructura al comprender el contenido de los materiales. Los lectores que utilizaron la estructura del texto tuvieron un mejor recuerdo y comprensión que aquellos que no la utilizaron. Además, los resultados sugieren que, los lectores que son sensibles a la estructura del texto pueden discriminar mejor la información consistente con la semántica y la información no relacionada. En cuanto a las diferencias encontradas en el recuerdo, las explican a través de las diferencias entre las estrategias de procesamiento del texto utilizadas por los estudiantes sensibles de aquellas utilizadas por los alumnos no sensibles, pudiendo decir que los lectores que no son sensibles a la estructura del texto emplean una estrategia de codificación serial y directa de la información textual, con recuperación azarosa de ideas.

Para Meyer, Brandt y Bluth (1980; citado en Taylor, 1982, y Richgels et al., 1987) los lectores emplean una estrategia estructural, al buscar en el texto relaciones que unen grandes cargas de información en un todo coherente; en donde estas relaciones señalan la estructura de textos particulares. El emplear esta estrategia les facilita el recuerdo, ya que los lleva a un procesamiento estratégico del pasaje, al permitirles utilizar su conocimiento sobre las estructuras textuales expositivas

recordando mejor el texto. Con esto, se esperaría que los lectores que utilizan dicha estrategia y que en consecuencia recuerdan más, sean aquellos que poseen un conocimiento previo acerca de los patrones organizacionales en los discursos y los tipos de relaciones asociadas con estos patrones.

Por otra parte Meyer y cols. (1980; citado en Taylor, ob.cit; Richgels,1987.) Al trabajar con estudiantes de 9° grado encontraron que tras leer un pasaje expositivo, y luego de escribir un recuento, eran capaces de recordar más la información si ellos organizaban espontáneamente dicho protocolo según el mismo patrón organizacional encontrado en el texto, que si no lo organizaban de esa manera. Varios de estos sujetos, quienes fueron señalados como buenos lectores, organizaban sus recuerdos del pasaje de la misma manera que el autor, y aquellos identificados como malos lectores no seguían la secuenciación del pasaje en sus protocolos de recuerdo, aunado a que identificaban muy poco la organización mientras leían, recordando los textos de Problema/Solución y Comparación/Contraste como un listado no relacionado de hechos acerca de un tema. Además, los lectores que siguieron la estructura del texto en sus recuerdos escritos, fueron capaces de recordar más que aquellos que no lo siguieron. Por otro lado, han señalado que en general, los niños demuestran una mínima sensibilidad a la estructura del texto expositivo, medido a través de la organización de sus recuerdos libres escritos tras leer un pasaje; encontrando que menos del 50% de los sujetos siguieron dicha organización; mientras que Taylor (1980, cit. en Taylor, op cit.), encontró que menos del 30% de los alumnos de la escuela primaria siguen en sus recuerdos esta secuencia.

Horowitz (1987), realizó un estudio que tenía el propósito de probar las propuestas que se han hecho en la literatura de que, el patrón Adversativo (Comparación/Contraste), podría tener una influencia significativamente mayor en el procesamiento y recuerdo del discurso, que las otras estructuras empleadas comúnmente en la literatura; como también el de probar que la ventaja del patrón Adversativo, es extensiva a los estudiantes a varios niveles. De esta manera, empleó cuatro estructuras textuales: Atribución, Comparación/Contraste, Covariación y

Problema/Solución, además de un texto control el cual no contenía una estructura de orden superior, utilizando dos tópicos diferentes, siendo uno de ellos totalmente desconocido para los sujetos. Trabajó con 219 sujetos de 9° y 13°, que fueron considerados como lectores hábiles.

Cada sujeto fue asignado aleatoriamente a la condición de tratamiento, una vez seleccionado, leyó uno de los diez pasajes. Se le advirtió a los sujetos que se les pediría que escribieran un recuerdo acerca de lo leído, sin existir un tiempo de límite para la tarea. Siete días después, sin previo aviso se pidió a los sujetos volvieran a escribir un recuerdo de los pasajes y respondieran a un cuestionario que evaluaba los pasajes en varios criterios. Los resultados obtenidos fueron de acuerdo al número de ideas recordadas, encontrándose que no se dio ningún efecto en cuanto a la estructura. Sin embargo, se encontró una interacción entre el pasaje y la estructura retórica.

En general se vio que el texto de Control y Atribución funcionan casi de la misma manera al no existir diferencias significativas entre los temas, lo que sugiere que un texto con la estructura de lista no funciona como una estructura de alto nivel. Cuando esta estructura de lista (simple) se compara con estructuras más complejas como lo son las de Comparación/Contraste, Covariación y Problema/Solución, no arrojan diferencias significativas cuando el tema es conocido. Sin embargo ante un tema no familiar, las estructuras complejas fueron significativamente más efectivas al facilitar el recuerdo, como también ante un tema desconocido fueron más efectivas al servir como estructuras organizacionales. Con el de Problema/Solución, fue significativamente menos efectivo con una medida de recuerdo mayor. Concluyendo que, ante un tema altamente desconocido probablemente se necesite una estructura textual de alto nivel, aunque también puede ser posible que esta estructura fuera adecuada al texto.

Estos resultados sugieren que bajo ciertas condiciones, los lectores hábiles, y particularmente los universitarios son capaces de inducir su propia estructura de alto nivel y no requieren de los predicados retóricos. Sin embargo, este no es el caso con los sujetos menores, donde los lectores menos hábiles no han adquirido la habilidad

para producir su propia estructura. Se encontró que la estructura o predicado retórico varía con el contexto textual en el cual está inmerso y por el tema del texto. Algunos predicados incrementan el recuerdo —con algunos textos— pero algunos otros pueden ser vistos como inapropiados para el texto y aún como inferencias.

En este estudio no se encontró que una estructura fuera consistentemente más efectiva que otra para facilitar el recuerdo, y que al menos los sujetos de 9° no mostraban más sensibilidad a una estructura que a otra. El efecto y la sensibilidad a la estructura va unida al tema y al contenido del pasaje que ha sido empleado para la tarea. En resumen, no hay una estructura mejor o más útil para los lectores en determinados grados, sino más bien hay estructuras a las que son más sensibles los sujetos y a las que están más capacitados a utilizar de acuerdo a determinados temas, propósitos del autor y las interacciones del lector.

Meyer y Freedle (1984), examinaron la memorización de cuatro tipos de discurso, esperando que el mayor recuerdo del discurso fuera cuando estaba organizado según la estructura de Comparación/Contraste, Covariación y Problema/Solución, más que la Descripción de Colecciones. Se esperaba que los sujetos siguieran el razonamiento del lector, además de que se percataran que el comprender un discurso implica el determinar las interrelaciones entre los enunciados, como también que eligieran el esquema de memoria, el discurso mejor estructurado, y emplearan su estructura total para procesarlo. Los esquemas de Covariación, Problema/Solución y Comparación, contienen más componentes organizacionales o más huecos que el de colección (descripción). Se esperaba que estos componentes organizacionales adicionales facilitaran la codificación, la economía de almacenamiento en la memoria, y el subsecuente proceso de recuperación. Por ejemplo, la estructura de Comparación promueve más claves de recuperación que el de Descripción. El de Covariación y Problema/Solución, contienen un número de eventos de recuerdo logrando una mayor retención en el tiempo que las descripciones acerca de un tema.

Meyer y Freedle, trabajaron con 44 maestros inscritos a una clase de investigación metodológica empleando cuatro pasajes con el mismo tema y estructura

diferente, utilizando las relaciones de Descripción/Colección, Covariación, Problema/Solución y Comparación. Los sujetos fueron asignados aleatoriamente a cuatro grupos donde cada uno escuchó a uno de los cuatro pasajes. El estudio fue conducido en dos sesiones. En la primera, cada grupo escuchaba un pasaje para luego escribir un recuerdo libre con sus propias palabras en forma de oraciones coherentes y no en forma de lista. En la segunda sesión, una semana después, se administró a los sujetos una tarea de recuerdo libre acerca del pasaje leído. Además de contestar a 16 preguntas sobre ideas contenidas en cada pasaje. Los protocolos de recuerdo evaluaron según el número de ideas recordadas, según la presencia o ausencia de la misma estructura que el texto original, diferente y sin estructura aparente.

De los resultados obtenidos se tiene que, en los recuerdos el número de ideas fue superior en los pasajes de Comparación y Covariación que el de Colección/Descripción, por lo que se puede decir que las variaciones en el tipo de discurso influye en la cantidad de información recordada. Aún una semana después, el recuerdo de información del texto de Comparación seguía siendo mayor que el de Colección/Descripción. En cuanto a la organización del protocolo, tanto inmediato como diferido, en los textos de Comparación, Covariación y Colección/Descripción tienden a utilizar la estructura original para organizar sus recuerdos, en contraste con el de Problema/Solución, en donde tienden a organizar sus recuerdos con una estructura diferente. Sólo 3 de los 88 protocolos de recuerdo del pasaje de Colección/Descripción estaban bajo la condición de sin estructura aparente; y 2 eran del recuerdo inmediato y uno del recuerdo diferido.

En 1979, Britton y Meyer, realizaron un estudio bajo implicaciones de la hipótesis de Selección, donde emplearon textos con dos versiones una donde el párrafo-objeto sería leído por más tiempo cuando se encontrara en un nivel alto dentro del contenido de la estructura que cuando está en un nivel bajo. Además de que se requiere de mayor procesamiento cognitivo para la información que está en un nivel alto que cuando está en un nivel bajo. Trabajaron con 56 sujetos que cursaban una materia introducción a la Psicología, asignándose a las condiciones según fueran

presentándose en el salón. Se emplearon textos con dos versiones diferentes, una donde el párrafo-objeto ocupaba un nivel bajo en la estructura y el otro nivel alto. Este párrafo estaba señalado con otro tipo de letra. Después se pedía a los sujetos escribieran toda la información que pudieran recordar, debiéndola escribir con oraciones completas.

De los resultados se vio que, los sujetos recordaban más información cuando el párrafo-objeto aparecía en un contexto donde se enfatizaba su importancia, que cuando el mismo párrafo aparecía en un contexto que minimizaba su importancia, lo que concuerda con la hipótesis de Selección en cuanto a que requiere de mayor tiempo de procesamiento, más no en cuanto a que requiere de mayor capacidad cognitiva cuando la información está en un nivel alto que en un nivel bajo.

También se ha visto que los lectores expertos hacen uso de la estrategia estructural, ya que muestra una actividad selectiva para identificar y retener las relaciones retóricas y la información relacionada con la macroestructura del texto.

León (1991) realizó un estudio con la intención de analizar las características del texto (complejidad), y este como afecta el recuerdo a los sujetos con distinto nivel de comprensión lectura y el nivel de conocimiento previo. Trabajó con 144 sujetos, 48 de nivel licenciatura y 96 alumnos de bachillerato. A los dos grupos se les evaluó en dos sesiones, en la primera cada sujeto recibía una hoja en blanco y anotaba los códigos del texto. Una vez terminada la tarea se les pidió que trataran de recordar todo lo que pudieran del texto que habían leído. En la segunda sesión, una semana después se les invitó de nuevo a que trataran de recordar todo lo que habían leído en los textos la semana anterior.

Para medir el recuerdo de cada lector, se siguió el análisis de la estructura del texto elaborada por Meyer (1985), los datos se agruparon en cuatro índices cuantitativos y cualitativos. Con respecto al análisis cuantitativo fueron: Número de ideas que presenta la macroestructura del texto. Número de ideas de detalle correspondiente a los niveles bajos. Número de relaciones retóricas básicas correspondientes a las relaciones que contiene la estructura principal y el nivel

macroestructural del pasaje y que fueron los siguientes: Respuesta, Problema/Solución, Causación, Antecedente/Consecuente, Comparación, Descripción y Colección.

En el índice cualitativo, se evaluó el grado de concordancia en que los sujetos orientaban su recuerdo, siguiendo la estructura interna del texto. En relación, al índice se establecieron tres niveles: Cuando el lector siguió la exposición de su recuerdo, la estructura retórica de alto nivel del texto y los principales elementos Problema/Solución, Colección de Solución.

Los resultados que se obtuvieron dependieron de la dificultad que presentaba el texto. En relación, a la complejidad del texto que aparece como factor determinante en la comprensión y recuerdo del material escrito, los alumnos de bachillerato tuvieron una mejor puntuación en la información relevante, que los sujetos adultos. En la tarea de recuerdo: Libre inmediato, libre moderado, los sujetos adultos puntuaron más alto respecto a los alumnos de bachillerato, ya que el patrón de recuerdo es más resistente y estable, cuando se trataba de evocar la información relativa a la macroestructura y a las principales relaciones retóricas una semana después de la lectura y la organización del recuerdo. Se encontró que los adultos planifican sus respuestas siguiendo la estructura del texto y, con respecto al conocimiento previo y la complejidad del texto, los sujetos adultos y los alumnos de bachillerato fueron parejos.

Estos resultados demuestran que existe una vinculación muy estrecha entre el conocimiento previo, el nivel de especificidad del contenido del texto, la calidad y consistencia del recuerdo que obtuvieron los sujetos adultos en una tarea de lectura. En el caso de los alumnos de bachillerato su rendimiento depende de otros factores, como la dificultad en la comprensión de un texto. En los sujetos adultos su rendimiento alcanza su máximo cuando el texto presentado se adecua a sus conocimientos generales.

Esta investigación confirma la existencia de una relación entre las características del texto (complejidad) y del lector (nivel de conocimientos sobre la temática del texto y nivel de destreza lectora), de tal manera que la presencia/ausencia de uno de ellos repercute en los otros. También se detectó una relación entre la

estructura organizativa del texto y el procesamiento de la información del pasaje en la memoria del sujeto. Esta relación entre la estructura de los textos y los procesos de comprensión implica una capacidad estratégica diferente en los lectores

Finalmente la complejidad léxica y sintáctica del texto y el nivel de conocimientos previos del lector se revelan como factores estrechamente relacionados. Estos factores deberían ser tomados en cuenta por el docente en aquellos textos de contenidos educativos.

De acuerdo con el modelo de Van Dijk y Kintch (1983) a partir de la lectura de un texto, el lector puede construir dos representaciones mentales diferentes llamadas "texto-base" y "modelo situacional". El primero se construye a partir de las proposiciones del texto y expresa su contenido semántico. Esta representación mental refleja sobre todo las relaciones de coherencia entre las proposiciones, así como su organización. En segundo lugar, el modelo situacional es la representación mental de la situación descrita por el texto tal como es elaborada por el lector. Es decir, el modelo situacional implica una integración del contenido del texto dentro del sistema de conocimiento del lector.

Así mismo, en lo que se refiere a las variables textuales que afectan al texto-base, hay estudios que prueban que el recuerdo de los textos mejora cuando se incrementa la coherencia textual.

De esta manera, Vidal-Abarca; SanJosé y Solaz (1994), realizaron un estudio sobre diversas adaptaciones textuales realizadas en orden a mejorar tanto el texto-base como el modelo situacional del lector, el cual incrementaría el recuerdo, la captación de ideas principales y el aprendizaje de los sujetos; Así mismo, plantearon que los sujetos con mayor conocimiento previo y mejores macroestrategias de procesamiento obtendrían mejores resultados en tareas de recuerdo.

Esta investigación la realizaron con 85 estudiantes. 22 del último curso de la facultad de Física, 20 del último curso de la Facultad de Psicología; 20 estudiantes de bachillerato de opción Ciencias y 23 de la opción Letras.

El texto que se empleo pertenecía al tema de Modelos Atómicos de un libro de

Física de 2° de Bachillerato. De este texto se elaboraron dos versiones. La ordinaria que era idéntica al texto original. En la otra versión adaptada, las modificaciones introducidas en el texto se agruparon en dos categorías: aquellas que pretendían mejorar la coherencia textual con el fin de facilitar y mejorar la formación del texto-base, y aquellas que pretendían promover una mejor formación del modelo situacional por parte de los sujetos. Estas últimas estaban dirigidas a favorecer la integración del texto dentro de los conocimientos previos del lector.

La aplicación de las pruebas se realizó en dos sesiones. En la primera se explicó a los estudiantes la finalidad de la investigación y se aplicó una prueba de conocimientos previos con el texto de Modelos Atómicos en sus dos versiones, la segunda sesión se instruyó a los sujetos con un texto expositivo para que escribieran las ideas principales de acuerdo al grado de generalidad, complejidad sintáctica y elaboración, que deberían pertenecer al contenido del texto y formuladas en forma de oración. Finalmente se les repartió una prueba de aprendizaje.

Los resultados de esta investigación considerando las tres variables, estrategias de estudio y comprensión, conocimiento previo y adaptaciones textuales, fue diferente a las tareas planteadas a los sujetos. En primer lugar, casi todos los subgrupos de estudiantes (Física, Psicología y Bachillerato) mejoraron significativamente en el recuerdo de las ideas de nivel <<macro>> cuando leyeron el texto adaptado, pero no ocurrió cuando recordaron las de nivel <<micro>>. En segundo lugar, en la captación de ideas principales, las modificaciones textuales afectaron positivamente de forma significativa a los dos grupos de estudiantes universitarios. Parece ser que las modificaciones textuales pueden ser bien aprovechadas por sujetos que tengan buenas estrategias de comprensión y estudio. En tercer lugar, las modificaciones textuales afectaron de forma significativa únicamente a los dos grupos de estudiantes de bachillerato, esto se debe a las adaptaciones textuales que estaban orientadas a mejorar el modelo mental de los sujetos. Dichas adaptaciones textuales activarían los conocimientos previos, así como conectar adecuadamente la información que ya tenían previamente los estudiantes.

Por lo tanto, se puede observar que la diferencia entre los dos tipos de

representaciones mentales que las personas forman tras la lectura y estudio de un texto depende de su adaptación textual, personal o de tarea.

Por otra parte, García Madruga; Martín Cordero; Luque y Santamaría (1996), desarrollaron un trabajo a partir de tres métodos de análisis preposicional. Esta investigación tenía como propósito desarrollar y probar un programa de intervención para la adquisición de dos estrategias básicas: la identificación de ideas principales y la habilidad para utilizar sumarios estructurales o esquemas, estrechamente vinculadas con las habilidades de comprensión y memoria de textos. El primer objetivo del programa fue enseñar a obtener las ideas principales de un texto, es decir, las ideas que forman la macroestructura de un texto. En un segundo momento, los sujetos fueron instruidos sobre cómo construir y utilizar esquemas estructurales; aprendían a organizar las ideas principales según la relación que éstas mantuviesen entre ellas de forma estructurada y jerarquizada. Los sujetos fueron asignados a tres condiciones de ayuda sobre el texto: sin esquema, esquema previo y elaboración de esquema.

En este trabajo participaron 90 estudiantes del tercer curso de bachillerato. El diseño empleado fue de tres grupos al azar con medidas de pre y postratamiento. Todos los estudiantes recibieron el mismo programa de intervención. Los textos utilizados en pretest y postest fueron los textos experimentales utilizados por Meyer, titulados "Los inicios del ferrocarril en estados unidos" y "Los superpetroleros". Durante la intervención se utilizaron cinco textos (dos textos breves y otros tres de extensión semejante a los de pretest y postest) y cuatro cuadernillos en los que los estudiantes desarrollaban sus tareas de cada día.

Los resultados que se obtuvieron fueron en primer lugar, que las ayudas y el entrenamiento producen diferentes efectos sobre las diferentes medidas de recuerdo que se utilizaron. En segundo lugar se pudo realizar una evaluación de los sistemas de puntuación basados en unidades más amplias que las proposiciones tradicionales, esto es, las ideas principales; así como la organización de recuerdo. De esta manera, el método de "recuerdo estructural" resulta útil en estudios de corte educativo en los que se trata, principalmente, de comprobar los aspectos macroestructurales y la organización de recuerdo de los estudiantes.

De esta manera, los datos presentados en este trabajo confirman la importancia que la elección de un determinado método de análisis arroja resultados dinámicos y activos en la comprensión de textos.

La comprensión de textos, es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar ni prever se trata de compartir una experiencia.

Como lo plantean, Santiuste y Marciales Vivas (2002), quienes realizaron un estudio sobre la diversidad de comprensiones, a partir de la lectura de tres tipos de textos: narrativos, descriptivos y expositivos.

Esta investigación tuvo como objetivo, explorar las estrategias de comprensión de lectura empleadas por 17 estudiantes de segundo año de ESO. En cada uno de los diferentes tipos de textos se solicitó a cada uno de los estudiantes que identificará la idea principal, contando para ello con el texto permanentemente.

Los textos fueron elegidos tomando en cuenta su extensión y la naturaleza del vocabulario que empleaban. Los textos expositivos fueron los empleados por Meyer "los superpetroleros"; Los textos narrativos estuvieron integrados por dos tipos: "violencia en el Salvador" y "Conflicto de Kosovo", tomando en cuenta los hechos históricamente distantes y cercanos y el texto descriptivo que se tomó de un libro de texto, terminadas las lecturas se llevó a cabo una entrevista semiestructurada y la aplicación de un cuestionario sobre estrategias de lectura.

Los resultados se elaboraron tomando en cuenta los tres diferentes tipos de texto, las respuestas de los estudiantes en referencia al texto de tipo narrativo, se reflejo en una toma de posición personal y un juicio frente a los hechos narrados, más allá de lo explícitamente expresado en el texto.

En lo referente a la lectura del texto descriptivo, las respuestas se dividieron en dos grupos; el primero trató de ceñirse a lo planteado en la lectura en tanto que el segundo formuló algunas valoraciones personales sobre el tema. En esta lectura varios estudiantes manifestaron explícitamente el deseo de expresar su opinión más que señalar cuál era la idea principal.

En el caso de la lectura de los textos expositivos, los estudiantes en general se quedaron en la descripción de los aspectos expuestos en las lecturas, procurando mantener la fidelidad respecto al contenido.

Las conclusiones a que llegaron los autores de esta investigación, es que las comprensiones que fueron construidas por los estudiantes reflejan cómo se van involucrando en la lectura permitiendo que sean valoradas, esto representa un proceso de construcción en el cual las interpretaciones son el comienzo y no el final del proceso de comprensión de textos.

Por otra parte, la afirmación que hacen los estudiantes en la entrevista semiestructurada así como en los cuestionarios de estrategias de lectura, permitió observar la tendencia de los estudiantes a agregar sus propias interpretaciones a lo leído, fue una confirmación de cómo la lectura no puede dar lugar a una sola interpretación y que las historias que leen en los textos y los contextos en que se desarrollan son algunos de los factores que mediaran en las interpretaciones que se hagan de los contenidos. Así, textos contextos, el mundo interno del lector y las interacciones, fueron la conjugación de sencillas frases que emplearon los estudiantes para expresar las ideas centrales de los textos.

Por otro lado, Rinaudo y Olmos (1996), desarrollaron una experiencia de enseñanza de estrategias basadas en el aprendizaje cooperativo. En esta experiencia participaron 129 estudiantes de primer año, de las carreras de psicopedagogía, enseñanza especial y educación pre-escolar. El trabajo cooperativo consistió en reunir a los grupos y que desarrollaran las actividades propuestas en una guía y al material asignado.

Las actividades que se desarrollaron fueron las estrategias de: formulación de hipótesis, uso de organizadores previos y contextualización del material, selección de información, elaboración de imágenes mentales e inferencias, construcción de contextos, explicaciones y relaciones jerárquicas, comparativas, causales, elaboración de resúmenes, cuadros y mapas conceptuales, estas actividades se fueron regulando de acuerdo a las tareas y el trabajo en clase.

Las clases de la experiencia se desarrollaron de acuerdo a las siguientes propuestas: una etapa destinada a la tarea de aprendizaje en los grupos cooperativos y dos etapas de trabajo conjunto de docente y estudiantes, la primera de ella, al inicio de clase con un predominio de enseñanza directa y mayor protagonismo del docente; la segunda al finalizar la tarea grupal centrada en la interacción entre los grupos que se constituían en los actores de la clase.

Los resultados que se consideraron en esta experiencia fueron, la tasa de deserción, que consistió en un 40% global de los tres grupos que participaron. En segundo lugar, el rendimiento académico, en el cual se registró que, el enfoque fue más útil para los estudiantes con mejor rendimiento académico inicial y en tercer lugar, se observó un interés por evaluar los aprendizajes realizados en grupo. Los alumnos coincidieron en señalar que el grupo constituía un apoyo en el aprendizaje, reforzando especialmente los aspectos motivacionales del mismo.

Así, el trabajo con los grupos posibilitó un importante nivel de análisis metacognitivo entre los alumnos y permitió a los docentes realizar un mayor ajuste de ayuda pedagógica. De esta manera, el enfoque cooperativo favorece la interacción entre los estudiantes en torno al trabajo académico y brinda oportunidades para el uso de estrategias cognoscitivas implícitas en un enfoque activo de aprendizaje.

## **Capítulo IV. La comprensión de textos en un contexto cooperativo.**

### **4.1. Aprendizaje cooperativo.**

El aprendizaje cooperativo es una situación social en donde las metas personales van tan unidas en el logro de sus objetivos y se alcanzan con la colaboración de los propios alumnos (Deutch, 1962; cit. por Ovejero, 1990).

Mediante el trabajo grupal se intenta crear situaciones que permitan aprovechar la fuerza educadora, en grupo, hacia cada uno de sus miembros, y así favorecer la interacción y comunicación con el fin de promover relaciones afectivas, cognitivas, sociales y motivacionales (Ovejero, 1990).

Las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran en una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democráticos, en el aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales. Permite organizar las actividades de aprendizaje, que ocurre cuando los alumnos están vinculados de manera que cada uno de ellos, sabe y siente que su rendimiento personal ayuda a los compañeros a alcanzar el suyo, cuando existe una interdependencia positiva (Arends, 1994; Melero Zabal y Fernández Berrocal, 1995).

Así, a través de la acción conjunta y los intercambios comunicativos, se fomentan actividades críticas, reflexivas, entre los puntos de vista de los otros, para favorecer el rendimiento académico y las relaciones socioafectivas. En este sentido, las interacciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco escolar entre el maestro y el alumno, como a los alumnos entre sí, es muy importante en la construcción del conocimiento (Echeita y Martín, 1990).

Estas interacciones favorecen y promueven en el alumno un aprendizaje, donde se hace necesario que construya o re-construya activamente sus propios conocimientos con la ayuda de él profesor de acuerdo a sus necesidades. Coll (1990); Echeita y Martín (1990), explican que, esta interacción alumno-alumno favorece tanto a quien "aprende" como a quien "enseña", por que los procesos cognitivos que se activan en esta relación favorecen su aprendizaje.

#### 4.2. Características y componentes del aprendizaje cooperativo.

Existe una serie de características que tienen que darse para que el trabajo en equipo sea cooperativo (Johnson & Johnson & Holubec, 1999; Coll y Colomina, 1990; Melero Zabala y Fernández Berrocal, 1995):

- **Un elevado grado de igualdad.** Un grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal.
- **Un grado de mutualidad variable.** Es el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. La mutualidad es variable en función de que exista o no una competición entre los diferentes equipos, de una mayor o menor distribución de responsabilidades o roles entre los miembros, y de que la estructura de la recompensa sea de naturaleza extrínseca o intrínseca. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la discusión conjunta, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros.
- **Interdependencia positiva.** Los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo de forma que no pueden lograr el éxito sin ellos y deben coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar la tarea. De esta manera, los alumnos comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y comparten su éxito.
- **Interacción promocional cara a cara.** Es un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí, en relación con los materiales y actividades. Por ejemplo, explicaciones de cómo resolver problemas, explicación de experiencias relacionadas con la nueva información.

- **Responsabilidad individual y grupal.** El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponde.
- **Grupos heterogéneos.** Se colocan a los alumnos de diferentes niveles en cuanto al rendimiento o manejo de sus habilidades.
- **Evaluación grupal.** Los grupos deben determinar que acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.

#### **4.3. Factores explicativos de la eficacia del aprendizaje cooperativo.**

El aprendizaje cooperativo es eficaz para la forma de interactuar entre sí de los alumnos dentro del aula y en el desarrollo de factores cognitivos y psicosociales (Johnson & Johnson & Holubec, op cit; Ovejero, 1990):

##### **Factores cognitivos.**

- **Calidad de la estrategia del aprendizaje.** El proceso de discusión en los grupos cooperativos promueve el descubrimiento y desarrollo de estrategias cognitivas de aprendizaje de más calidad que los de razonamiento individual.
- **Procesamiento cognitivo de la información.** La repetición oral de la información es necesaria para el almacenaje de la información en la memoria, proporcionando así una más duradera retención de esa información y un mejor rendimiento.

- **Habilidades de pensamiento crítico.** Incrementa las capacidades críticas, constructivas y estrategias de razonamiento de más alto nivel.
- **Proporcionar explicaciones.** Facilita la adquisición cognitiva del material, induciendo la fijación de objetivos y de estrategias apropiadas de aprendizaje, mediante los que se pueden alcanzar los objetivos. La participación activa en la situación de aprendizaje, mediante la explicación a los otros del material aprendido y mediante el examen cuidadoso de la exactitud de las explicaciones, puede ser condición necesaria para un aprendizaje eficaz.
- **Lenguaje y comunicación interpersonal.** El aprendizaje cooperativo fomenta las conversaciones y discusiones entre los miembros del grupo, la exposición oral pública, las explicaciones orales y mejora el lenguaje.
- **Implicación activa.** El grado de actividad/apatía determina en gran medida el rendimiento académico, en cuanto mayor es el compromiso escolar del estudiante más actividad cognitiva va a aplicar.

#### **Factores psicosociales.**

- **Motivación intrínseca.** Se centra en la tarea misma, en un rendimiento adecuado y exitoso.
- **Controversias constructivas.** La controversia promueve una búsqueda activa de más información, un mayor rendimiento y retención del material aprendido. Las controversias son importantes cuantitativamente y son de tres clases:
  - a) Las estructuras mejoran el rendimiento y la retención, la calidad de la solución de problemas, la creatividad y el compromiso con la tarea.

- b) Las controversias aumentan la atracción interpersonal entre los participantes.
- c) Mejoran los aspectos como la autoestima o la competencia social de los participantes.
  - **Autoestima.** Es un mecanismo explicativo de los efectos positivos del trabajo, en el rendimiento escolar y en la socialización.
  - **Apoyo social.** Es un valor intrínseco ya que permite el apoyo de los compañeros para la explicación de la tarea y la motivación.
  - **Cohesión grupal.** Facilita la integración y aceptación de nuevos elementos y reduce la tensión grupal.
  - **Liderazgo democrático y participación.** Los miembros del grupo se hacen más independientes, responsables, motivados y más satisfechos de pertenecer al grupo.

Los beneficios, al conducir sesiones de procesamiento en grupo permiten que los estudiantes pasen al plano de la reflexión metacognoscitiva sobre sus procesos y productos de trabajo.

Así pues, en un grupo de aprendizaje cooperativo se tienen dos niveles de trabajo; uno es el de desarrollo personal y social de los alumnos el que es útil para el mantenimiento del grupo y el otro, es el concreto. Para la consecución de ambas metas es importante que el profesor de a sus alumnos tiempo y espacios de auto-observación y discusión, para que estos puedan analizar el funcionamiento de sus grupos y puedan ver en que la medida está empleando sus habilidades personales y sociales, para el éxito y ayuda a los miembros del grupo de aprendizaje cooperativo. Además, es importante que el profesor permita la autoevaluación en sus alumnos, de modo que

sean ellos los que se den cuenta si están logrando o no los objetivos tanto personales como grupales que se habían acordado, como se observa en la tabla 4.3.1.

Función	Descripción
Alentador	Alienta a los estudiantes renuentes o tímidos a participar
Halagador / animador	Muestra aprecio por las contribuciones del otro y reconoce los logros
Guardián	Iguala la participación y se asegura que nadie domine
Entrenador	Ayuda con el contenido académico, explica los conceptos
Responsable de las preguntas	Se asegura que todas las preguntas del estudiante son planteadas y respondidas
Verificador	Verifica la comprensión del grupo
Controlador de la tarea	Mantiene al grupo trabajando en la tarea

Tabla 4.3.1. Tomado de Spencer Kagan, *Cooperative learning*, 1994, adaptado por A. E. Woolfolk, 1999.

Estos elementos promueven un sentimiento de apoyo, de unidad, de orientación, aunque se trabaje en equipo se demuestra a su vez que el aprendizaje también es individual. Las destrezas cooperativas permitirán una retroalimentación y una sensación de implicar en el trabajo a los integrantes de los equipos.

De la misma manera, se presentan algunas estructuras para establecer los grupos cooperativos, se planea el tamaño del grupo con respecto a las metas de aprendizaje trazadas, si ésta es para repasar o practicar la información bastará que los equipos sean pequeños, mientras el propósito sea debatir, fomentar la participación y resolver problemas entonces los grupos crecerán en tamaño.

En este sentido, es importante señalar que una estructura de aprendizaje cooperativa favorece la autonomía de los alumnos frente al poder prácticamente del profesor, como lo señala Slavin (1998, adaptado por Maset, 1999), existen diferencias en cada una de las estructuras de aprendizaje de trabajo en aula (ver cuadro 4.3.2.).

	ESTRUCTURA COMPETITIVA	ESTRUCTURA INDIVIDUALISTA	ESTRUCTURA COOPERATIVA
ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD	<p>Actividades en gran grupo (explicaciones, ejemplificaciones...).</p> <p>Trabajo individual.</p> <p>No hay trabajo en grupo.</p> <p>No se tolera la ayuda mutua entre compañeros.</p> <p>Clases expositivas.</p>	<p>Actividades en grupo (explicaciones, ejemplos...).</p> <p>Trabajo individual.</p> <p>El trabajo en grupo es esporádico u es para "hacer" algo; no para aprender en grupo.</p> <p>La ayuda entre compañeros se tolera, pero no se fomenta.</p> <p>Clases expositivas.</p>	<p>Actividades en grupo (explicaciones, ejemplos...).</p> <p>Trabajo individual.</p> <p>Trabajo en grupos reducidos, no sólo para "hacer" algo, sino también para "aprender" juntos.</p> <p>La ayuda mutua no sólo se tolera sino se fomenta.</p> <p>Clases más dinámicas.</p>
ESTRUCTURA DE LA RECOMPENSA.	<p>Se da una interdependencia de finalidades negativa: el alumno alcanza su objetivo <i>si, y sólo si</i>, los demás no alcanzan sus propios objetivos.</p> <p>Los alumnos compiten entre ellos para ver quien aprende más.</p>	<p>No hay interdependencia de finalidades: el hecho de que un participante consiga o no su objetivo no influye en el que los demás consigan o no sus objetivos.</p> <p>Los alumnos ni compiten ni cooperan entre ellos.</p>	<p>Se da una interdependencia positiva: el alumno alcanza su objetivo <i>si, y sólo, si</i>, los demás alcanzan sus propios objetivos.</p> <p>Los alumnos cooperan entre ellos con la finalidad de que todos aprendan más y mejor.</p>
ESTRUCTURA DE LA AUTORIDAD	<p>Autoridad del profesor: él decide qué enseñar y cómo enseñar.</p> <p>El profesor es el que enseña y resuelve las dudas.</p> <p>La gestión y control de la clase (determinación de las normas, premios, castigos...) está en manos del profesor.</p> <p>Poca autonomía de los alumnos.</p>	<p>Autoridad del profesor: él decide qué enseñar y cómo enseñar.</p> <p>El profesor es el que enseña y resuelve las dudas.</p> <p>Los alumnos participan poco en la gestión y control de la clase (determinación de las normas, premios, castigos...)</p> <p>Poca autonomía de los alumnos.</p>	<p>Los alumnos participan en las decisiones en torno a qué enseñar y cómo enseñar.</p> <p>No sólo el profesor enseña, sino que los alumnos también se enseñan mutuamente.</p> <p>Los alumnos participan activamente en la gestión y control de la clase (determinación de las normas, premios, castigos...)</p> <p>Mayor autonomía de los alumnos.</p>

Tabla 4.3.2. Características de la estructura de aprendizaje competitiva, individualista y cooperativa (Tomado de Slavin 1998, adaptado por Maset, 1999.)

#### **4.4. Funciones del Docente.**

Con el surgimiento de la teoría cognoscitiva se da mayor importancia a lo que aporta el alumno. Así, la actividad constructiva del alumno aparece como un elemento relevante entre la influencia educativa que ofrece el docente (Coll y Solé, 1990).

De esta manera, el aprendizaje no puede hacerse de manera aislada, por lo que es necesaria la ayuda del docente que fomente la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo del docente debe considerarse como una ayuda porque aunque la construcción la hace el alumno necesita de un apoyo externo para regular la actividad que se ajuste de acuerdo con las necesidades individuales o de grupo.

Por tanto, la función del docente es actuar como intermediario entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva del alumno al proporcionar los apoyos necesarios, dándole paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje en función de la ejecución, rendimiento y capacidades del alumno para afrontar tareas. De esta forma el docente como el alumno participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un sistema de participación guiada.

Además, el docente debe ser capaz de proporcionar un ambiente de seguridad, que estimule la participación y la comunicación, a través del cual enseñe a los alumnos que los errores son naturales y sobre todo importantes en el proceso de aprendizaje. Así mismo, el docente debe decidir al planificar y desarrollar su enseñanza, debe explicar la tarea hasta que el alumno lo tenga todo claro, supervisar la ejecución de las tareas, proporcionar asistencia, favorecer la participación de todos, estimular el intercambio de ideas, animar la búsqueda de distintos procedimientos, hacer un seguimiento de la ejecución, elaborar un resumen de lo aprendido, elaborar conclusiones, así como detectar errores de contenido o de procedimiento. De esta manera, se asegura que los contenidos y objetivos a alcanzar, la secuencia de éstos o las actividades de evaluación son de vital importancia (Echeita, 1995)

En suma se pretende ayudar al alumno a que construya su propio aprendizaje por medio de una instrucción que enriquezca sus esquemas de conocimiento, así como sus estrategias de comprensión de textos, haciendo de éste un proceso de comunicación, aprendiendo la lengua escrita en su uso e intercambio.

#### **4.5. Organización del trabajo cooperativo.**

Para desarrollar el trabajo cooperativo han de tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- 1. Definición de los objetivos.** Es importante definir claramente los objetivos que deben alcanzarse entre los miembros del grupo y responder a las necesidades, estructurar los criterios de éxito que pueden ser alcanzados, especificar las conductas deseadas.
- 2. Disposición del aula.** La disposición y arreglo del espacio facilita el trabajo que es importante para desarrollar una actividad cooperativa. El aula debe ser un espacio amplio, el mobiliario debe ser cómodo para que los miembros del grupo puedan interactuar y estén lo suficientemente cerca para comunicarse y el profesor tenga acceso al grupo.
- 3. Planificar el material instruccional.** Estructurar el material que va a ser utilizado durante el trabajo. Explicar los objetivos de la tarea y la información que se debe revisar y comprender el grado en que los estudiantes conocen el material.
- 4. Comunicación.** Promover en los estudiantes la comunicación libre y espontánea para tomar decisiones en grupo, valorando las que favorecen el trabajo en grupo y las que obstruyen el desarrollo de la tarea.

En suma se pretende ayudar al alumno a que construya su propio aprendizaje por medio de una instrucción que enriquezca sus esquemas de conocimiento, así como sus estrategias de comprensión de textos, haciendo de éste un proceso de comunicación, aprendiendo la lengua escrita en su uso e intercambio.

#### **4.5. Organización del trabajo cooperativo.**

Para desarrollar el trabajo cooperativo han de tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- 1. Definición de los objetivos.** Es importante definir claramente los objetivos que deben alcanzarse entre los miembros del grupo y responder a las necesidades, estructurar los criterios de éxito que pueden ser alcanzados, especificar las conductas deseadas.
- 2. Disposición del aula.** La disposición y arreglo del espacio facilita el trabajo que es importante para desarrollar una actividad cooperativa. El aula debe ser un espacio amplio, el mobiliario debe ser cómodo para que los miembros del grupo puedan interactuar y estén lo suficientemente cerca para comunicarse y el profesor tenga acceso al grupo.
- 3. Planificar el material instruccional.** Estructurar el material que va a ser utilizado durante el trabajo. Explicar los objetivos de la tarea y la información que se debe revisar y comprender el grado en que los estudiantes conocen el material.
- 4. Comunicación.** Promover en los estudiantes la comunicación libre y espontánea para tomar decisiones en grupo, valorando las que favorecen el trabajo en grupo y las que obstruyen el desarrollo de la tarea.

- 5. Evaluación.** Es necesario un seguimiento en la revisión del cumplimiento de las tareas y objetivos. Revisar si las tareas son adecuadas a los intereses del grupo, en el desarrollo e interés de cada tema, el trabajo de los participantes, así como la promoción de una autoevaluación.

La conformación de grupos heterogéneos en cuanto a sus habilidades, la asignación de roles que aseguren su interdependencia, la participación de todos, la explicación y el cumplimiento de la tarea, la elaboración de un resumen de lo aprendido, y la elaboración de conclusiones permite el buen cumplimiento de los objetivos.

En cuanto a los grupos heterogéneos, Ferreiro y Calderón (2000); Maset, (1999) señalan que la conformación de estos grupos cooperativos, desarrolla en los alumnos un potencial que favorece el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del equipo y puedan aprender más significativamente de tal forma que:

- Existe mayor énfasis en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje que han de dominar los alumnos para ser cada vez más autónomos.
- Insistir en los procesos motivacionales y socioafectivos que contribuyan a generar en los alumnos una autoestima positiva, imprescindible para el aprendizaje.
- Facilitar que el profesor pueda intervenir de una forma más ajustada a las necesidades de cada alumno, y
- Favorecer que los alumnos puedan interactuar entre ellos, de forma que se faciliten los procesos cognitivos, imprescindibles para el aprendizaje.

En este sentido, cooperar es favorecer los procesos de intrapersonales, a partir de crear situaciones de coordinación en las cuales las personas se comunican y participan con toda complejidad de su equipamiento cultural, experiencial, cognoscitivo

y afectivo; Lo que permite desarrollar un nivel de intercambio y una interacción para favorecer el aprendizaje (Rué, 1998).

#### **4.6. Enseñanza recíproca.**

La enseñanza recíproca se refiere a un procedimiento instruccional que toma lugar en grupos de aprendizaje colaborativo y se caracteriza por una práctica guiada, respecto a la aplicación flexible de cuatro estrategias que son: hacer preguntas, resumir, clarificar y predecir. El maestro y el grupo toman turnos para guiar la discusión sobre el contenido del texto (Palincsar y Klenk, 1992).

Para Brown y Palincsar (1989) la enseñanza recíproca se refiere a una serie de condiciones de aprendizaje en las que el alumno primero experimenta un conjunto particular de actividades cognoscitivas en la presencia de un experto (maestro) y asciende gradualmente a la ejecución de las funciones.

Brown y Palincsar (1985), consideran a la enseñanza recíproca como una técnica instruccional para enseñar las cuatro estrategias (clarificación, cuestionamiento, resumen y predicción). La palabra "recíproca" (del latín "reciprocus") significa "ir hacia adelante y hacia atrás", o bien se refiere a un concepto relacional donde intervienen las partes en cuyo caso "una de las partes actúa o responde a algo previamente realizado por la otra parte". Estas dos partes están representadas por el maestro y por el alumno. Ambas partes sostienen un diálogo acerca del mismo tema, el cual está representado por el texto y comparte los mismos objetivos (metas).

Rosenshine y Meister (1994; citado por Díaz-Barriga y Hernández, 1999), analizaron diferentes aplicaciones significativas desde que Brown y Palincsar las propusieron en los años sesentas. Estos autores encontraron dos modalidades de aplicación:

1. El uso exclusivo de la enseñanza recíproca y

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

2. El empleo de la enseñanza recíproca precedido de series de enseñanza directa.

Las contribuciones que surgieron de Brown y Palincsar se describen a continuación (Rosenshine y Meister, 1994; citado por Suárez y Vásquez, 1997):

1. Modifican el papel del maestro, siendo éste quien apoya a los estudiantes a adquirir estrategias específicas para fomentar y monitorear su comprensión.
2. La identificación de cuatro estrategias específicas para fomentar y monitorear la comprensión.
3. La utilización de materiales de lectura actuales, ya que los materiales contruidos específicamente no proveen un andamiaje que soporte los conocimientos de los estudiantes.
4. El refinamiento y popularización del concepto instruccional de andamiaje.

Las cuatro estrategias utilizadas durante la enseñanza recíproca fueron las siguientes (Brown y Palincsar, 1985/1996):

- **Resumen.** Es revisar el contenido de lo leído, requiere que el lector identifique e integre la información importante del texto, a partir de preguntarse ¿Qué es lo que acabo de leer? y exponerlo.
- **Clarificación.** Es intentar resolver las comprensiones erróneas al enseñar a los lectores a permanecer atentos al vocabulario no familiar, referentes no claros, un texto desorganizado y conceptos difíciles; preguntándose ¿Me ha quedado claro? En caso de ser necesario releer o buscar información adicional.

- **Cuestionamiento.** Elaborar preguntas sobre el texto, como un medio de autoevaluación del conocimiento, mediante la siguiente pregunta ¿Qué preguntas podría hacerme el maestro de este material?.
  
- **Predicción.** Es anticipar el posible desarrollo del texto futuro. Cuando el lector hace predicciones significativas activa su conocimiento previo relacionado con el texto y/o su conocimiento sobre la estructura del texto. El lector puede hacerse la siguiente pregunta ¿Qué es lo más probable que suceda a continuación en este texto?.

Palincsar y Klenk (1992), mencionan que las predicciones se basan en:

- 1- El conocimiento previo sobre el tópico leído.
- 2- Las claves provistas por el texto.
- 3- Las expectativas sobre lo que el autor abordará después.

#### **4.7. Evaluación Constructivista.**

La evaluación del aprendizaje de los alumnos, forma parte de un conjunto de actividades que realizan los profesores y alumnos en el aula con la finalidad de promover una apropiación más significativa de los contenidos.

Como señala Miras, Solé y Castells (2000) las situaciones, actividades y producciones de los alumnos se consideran más idóneas para evaluar. Así, los profesores observan a los alumnos mientras realizan una actividad grupal en el aula y el resultado de esa actividad, como las situaciones y productos son los más adecuados para evaluar el aprendizaje.

Desde una perspectiva constructivista, es preciso que el profesor procure

focalizar la actividad evaluativa durante el proceso de construcción que desarrollan los alumnos, a medida que avanzan en las actividades de enseñanza y aprendizaje, de esta manera el alumno aprende a regular su proceso de aprendizaje.

Así, el profesor toma decisiones que le permitan mejorar su actividad docente, durante el proceso de construcción de los aprendizajes por parte del alumno, por ejemplo:

- La naturaleza de los conocimientos previos que posee.
- De estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza y/o el tipo de enfoque de procesamiento (superficial, estratégico o profundo) empleado.
- Las capacidades generales involucradas.
- El tipo de metas y patrones motivacionales que el alumno persigue.
- Las atribuciones y expectativas que se plantea (Coll, Barbera y Onrubia, 2000; Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

Desde esta perspectiva, se constata la reivindicación de función reguladora de la enseñanza y aprendizaje que posee la evaluación desde una perspectiva constructivista y la potencialidad de los alumnos para dar cuenta de los conocimientos que les permitan aprender criterios y parámetros que promuevan la autorregulación autónoma para aprender por su cuenta (Solé, 2001).

Para que esta actividad reguladora por parte del alumno se lleve a cabo son necesarias ciertas características (Solé, Miras y Castells; citado por Solé, 2001):

- a) La presencia de actividades de preparación que contribuyen a exponer, de forma explícita o implícita, los parámetros y los criterios que se tendrán en cuenta para valorar las producciones de los alumnos.

- b) La diversidad de actividades y tareas que los profesores utilizan como fuente de evaluación.
- c) La existencia, en las actividades de evaluación, de actuaciones de regulación, tendientes a revisar y corregir los productos que se elaboran antes de darlos por terminados.
- d) El alumno asume el papel de corrector, tanto de sus productos, como de los productos de sus compañeros, ya sea de forma individual o compartida, con o sin ayuda de instrumentos y sin prejuicio de la corrección realizada por los docentes.
- e) La importancia de la comunicación o devolución que reciben los alumnos del resultado de la evaluación, así como la propuesta de tareas dirigidas a subsanar los errores identificados.
- f) El uso de instrumentos, que permiten a los alumnos anticipar las características más relevantes del producto esperado y planificar su elaboración, o bien facilitar la supervisión o control de la tarea realizada.

En este sentido, la evaluación para Jones, Palincsar, Ogle y Carr (1987) tiene cuatro funciones importantes:

1. Proporcionar oportunidades para que los alumnos consoliden el aprendizaje y los docentes formulen preguntas que permitan al alumno integrar lo que han aprendido.
2. Informar sobre la dirección del futuro aprendizaje con la finalidad de plantear nuevas preguntas.

3. Determinar en que medida la enseñanza es exitosa y la necesidad de aumentar el apoyo de andamiaje.
4. Demuestra a los alumnos la importancia de usar las estrategias.

En este contexto, para la actividad de enseñanza y de evaluación debe existir una profunda coherencia para conseguir que los aprendizajes que han de llevar a cabo los alumnos sobre los contenidos escolares sean más amplios, profundos y significativos. Siempre que exista reflexión sobre lo que se pretende enseñar y se adopten medidas necesarias para conseguirlo (Coll, Barbera y Onrubia, 2000; Díaz-Barriga y Hernández, 1999).

De esta manera, la evaluación incorporada al proceso de enseñanza y aprendizaje comienza con una función formativa, es decir, de mejorarla progresivamente y llegar a los objetivos en el máximo de situaciones posible (Casanova, 1998).

Ante esta situación, una concepción constructivista del aprendizaje implica la formación progresiva del alumno mediante su interacción con el ambiente. Esto es, basado en las ideas previas que posee y apoyada en sus intereses, posibilidades y motivaciones, ira modificando y reestructurando sus esquemas.

Por otra parte, Muriá (1994) señala que antes y después de llevar a cabo cualquier tipo de entrenamiento, es necesario evaluar las estrategias y habilidades de los alumnos. Ante esto, existe la necesidad de realizar una evaluación inicial, la que tiene lugar al comienzo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así, como prueba de esta evaluación inicial se encuentra el instrumento "Inventario de Habilidades de Estudio (IHE)" (Castañeda, López, y Gómez, 1988), elaborado a partir de estudios previos con muestras equivalentes, para validarlo cognoscitiva y lingüísticamente. Este instrumento fue elaborado con una muestra probabilística sistemática de 371 alumnos de la carrera de Psicología, integrada con estudiantes representativos de todos los semestres básicos y áreas de especialización existentes.

Sus reactivos constituyen autoevaluaciones del esfuerzo y habilidades con las que los estudiantes autorreportan:

- Hacer uso de estrategias selectivas y generativas para la adquisición del conocimiento;
- Hacer uso de estrategias de retención y recuperación de la información;
- Hacer uso de estrategias de metacognición para monitorear planear y administrar reguladamente los recursos personales, de la tarea y de los materiales, y
- Hacer uso de estrategias organizativas y de lectura creativa.

Es importante señalar que el Inventario de Estrategias de Estudio (EDA) contiene los reactivos más poderosos del (IHE) el cual es capaz de ubicar al estudiante en uno de tres niveles de clasificación: el autosuficiente, el instruccional y el insuficiente. Un estudiante clasificado en este último, requiere ser asistido por programas remediales para cursar sus estudios exitosamente.

En términos generales, se identificaron los rangos de ejecución en habilidades cognitivas de estudio relacionadas con: a) La automatización de procesos de bajo nivel, como componente de la lectura; b) La detección de problemas en la comprensión de la lectura; c) La identificación de riesgo en la utilización de estrategias para leer, y d) La detección de elementos de riesgo en las estrategias que utilizan los estudiantes para aprender.

Es importante señalar, que el cuestionario diagnóstico de la forma de estudiar del alumno aplicado como pre-test y pos-test es una adaptación del inventario de auto-reporte de estrategias de aprendizaje (EDA) de Castañeda y López y que fue validado en el colegio de Bachilleres por un grupo de expertos (Partida, 1995).

Finalmente, las prácticas evaluativas han de orientarse a las decisiones de orden

didáctico y vinculadas estrechamente a los aprendizajes de los alumnos, a la evaluación de los procesos de enseñanza, asociando de manera sistemática las decisiones de modificación y mejora de la enseñanza a la información de lo que han aprendido los alumnos y reforzar el valor de regulador. Como afirma Solé (1996) toda la secuencia de evaluación, pretende que el alumno aprenda, sea consciente de su aprendizaje y pueda ir él mismo modificando sus acciones para lograr sus propósitos en el ámbito de la construcción del conocimiento.

## Capítulo V. Planteamiento del Problema.

Con base en la revisión de la literatura hecha anteriormente, se encuentran las razones por las que se da un bajo rendimiento en la comprensión de textos académicos.

Ante esto el presente trabajo se interesó particularmente en:

- a) Promover una adecuada comprensión de textos por parte del alumno, así como poseer estrategias adecuadas para organizar la información que se extrae del texto y relacionarla con la que ya posee.
- b) La incorporación de estrategias de aprendizaje, por parte del maestro como del alumno. Siendo el maestro quien promueva un apoyo necesario para lograr que cada uno de los miembros se involucre en cada una de las actividades (Palincsar y Brown, 1989).
- c) Promover el trabajo cooperativo, con base en los intercambios, las actividades críticas y reflexivas por parte de los alumnos y que ésta involucre a unos con otros para alcanzar un rendimiento personal y colectivo.

Por lo tanto, en el presente trabajo se aplicó un programa de intervención educativa, con base en un marco constructivista el cual se trabajó con estudiantes de nivel medio superior. Diseñado con el fin de favorecer el desarrollo de estrategias de comprensión de textos académicos, utilizando textos expositivos (debido a que esta estructura textual es la más utilizada escolarmente, ya que proporcionan una visión de informar, comunicar y proporcionan una explicación al alumno acerca de una o más temáticas). El programa se desarrolló en un contexto cooperativo, ya que ofrece la oportunidad de compartir experiencias y desarrollar una interacción social entre los compañeros. La estructura cooperativa fue guiada a través de la enseñanza recíproca con el fin de promover la autonomía del aprendizaje.

### **5.1. Justificación.**

La demanda de un aprendizaje constante y diverso es consecuencia del flujo de información a la que estamos sometidos. Los cambios radicales en la cultura del aprendizaje están ligados históricamente al desarrollo de nuevas tecnologías en la difusión de la información.

En este mismo orden, como señala Aguilar (1983) entre los problemas más graves que afectan al sistema educativo nacional se encuentran las dificultades de aprendizaje de los alumnos provocado por los deficientes métodos de estudio.

Este problema es producto de la falta de programas tendientes a establecer métodos de estudio efectivos en todos los niveles escolares. En donde el quehacer del docente se ha centrado demasiado por enseñar a leer y alfabetizar a los educandos, para posteriormente presentarle contenidos de los dominios del currículo, sin enseñar las habilidades necesarias para acceder a niveles superiores de lectura y la escritura, ni aprender a aprender.

Así mismo, en lo que respecta a la comprensión lectora en la escuela lo que se pretende muchas veces es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección. Pronunciando adecuadamente, respetando las reglas de puntuación y la entonación requerida (Solé, 1992).

Desde este punto de vista podemos destacar que es importante diseñar nuevas intervenciones educativas que promuevan las habilidades adecuadas para la comprensión de textos académicos. En este sentido el lector, que intenta comprender un texto y que desea leer para aprender, debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos.

En el presente trabajo se diseñó y se validó un taller de intervención educativa, con base en un enfoque constructivista, para ser desarrollado con estudiantes de nivel medio superior.

## **5.2. Planteamiento de Objetivos.**

- A. Diseño de un programa de entrenamiento en estrategias de comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo, mediante la práctica-guiada a través de la enseñanza recíproca.
- B. Aplicación del programa de entrenamiento en estrategias en la comprensión de textos académicos expositivos, en estudiantes de una Preparatoria Regional del Estado de México.
- C. La observación del desempeño en la comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo, mediante una práctica-guiada a través de la enseñanza recíproca en el aula.
- D. Evaluación de la eficacia del programa en la comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo a partir de la utilización de la enseñanza recíproca.

## **5.3. Planteamiento de Hipótesis.**

### **Hipótesis de trabajo.**

El taller diseñado con base en el aprendizaje cooperativo, mediante una práctica-guiada producirá mejoras satisfactorias en la comprensión de textos académicos, en alumnos de nivel medio superior.

### **Hipótesis Estadística.**

H1. Existirán diferencias significativas en la comprensión de textos académicos, presentados por los alumnos del grupo experimental en comparación con alumnos del grupo control.

**H0.** No existirán diferencias significativas en la comprensión de textos académicos, en los alumnos del grupo experimental, en comparación con los alumnos del grupo control.

#### **5.4. PLANTEAMIENTO DE VARIABLES.**

##### **DEFINICIÓN CONCEPTUAL.**

###### **Variable Dependiente.**

**La comprensión de textos académicos.** Es un proceso cognitivo mediante el cual se reconstruye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor del texto (Morles, 1984). **La comprensión de textos expositivos:** Su objetivo es explicar las relaciones lógicas y estructurales entre los diferentes concepto. El texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona información sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan con profusión (Solé, 1992).

Así, la implementación y evaluación del programa de entrenamiento, diseñado para la comprensión de textos académicos, aplicado con una población rural aportará información a nivel experimental, considerando que este tipo de investigación no se había realizado.

##### **DEFINICIÓN OPERACIONAL.**

###### **Variable Dependiente.**

**Comprensión de textos en los alumnos.** Explicación y ejecución de la tarea para la comprensión de los textos a partir de la aplicación de las estrategias de aprendizaje, regular cada una de las estrategias y elaborar conclusiones sobre los resultados y logros del taller.

## **DEFINICIÓN CONCEPTUAL.**

### **Variable Independiente.**

Taller de trabajo en la comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo, mediante una práctica guiada a través de la enseñanza recíproca. Promover en el alumno un aprendizaje intencional a través de diálogos en el contexto en que se enseñan y proporcionar las experiencias para un desarrollo social, psicológico y cognitivo en grupos de aprendizaje cooperativo (Brown y Palincsar, 1989 y Johnson & Johnson & Holubec, 2000).

## **DEFINICIÓN OPERACIONAL.**

### **Variable Independiente.**

Programa de entrenamiento, en la comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo guiado a través de la enseñanza recíproca. Conjunto de fases en las cuales se aplicó la enseñanza recíproca dentro del aula con alumnos de nivel medio superior en la comprensión de textos académicos.

## **Capítulo VI. Método.**

### **6.1. SUJETOS.**

Se trabajó con 60 estudiantes de segundo semestre, en una Preparatoria incorporada a la Universidad Autónoma del Estado de México. De nivel socioeconómico medio-bajo, cuyas edades fluctúan entre los 15-17 años. La selección se realizó mediante una muestra de tipo no probabilística (Siegel, 1983), con sujetos voluntarios y se dividió en un grupo control de 30 alumnos y un grupo experimental de 30 alumnos.

### **6.2. MATERIALES E INSTRUMENTOS.**

#### **A. Cuestionario Diagnóstico sobre la forma de estudiar del alumno.**

El cuestionario diagnóstico de la forma de estudiar del alumno aplicado como pre-test y pos-test es una adaptación del inventario de auto-reporte de estrategias de aprendizaje (EDA) de Castañeda y López y que fue validado en el colegio de Bachilleres por un grupo de expertos (Partida, 1995). Este instrumento está formado por 40 preguntas que hacen un diagnóstico de la forma de estudiar del alumno. Ubicando el tipo de respuestas en cuatro categorías, estrategias: antes, metacognición, durante y después cuya respuesta podría ser:

- a. Anotar una **A** cuando nunca lo haces, lo que se plantea en la pregunta.
- b. Una **B** cuando pocas veces lo haces.
- c. Una **C** cuando casi siempre lo haces.
- d. Una **D** cuando siempre lo haces.

Se incluye una hoja de respuestas donde el alumno va anotando sus respuestas en las cuatro columnas donde se encuentran ya clasificadas las cuatro

categorías ya mencionadas y donde el alumno bajo la guía del facilitador califica su cuestionario dándose cuenta inmediata del resultado ( **ver anexo 1**).

## **B. Textos.**

Se redactaron 15 textos expositivos (**ver anexo 4**), para esta investigación fue de suma importancia trabajar con este tipo de textos, ya que permiten al lector identificar las palabras claves que puedan funcionar como indicadores para obtener las ideas principales o ideas centrales que se organizan con base en la estructura expositiva a la que pertenecen los textos.

Los textos fueron sometidos a juicio de cinco expertos (profesores de la facultad de psicología) para juzgar si eran adecuados para esta investigación.

### **6.3. ESCENARIO.**

La escuela Preparatoria Regional.

Se trabajó en un escenario natural.

**Escenario natural (salón de clases).** Las sesiones de las fases de la investigación se realizaron en los salones de clases de la escuela preparatoria. Fueron las aulas donde los estudiantes asisten, ya que cuentan con las condiciones adecuadas (iluminación, espacio, ventilación).

### **6.4. PROCEDIMIENTO.**

Las fases para el desarrollo del taller de trabajo fueron:

- 1. Evaluación inicial:** Durante esta fase participaron el grupo control y el grupo experimental.

A los dos grupos se les aplicó un Pre-test que fue el Cuestionario Diagnóstico sobre la forma de Estudiar del Alumno, con la finalidad de realizar una evaluación acerca de la necesidad de programar un taller sobre estrategias en la comprensión de textos académicos y evaluar los conocimientos que poseían sobre este tema.

2. **Programación del taller:** De acuerdo a los resultados arrojados y las necesidades detectadas, se desarrolló el contenido del taller y el material necesario para su aplicación con el grupo experimental.
3. **Entrenamiento a los alumnos:** En esta fase se desarrolló el taller “la comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo”. El programa de entrenamiento abarcó 4 sesiones teóricas de dos horas diarias ( ver anexo 3) a través de la práctica-guiada de la enseñanza recíproca.
  - Clarificación.
  - Predicción.
  - Cuestionamiento.
  - Resumen.

Es importante señalar que solo participaron los alumnos del grupo experimental.

#### 4. **Observación en la aplicación del taller en “la comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo”.**

La realización de esta tarea se llevó a cabo con el grupo experimental dentro del aula, con el fin de que los alumnos aplicaran los conocimientos y las habilidades adquiridas durante el taller. Así mismo, cuando los alumnos trabajaban la comprensión de textos se realizaban registros observacionales basados en una lista de chequeo adaptada de Dreves, C; Parra, E. y Campos, M; Flores, L. (1997), (ver anexo 2) para identificar las habilidades de aprendizaje cooperativo (trabajo de realizar tareas, habilidades sociales y

habilidades en grupo), los registros se realizaron durante las 15 sesiones de trabajo.

Con la información obtenida se retroalimentaba a los alumnos en el uso de las estrategias durante las sesiones y se realizaban algunas recomendaciones o sugerencias.

A continuación se hace una descripción de los textos utilizados y los cuestionarios de trabajo (ver anexo 4) para la realización del taller:

Cada texto estaba constituido por 9 y 10 preguntas dependiendo del texto tratado, como se puede observar en la siguiente tabla de acuerdo con la metodología empleada que fue la enseñanza recíproca.

▼ TEXTOS	Preguntas de cada texto Cantidad de textos	ESTRATEGIA DE RESUMEN			ESTRATEGIA DE CLARIFICACIÓN				ESTRATEGIA DE CUESTIONAMIENTO		ESTRATEGIA DE PREDICCIÓN
		6	7	8	9	10	1	2	4	5	3
Secuencia	6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Comparativo/ Adversativo	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Covariación	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Problema/ Solución	6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tabla 5.6.3.1. Relación de preguntas de acuerdo a la enseñanza recíproca, donde 3 es la calificación mayor.

**5. Fase de Evaluación final:** Se evaluó al grupo control y al grupo experimental mediante un pos-test, el cual fue el Cuestionario sobre la Forma de Estudiar del Alumno, en una sesión de 50 minutos aproximadamente con el fin de contrastar los resultados de la evaluación inicial con los resultados de la evaluación final.

## 6.5. DISEÑO EXPERIMENTAL.

El diseño fue cuasi-experimental de grupos intactos pre y postest. A los grupos se les administró una prueba: la cual sirvió para verificar la equivalencia inicial de los grupos ( Hernández Sampieri, et al. 1990).

DISEÑO	
GRUPO EXPERIMENTAL	01 X 02
GRUPO CONTROL	01 - 02

Donde:

**01= Evaluación inicial.**

**02= Evaluación final.**

**X= Intervención (entrenamiento en la comprensión de textos Académicos)**

## 6.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

El procedimiento estadístico seleccionado para medir la consistencia interna de los 15 textos empleados y la correlación para cada una de las preguntas de los mismos fue el **Coefficiente Alpha de Cronbach** y para realizar el análisis de datos obtenidos en las evaluaciones de la comprensión de textos académicos, fue el análisis de **varianza de Rangos de Friedman**, ya que esta prueba no paramétrica es la más eficiente para medidas repetidas que provienen de la misma población, se aplica cuando hay un nivel de medición ordinal y se trabaja con muestras pequeñas.

Para calificar las evaluaciones del trabajo cooperativo se realizó un análisis cualitativo con base en el número de respuestas que se plantearon en cada una de las actividades del grupo experimental.

### A) Análisis de la consistencia interna de los textos.

Con la finalidad de medir la consistencia interna de los textos expositivos se aplicó el coeficiente Alpha de Cronbach incluyendo las preguntas 9 y 10 definitivas. **(Se utilizó el Paquete SPSS v.11)** En la tabla 6.6.1. se resume los valores Alpha generados por el paquete estadístico, para cada uno de los 15 textos empleados en el presente trabajo.

Texto (1): La Libertad	Alpha = .8645
Texto (2): El Movimiento Revolucionario	Alpha = .8228
Texto (3): Literatura de Vanguardia	Alpha = .8243
Texto (4): El Control de Insectos	Alpha = .9106
Texto (5): Homero	Alpha = .8320
Texto (6): La Eutanasia	Alpha = .8829
Texto (7): El Surrealismo	Alpha = .8840
Texto (8): La Contaminación Atmosférica	Alpha = .9050
Texto (9): La Reforma Liberal	Alpha = .8245
Texto (10): Rebelión Juvenil	Alpha = .8964
Texto (11): La Historia de la Tierra	Alpha = .7330
Texto (12): El Arroz.	Alpha = .8768
Texto (13): El Maximato	Alpha = .7813
Texto (14): El Naturalismo	Alpha = .7088
Texto (15): Normas de Convivencia	Alpha = .8141

Tabla. 6.6.1. Consistencia interna de los textos expositivos.

### B) Análisis de correlación de las preguntas.

Así mismo, se realizó el análisis de correlación para cada una de las preguntas de los 15 textos expositivos de acuerdo con su estructura textual.

- En el caso de los textos de estructura de **Problema/Solución**, se observó una consistencia interna de **.8141 a .9181**
  - En lo concerniente a la estructura textual de **Secuencia**, se identificaron reactivos con una baja correlación, como en el caso del:
    - **Texto 2** donde el alfa es de **.7292** y que al retirar la **pregunta 7** la correlación es de **.7948**
    - Con relación al **texto 11** el alfa es de **.6861** y que al retirar la **pregunta 8** su correlación es de **.7224** y,
    - El **texto 13** el alfa con todos los reactivos es de **.7721** al retirar la **pregunta 3** la consistencia se incremento a **.7813**, de esta manera al ser retiradas estas preguntas incrementaron la correlación de los cuestionarios.
  - Respecto, a los textos de estructura "**Comparativo/Adversativo**" mostraron un nivel de correlación de **.8243 a .8320**
  - Finalmente en el texto de estructura de **Covariación** en el **texto 14** el alfa de Cronbach fue de **.7088** y al retirar la **pregunta 6** la correlación fue de **.7224**
- Los resultados de las preguntas están contenidos en la siguiente tabla:

Estructura Textual	Correlación														
	Problemas/Solución						Secuencia						Comparativo/Adversativo		Covariación
▼ Pregunta	Texto 1	Texto 4	Texto 6	Texto 8	Texto 12	Texto 15	Texto 2	Texto 7	Texto 9	Texto 10	Texto 11	Texto 13	Texto 3	Texto 5	Texto 14
1	.8513	.9181	.8661	.7922	.8566	.7763	.7626	.8557	.7944	.8770	.6918	.7092	.7769	.8088	.6600
2	.8493	.8974	.8649	.8063	.8664	.7922	.7378	.8557	.7984	.8841	.6695	.7468	.8021	.7789	.6828
3	.5421	.8901	.8817	.8071	.8614	.8026	.7390	.8647	.7928	.8902	.6884		.8123	.8034	.7231
4	.8572	.9035	.8706	.7875	.8555	.7837	.7524	.8759	.8187	.8856	.7016	.7140	.8087	.7957	.7087
5	.8475	.9015	.8571	.8065	.8682	.7899	.7817	.8604	.8143	.8822	.7021	.7461	.8210	.7955	.6549
6	.8291	.8993	.8820	.9050	.8587	.8902	.7719	.8765	.8083	.8843	.6804	.7916	.8062	.8350	
7	.8501	.8968	.8700	.8008	.8873	.7837		.8676	.8356	.8793	.6843	.7660	.7817	.8317	.6616
8	.8530	.8952	.8670	.7962	.8610	.7806	.7848	.8754	.7980	.8813		.7928	.8255	.8404	.7254
9	.8533	.9008	.8685	.8009	.8631	.7859	.8228	.8948	.8124	.8986	.7330	.7749	.8175	.8289	.7259
10	—	—	—	.8068	.8687	.7930	—	—	.8083	—	—	—	—	—	—
Consistencia Interna →	.8645	.9181	.8829	.9050	.8768	.8141	.7948	.8826	.8245	.8964	.7224	.7813	.8243	.8320	.7224

Donde:

- Las líneas punteadas indican que los cuestionarios son de 9 preguntas.
- Los espacios en gris, son las preguntas que fueron retiradas en el análisis.

## Capítulo VII. Resultados.

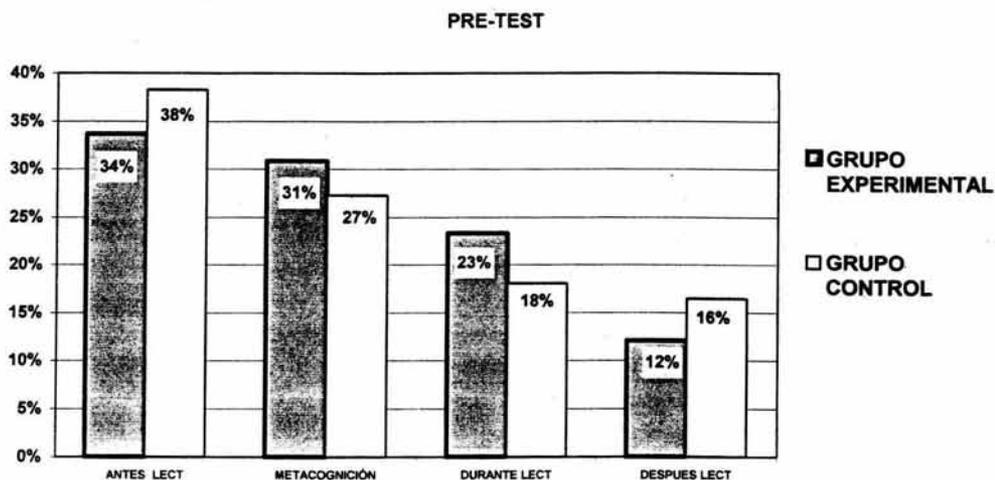
### 7.1. Comparación Pre-test Grupo Control y Experimental.

En el cuestionario diagnóstico de la forma de estudiar de los alumnos se encontró lo siguiente:

Los resultados del pre-test, en el grupo experimental y el grupo control *no se encontraron diferencias significativas en lo reportado en las cuatro categorías*, como puede observarse en la **gráfica A**.

Con respecto al grupo experimental en la categoría antes de la lectura se reportó un **34%**, en la categoría de metacognición obtuvieron un porcentaje de **31%**, en la categoría durante la lectura obtuvieron un porcentaje de **23%** y en la categoría después de la lectura se obtuvieron porcentajes de **12%**.

En cuanto al grupo control, los porcentajes que se obtuvieron por categoría fue el siguiente: Antes de la lectura **38%**, metacognición **27%**, durante la lectura **18%** y después de la lectura **12%**.



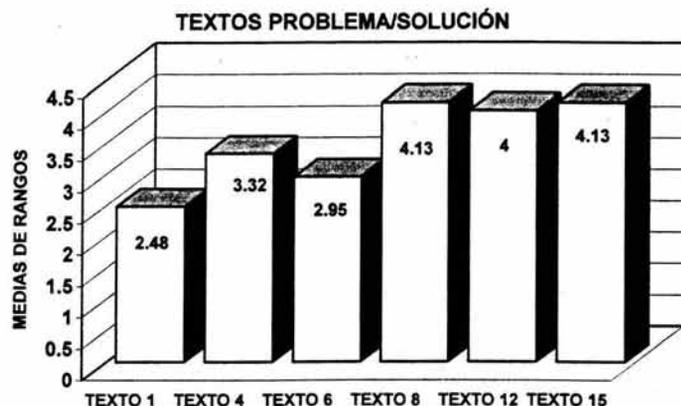
Gráfica A. Porcentaje de alumnos del grupo experimental y el grupo control que responde en las cuatro categorías.

## 7.2. Análisis de los Efectos de la Enseñanza Recíproca.

Para conocer el impacto del taller de comprensión de textos académicos, se aplicó el análisis de varianza de dos clasificaciones por Rangos de Friedman para los textos expositivos en cada una de las estrategias de la enseñanza recíproca.

### ESTRATEGIA DE CLARIFICACIÓN.

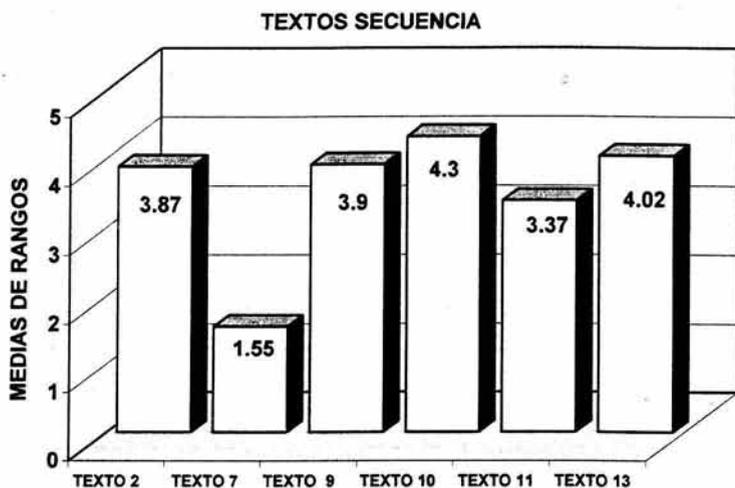
Con respecto a la estrategia de clarificación (**Gráfica 1**), donde la calificación máxima fue de 3 para cada una de las respuestas en el taller de comprensión de textos académicos, los alumnos del grupo experimental mostraron en lo general diferencias estadísticamente significativas en la estructura textual de **Problema/ Solución** ( $\chi^2 = 20.327$ ,  $gl = 5$ ,  $p < .000$ ).



**GRÁFICA 1.** Medias de Rangos en la estrategia de Clarificación en el Grupo Experimental.

Como puede apreciarse en la gráfica 1, en la estrategia de clarificación se tuvo un incremento en la evolución del taller de comprensión de textos académicos, donde los alumnos fueron capaces de brindar una solución a un problema determinado, en la estructura textual de **Problema/Solución**.

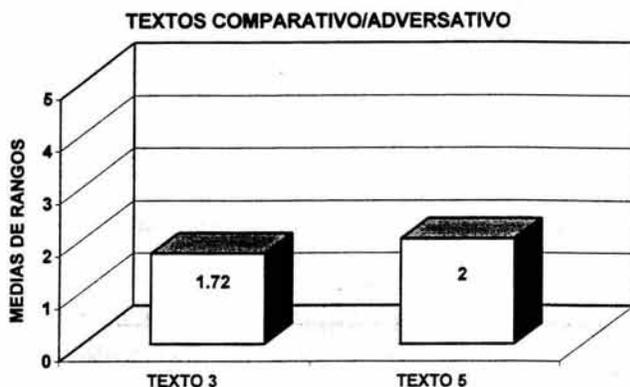
Para los textos de **Secuencia**, el manejo que realizaron los estudiantes del grupo experimental en la comprensión de textos académicos, para la tarea de clarificación se encontraron diferencias estadísticamente significativas (**Gráfica 2**) durante el desarrollo del taller ( $\chi^2 = 12.140$ ,  $gl = 5$ ,  $p < .000$ ).



**GRÁFICA 2.** Medias de Rangos en la Estrategia de Clarificación en el Grupo Experimental.

De esta manera, como se muestra en la gráfica en los textos de estructura textual de **Secuencia**, los alumnos pueden relacionar información entre sí en la comprensión de textos académicos, por lo que se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Con relación a los textos **Comparativo/Adversativo**, el efecto en el taller de comprensión de textos académicos (**Gráfica 3**) se encontraron diferencias significativas en la estrategia de Clarificación ( $\chi^2 = 5.667$ ,  $gl = 2$ ,  $p < .017$ )



**GRÁFICA 3. Medias de Rangos en la Estrategia de Clarificación en el Grupo Experimental.**

Como puede apreciarse en la gráfica de la estructura textual **Comparativo/Adversativo**, los estudiantes del grupo experimental mostraron un buen desempeño en la comprensión de textos académicos y fueron capaces de elaborar diferencias o semejanzas entre una o más temáticas.

Con la finalidad de analizar la evolución de los alumnos en el taller de la comprensión de textos académicos, se presentan los resultados del análisis para cada una de las estructuras textuales, así como los alumnos que fueron eliminados del análisis, como se muestra en la siguiente tabla.

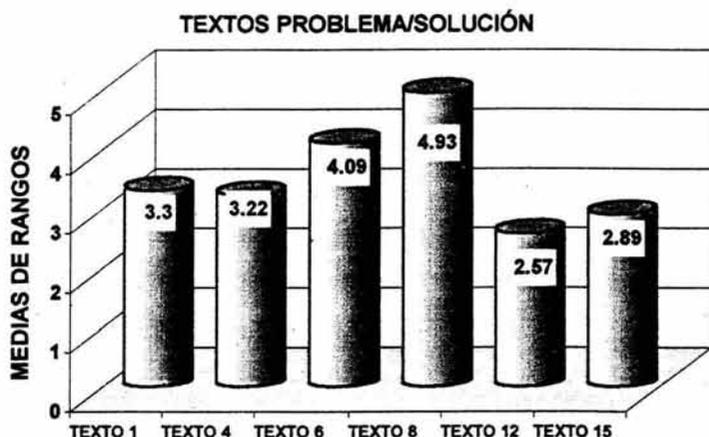
ESTRATEGIA DE CLARIFICACIÓN				
ESTRUCTURA TEXTUAL	TEXTOS	SUJETOS	MEDIAS	NIV.SIGNIFICANCIA
PROBLEMA/SOLUCIÓN	(1) La Libertad	28	2.48	p < .000
	(4) El Control de insectos		3.32	
	(6) La Eutanasia		2.95	
	(8) La Contaminación Atmosferica		4.13	
	(12) El Arroz		4	
	(15) Normas de Convivencia		4.13	
SECUENCIA	(2) El Movimiento Revolucionario	29	3.87	p < .000
	(7) El Surrealismo		1.55	
	(9) La Reforma Liberal		3.9	
	(10) La rebelión Juvenil		4.3	
	(11) La historia de la Tierra		3.37	
	(13) El Maximato		4.02	
COMPARATIVO/ADVERSATIVO	(3) Literatura de Vanguardia	29	1.55	p < .017
	(5) Homero		1.88	
COVARIACIÓN	(14) El Naturalismo	29	2.28	p < .018

TABLA 1. CALIFICACIONES EN LA ESTRATEGIA DE CLARIFICACIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

En la tabla 1, se puede apreciar que de los 30 alumnos que participaron en el taller de comprensión de textos académicos, en las estructuras textuales de **Problema/Solución** se eliminaron 2 alumnos y de **Secuencia** se eliminó a un alumno, Así mismo, en lo concerniente a los textos **Comparativo/Adversativo** y **Covariación** fueron eliminados del análisis un alumno para cada tipo de texto, con la finalidad de que las diferencias fueran estadísticamente significativas.

### ESTRATEGIA DE PREDICCIÓN.

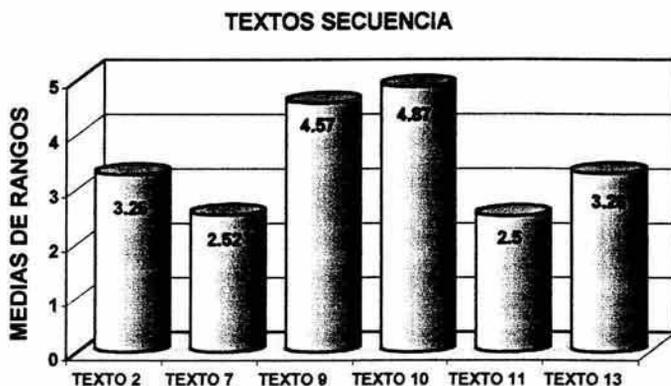
Con respecto al efecto del taller de comprensión de textos académicos, se encontraron diferencias significativas en la estrategia de predicción (Gráfica 4) de los textos Problema/Solución ( $\chi^2 = 32.07$ , gl. = 5,  $p < 0.00$ ).



**GRÁFICA 4.** Medias de Rangos en la Estrategia de Predicción en el Grupo Experimental.

Como se puede apreciar en la gráfica, el puntaje que obtienen los alumnos en la comprensión de textos académicos es óptimo en la comprensión de la estructura textual Problema/Solución.

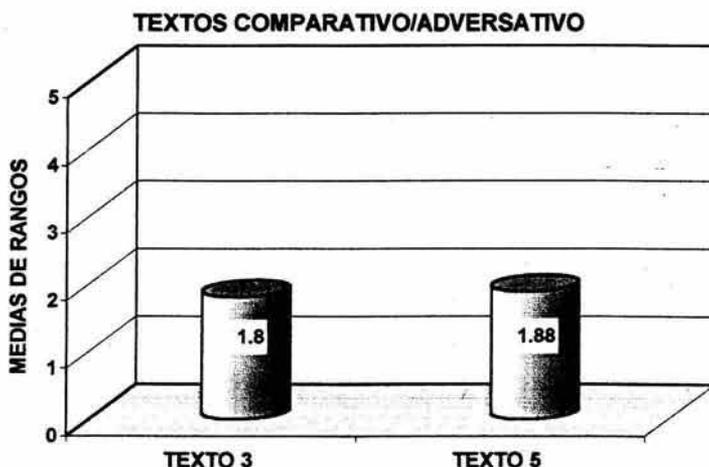
Con relación a los textos de Secuencia, se obtuvieron diferencias significativas en la estrategia de predicción ( $\chi^2 = 43.69$ , gl = 5,  $p < 0.00$ ). De esta manera se pueden observar las habilidades de los alumnos para hacer un razonamiento de causa-efecto (Gráfica 5).



**GRÁFICA 5. Medias de Rangos en la estrategia de Predicción en el Grupo Experimental.**

Con respecto a la estrategia de predicción en los textos de secuencia, se observa un nivel significativo en la comprensión de textos académicos, ya que los alumnos pueden organizar las ideas en un orden cronológico.

En los textos Comparativo/Adversativo (Gráfica 6), se encontraron diferencias significativas en la estrategia de predicción en el taller de comprensión de textos académicos ( $\chi^2 = 8.09$ ,  $gl = 2$ ,  $p < 0.01$ ).



**GRÁFICA 6. Medias de Rangos en la estrategia de Predicción en el Grupo Experimental.**

Como puede apreciarse en la gráfica 6, el nivel de comprensión es significativo en la organización del texto **Comparativo/Adversativo**. De esta manera, los alumnos son capaces de realizar semejanzas y diferencias entre los diversos temas de los textos.

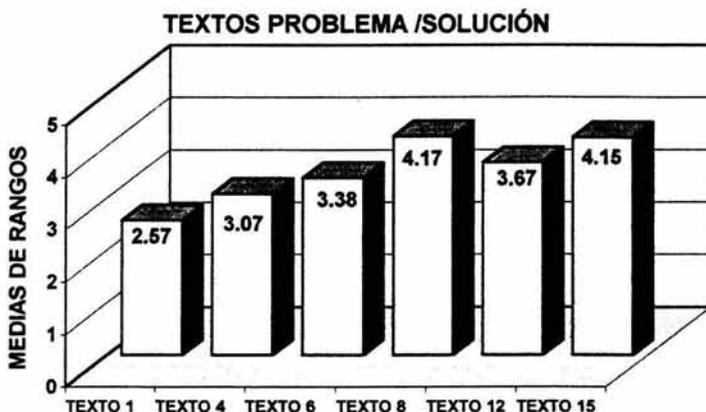
Por otra parte, en la siguiente tabla se enumeran las características de las estructuras textuales a través de la prueba estadística de Friedman donde se encuentran diferencias significativas del grupo experimental.

ESTRATEGIA DE PREDICCIÓN				
ESTRUCTURA TEXTUAL	TEXTOS	SUJETOS	MEDIAS	NIV.SIGNIFICANCIA
PROBLEMA/SOLUCIÓN	(1) La Libertad	23	3.3	p < .000
	(4) El Control de insectos		3.22	
	(6) La Eutanasia		4.09	
	(8) La Contaminación Atmosferica		4.93	
	(12) El Arroz		2.57	
	(15) Normas de Convivencia		2.89	
SECUENCIA	(2) El Movimiento Revolucionario	23	3.26	p < .000
	(7) El Surrealismo		2.52	
	(9) La Reforma Liberal		4.57	
	(10) La rebelión Juvenil		4.87	
	(11) La historia de la Tierra		2.5	
	(13) El Maximato		3.28	
COMPARATIVO/ADVERSATIVO	(3) Literatura de Vanguardia	28	1.8	p < .017
	(5) Homero		1.88	
COVARIACIÓN	(14) El Naturalismo	28	2.32	p < .017

TABLA 2. CALIFICACIONES EN LA ESTRATEGIA DE PREDICCIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

Al analizar los puntajes promedio en la estrategia de predicción en los alumnos del grupo experimental, se aprecia que el número de alumnos disminuye ya que fueron eliminados del análisis en los textos de **Problema/Solución** y **Secuencia**, así mismo, en los textos **Comparativo/Adversativo** y **Covariación**, lo que mostró mejoras estadísticamente significativas.

## ESTRATEGIA DE CUESTIONAMIENTO.

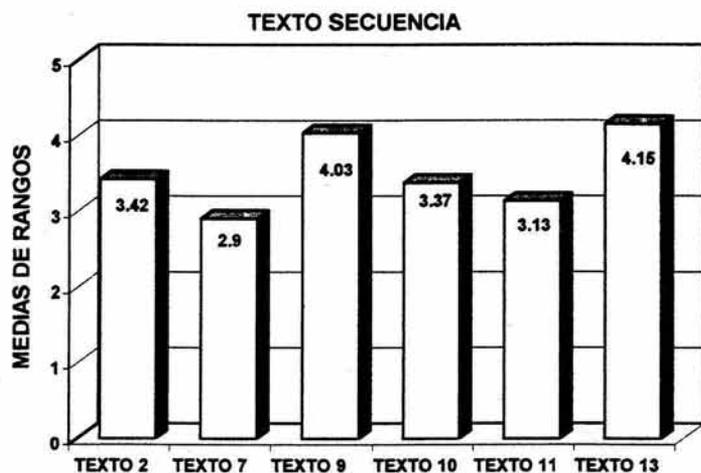


En el análisis que se realizó del taller de comprensión de textos académicos, se encontraron en lo general diferencias significativas (**Gráfica 7**) en la estrategia de cuestionamiento ( $\chi^2 = 20.32$ ,  $gl = 5$ ,  $p < 0.00$ ) en los textos de **Problema/Solución**.

**GRÁFICA 7.** Medias de Rangos en la estrategia de Cuestionamiento en el Grupo Experimental.

Como se observa en la gráfica 7, el nivel de comprensión en los textos de **Problema/Solución**, los alumnos incrementaron su comprensión ante la presentación de un problema y determinar su posible solución.

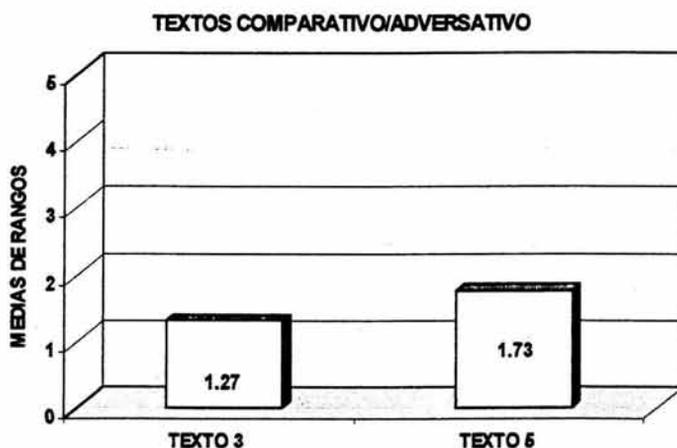
En los textos de **Secuencia** el resultado en la comprensión de textos académicos, se encontraron diferencias significativas (**Gráfica 8**) en la estrategia de Cuestionamiento ( $\chi^2 = 12.14$ ,  $gl = 5$ ,  $p < 0.03$ ).



**GRÁFICA 8. Medias de Rangos en la estrategia de Cuestionamiento en el Grupo Experimental.**

En la gráfica 8, se puede apreciar el nivel de comprensión, en la estrategia de **Cuestionamiento** que realizaron los alumnos respecto a los textos de secuencia, en la tarea de comprender una sucesión de acontecimientos relacionados.

En el análisis que se realizó a los textos **Comparativo/Adversativo**, se encontraron diferencias significativas ( $\chi^2 = 7.53$ ,  $gl = 1$ ,  $p < 0.00$ ) en la comprensión de textos académicos durante la aplicación del taller (**Gráfica 9**).



**GRÁFICA 9. Medias de Rangos en la estrategia de Cuestionamiento en el Grupo Experimental.**

Como se observa en la gráfica 9, el nivel de comprensión de textos académicos es óptimo en la estrategia de **Cuestionamiento**, donde los alumnos realizaban la tarea de comparar semejanzas o las diferencias de las temáticas.

En la siguiente tabla se muestran las características de las diferentes estructuras textuales y los puntajes obtenidos.

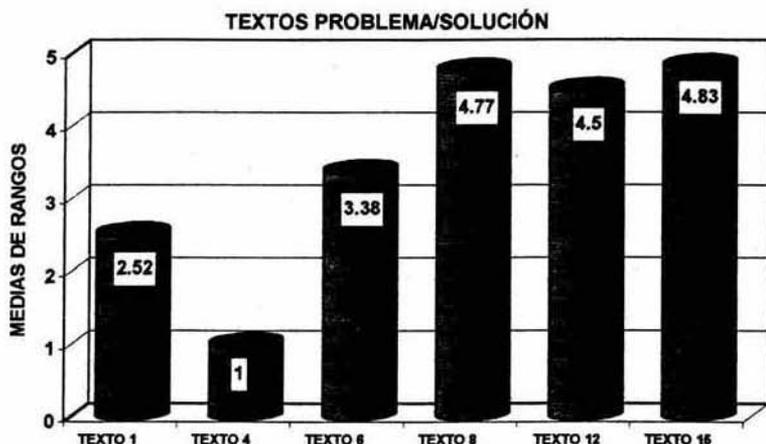
ESTRATEGIA DE CUESTIONAMIENTO				
ESTRUCTURA TEXTUAL	TEXTOS	SUJETOS	MEDIAS	NIV.SIGNIFICANCIA
PROBLEMA/SOLUCIÓN	(1) La Libertad	30	2.57	p < .001
	(4) El Control de insectos		3.07	
	(6) La Eutanasia		3.38	
	(8) La Contaminación Atmosferica		4.17	
	(12) El Arroz		3.67	
	(15) Normas de Convivencia		4.15	
SECUENCIA	(2) El Movimiento Revolucionario	30	3.42	p < .033
	(7) El Surrealismo		2.9	
	(9) La Reforma Liberal		4.03	
	(10) La rebelión Juvenil		3.37	
	(11) La historia de la Tierra		3.13	
	(13) El Maximato		4.15	
COMPARATIVO/ADVERSATIVO	(3) Literatura de Vanguardia	30	1.27	p < .006
	(5) Homero		1.73	
COVARIACIÓN	(14) El Naturalismo	30	2.32	p < .001

TABLA 3. CALIFICACIONES EN LA ESTRATEGIA DE CUESTIONAMIENTO DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

Como se puede apreciar en la tabla 3, se perciben los cambios significativos en los textos de **Secuencia**, **Comparativo/Adversativo**, **Covariación** y **Problema/Solución** donde los alumnos mostraron cambios favorables en la fase de cuestionamiento. Las diferencias que se muestran en esta fase son estadísticamente significativas.

### ESTRATEGIA DE RESUMEN.

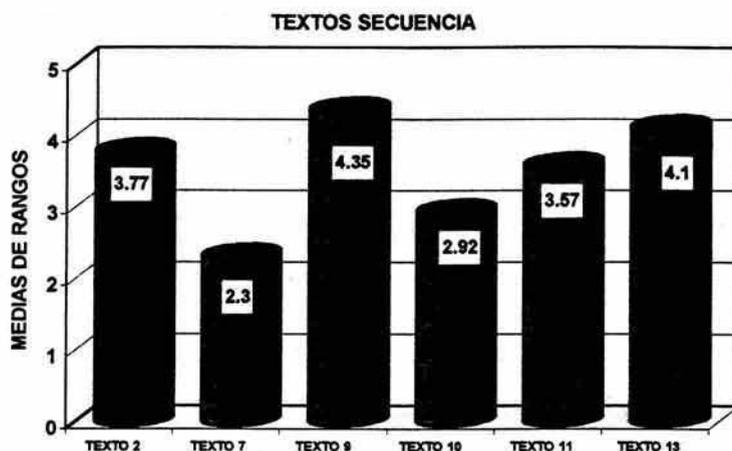
En lo concerniente a la estrategia de **Resumen**, en los textos de **Problema/Solución** (Gráfica 10) se encontraron en general diferencias estadísticamente significativas ( $\chi^2 = 92.66$ ,  $gl = 5$ ,  $p < 0.00$ ) en lo referente al taller de comprensión de textos académicos.



GRÁFICA 10. Medias de Rangos en la estrategia de Resumen en el Grupo Experimental.

Como se observa en la gráfica 10, la estrategia de resumen en los textos **Problema/Solución**, los alumnos obtuvieron un incremento significativo al enfatizar y consolidar la información más importante del texto.

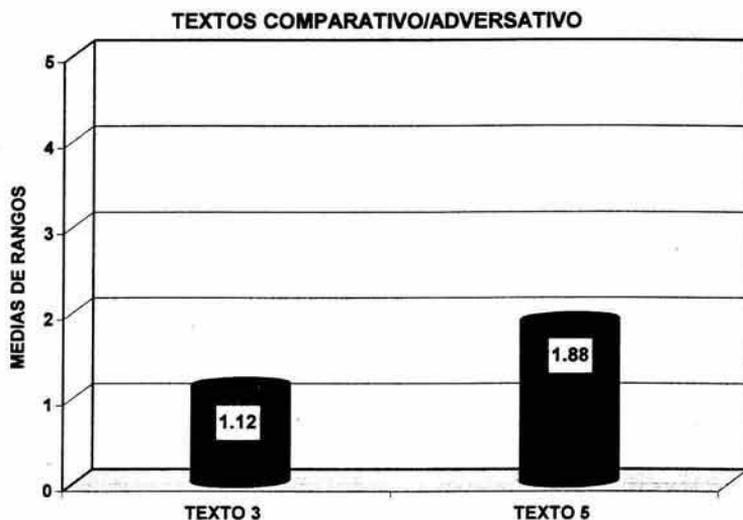
En lo que se refiere a los textos de **Secuencia**, se obtuvieron diferencias significativas ( $\chi^2 = 27.31$ ,  $gl = 5$ ,  $p < 0.00$ ) en la comprensión de textos académicos (Gráfica 11) en la práctica de la estrategia de resumen.



**GRÁFICA 11. Medias de Rangos en la estrategia de Resumen en el Grupo Experimental.**

Como se observa en la gráfica 10, la habilidad que muestran los alumnos en la práctica de la estrategia de resumen, es significativa ya que son capaces de identificar e integrar la información más importante del texto en la comprensión de textos académicos.

En los textos **Comparativo/Adversativo** se encontraron diferencias significativas ( $\chi^2 = 18.24$ ,  $gl = 1$ ,  $p < 0.00$ ), en la comprensión de textos académicos (**Gráfica 12**) donde los alumnos en la elaboración del resumen seleccionan la información clave.



**GRÁFICA 12. Medias de Rangos en la estrategia de Resumen en el Grupo Experimental.**

Como se observa en la gráfica, los alumnos tuvieron un avance gradual en la fase de **Resumen** de la comprensión de textos académicos, en la estructura textual **Comparativo/Adversativo**.

En la siguiente tabla, se muestran los puntajes obtenidos en las diferentes estructuras textuales del grupo experimental.

ESTRATEGIA DE RESUMEN				
ESTRUCTURA TEXTUAL	TEXTOS	SUJETOS	MEDIAS	NIV.SIGNIFICANCIA
PROBLEMA/SOLUCIÓN	(1) La Libertad	26	2.52	p < .000
	(4) El Control de insectos		1	
	(6) La Eutanasia		3.38	
	(8) La Contaminación Atmosferica		4.77	
	(12) El Arroz		4.5	
	(15) Normas de Convivencia		4.83	
SECUENCIA	(2) El Movimiento Revolucionario	30	3.77	p < .000
	(7) El Surrealismo		2.3	
	(9) La Reforma Liberal		4.35	
	(10) La rebelión Juvenil		2.92	
	(11) La historia de la Tierra		3.57	
	(13) El Maximato		4.1	
COMPARATIVO/ADVERSATIVO	(3) Literatura de Vanguardia	30	1.12	p < .000
	(5) Homero		1.88	
COVARIACIÓN	(14) El Naturalismo	30	2.2	p < .000

TABLA 4. CALIFICACIONES EN LA ESTRATEGIA DE RESUMEN DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

Como se observa en la tabla 4, se observan cambios favorables en tres de las cuatro estructuras textuales, en lo que concierne a los textos **Problema/Solución** fueron eliminados del análisis 4 de los 30 alumnos del grupo experimental, esto permitió que existieran diferencias estadísticamente significativas.

Finalmente y para una mejor lectura de los textos de **Covariación**, se realizó un análisis global de las cuatro estructuras textuales, donde **F1, F2, F3, F4** corresponden a cada una de las estrategias de la enseñanza recíproca del **texto 14 (Gráfica 13)**.

En la estructura textual de **Covariación**, se pueden apreciar diferencias significativas en la comprensión de textos académicos del grupo experimental, donde los alumnos son capaces de organizar la información causa-efecto.

De esta manera, los efectos del taller de comprensión de textos académicos, se encontraron diferencias significativas en la estrategia de **Clarificación** en el tratamiento del texto de **Covariación (F1)** ( $\chi^2 = 2.02$ ,  $gl = 2$ ,  $p < 0.05$ )

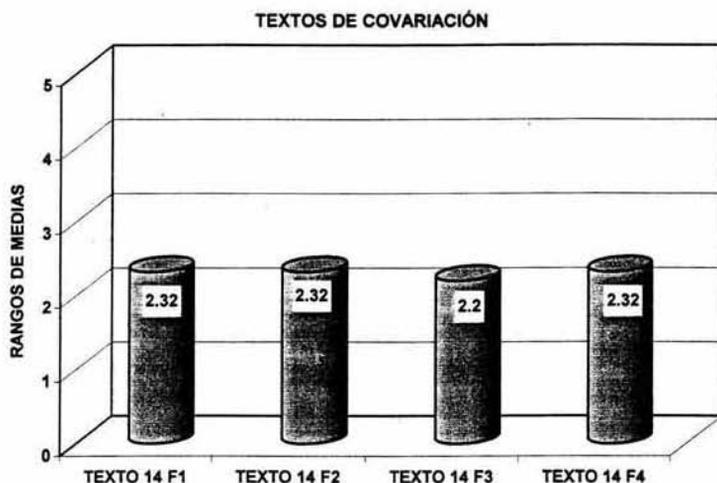
En el siguiente texto de **Covariación (F2)**, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con relación al taller de comprensión de textos académicos ( $\chi^2 = 8.09$ ,  $gl = 2$ ,  $p < 0.01$ )

En la gráfica se observa el nivel de comprensión en la estructura textual de **Covariación**, los alumnos obtuvieron un incremento en la estrategia de **Predicción** con relación a la retórica del texto.

En cuanto al texto de **Covariación (F3)**, el manejo en la comprensión de textos se obtuvieron diferencias significativas ( $\chi^2 = 13.56$ ,  $gl = 2$ ,  $p < 0.00$ ) en la realización de la estrategia de **Cuestionamiento**.

Como puede apreciarse en la gráfica 12, en la estrategia de **Cuestionamiento** los alumnos tuvieron un buen desempeño en la comprensión de textos académicos, trabajando una relación retórica de causa-efecto.

Por último, en lo que se refiere al texto de **Covariación (F4)** se encontraron diferencias significativas ( $\chi^2 = 26.61$ ,  $gl = 2$ ,  $p < 0.00$ ) en la comprensión de textos académicos.



**GRÁFICA 12. Medias de Rangos en las cuatro estrategias en el Grupo Experimental.**

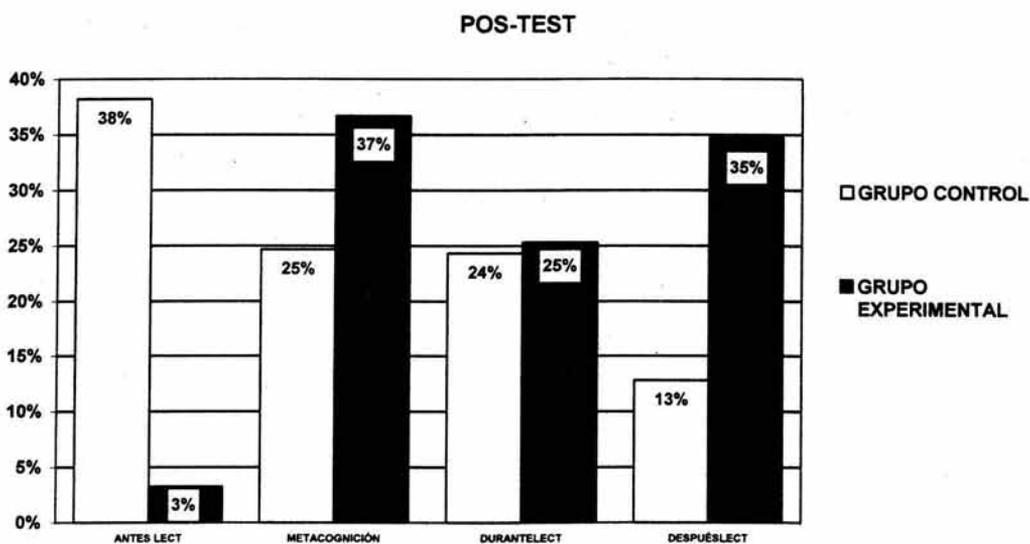
Finalmente, en la fase de resumen los alumnos tuvieron un avance gradual, lo que les permitió una mayor independencia y fluidez en la comprensión de textos académicos.

En general, las cuatro estrategias de la enseñanza recíproca tuvieron una implicación muy importante en la adquisición de nuevos conocimientos, así como la práctica de estas estrategias en el contexto de un aprendizaje significativo.

### 7.3. Comparación Pos-Test Grupo Control Y Experimental.

Con respecto, a lo reportado en la aplicación del pos-test el grupo experimental, *reportó cambios significativos al obtener puntajes óptimos* en tres categorías, en lo que respecta a la estrategia antes de la lectura se obtuvieron cambios significativos (**ver gráfica A**), se observa un **3%**, en la estrategia durante la lectura se obtuvo un **25%**, así mismo, en la estrategia después de la lectura la puntuación obtenida fue de **35%** y finalmente en la estrategia de metacognición el puntaje fue de **37%**.

Por otro lado, se puede observar que el grupo control *no reportó cambios significativos* en las cuatro categorías en la aplicación pos-test, obteniendo puntajes, en las estrategias antes de la lectura **38%**, estrategias durante la lectura **25%**, estrategias después de la lectura **24%** y metacognición **13%**, muy similares en la aplicación del pre-test.



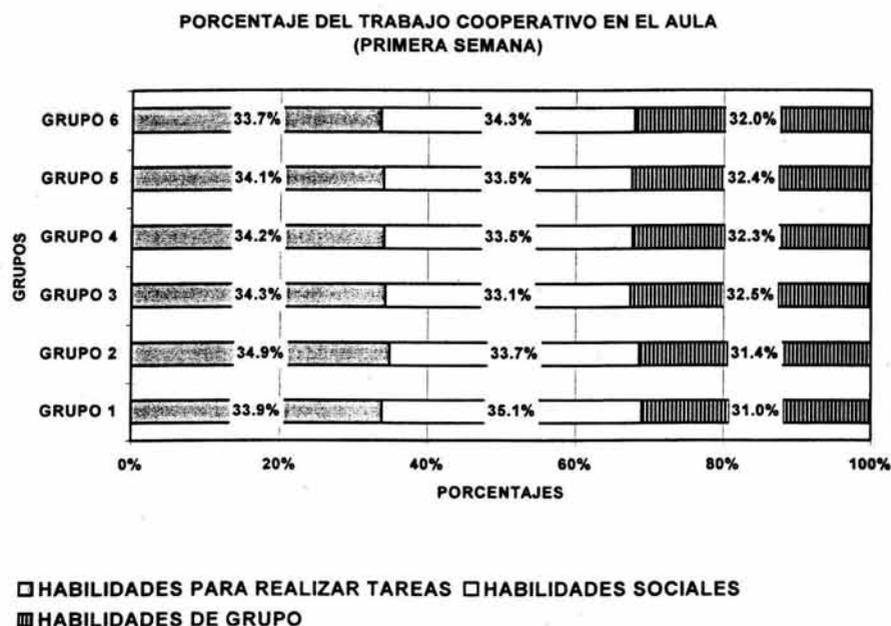
Gráfica A. Porcentaje de alumnos del grupo experimental y el grupo control que responde en las cuatro categorías.

#### 7.4. Evaluación del Aprendizaje Cooperativo.

El aprendizaje cooperativo se evaluó por medio de la entrega de un producto final realizado por los alumnos en cada una de las tres semanas de trabajo. Se utilizó una lista de chequeo, donde se realizaban los registros observacionales del trabajo en grupo (ver anexo 2).

Con la finalidad de ofrecer una descripción del trabajo realizado por los alumnos del grupo experimental, a continuación se presentan los resultados obtenidos en el contexto cooperativo, donde el puntaje esperado en las tres categorías fue de 100%.

De esta manera, los resultados que se obtuvieron en la primera semana de trabajo se observan en la gráfica 1.

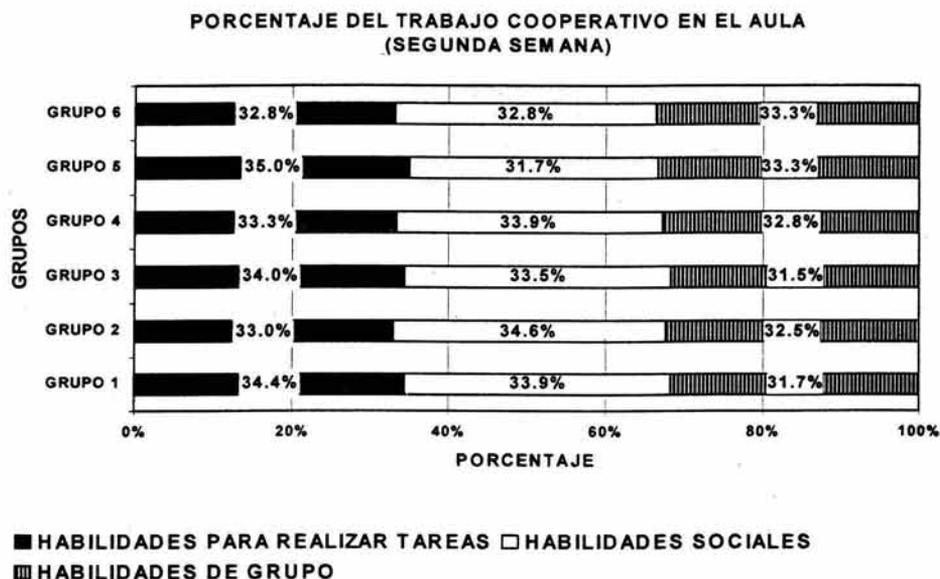


**Gráfica 1. Primera Semana de Trabajo Cooperativo.**

Como se puede observar, el trabajo que desarrollaron los alumnos en la primera semana tuvo puntajes óptimos durante el tiempo dedicado a las actividades grupales en el taller. Así, en la habilidad de realizar tareas los alumnos mostraron una actitud positiva en el trabajo de grupo, como las metas y roles. De esta manera, la información para los grupos de trabajo y la interdependencia con otros grupos para la consecución de un objetivo final permitían analizar la marcha del aprendizaje.

En cuanto a las habilidades sociales y de trabajo grupal como señala Johnson y Johnson (1986), permitió a los alumnos (escuchar, respetar los turnos de trabajo, compartir ideas, preguntar), y promover el desarrollo de sentimientos positivos hacia sus compañeros de trabajo y autoaceptación, así mismo, una participación individual responsable.

En cuanto a la segunda semana, en la gráfica 2 se pueden observar los siguientes resultados.

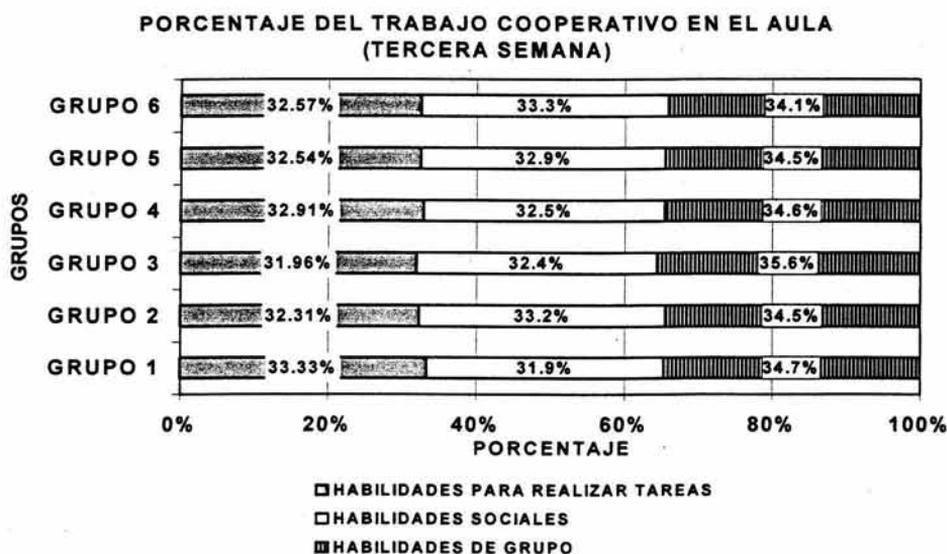


**Gráfica 2. Segunda Semana de Trabajo Cooperativo.**

Durante el desarrollo del trabajo cooperativo en la segunda semana, se observa una participación más activa de los alumnos en las tareas de grupo.

Las habilidades cooperativas permitieron a los alumnos relacionarse con otros compañeros dentro del aula. De esta manera, las actividades que realizaron estuvieron orientadas hacia el logro de metas como: Las habilidades de comunicación e interacción con otros, la habilidad de escuchar activamente, hablar por turnos, compartir, intercambiar ideas, opinar y expresar su propio pensamiento y sentimientos, dar apoyo y aceptación hacia las ideas.

En la tercera semana se pueden observar mejores resultados en el trabajo cooperativo en el aula como se muestra en la gráfica 3.



**Gráfica 3. Tercera Semana de Trabajo Cooperativo.**

Los resultados durante la tercera semana muestran que el trabajo cooperativo en el aula, permitió a los alumnos desarrollar habilidades de trabajo, tomar decisiones en grupo y la habilidad de planificar cooperativamente. De esta manera, los alumnos incorporan determinados contenidos que se refieren al trabajo realizado en grupo y promueve sus expectativas para el éxito y ayuda a los miembros del grupo.

Finalmente, esta experiencia permitió desarrollar en los alumnos comportamientos y habilidades de apoyo generando las condiciones para que los alumnos cooperen entre sí, en un contexto cooperativo.

## **Capítulo VIII. Discusión y Conclusiones.**

### **8.1. Discusión.**

En el presente trabajo se expuso el diseño y aplicación de un taller de comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo mediante una práctica-guiada, que se fundamenta en una interpretación constructivista.

Este taller se orientó en la promoción de comprensión de textos académicos guiados a través de la enseñanza recíproca, ofreciendo a los alumnos andamiaje en la aplicación de estrategias de aprendizaje.

De esta manera, a partir de la instrumentación del taller de trabajo se pudo observar que la enseñanza recíproca permite trabajar las cuatro estrategias (resumen, clarificación, cuestionamiento y predicción) de esta manera el docente y los alumnos guiaron la discusión sobre el contenido del texto para comprenderlo de forma conjunta.

Los resultados de esta investigación indican que los alumnos que participaron en el taller incrementaron sus habilidades en el uso de estrategias de aprendizaje en el momento de trabajar un texto de estructura expositiva. Por lo cual, se rechaza la hipótesis nula, ya que en el desarrollo del taller se promovieron las estrategias de aprendizaje en la comprensión de textos académicos en un contexto cooperativo mediante la práctica-guiada de la enseñanza recíproca, en los alumnos de nivel medio superior.

Estas mejoras en los alumnos se deben al interés y a la motivación mostrada en el desarrollo del mismo.

Otro hallazgo importante en el presente trabajo, fue elegir el enfoque cooperativo como un elemento para la enseñanza de habilidades (realización de tareas, grupales y sociales) en el aula, ya que permitió trabajar con los diferentes grupos y promover la participación de cada uno de los alumnos.

De acuerdo a los puntos mencionados y a los datos arrojados por los alumnos en esta investigación, tanto en el Cuestionario Diagnóstico sobre la Forma de Estudio

de los Alumnos, en el cual el número de respuestas se da en función de lo que el alumno considera que realiza al momento de leer.

Así mismo, en la aplicación de la enseñanza recíproca, se pueden observar los hallazgos que fueron congruentes con los datos obtenidos en otras investigaciones que se revisan en este trabajo respecto a la comprensión de textos académicos.

De los aspectos más sobresalientes se pudo observar que, existen diferencias en cuanto al rendimiento de cada uno de los alumnos y las estrategias de aprendizaje, situándolo en un nivel de enseñanza real, así como el efecto de las estructuras textuales que facilitaron su comprensión y el recuerdo de la información del contenido temático de cada texto que se evaluaba.

Así, en el Cuestionario Diagnóstico, los resultados que se obtuvieron entre el grupo experimental y el grupo control en la aplicación del pretest, muestra que no existieron diferencias significativas en relación a lo reportado en cada una de las categorías del cuestionario (estrategias antes de la lectura, estrategias durante la lectura, estrategias después de la lectura y metacognición).

Por otra parte, en cuanto a lo reportado en el postest se observan diferencias significativas en tres de las cuatro categorías de evaluación en el grupo experimental (estrategias durante la lectura, después de la lectura y metacognición) en comparación con el grupo control que no reportó cambios en ninguna de las cuatro categorías de evaluación. Es importante señalar que la diferencia entre el grupo control y el grupo experimental en el postest fue en un orden de 35% en la categoría de antes de la lectura, lo que muestra que los alumnos del grupo control mantuvieron el mismo porcentaje que en el pretest, en cuanto a la siguiente categoría durante la lectura no se reportaron cambios significativos entre los grupos, ya que existe una diferencia del 1%, mientras en la categoría después de la lectura el grupo experimental obtuvo diferencias significativas en un orden de 22% respecto al grupo control y en la categoría de metacognición se observa una diferencia significativa de 12%, en este sentido se observó que los alumnos del grupo experimental presentaron un buen desempeño en el taller en cuanto a la aplicación adecuada de las estrategias de aprendizaje.

De acuerdo a los resultados del cuestionario diagnóstico, se puede afirmar que la aplicación y uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes facilitan su desempeño en el aula. Así, mediante el enfoque constructivista se promueve la adquisición de aprendizajes significativos.

Como señala Castañeda, et al. (1989) se ha demostrado que los instrumentos de autorreporte son confiables y validos para explorar el uso de estrategias de aprendizaje, en este sentido se pudo constatar el compromiso y participación de los alumnos.

El segundo punto importante del taller, se orientó a promover las estrategias de aprendizaje en la comprensión de textos de tipo expositivo, ya que el uso de este tipo de estructura textual es importante por que permite la información sobre teorías, predicciones, personajes, hechos fechas (Slater y Graves, 1990).

El entrenamiento que se desarrolló en el aula para la comprensión de textos fue una actividad constructiva por parte de los alumnos, propiciando que los que contaban con mayores habilidades en la comprensión apoyaran a sus compañeros con menos dominio. De acuerdo a los puntos mencionados el taller fue guiado a través de la aplicación de la enseñanza recíproca, en el cual se formaron grupos cooperativos, donde los alumnos aprendices fueron guiados por un experto.

De esta manera, el docente proporcionó determinados contenidos, ayudas y apoyos necesarios para promover el traspaso de dichos contenidos al alumno; es decir, este proceso es interactivo y de diálogo en la enseñanza así el docente tiende estratégicamente un conjunto de andamios por medio de los cuales el alumno va elaborando las construcciones necesarias (Hernández, 1999).

Así, la instrucción que se proporcionó a los alumnos en el inicio del taller fue realizada por el docente y posteriormente los alumnos promovían el trabajo grupal, De esta manera, como señala Zimmerman (citado en Suárez y Vázquez, 1997), para que los alumnos puedan llegar a monitorear su aprendizaje es necesario mostrarles el cómo se realizan las actividades por medio de una persona experta. De esta manera, la importancia en el modelamiento, en las primeras sesiones muestra como los alumnos adquieren de manera correcta el manejo de las estrategias.

Posteriormente, durante las siguientes sesiones tanto el docente como los alumnos se involucraron y participaron en la ejecución y evaluación de las actividades, promoviendo así una discusión grupal, lo que permitió a los alumnos ser más activos en el proceso de aprendizaje.

Así, el docente mediante el apoyo y la retroalimentación generó que durante los diálogos que se establecen en la enseñanza recíproca, los alumnos apoyaran a sus compañeros en las actividades que se realizan en el aula.

De acuerdo al análisis de los datos obtenidos en la práctica-guiada a través de la enseñanza recíproca, revelan que se incrementó la comprensión de textos académico en los alumnos del grupo experimental que participaron en el taller. Como puede observarse en la estrategia de clarificación en los textos de Secuencia, el 93% desarrollaron la habilidad para conectar los conocimientos nuevos con los que ya tienen y para los textos de Problema/Solución un 96%, esto indica un aumento gradual en la comprensión de los textos expositivos para cada una de las sesiones de trabajo, siendo así que en las estructuras textuales Comparativo/Adversativo y Covariación, el 100% de los alumnos obtuvieron una puntuación adecuada, esto es que los alumnos son capaces de elaborar diferencias o semejanzas entre una o más temáticas, así como la habilidad para organizar la información y que mantuvieran una mayor atención al momento de leer los textos que se les presentaron, ya que tenían que buscar información adicional o releer para obtener una mejor comprensión de lo leído. En general, se puede observar que los alumnos se involucraron en la comprensión del texto y esto se debe al avance en el desarrollo, la práctica y el manejo de las estrategias durante el taller.

Para la estrategia de predicción, los alumnos que realizaron adecuadamente esta tarea en el caso de los textos de Problema/Solución y Secuencia fue de 76% lo que permitió que se obtuvieran diferencias significativas en este tipo de estructuras textuales, con relación a los textos Comparativo/Adversativo y Covariación se observa que un 93% de los alumnos obtuvieron un mejor manejo en el trabajo con este tipo de textos. Esto puede indicar que el entrenamiento para predecir a través del título y después de la lectura, los alumnos tienen un manejo adecuado de esta estrategia ya

que para los alumnos es una herramienta útil y con resultados positivos. Además de que permite activar los conocimientos previos relacionados con los textos y generar expectativas sobre lo que el autor abordará después. Por otra parte, se puede observar que un 7% de los alumnos no realizan una actividad para anticipar el posible desarrollo del texto, y no activan el conocimiento previo sobre el mismo. Por lo que se les hace difícil el adquirir y trabajar este tipo de estrategia y no se involucran en la actividad.

En el caso de la estrategia de cuestionamiento el 100% alumnos obtuvieron puntuaciones estadísticamente significativas en las cuatro estructuras textuales. En este sentido, se puede considerar que el trabajo en esta estrategia permitió a los alumnos involucrarse activamente en la tarea de preguntar sobre las ideas principales o generar preguntas sobre un párrafo del texto, propiciando en los alumnos la regulación de su conocimiento y promoviendo un incremento en la comprensión de textos. Así, el alumno es capaz de formular preguntas sobre el texto y autoevaluar su conocimiento sobre lo leído.

Por otra parte, en la estrategia de resumen, únicamente en los textos de Problema/Solución el 86% de los alumnos obtuvieron puntuaciones estadísticamente significativas, de esta manera en las tres estructuras textuales (Secuencia, Comparativo/Adversativo y Covariación) las ejecuciones de los alumnos fueron significativas. Esto es, que el alumno integra e identifica la información más importante del texto. Por lo tanto, se puede considerar que el desarrollo del programa influyó para que los alumnos tuvieran un manejo de los elementos para generar ideas principales y evaluar la coherencia del texto. Estas mejoras se pueden atribuir, entre otros factores a la participación activa de los alumnos y la disposición de aprender significativamente los materiales y contenidos de aprendizaje durante el taller.

En cuanto al trabajo cooperativo se crearon grupos heterogéneos con la finalidad de que los alumnos aprendieran a respetar las diferencias entre ellos y existiera un compromiso grupal. El docente únicamente señalaba las metas de la sesión, proporcionaba los objetivos temáticos en forma verbal y distribuyendo el material a los grupos, así como modelar y explicar su papel de mediador. De esta manera, el trabajo desarrollado por los alumnos durante el taller fue:

En la primera semana, los alumnos establecieron acuerdos para la conformación e integración de los grupos cooperativos y así compartieran las responsabilidades para la realización de las tareas académicas, de habilidades sociales y habilidades grupales. Esto permitió al grupo ser más eficiente en el desarrollo de sus actividades, en tanto que cada cual realizaba su trabajo guiado por el docente, teniendo siempre presente que su aporte personal era en beneficio del grupo y de los objetivos acordados entre todos los miembros. De esta manera, se promovió en los alumnos trabajar sin que tengan a alguien externo al grupo que les diga como hacerlo. Lograr este tipo de comportamientos y habilidades en los alumnos, es importante para la actividad que se desarrolla al interior del aula.

Así, los alumnos desarrollaron una comunicación e intercambio de las producciones que llevaban a cabo, donde se consideraban las opiniones de todos los miembros, esta situación permitió generar reflexiones de índole metacognitiva.

En las siguientes dos semanas el trabajo cooperativo que se realizó durante las sesiones de trabajo, los alumnos fueron regulando su propia actividad exponiendo sus procedimientos y resultados de las sesiones, así como, favorecer el intercambio de ideas, compartiendo las tareas asignadas y apoyándose entre compañeros, lo que permitió que tuvieran un mejor rendimiento en los grupos y se reforzara el aspecto motivacional para el aprendizaje.

Lo anterior demuestra, que las habilidades cooperativas son formas de relacionarse con otros, orientadas hacia el logro de una meta, donde se pueden observar las habilidades de comunicación e interacción con otros, la habilidad de escuchar activamente, hablar por turnos, compartir, intercambiar ideas, opinar y expresar su propio pensamiento y sentimientos, dar apoyo y aceptación hacia las ideas de los demás.

Ello implica, por una parte, el aprendizaje de habilidades sociales de comunicación y diálogo, una regulación de su propio aprendizaje, ya que el docente facilitó y permitió que se construyera una relación adecuada entre los alumnos, para favorecer las ayudas pedagógicas y potenciar entre los alumnos la habilidad para construir significados e involucrarlo en un aprendizaje que implica la conexión e

integración de temas, unidades y dirigir el éxito de la tarea (García, Riggs y Cañizales, 2001).

Los datos obtenidos durante la aplicación del programa pueden ser tomados como indicativos en la comprensión de textos académicos, ya que durante su aplicación se incrementó la comprensión en los alumnos que participaron en el taller, en comparación con los que no participaron en él. Se puede afirmar como resultado de la aplicación de la enseñanza recíproca en el aula, que paulatinamente los alumnos son capaces de regular su propio aprendizaje.

Además, en esta experiencia se mostró un interés por instrumentar procedimientos de validez y evaluación para los textos con los que se realizó este programa y obtener resultados favorables en el desarrollo del taller. Esto permitió determinar el nivel de ejecución de los alumnos en el trabajo y desempeño para cada uno de los textos tratados y enfocar adecuadamente los procedimientos instruccionales, así como perfeccionar la metodología y los instrumentos que serán de utilidad en el aula y la práctica educativa.

Finalmente, es importante señalar que los estudios que se han desarrollado en torno a la comprensión de textos académicos muestran su eficacia para ser trabajados con estudiantes de nivel medio superior y que permiten a los alumnos un mayor rendimiento a la hora de ejecutar una tarea y lo motiva en la participación grupal. Como señalan Collado y García Madruga (1997), que es posible la inclusión de un procedimiento de intervención para la comprensión de textos académicos en el currículo de trabajo de las escuelas. Así, este taller cubrió las expectativas de los estudiantes y generó una situación de andamiaje experto-novato en las actividades de aprendizaje.

## 8.2. Conclusiones.

Este trabajo confirma la necesidad de instrumentar programas educativos que permitan desarrollar en los estudiantes de nivel medio superior la adquisición de nuevos conocimientos mediante la comprensión de textos académicos, así como promover estrategias de aprendizaje y que regulen su propio aprendizaje, es decir, que a través de la práctica los alumnos establezcan las diferencias a partir del texto y la utilización de la estructura del texto para localizar la información y construir significados. Además de fortalecer su habilidad como lector y aprendiz.

De esta manera, el taller en la comprensión de textos académicos permite establecer que:

- ❖ El trabajar las estrategias de la enseñanza recíproca (clarificación, predicción, cuestionamiento, resumen) permite al alumno mejorar su proceso de comprensión del texto ante la tarea de leer.
- ❖ Promover ambientes de trabajo cooperativo permite que los alumnos se motiven por aprender, sean más participativos y promuevan la participación de los demás para cumplir las metas deseadas.
- ❖ Sensibilizar al maestro en su tarea como facilitador de nuevos aprendizajes, para ofrecer a los alumnos andamiajes significativos.
- ❖ Las estructuras textuales entre mejor estén organizadas es más fácil su comprensión por parte del alumno.

Promover con los alumnos habilidades estratégicas para la comprensión de textos, es permitir que los alumnos regulen su propio aprendizaje y desarrollen una actividad constructiva para generar nuevos conocimientos que sean significativos para obtener mejores resultados académicos. Es importante señalar, que se debe partir de lo que el alumno realmente sabe para generar zonas de desarrollo próximo a partir de un

andamiaje tutor-aprendiz y gradualmente potenciar en el alumno la autorregulación de su propio aprendizaje.

En el presente trabajo se observó que la enseñanza recíproca integra aspectos sociales e interactivos, que le permiten al alumno autorregular su aprendizaje y por lo tanto obtener mejores resultados académicos, también generar actividades de apoyo y estratégicas que lo motivan a aprender. La estructura cooperativa permite al docente sensibilizar y motivar al alumno a participar en la ejecución de la tarea. Por lo que se pudo comprobar la eficacia de este taller con este tipo de población y muestra elegida en este contexto cultural-institucional en particular.

## Capítulo IX. Sugerencias y Limitaciones.

### 9.1. Sugerencias.

A partir de los resultados obtenidos en el presente trabajo se propone lo siguiente:

- Elaborar un programa de entrenamiento en la comprensión de textos con alumnos de nivel medio superior de los diferentes grados, de esta manera se obtendrían mejores resultados en su rendimiento académico.
- Aumentar el número de sesiones prácticas y promover la integración de grupos cooperativos para que los alumnos estén motivados para aprender.
- Sensibilizar al docente en el uso de estrategias de aprendizaje de aprendizaje para favorecer el desempeño académico de los alumnos en el aula.
- Al diseñar textos expositivos se recomienda que sean más accesibles, que permitan una interpretación adecuada y facilite la comprensión de su contenido.
- Que en futuras investigaciones se empleen otras medidas de evaluación con la finalidad de que él alumno juzgue si lo que acaba de leer del texto lo considera fácil o difícil de comprender.

Se debe considerar que este tipo de programa de entrenamiento en la comprensión de textos será necesario para aquellos alumnos que sean menos competentes y de esta manera se conviertan en expertos de la comprensión. Estos programas deberían plantearse como un conjunto de estrategias que favorezcan el desempeño de los alumnos en el aula.

## **9.2. Limitaciones.**

En este sentido, algunas de las limitaciones que se tuvieron para el desarrollo de esta investigación fueron:

- El número de sujetos que participaron en el taller, lo cual implica una difícil generalización a todo tipo de estudiantes de este nivel educativo.
  
- El tiempo de duración por cada sesión.

Finalmente, se debe considerar que este tipo de programa de entrenamiento en la comprensión de textos será necesario para aquellos alumnos que sean menos competentes y, de esta manera, se conviertan en expertos de la comprensión. Estos programas deberían plantearse como un conjunto de estrategias que favorezcan el desempeño de los alumnos en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, J. (1982). **El enfoque cognoscitivo contemporáneo: Alcances y perspectivas.** Enseñanza e investigación en psicología, 8 (2), 171-187. Julio-Diciembre.

Alonso, J. Y Carriedo, N. (1999). **"Problemas de Comprensión Lectora: Evaluación e Intervención"**. En Monereo, C., y Solé, I. (Coord.). El asesoramiento Psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza.

Álvarez y del Río. (1990). **"Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo."** En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. Desarrollo Psicológico y Educación II. Madrid: Alianza.

Ambruster, D. F; Anderson, T. H. y Atertog, J. (1987). **"Does texts structures summarization instruction, facilitate learning from expository text"**. Reading Research Quarterly. 22 (35), 331-346.

Ausubel, D. P., Novack, J. D. y Hanesian, H. (1983). **Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo.** México: Trillas.

Arends, R.I. (1994). **Learning to teach.** Nueva York: Mc Graw Hill.

Aznar, E; Cros, A. Y Quintana, L. (1991). **Coherencia textual y lectura.** ICE. Barcelona: Horsori.

Britton, B.K; Meyer, B.J; Simpson, R; Timothy, S. (1979) **"Effects on the organization of the text in memory: test two implications of a selective attention hypothesis"**. Journal of experimental Psychology: Human Learning and Memory. 5,496-506.

Brown, A. y Palincsar, A.(1989). **"Guided, Cooperative learning and individual knowledge Acquisition"**. En Resnick, L. (eds.) Knowing, Learning and Instruction. Essays in honor of Robert Glaser. Lawrence Earlbaum, Publishers, A.S.A.

Brown, A. y Palincsar, A. (1985). **Enseñanza recíproca. Actividades para promover la lectura con la mente.** (Trad. Hernández, G. y Velázquez, B. 1996). En Reading, Thinking and Concept Development. N. York: College Entrance Examination Board.

Burón, J. (1993). **Enseñar a Aprender.** Introducción a la metacognición. Bilbao, España: Mensajero.

Calero, A; Pérez, R. y Calero, E. (1999). **Comprensión y evaluación lectoras en Educación Primaria. Un acercamiento Constructivista.** México-España: Praxis.

Carretero, M. (1993). **Constructivismo y educación.** Zaragoza: Edelvives.

Carretero, C. y Limón, (1997). **“Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica”.** En María, J. R. y Arnay, J. (comps). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.

Casanova, M. A. (1998). **La evaluación educativa. Escuela básica.** México-España: Muralla.

Castañeda, S. Y López, M. (1989) **La psicología del aprendizaje escolar.** En Castañeda, S; y López, M. (comps). La psicología cognoscitivista del aprendizaje. Aprendiendo a aprender. Antología. México: UNAM.

Castañeda, S; López, M. y Gómez, T. (1988). **Un Inventario de Habilidades de Estudio: IHE. Metacognición y estrategias de aprendizaje.** Antología Aprendiendo a Aprender. Facultad de Psicología. UNAM: México.

Coll, C. (1990). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.** Barcelona: Paidós.

Coll, C. (1993). **“Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza.”** En C. Coll, J. Palacios Y A. Marchesi (Eds.). Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Alianza.

Coll, C. (2001). **“Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.”** En C. Coll, J. Palacios Y A. Marchesi (Eds.). Desarrollo psicológico y educación 2. Madrid: Alianza.

Coll, C; Barbera, E; y Onrubia, J. (2000). **“La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación”.** Infancia y Aprendizaje. 90, 111-132.

Coll, C. Y Colomina, R. (1990). **“Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar.”** En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Alianza.

Coll, C. y Gillieron, C: (1983). **“Jean Piaget: el desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional”.** En Marchesi et al (comps.). Psicología evolutiva. Teoría y Métodos Vol. II. Madrid. España: Alianza.

Coll, C. y Martí, E. (1990). **Aprendizaje y desarrollo: La Concepción genética Cognitiva del aprendizaje.** En Coll, C; J. Marchesi, A. (comps.) Desarrollo Psicológico y Educación II. Madrid: Alianza.

Coll, C. y Solé, I. (1990). **La Interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza- aprendizaje.** En Coll, C; J. Marchesi, A. (comps.) Desarrollo Psicológico y Educación II. Madrid: Alianza.

Delval, J. (1997). **El Desarrollo Humano.** México: Siglo XXI.

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

De Vega, M; Carreiras, M; Gutiérrez, M. (1990). **Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva.** Madrid: Alianza.

Díaz-Barriga, F. (1988). **Aprendizaje significativo y organizadores anticipados.** Programa de Publicaciones de Material Didáctico, México: Facultad de Psicología, UNAM.

Díaz-Barriga F. (1992). **El proceso de comprensión de lectura de textos académicos.** Programa de Publicaciones de Material Didáctico, México: Facultad de Psicología, UNAM.

Díaz-Barriga, F. (1994). **La formación en aspectos metacurriculares con alumnos de educación media superior.** Perfiles Educativos. 65. 17-23.

Díaz-Barriga, F. y Aguilar, J. (1988). **Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa.** Perfiles Educativos. 41-42. 28-41.

Díaz-Barriga, F. y Aguilar, J. (1990). **Estrategias de intervención en el campo de la comprensión de textos académicos.** Programa de Publicaciones de Material Didáctico, México: Facultad de Psicología, UNAM.

Díaz-Barriga, F. Y Hernández, G.(1999). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista.** México: Mc Graw Hill.

Dreves, C; Parra, E. y Campos, M; Flores, L. (1997) **“Implementando aprendizaje cooperativo a través de una simulación de un proyecto colaborativo vía e-mail en la sala de clases”.** IIE. Universidad de la Frontera: Chile.

Englert, C.S; Hiebert, E.H. (1984). "Children's development awareness of text structure in the expository materials". Journal of Educational Psychology, 76 (1). 68-74.

Echeita, G. (1995). "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje." En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero Zabal (comps). La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI.

Echeita, G. Y Martín, E. (1990). "Interacción social y aprendizaje". En Coll, C. Palacios, J. Y Marchesi, A. (comps.). Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Madrid: Alianza.

Espindola, J.L. (1996). **Fundamentos de la Cognición**. México: Pearson.

Ferreiro, R. y Calderón, M. (2000). **El abc del aprendizaje cooperativo**. México: Trillas.

Fierro, A. (1995). "Desarrollo de la personalidad en la adolescencia". En Palacios, J., Marchesi, A. Y Coll, C. Desarrollo Psicológico y Educación II. Madrid: Alianza.

García y Caballero, L. (1988). **David P. Ausubel**. Programa de Publicaciones de Material Didáctico; México: Facultad de Psicología, UNAM.

García Madruga, J. A. (1991). **Desarrollo y conocimiento**. Madrid: Siglo XXI.

García Madruga, J. A., Martín, J. I., Luque, J.L. y Santamaría, C. (1995). **Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos**. Madrid: Siglo XXI.

García Madruga, J. A; Martín C. J; Luque, J. L. y Santamaría, C. (1996). "Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental". Infancia y Aprendizaje, 74, 67-82.

García, A; Riggs, E. Y Cañizales, R. (2001). "Metacognición: punto de ignición del lector estratégico". Lectura y Vida. 3, 28-35.

Glatthorn, A. (1997). **Constructivismo: Principios Básicos**. Educación 2001. 24, 42-48.

Gómez, P. M. (1995). **La producción de textos en la escuela**. México: Secretaría de Educación Pública.

Gómez, P. M., Villareal, M. B., González, L., López, A. M. y Jarillo, R. (1995). **El niño y sus primeros años en la escuela**. México: Secretaría de Educación Pública.

Good, T. Y Brophy, J. (1996). **Psicología Educativa Contemporánea**. México: Mc Graw Hill.

Goodman, K. (1986). **"El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo."** En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.

Hernández, G. (1998). **Paradigmas en la psicología de la educación**. México: Paidós.

Hernández, G. (1999). **"La zona de desarrollo próximo: Comentarios en torno a su utilización en los contextos escolares"**. Perfiles Educativos. 85-86, 46-71.

Hernández Sampieri, R ; Fernández Collado, C; y Baptista Lucio, P. (1990) **"Metodología de la investigación"**. México: Mc Graw Hill.

Horowitz, R. (1987). **Rethorical structure in discourse processing**. En Rosalind Horowitz y S. J. Samuel (eds). Comprehending oral y gritted language. Academic Press Inc.

Jones, B; Palincsar, A; Ogle, D; y Carr, E. (1987). **Estrategias para Enseñar a Aprender: Un enfoque cognitivo para todas las areas y niveles**. Argentina: AIQUE.

Johnson, D. y Johnson, R. (1986) **"Computer-Assisted Cooperative Learning"**. Educational Technology, XXVI, 1: 12-18.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). **El aprendizaje cooperativo en el aula**. México: Paidós.

Kintch, W; Yarbrough, J.C. (1982). **Role of rethorical structure in text comprehension**. Journal of Educational Psychology. 74. 828-834.

Klingler, C. y Vadillo, G. (1999), **Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente**. México: McGraw-Hill.

La Casa, P. (1994) **Modelos Pedagógicos Contemporáneos**. Madrid : Visor.

León J. A. (1991). "La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 51-76.

León, J. A. y García-Madruga, J. A. (1991). **Memoria y Comprensión de textos**. En J. M. Ruiz Vargas (Eds). *Psicología de la memoria*. España: Alianza Editorial.

Luque, J.L; García-Madruga, J.A; Martín Cordero, J. I. y Santamaría, C. (1996). "El análisis de protocolos de recuerdo libre: Problemas metodológicos e implicaciones educativas". *Revista de Psicología General Aplicada*. 49 (2). 321-336.

Maier, H. (1991). **Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears**. Buenos Aires: Amorrortu.

Maset, P. (1999). **Atención a la diversidad**. *Rev. Educación Especial*. 26. 43-77.

Melero Zabala, M.A. y Fernández Berrocal, P. (1995). "El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos." En P. Fernández Berrocal y M.A. Melero Zabala (comps). **La interacción social en contextos educativos**. Madrid: Siglo XXI.

Meyer, B.J; Freedle, R.O. (1984). **Effects of discourse type on recall**. *American Educational Journal Research*. 21 (1). 121-143.

Miras, M. (1991). **Diferencias individuales y enseñanza adaptativa**. Cuadernos de pedagogía. 188. Barcelona: España.

Miras, M; y Solé, I. (1990). "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Miras, M; Solé, I. y Castells, N. (2000). "Evaluación en el área de Lengua: Pruebas escritas y opiniones de los profesores". *Lectura y Vida*. 2, 6-17.

Monereo, C. (1998). "El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje." En C. Monereo. (Coord.). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Visor.

Monereo, C., y Solé, I. (1999.). **El asesoramiento Psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista**. Madrid: Alianza.

Morles, A. (1984). **Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura.** Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. 30 (98). 39-50.

Muriá, I. (1994). **“La enseñanza de las Estrategias de Aprendizaje y las habilidades Metacognitivas”.** Perfiles Educativos, 65. 66-70.

Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987). **Estrategias de aprendizaje.** Madrid: Santillana.

Ortega, R., Luque, A. y Cubero, R. (1997). **“Concepciones constructivistas y práctica escolar”.** En María, J. R. y Arnay, J. (comps). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós.

Ovejero, A. (1990). **Aprendizaje cooperativo.** Barcelona : Promociones y Publicaciones.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll. C. (1990). **Desarrollo psicológico y educación I.** Psicología Evolutiva. Tomo I-II. Madrid. España: Alianza.

Palincsar, A. y Klenk, L. (1992). **“Fostering literacy learning in supportive contexts”** (Trad. Hernández, G., 1996). Journal of learning Disabilities, Vol. 8&4. No.4 p.p.211-215.

Partida, U. (1995). **Inducción de un taller de habilidades y estrategias para la comprensión de textos académicos.** Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Piaget, J. Inhelder, B. (1984). **Psicología del niño.** Madrid: Morata.

Pozo, J. I. (1990). **“Estrategias de aprendizaje.”** En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (eds.) Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid : Alianza.

Pozo, J.I. (1996). **Teorías cognitivas del aprendizaje.** Madrid. España: Morata.

Praudel, R. J. (2000). **Estrategias de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva constructivista.** Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Ramírez, L. Y Velásquez, B. (1994). **Un estudio comparativo sobre la comprensión de textos expositivos entre niños de 4to. Y 6to. De primaria y de 2do. de secundaria.** Tesis de Licenciatura. Fac. Psicología: UNAM.

Richgels, D.J; McGee, L.M. (1987). **Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text.** Reading Research Quarterly. 22 (2). 177-196.

Rinaudo, M. C y De Olmos, G. V. (1996). **"Aprendizaje cooperativo y comprensión de la lectura: Una experiencia con estudiantes universitarios"**. Lectura y Vida. Vol. 1. 25-38.

Rué, J. (1998). **"El Aula: Un espacio para la cooperación"**. En Miras, C; Castello, T; Cirera, I; García, M; Molina, L; Pardo, A. M; Vila, I. (Coord.) Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia. Barcelona: Grao.

Sánchez, R.E. (1998). **"Propuesta para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Mediante textos de uso funcional en un contexto cooperativo guiado para escolares con dificultades de aprendizaje"**. Tesis de Licenciatura. Fac. Psicología: UNAM.

Santiuste, V. y Marciales Vivas, G.P. (2002) **"Propuesta de Modelo de Comprensión de Textos: Un Estudio Exploratorio Descriptivo desde la diversidad de las Comprensiones"**. Trabajo presentado en el Congreso Hispano-Portugal.

Siegel. S. (1983). **Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta.** México: Trillas.

Sierra, B. Y Carretero, M. (1990). **Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: La Psicología Cognitiva de la Instrucción.** En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi. (comps) Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

Slater, W. Y Graves, M. (1989). **"Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes"**. En Muth, D. (comp.). El texto Expositivo. Argentina: AIQUE.

Solé, I. (1992). **Estrategias de lectura.** Barcelona: Graó-ICE.

Solé, I. (1996). **"Estrategias de comprensión de la lectura."** Lectura y Vida. Vol. 1, 5-22.

Solé, I (2001). **Evaluar lectura y escritura: Algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras.** Lectura y Vida. 40, 6- 17.

Soria, T. (1994). **Aprendizaje autorregulado en comprensión de lectura.** Enfoque conductual. Tesis de maestría. Fac. Psicología: UNAM.

Suárez, M. E. y Vázquez, G. (1997). **Efectos de un programa de entrenamiento a maestros en estrategias de comprensión de lectura basado en la enseñanza recíproca**. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología: UNAM.

Taylor, B.M. (1982). **Text structure and children comprehension and memory of expository material**. American Educational Psychology. 74 (3). 323-340.

Taylor, B.M. (1990). **"Como enseñar a los alumnos de grados medios a resumir el contenido de los libros de texto"**. En J.T. Baumann (Ed.). La comprensión lectora (como trabajar la idea principal en el aula). Madrid: Visor.

Van Dijk, T. (1980). **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglo XXI.

Van Dijk, T. Y Kintsch, W. (1983). **Strategies of discourse comprehension**. Nueva York: Academic Press.

Vidal-Abarca, E. Y Gilabert, R. (1991). **Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos**. Madrid: CEPE.

Vidal-Abarca; San José, V. y Solaz, J. J. (1994) **"Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos"**. Infancia y Aprendizaje. 67-68, 75-90. 75-89.

Vygotsky, L.S. (1978). **El origen y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Madrid: Grijalbo.

Vygotsky, L.S. (1995). **Obras escogidas III**. España: Visor.

Wertsch, J.V. (1988). **Vigostky y la formación social de la mente**. Barcelona. España: Paidós

Woolfolk, E. A. (1999). **"Psicología Educativa"**. México, Prentice Hall.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO SOBRE TU FORMA DE ESTUDIO

#### Instrucciones:

A continuación te presentamos un cuestionario que nos permite darte un "diagnóstico" de tu forma de estudiar leyendo.

Es muy importante que anotes completos tus datos personales.

El cuestionario consta de 40 preguntas, las cuales deberás contestar en la hoja de respuestas de acuerdo a las siguientes opciones:

- Anota una A cuando nunca haces lo que se plantea en la pregunta.
- Una B cuando pocas veces lo haces.
- Una C cuando casi siempre lo haces.
- Una D cuando siempre lo haces.

Señala una sola opción en cada pregunta.

Si tienes alguna duda sobre la resolución del cuestionario, coméntalo con el aplicador.

Al finalizar de contestar tu cuestionario, observa que las respuestas forman cuatro columnas y que cada una tiene un número romano, debajo de cada columna anota cuantas veces se presentó cada letra (recuerda es de forma vertical).

#### DIAGNÓSTICO SOBRE TU FORMA DE ESTUDIO.

Contesta el siguiente cuestionario con base a lo que tú haces, no a lo que deberías hacer.

1. Cuando tengo que leer un libro, reviso los títulos, subtítulos, ilustraciones, etc. Para imaginarme el contenido del tema.
2. Cuando voy a estudiar, pienso ¿Cómo le voy a hacer para lograr buenos resultados en la comprensión de mi lectura?
3. Cuando estudio, trato de que mi lectura sea lenta y detallada.
4. Cuando termino de leer un texto, analizo las ideas que considero importantes.
5. Cuando leo el título y subtítulos de un tema trato de acordarme si ya conozco algo al respecto.
6. Cuando termino de estudiar, reflexiono sobre las dificultades y dudas que tuve.
7. Cuando estudio, me detengo periódicamente para comprobar si estoy comprendiendo los aspectos principales de la lectura.
8. Después de haber leído hago resúmenes, notas y esquemas para que no se me olvide lo más importante del tema (nombres, fechas, fórmulas, ideas, etc).
9. Antes de leer un libro, me imagino lo que voy a encontrar en él.
10. Cuando termino de leer el tema de una asignatura, reflexiono en ¿cómo le hice para comprender fácilmente lo que leí?

11. Hago resúmenes de las ideas más importantes que encuentro en el tema que estudio.
12. Después de estudiar un tema, formulo mis propios ejemplos para comprender mejor lo que leí.
13. Cuando tengo que estudiar, me pregunto ¿Para que voy a leer este tema?
14. Cuando leo un tema y no comprendo su contenido, trato de identificar las causas que propician esta situación.
15. Hago cuadros sinópticos y esquemas que me ayuden a integrar lo que considero más importante.
16. Elaboro mis propias conclusiones después de leer, para comprobar mi comprensión.
17. Antes de estudiar un tema, identifico el objetivo de mi lectura, para saber que tengo que estudiar de toda la información.
18. Cuando me doy cuenta que no comprendí lo que estudie, me pregunto ¿por qué sucedió?, y me dedico a repasar aquello que fue la causa de mi incompreensión.
19. Cuando encuentro palabras que no entiendo en mi texto, recorro a diccionarios y libros que me ayuden a saber su significado.
20. Cuando termino de leer algún texto, relaciono lo que entendí con otros conocimientos y con hechos de mi vida cotidiana.
21. Cuando me dispongo a estudiar pienso en la utilidad que tendrá para mi comprender el material que voy a leer.
22. Cuando termino de estudiar, reflexiono sobre los problemas que tuve para comprender mi tema y cómo fue que lo supere.
23. Cuando estudio un tema, pongo atención en las gráficas, tablas, esquemas o figuras del texto.
24. Después de estudiar, formo mi opinión sobre lo que leí, para comparar puntos de vista con mis compañeros de clase.
25. Puedo decir yo mismo qué leer y cómo hacerlo, para preparar la exposición de un tema.
26. Cada vez que se me dificulta entender un tema que tengo que estudiar, me pongo a pensar ¿en que ando fallando y qué puedo hacer para superarlo?
27. Cuando estudio un tema, me formulo preguntas que creo pudiera hacer el profesor en clase.

28. Para recordar lo que leí, repaso mis resúmenes y lo que subraye en el libro.
29. Antes de iniciar mi lectura, pienso ¿qué voy a leer, para qué y cómo le voy a hacer para comprender?.
30. Cuando término de estudiar, reflexiono sobre el proceso que seguí para comprender mi lectura.
31. Puedo seleccionar fácilmente las ideas más importantes de los temas que leo.
32. Para no olvidar lo que comprendí de un tema, releo los textos que ya he estudiado anteriormente.
33. Tengo presente que para exponer un tema es diferente que para presentar un examen.
34. Cuando estudio algún tema, me hago preguntas sobre ¿qué tanto comprendo lo que leo? Y ¿qué necesito saber para entender mejor lo que me quiere decir el autor en su escrito?.
35. Aunque se me dificulta la comprensión de mi lectura, continúo hasta que me aclare su contenido.
36. Inmediatamente después de leer, anoto palabras "clave" que me ayudarán a recordar lo que comprendí del tema que estudié.
37. Procuro ubicar claramente a que tema pertenece el concepto sobre el que tengo que investigar.
38. Cuando me entregan el resultado reprobatorio de un examen, identifico las razones que determinaron ese resultado.
39. Cuando leo un texto puedo elaborar mentalmente imágenes de lo que ahí dice.
40. Al terminar de estudiar, elaboro apuntes tomando en cuenta la idea principal que manejó el autor y omito la información que no aporta nada nuevo.

**HOJA DE RESPUESTAS**

NOMBRE: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_

SEMESTRE QUE CURSA: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_

I	II	III	IV
1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )
5 ( )	6 ( )	7 ( )	8 ( )
9 ( )	10 ( )	11 ( )	12 ( )
13 ( )	14 ( )	15 ( )	16 ( )
17 ( )	18 ( )	19 ( )	20 ( )
21 ( )	22 ( )	23 ( )	24 ( )
25 ( )	26 ( )	27 ( )	28 ( )
29 ( )	30 ( )	31 ( )	32 ( )
33 ( )	34 ( )	35 ( )	36 ( )
37 ( )	38 ( )	39 ( )	40 ( )
A = _____	A = _____	A = _____	A = _____
B = _____	B = _____	B = _____	B = _____
C = _____	C = _____	C = _____	C = _____
D = _____	D = _____	D = _____	D = _____
COLUMNA I	COLUMNA II	COLUMNA III	COLUMNA IV
( Antes )	( Metacognición )	( Durante )	( Después )
22	22	22	22

Resultado mayor que 22 en las cuatro Columnas.

- Le sirve el entrenamiento al Alumno.  
No lo requiere.

Resultado mayor que 22 en las columnas 1,2 y 3

- Es conveniente que participe en el taller. No lo requiere.

Resultado mayor que 22 en la columna 1 y 2

- Es deseable que participe en el taller.

Resultado menor que 22 en todas las columnas

- Es indispensable que participe en el taller.





## ANEXO 2

### Lista de Chequeo para identificar las Habilidades de Aprendizaje Cooperativo (Adaptada de Dreves, C; Parra, E. y Campos, M; Flores, L. 1997).

Nombre del Alumno: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Habilidades para realizar tareas	Calificación	Habilidades Sociales	Calificación	Habilidades de trabajo	Calificación
Trabaja durante la tarea		Escucha a sus compañeros		Motivado para trabajar	
Termina la tarea.		Usa tono de voz adecuado		Independencia ante el trabajo	
Sigue instrucciones		Respeto los turnos		Asume responsabilidades	
Genera ideas		Realiza preguntas		Piensa creativamente	
Comparte materiales		Comparte ideas		Muestra confianza	
Permanece en el grupo		Promueve ideas		Cumple con las tareas asignadas	
Se preocupa por el tiempo de trabajo		Ayuda a sus compañeros		Logra consenso grupal	

ESCALA DE PUNTUACIÓN:	
3= EXCELENTE	2= SATISFACTORIO
1 = POCO SATISFACTORIO	0 = NADA COOPERATIVO

**ANEXO 3.  
"PROGRAMACIÓN DEL TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS"**

SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	MATERIAL DIDÁCTICO	MATERIAL DE LECTURA PARA EL ALUMNO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
1ª.	1.1. Integrar a los alumnos al trabajo	1.1. Coordinar la dinámica "El Baile de los Elefantes"	1.1. Participación en la dinámica "El baile de los elefantes".			1.1. Plenaria de conclusiones.
2ª.	2.1. Obtener una evaluación sobre la forma de estudiar del alumno.  - Sensibilizar al alumno respecto al taller.	2.1. Aplicación del Pretest "Diagnóstico sobre la forma de estudio" - Explicación sobre la calificación e interpretación del pretest. - Inducción al análisis de lo realizado.	2.1. Respuesta al Pretest. - Calificación e interpretación del Pretest.	2.1. Cuestionario Diagnóstico sobre la forma de estudio.		2.1. Diagnóstico Pretest  Producto 01.
3ª.	3.1. El alumno conocerá las estrategias de aprendizaje.  3.2. El alumno ejercitará estrategias de aprendizaje.	3.1. Preparación previa del texto de apoyo. 3.1. Modelado de las estrategias de aprendizaje. • Objetivos de la lectura. 3.3. Identificación de las estructuras de tipos de textos..	3.1. Lectura previa del texto de apoyo. 3.1. Atención al modelado. 3.2. Conocerá las estrategias de aprendizaje.. 3.3. Identificación de las estructuras de los diferentes tipos de textos.	3.1. Proyector acetatos.  3.2. Hojas rotafolio.	3.1. Material de apoyo.  Lectura de apoyo.	3.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.  Producto 02.

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	MATERIAL DIDACTICO	MATERIAL DE LECTURA PARA EL ALUMNO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
4a.	<p>4.1. El alumno conocerá y ejercitara las estrategias que conforman la Enseñanza Reciproca.</p> <p>4.3. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>4.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>4.2. Exposición teórica de la técnica instruccional Enseñanza Reciproca.</p> <p>4.3. Coordinación de los alumnos en la aplicación de las estrategias.</p>	<p>4.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>4.2. Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Reciproca.</p> <p>4.3. ejercitación de las estrategias basándose en el material de trabajo.</p>	<p>4.1. Proyector de acetatos.</p> <p>4.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>4.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios de trabajo.</li> <li>- Texto expositivo:</li> </ul> <p>"La libertad"</p>	<p>4.1. Formativa:</p> <p>Entrega del ejercicio de las estrategias.</p> <p>Producto 03.</p>
5a.	<p>5.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Reciproca.</p> <p>5.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>5.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>5.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Reciproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>5.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>5.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>5.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Reciproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>5.3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>5.1. Proyector de acetatos.</p> <p>5.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>5.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionarios de trabajo.</li> <li>- Texto expositivo:</li> </ul> <p>"El Movimiento Revolucionario"</p>	<p>5.1. Formativa:</p> <p>Entrega del ejercicio de las estrategias.</p> <p>Producto 04</p>

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	MATERIAL DIDÁCTICO	MATERIAL DE LECTURA PARA EL ALUMNO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
6a.	<p>6.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Recíproca.</p> <p>6.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>6.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>6.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica Instruccional Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos</p> <p>6.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>6.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>6.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>6.3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>6.1. Proyector de acetatos.</p> <p>6.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>6.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios de Trabajo.</li> <li>• Texto expositivo: "Literatura de vanguardia"</li> </ul>	<p>6.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p> <p>Producto 05.</p>
7a.	<p>7.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Recíproca.</p> <p>7.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>7.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>7.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica Instruccional Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos</p> <p>7.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>7.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>7.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>7.3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>7.1. Proyector de acetatos.</p> <p>7.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>7.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios de trabajo</li> <li>▪ Texto expositivo: "El Control de insectos"</li> </ul>	<p>7.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p> <p>Producto 06.</p>

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	MATERIAL DIDÁCTICO	MATERIAL DE LECTURA PARA EL ALUMNO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
8a.	<p>8.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Recíproca.</p> <p>8.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>8.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>8.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>8.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>8.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>8.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>8.3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>8.1. Proyector de acetatos.</p> <p>8.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>8.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionario</li> <li>▪ Texto expositivo:</li> </ul> <p>"Homero"</p>	<p>8.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p> <p>Producto 07.</p>
9a.	<p>9.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Recíproca.</p> <p>9.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>9.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>9.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>9.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>9.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>9.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>9.3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>9.1. Proyector de acetatos.</p> <p>9.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>9.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios de trabajo.</li> <li>▪ Texto expositivo:</li> </ul> <p>"La Eutanasia"</p>	<p>9.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p> <p>Producto 08.</p>

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	MATERIAL DIDÁCTICO	MATERIAL DE LECTURA PARA EL ALUMNO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
10a.	<p>10.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Recíproca.</p> <p>10.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>10.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>10.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>10.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>10.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>10.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>10.3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>10.1. Proyector de acetatos.</p> <p>10.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>10.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionario</li> <li>▪ Texto expositivo:</li> </ul> <p>" El Surrealismo"</p> <p>Producto 09.</p>	<p>10.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p>
11a.	<p>11.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Recíproca.</p> <p>11.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>11.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>11.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>11.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>11.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>11.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>11.3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>11.1. Proyector de acetatos.</p> <p>11.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>11.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios de trabajo.</li> <li>▪ Texto expositivo:</li> </ul> <p>"La Contaminación Atmosférica"</p> <p>Producto 10.</p>	<p>11.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p>

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	MATERIAL DIDÁCTICO	MATERIAL DE LECTURA PARA EL ALUMNO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
12a.	<p>12.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Recíproca.</p> <p>12.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>12.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>12.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>12.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>12.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>12.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>12. 3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>12.1. Proyector de acetatos.</p> <p>12.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>12.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios de trabajo.</li> <li>▪ Texto expositivo:</li> </ul> <p>"La Reforma Liberal"</p>	<p>12.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p> <p>Producto 11.</p>
13a.	<p>13.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Recíproca.</p> <p>13.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>13.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>13.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>13.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>13.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>13.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>13. 3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>13.1. Proyector de acetatos.</p> <p>13.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>13.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios de trabajo.</li> <li>▪ Texto expositivo:</li> </ul> <p>"La Rebelión Juvenil"</p>	<p>13.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p> <p>Producto 12.</p>

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	MATERIAL DIDÁCTICO	MATERIAL DE LECTURA PARA EL ALUMNO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
14a.	<p>14.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Recíproca.</p> <p>14.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>14.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>14.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>14.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>14.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>14.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>14.3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>14.1. Proyector de acetatos.</p> <p>14.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>14.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios de trabajo.</li> <li>▪ Texto expositivo: "La Historia de la tierra"</li> </ul> <p>Producto 13.</p>	<p>14.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p>
15a.	<p>15.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Recíproca.</p> <p>15.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>15.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>15.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>15.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>15.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>15.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>15.3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>15.1. Proyector de acetatos.</p> <p>15.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>15.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios de trabajo.</li> <li>▪ Texto expositivo: "El Arroz"</li> </ul> <p>Producto 14.</p>	<p>15.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p>

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	MATERIAL DIDÁCTICO	MATERIAL DE LECTURA PARA EL ALUMNO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
16a.	<p>16.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Reciproca.</p> <p>16.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>16.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>16.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Reciproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>16.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>16.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>16.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Reciproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>16. 3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>16.1. Proyector de acetatos.</p> <p>16.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>16.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios de trabajo.</li> <li>▪ Texto expositivo:</li> </ul> <p>"El Maximato"</p>	<p>16.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p> <p>Producto 15.</p>
17a.	<p>17.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Reciproca.</p> <p>17.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>17.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>17.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Reciproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>17.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>17.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>17.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Reciproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>17. 3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>17.1. Proyector de acetatos.</p> <p>17.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>17.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios de trabajo.</li> <li>▪ Texto expositivo:</li> </ul> <p>"El Naturalismo"</p>	<p>17.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p> <p>Producto 16.</p>

SESION	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DEL ALUMNO	MATERIAL DIDÁCTICO	MATERIAL DE LECTURA PARA EL ALUMNO	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
18a.	<p>18.1. Reproducción de diálogos que se llevan a cabo durante la Enseñanza Recíproca.</p> <p>18.2. El alumno ejercitará las estrategias revisadas en la sesión.</p>	<p>18.1. Preparación del material para el modelado.</p> <p>18.2. Práctica guiada: Ejercitación de la técnica instruccional Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>18.3. Evaluación del trabajo cooperativo, de acuerdo a los puntos señalados en la lista de chequeo.</p>	<p>18.1. Lectura previa del texto expositivo.</p> <p>18.2. Atención al modelado: Aplicación de la Enseñanza Recíproca mediante la producción de diálogos.</p> <p>18.3. Ejercitación de las estrategias con base en el material y el trabajo en grupos cooperativos.</p>	<p>18.1. Proyector de acetatos.</p> <p>18.2. Hojas de Rotafolio.</p>	<p>18.1. Material de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios de trabajo.</li> <li>▪ Texto expositivo:</li> </ul> <p>"Normas de Convivencia"</p> <p>Producto 17.</p>	<p>18.1. Formativa: Entrega del ejercicio de las estrategias.</p>
19a.	<p>19.1. El alumno obtendrá los resultados del taller</p> <p>19.2. El alumno evaluará sus resultados del taller..</p>	<p>19.1. Aplicación del Postest "Diagnóstico sobre la forma de estudio"</p> <p>-Explicación sobre la calificación e interpretación del post-test.</p> <p>-Evaluación del taller.</p>	<p>19.1. Respuesta del Postest.</p> <p>➤ Calificación e interpretación del Post-test.</p>	<p>19.1. Cuestionario Diagnóstico sobre la forma de estudio.</p>	<p>19.1. Control de asistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Productos finales.</li> </ul>	<p>19.1. Evaluativa: Entrega del post-test</p>

## ANEXO 4

### LA LIBERTAD

La libertad, es la capacidad de autodeterminación de la voluntad, que permite a los seres humanos actuar como deseen. En este sentido suele ser denominada libertad individual.

Como es lógico, el reconocimiento de una libertad limitada haría imposible la convivencia humana, por lo que son necesarias e inevitables las restricciones a la libertad individual. La libertad se define como el derecho de la persona a actuar sin restricciones siempre que sus actos no interfieran con los derechos equivalentes de otras personas.

La naturaleza y extensión de las restricciones a la libertad, así como los medios para procurarlas, han creado importantes problemas a los filósofos y juristas de todos los tiempos. Casi todas las soluciones han pasado por el reconocimiento tradicional de la necesidad de que exista un gobierno, en cuanto grupo de personas investidas de autoridad para imponer las restricciones que se consideren necesarias. Más reciente es la tendencia que ha subrayado la conveniencia de definir legalmente la naturaleza de las limitaciones y su extensión.

El equilibrio perfecto entre el derecho del individuo a actuar sin interferencias ajenas y la necesidad de la comunidad a restringir la libertad ha sido buscado en todas las épocas, sin que se haya logrado alcanzar una solución ideal al problema. Las restricciones son en no pocas veces opresivas. La historia demuestra que las sociedades han conocido situaciones de anarquía junto a periodos de despotismo en los que la libertad era algo inexistente o reservado a grupos privilegiados. Desde estas situaciones hasta su evolución hacia los estados de libertad individual cristalizados en los gobiernos democráticos, conocidos como las soluciones respecto a ese deseo natural del hombre de ser libre.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREES QUE TRATA ÉL TITULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿QUÉ ES LA LIBERTAD?

\_\_\_\_\_

8. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA LIBERTAD?

\_\_\_\_\_

9. ¿CÓMO ES RECONOCIDA LA LIBERTAD?

\_\_\_\_\_

## EL MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO

Antes del 20 de noviembre de 1910, ya en varios estados de la República algunos miembros de los partidos liberal y antireeleccionista se habían enfrentado a los candidatos de la dictadura en las elecciones locales, y hasta habían tomado las armas contra la imposición.

La propaganda revolucionaria se extendió por todo el país, reconociendo como jefe del movimiento a Madero y contaba con numerosos adeptos; entre los principales se encontraba Aquiles Serdán, que era uno de los más entusiastas propagandistas de las ideas democráticas en Puebla.

El primer episodio de la guerra marca el principio de una lucha sangrienta, que pronto se propagó por todo el país, a tal grado que a los pocos meses de iniciada no hubo región de la república que estuviera libre de acciones revolucionarias.

Inmediatamente después de haber lanzado su proclama revolucionaria, Madero volvió al territorio nacional, entrando por el Estado de Chihuahua, que llegó a ser el foco de mayor importancia para la Revolución, desde su principio hasta su triunfo completo.

A instigación de Abraham González se sublevaron algunos centenares de indios en la sierra de Chihuahua. A la cabeza de los rebeldes aparecieron jefes que resultaron hábiles y valientes guerrilleros, como Pascual Orozco, José de la Luz Blanco y Guillermo Baca; todos ellos eran trabajadores que se lanzaron a la lucha por los actos de injusticia y opresión de que eran víctimas.

Al mismo tiempo hubo levantamientos de indios, campesinos, rancheros y mineros que seguían el llamado de la revolución en todo el país: Yucatán, Durango, Coahuila, Sonora y Sinaloa.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUÉ CREES QUE TRATA EL TÍTULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿QUIÉN ENCABEZABA EL MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO?

\_\_\_\_\_

8. ¿CUÁLES FUERON LAS CARACTERÍSTICAS DEL MOVIMIENTO REVOLUCIONARIO?

\_\_\_\_\_

9. ¿EN QUÉ ESTADOS DE LA REPÚBLICA HUBO LEVANTAMIENTOS?

\_\_\_\_\_

## LITERATURA DE VANGUARDIA

En la época de entre guerras surgen movimientos literarios conocidos como "ismos vanguardistas".

El término "avant-garde" (vanguardia) se originó en Francia en los primeros años de la Primera Guerra Mundial y es un término bélico: "los que van al frente". Así, los vanguardistas en su lucha contra los prejuicios estéticos, los corsés académicos, las normas establecidas y la inercia del gusto, constituyeron algo como la avanzada o fuerza de choque en el campo de batalla de la literatura, en su lucha por la conquista de una nueva expresividad.

En sentido estricto suele entenderse por la literatura de vanguardia, aquella serie de movimientos que florecieron después de la Primera Guerra Mundial y fueron sucediéndose hasta el desencadenamiento del segundo gran conflicto bélico en 1939.

La guerra como drama moral opone lógica e instinto, inteligencia y realidad, el hombre se enfrenta a un caos y es a través del caos que los vanguardistas intentaron redefinir la realidad, sacudiendo y revolucionando a ese hombre que se encuentra desazonado y perplejo ante su situación y que temía una nueva guerra, que efectivamente se cumplió. Es precisamente el "absurdo" el que hace reaccionar a la gente que parecía hundirse ante los conflictos tanto externos como los de su propia mente. Allí reside el mérito de estas vanguardias.

La vanguardia se dio en varias formas de arte: música, pintura, poesía, escultura, teatro, narrativa y cinematografía.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREES QUE TRATA ÉL TITULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿CÓMO SE ORIGINA Y QUE ES LA LITERATURA DE VANGUARDIA?

\_\_\_\_\_

8. ¿EN QUÉ FORMAS DE ARTE SE DIO LA VANGUARDIA?

\_\_\_\_\_

9. ¿CÓMO SE ENTIENDE EL ABSURDO EN LA VANGUARDIA?

\_\_\_\_\_

## EL CONTROL DE INSECTOS

Las plantas y las cosechas de todo el mundo están constantemente amenazadas por distintas plagas de insectos que acaban con ellas. Por esta razón, es que se les ha intentado combatir con diferentes productos químicos llamados insecticidas. Sin embargo, el uso frecuente de estos productos ha generado el problema que consiste en la contaminación de frutas, vegetales y plantas.

Una vez contaminadas las cosechas, los animales y las personas que se las comen absorben las sustancias venenosas de los insecticidas, ocasionando que se acumulen en sus cuerpos provocándoles graves enfermedades e intoxicaciones.

Con el fin de evitar el uso desmedido de sustancias tóxicas para tratar de acabar con los insectos, se ha experimentado con diferentes métodos de tipo ecológico, los cuales no causan problemas en el medio ambiente ni en las personas.

Una de estas soluciones ecológicas consiste en seleccionar las mejores especies de plantas que sean resistentes a las plagas es mezclarlas entre sí, con el fin de crear variedades con ciertas características como por ejemplo, el trigo con tallo sólido el cual no es atacado por los insectos a diferencia del trigo común.

Otra solución ecológica consiste en enseñar a los agricultores sobre como y cuando sembrar, de modo que ellos realicen sus siembras en la época en la que las plagas de insectos no abundan.

Finalmente, otra de las soluciones más efectivas para acabar con el problema de las plagas es emplear enemigos naturales a ellas, traídos de otros lugares con el propósito de destruir o limitar la excesiva reproducción de las especies.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREES QUE TRATA EL TITULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEISTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿QUÉ ES EL CONTROL DE INSECTOS?

\_\_\_\_\_

8. ¿QUÉ OCASIONAN LAS PLAGAS DE INSECTOS?

\_\_\_\_\_

9. HAZ UNA LISTA DE LAS SOLUCIONES QUE SE PROPONEN EN EL TEXTO Y LAS QUE A TI SE TE OCURRAN.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## HOMERO

Los orígenes de la literatura griega se han perdido. Los griegos atribuían a Orfeo a Lino y a Museo los primeros intentos de canto pero ni la Antigüedad conoció ya sus obras, ni la existencia de tales personajes es cosa demostrada. Para nosotros la literatura griega empieza con el nombre de Homero y con las dos epopeyas famosas, la Iliada y la Odisea. Por desgracia se ha abatido durante más de cien años tal tormenta polémica sobre ambos poemas, que su mismo sitio en la historia queda oscurecida, y aún su reputación lesionada inmerecidamente. Baste aquí decir que la Iliada y la Odisea fueron compuestas hacia el siglo IX o el siglo VIII a.c.; que su estilo, construcción e índole suponen la existencia de un autor único; que no hay ninguna buena razón para abandonar la tradición antigua y universalmente aceptada, de que el autor se llamaba Homero y que éste procedía de la costa de Asia menor.

Por otra parte, es igualmente seguro que Homero no sacó la épica de la nada; que su obra representa la culminación de una larga tradición de bardos; que a esta tradición debe sus temas su lengua, su métrica y muchos de los recursos de los que se vale para hacer su obra intelegible y atractiva. Acaso incorporo en ella fragmentos de anteriores poemas, aunque modificándolos al objeto. Su texto, en el estado actual tampoco está exento de interpolaciones y de cambios lingüísticos posteriores. Pero el giro creador del gran poeta es manifiesto a lo largo de los poemas, los cuales no pueden ser obra de una escuela de poetas, sino de un hombre solo, nutrido de una rica tradición.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREES QUE TRATA EL TITULO DEL TEXTO?

---

---

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

---

---

---

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEISTE?

---

---

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

---

---

---

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

---

---

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

---

---

---

7. ¿QUIÉN FUE HOMERO?

---

---

8. ¿QUE OBRAS REALIZÓ HOMERO?

---

---

---

9. ¿QUE REPRESENTA LA ÉPICA DE HOMERO?

---

---

## EUTANASIA

Práctica en virtud de la cual se provoca la muerte de una persona que padece una enfermedad incurable a fin de ahorrarle sufrimientos innecesarios. En principio hay que distinguir la eutanasia. Activa de la pasiva. La primera consistiría en matar al enfermo por motivos humanitarios, y la segunda por dejarlos morir por los mismos motivos. Los defensores de la eutanasia basan su defensa en la supresión de sufrimientos inútiles al paciente condenado irremisiblemente a una muerte segura, en un plazo breve.

La civilización cristiana ha puesto siempre la eutanasia en principio defendiendo la dignidad del hombre, portador de valores eternos. Por eso ha combatido sus formas antiguas y modernas, que llegan a desembocar en la eliminación de enfermos incurables, dementes, delincuentes habituales y hasta personas pertenecientes a razas "inferiores" (aunque esto de hecho no tenga nada que ver con la eutanasia propiamente dicho).

El médico puede caer en la tentación de dar rápido fin a una vida que se extingue por sufrimientos; sobre todo si el paciente lo autoriza y lo pide insistentemente. La realización a instancias de terceros desemboca en eutanasia estatal totalitaria, dirigida por gobiernos quién va a eliminar ciudadanos improductivos, ancianos, etc. Se producen periódicamente corrientes materialistas que favorecen estos procedimientos íntimamente unidos a la difusión del aborto. La eutanasia pasiva merece considerarse. Es lógico que dejar morir a un enfermo por no aplicarle tratamientos capaces de salvarlo constituye un delito por omisión, tan punible como un activo. Ahora bien los avances técnicos de la medicina plantean problemas que no permiten una respuesta rotunda.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREES QUE TRATA EL TITULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿QUÉ ES LA EUTANASIA?

\_\_\_\_\_

8. ¿QUÉ ES LA EUTANASIA ACTIVA Y PASIVA?

\_\_\_\_\_

9. ¿CÓMO AFECTA LA EUTANASIA LOS VALORES MORALES?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## EL SURREALISMO

El surrealismo pretende desentrañar el sentido último de la realidad, de una realidad más "amplia" o superior hasta entonces desdeñada, quiere desvelar "el funcionamiento real del pensamiento", o con "ausencia de toda vigilancia ejercida por la razón" y "al margen de toda preocupación estética o moral".

En primer lugar, el descubrimiento de una realidad más amplia pasa por la recuperación del subconsciente y del sueño, a los que otorgan una identidad de igual o mayor importancia que a los estados de vigilia. Se trata de una auténtica explotación y estudio sistemático de los mecanismos del subconsciente.

En la pintura esta búsqueda se traduce en la más radical oposición al abstraccionismo y en la experimentación de la anécdota fantástica y simbólica.

En la literatura surrealista se descubre la escritura automática; escritura que quizá no ha producido obras maestras, pero su huella es evidente en las técnicas narrativas del monólogo interior. El surrealismo también recurre a la crueldad y el humor negro.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREEES QUE TRATA ÉL TITULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREEES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿QUÉ ES EL SURREALISMO?

\_\_\_\_\_

8. QUE INTENTA EXPLICAR EL SURREALISMO.

\_\_\_\_\_

9. ¿A QUE RECURRE EL SURREALISMO?

\_\_\_\_\_

## CONTAMINACIÓN ATMOSFERICA

El problema de la contaminación atmosférica es producto de los residuos o productos gaseosos, sólidos o líquidos, que pueden poner en peligro la salud del hombre y la salud y bienestar de las plantas y animales, atacar a distintos materiales reducir la visibilidad o producir olores desagradables. Entre los contaminantes atmosféricos emitidos por fuentes naturales, solo el radón un gas radiactivo, es considerado un riesgo importante para la salud, ya que se filtra en los sótanos de las casas.

Muchos contaminantes proceden de fuentes fácilmente identificables, por ejemplo, el ozono, un peligroso contaminante que forma parte del smog, que se produce por la interacción de hidrocarburos y óxidos de nitrógeno bajo la influencia de la luz solar.

Otras importantes fuentes de contaminación son la siderurgia y las acerías, las fundiciones de cinc, plomo y cobre, las incineradoras municipales, las refineries de petróleo, las fábricas de cemento y las fábricas de ácido nítrico y sulfúrico.

Debido al incremento en los altos índices de contaminación vehicular, se ha controlado consiguiendo una combustión lo más completa posible de la gasolina, haciendo circular de nuevo los gases del depósito, el carburador y el carter, y convirtiendo los gases del escape en productos inofensivos por medio de catalizadores.

En muchos países se ha solucionado el problema con respecto a las sustancias peligrosas que afectan la calidad del aire. Estas normativas marcan los niveles máximos de concentración que permiten garantizar la salud pública. En marzo de 1985, en una convención auspiciada por las Naciones Unidas, se acordó proteger la capa de ozono. El protocolo de Montreal, renegociado en 1990, se solicita la eliminación progresiva de ciertos clorocarbonos y fluorocarbonos antes del año 2000 y ofrece la ayuda a países en vías de desarrollo para realizar la transición.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREES QUE TRATA EL TITULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿QUE ES LA CONTAMINACIÓN ATMOSFÉRICA?

\_\_\_\_\_

8. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA CONTAMINACIÓN ATMOSFÉRICA?

\_\_\_\_\_

9. ¿QUE SOLUCIONES SE HAN PLANTEADO A LA CONTAMINACIÓN ATMOSFÉRICA?

\_\_\_\_\_

10. ¿CUÁLES SOLUCIONES PROPONES TÚ PARA TU REGIÓN, ESTADO O PAÍS?

\_\_\_\_\_

## LA REFORMA LIBERAL

El primero de abril de 1833 se inició el nuevo período gubernamental, en el que debía ocupar la Presidencia de la República el general Antonio López de Santa Anna; pero como este no se presentó hasta el 16 de mayo, se encargó interinamente del gobierno el Vicepresidente, don Valentín Gómez Farías, representante de la clase media liberal.

Entre 1833 y 1855, Santa Anna gobernó a México en once períodos diferentes. Su falta de convicciones políticas lo hicieron fluctuar del partido liberal al conservador, y su actuación casi siempre estuvo condenada al fracaso.

Gómez Farías, considerando que para el progreso del país era necesario que el gobierno estuviese fuera de la influencia del clero y de los elementos conservadores, dictó leyes que habían de transformar las condiciones sociales, políticas del país.

Por tal razón se considera a Gómez Farías como el patriarca del liberalismo y el precursor de la Reforma, que consumo años más tarde don Benito Juárez.

El grupo reformista estaba formado por la pequeña burguesía, que trataba de desplazar a los españoles en asuntos económicos, y por los nuevos políticos que ambicionaban los puestos públicos al frente de los cuales se hallaban distinguidos intelectuales, como el doctor José María Luis Mora y Lorenzo de Zavala.

Con el apoyo de Gómez Farías y con un programa liberal avanzado, durante el año 1833 y principios del 34 se fueron expidiendo varias leyes, destinadas a destruir a las instituciones y los privilegios de las clases que significaban un obstáculo para la marcha progresista del país.

El programa reformista consistía en extirpar de raíz la influencia del clero y del ejército en la marcha del gobierno, y convertir al país en una nación libre de sus viejas tradiciones y del despotismo colonial.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREES QUE TRATA EL TITULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿CÓMO SE INICIO LA REFORMA LIBERAL?

\_\_\_\_\_

8. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA REFORMA LIBERAL?

\_\_\_\_\_

9. EN QUE CONSISTÍA EL PROGRAMA LIBERAL.

\_\_\_\_\_

10. REALIZA EL SIGUIENTE ESQUEMA.

PERSONAJE	QUIEN FUE	QUE ACCIONES LLEVO A CABO

## REBELIÓN JUVENIL

En todas las sociedades del capitalismo maduro, o bajo su influjo, apareció, a partir de los años sesenta, un movimiento juvenil contestatario y radical, con raíces en la posguerra mundial, que se oponía frontalmente a los valores del sistema. De esa oposición a las costumbres, las instituciones y principios dominantes, surgieron innovaciones culturales, cambios de ideas y valores.

En los años sesentas, los jóvenes de todas las clases sociales, pero principalmente de las clases medias, enfrentaron una autoridad paterna y el orden social, en un intento por conseguir su autonomía y su libertad.

En esta búsqueda de nueva sociedad y nuevos valores, la sexualidad ocupaba un lugar prominente. Los jóvenes proclamaron la libertad sexual y la pusieron en práctica, escogiendo al derecho al amor y procurando hacerlo a través de la satisfacción sexual. La virginidad perdió vigencia como virtud femenina, el matrimonio se vio cuestionado como cauce para el amor de la pareja, y se puso en práctica el vínculo personal sin compromisos ni pérdida de libertad.

Sin embargo, a lo largo de los últimos años, esa revolución dejó paso a la recuperación mercantil de sus aspectos más trivializados, mientras que los frenos institucionales se encargaban de establecer parte del equilibrio perdido;

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREEES QUE TRATA ÉL TITULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREEES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿QUÉ ES LA REBELIÓN JUVENIL?

\_\_\_\_\_

8. CUALES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA REBELIÓN JUVENIL.

\_\_\_\_\_

9. CUAL ERA LA BÚSQUEDA DE LOS JÓVENES.

\_\_\_\_\_

## HISTORIA DE LA TIERRA

La tierra tiene cerca de 4 600 millones de años, pero no fue sino hasta hace 3 500 millones de años que hubo vida. Las etapas tempranas de la evolución, desde las primeras células simples hasta los gusanos y las medusas, tomaron tanto tiempo como la evolución de todas las formas complejas de vida posteriores. Los primeros 4 mil millones de años de la historia de la tierra se llama Precámbrico. Los últimos 600 millones de años se llama Fanerozoico que significa "vida visible". El Fanerozoico se divide en tres edades.

En el Paleozoico, "vida antigua", surgieron varios grupos de animales y plantas, entre ellos corales, medusas, insectos, peces, anfibios, reptiles, helechos y coníferas. La mayor parte de las plantas y los animales importantes pertenecieron a grupos que ya no existen. En el mesozoico, "vida intermedia", surgieron algunos grupos característicos de la vida moderna: aves, mamíferos y plantas con flores. Esta también fue la época de los dinosaurios. En el Cenozoico, "vida moderna", mamíferos, aves, insectos y plantas con flores se extendieron ampliamente. Los humanos aparecen sólo en el último millón de años del Cenozoico.

Las eras Paleozoica, Mesozoico y Cenozoica se dividen en diferentes periodos del Mesozoico, cuando dominaron la tierra los dinosaurios, son Triásico, Jurásico y Cretácico. Al principio del triásico, hace 245 millones de años, no había dinosaurios. La tierra estaba dominada por varios grupos de reptiles primitivos. Todos ellos se extinguieron 20 millones de años después, y los dinosaurios cobraron importancia.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREES QUE TRATA EL TITULO DEL TEXTO?

---

---

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

---

---

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

---

---

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

---

---

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

---

---

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

---

---

7. ¿CÓMO SE HA DESARROLLADO LA HISTORIA DE LA TIERRA?

---

---

8. ¿CUALES SON LAS 3 EDADES DEL PERIODO FARENOZOICO?

---

---

9. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS TRES ERAS?

---

---

---

---

## EL ARROZ

El arroz es, sin duda, uno de los alimentos básicos del hombre. Los agricultores siembran mucho más del que cosechan, porque los insectos, las bacterias, los virus y los hongos reclaman su parte. Una de las plagas más devoradoras es la "marchitez" (también llamada "seca" o "quema"), causada por bacterias.

Estos microorganismos, de la especie *Xanthomonas oryzae sp. Oryzae*, se propagan rápidamente de una planta a otra, de un sembrado a otro en gotitas de agua. Las hojas infectadas, resentidas, amarillean y se marchitan en cuestión de días. En campos gravemente afectados, la seca puede acabar con la mitad de las cosechas.

El arroz posee un insólito surtido de genes que ofrecen protección frente a multitud de enfermedades, incluida la marchitez bacteriana. Más para infortunio del agricultor, ninguna variedad de la especie común tiene todos los genes, y así las plantas son más vulnerables a unas enfermedades que a otras. Los expertos en mejora vegetal han aprovechado los genes de resistencia a las enfermedades, trasladando la riqueza genética de variedades resistentes a otras de interés alimentario.

Gracias a la ingeniería genética se ha dado solución en las plantas arroceras, creando genes de resistencia a las enfermedades. De esta manera se han creado las primeras plantas transgénicas del mundo resistentes a las enfermedades. Estas nuevas variedades encierran un enorme potencial del que podrían sacar provecho los agricultores.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREES QUE TRATA EL TITULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿QUÉ BACTERIAS AFECTAN EL ARROZ?

\_\_\_\_\_

8. QUE GENES POSEÉ EL ARROZ..

\_\_\_\_\_

9. CUALES SON LOS BENEFICIOS DE LA INGENIERÍA GENÉTICA?

\_\_\_\_\_

10. IDENTIFICA EL PROBLEMA QUE SE PLANTEA EN EL TEXTO Y SUS SOLUCIONES.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## EL MAXIMATO

Se denomina "maximato" al periodo comprendido entre 1928 y 1934, durante la cual la política mexicana estuvo dirigida por el "hombre fuerte" en el que se convirtió Plutarco Elías Calles después de la muerte del último caudillo, Álvaro Obregón. El general Calles quedó entonces como el "Jefe Máximo" de la familia revolucionaria y continuó la obra de reconstrucción nacional que, a pesar de la presencia de Obregón en la política, había iniciado por su cuenta en el cuatrienio que les tocó presidir.

Es obvio que Calles no podía ocupar ya la presidencia en el periodo inmediatamente posterior al suyo y tampoco habría que hacer uso después de la reforma constitucional que permitía la reelección no sucesiva establecida a fin de que Obregón volviera a la presidencia. En aquel periodo de seis años que constituyó el maximato hubo tres gobernantes sucesivamente: el primero, Emilio Portes Gil, fue nombrado presidente interino a falta de presidente electo que debía suceder a Calles en diciembre de 1928; el segundo pascual Ortiz Rubio, presidente constitucional para el periodo 1930-1934, renunció dos años después de tomar posesión y fue sustituido por Abelardo Rodríguez, el tercero de los presidentes del maximato, quien ocupó el cargo de 1932 a 1934.

Durante el maximato, la política mexicana se caracterizó por una dualidad de poderes mucho más marcada que en la etapa anterior, cuando Obregón siguió participando en la escena política aunque Calles fuera presidente.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREES QUE TRATA EL TITULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿QUÉ ES EL MAXIMATO?

\_\_\_\_\_

8. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DEL MAXIMATO?

\_\_\_\_\_

9. ¿EN ESTE PERIODO CÓMO SE CARACTERIZA LA POLÍTICA MEXICANA?

\_\_\_\_\_

## EL NATURALISMO

El naturalismo en la literatura se dio como una consecuencia de la exageración del realismo. Al intentar describir la realidad, se llegó a considerar que sólo el lado terrible de la vida correspondía a lo real, y que los sucesos agradables o felices no eran más que una vuelta a la imaginación del romanticismo. Así, los temas giraban en torno de la crudeza de las vivencias, resaltando el lado obscuro y deplorable de la conducta humana. Los personajes principales son seres comunes con una existencia cotidiana, pero marcados por el infortunio, pues los naturalistas sostenían que las acciones de los hombres estaban determinadas por el medio ambiente en el que se desenvolvían y, en algunos casos, por la herencia.

En el siglo XIX se dieron espectaculares avances en la ciencia, por lo que ésta llegó a ser considerada como la panacea universal, a través de la cual se lograría dar solución a los problemas y enigmas de la humanidad. El método científico cobró gran prestigio; Emilio Zola, escritor francés principal exponente del naturalismo, intentó explicarlo a la novela. Los naturalistas siguiendo el método científico tomaron como objeto de estudio a la sociedad de su tiempo, aplicaron la observación detallada de los hechos y propusieron hipótesis, como la del determinismo, que sostiene que el hombre está determinado por el medio y por la herencia; intentan crear leyes sobre la conducta del hombre. Todo esto lo tratan de demostrar y aplicar en la novela.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREES QUE TRATA EL TITULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿QUÉ ES EL NATURALISMO?

\_\_\_\_\_

8. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DEL NATURALISMO?

\_\_\_\_\_

9. ¿CUÁLES FUERON LOS AVANCES DEL NATURALISMO?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## NORMAS DE CONVIVENCIA

Indudablemente que la mayoría de las preocupaciones humanas pueden llegar a ser mejor y más fácilmente resueltas cuando cada uno de los integrantes de una comunidad o grupo social haya aprendido a transmitir ideas, proyectos, proposiciones y soluciones con un espíritu amistoso y servicial, pleno de sinceridad y de auténtico interés de colaborar en beneficio de la colectividad. El elemento indispensable, como ya sabemos de sobra, es el lenguaje y, por lo mismo, la conversación debe tener como una norma ineluctable la comprensión recíproca entre los seres humanos a través de un entendimiento inteligente entre los interlocutores, haciendo que la convivencia aumente el acercamiento amistoso y cooperativo y el propósito de tratarse con aprecio y consideración.

La convivencia por sí sola, no pasaría de ser una simple aglomeración de personas que soportan dentro de un local o vehículo y que en un centro de población, como es la Capital, llega a tomar proporciones de asfixia. La convivencia a que nos referimos, es aquella en la que no solamente se comparten la vida y las incomodidades del exceso de población, sino también las ideas, los conocimientos, la amistad, el aprecio, los servicios y la ayuda mutua, en la conquista de una vida menos áspera, más llevadera y más encaminada a lograr una felicidad colectiva. En este plano, la convivencia tiene sus normas de carácter social, o sea las reglas particulares o privadas, cuya práctica conduce a que cada quién sienta agrado por su prójimo, en lugar del antagonismo que desgraciadamente predominan en los grandes grupos.

TALLER DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN UN CONTEXTO COOPERATIVO

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

FECHA \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN SE TE PRESENTA UN EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. PON MUCHA ATENCIÓN A LAS INDICACIONES Y PROCURA TRABAJAR EN SILENCIO.

1. ¿DE QUE CREES QUE TRATA EL TITULO DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

2. ¿QUE PREGUNTAS HARÍAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

3. ¿QUÉ CREES QUE SUCEDA DESPUÉS DEL TEXTO QUE LEÍSTE?

\_\_\_\_\_

4. ESCRIBE 3 IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

5. ESCRIBE EN UN ENUNCIADO LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO.

\_\_\_\_\_

6. ¿QUÉ OPINAS DEL TEXTO?

\_\_\_\_\_

7. ¿QUÉ ES LA CONVIVENCIA?

\_\_\_\_\_

8. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA?

\_\_\_\_\_

9. ¿CUÁL ES EL CARÁCTER SOCIAL DE LA CONVIVENCIA?

\_\_\_\_\_

10. ¿CÓMO SE PUEDEN SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS DE LA CONVIVENCIA?

\_\_\_\_\_