

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN Y RETENCIÓN DE TEXTOS
LITERARIOS EN ALUMNOS DE SECUNDARIA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

JOSÉ GUADALUPE CRISÓFORO MARTÍNEZ CORREA

DIRECTORA

DRA. GILDA TERESA ROJAS FERNÁNDEZ

REVISOR

LIC. FERNANDO GARCÍA CORTÉS

Asesor metodológico:

Mtro. Rodolfo Esparza Márquez

CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO.

AGOSTO DE 2014



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.

AGRADECIMIENTOS

A la vida, por la maravillosa y repetida oportunidad de ser.

A mi mamá†, porque sin ella mi vida y desarrollo no hubieran sido posibles.

A Malucita†, por el hermoso tiempo compartido.

A mi papá†, porque fue él quien me dio los objetivos a superar.

A la Doctora Gilda Teresa Rojas Fernández, quien durante estos años hizo de su tiempo sabiduría, enseñanza y apoyo para lograr el objetivo que todo estudiante universitario quiere alcanzar, además le agradezco eternamente cada una de las oportunidades con las que me permitió ver a la psicología educativa desde puntos de vista diferentes para su aplicación en los contextos de mi desempeño personal y laboral.

Al Mtro. Fernando García Cortés, porque sin conocernos, desde hace muchos años coincidimos en el gusto por la práctica de las estrategias de estudio sobre las que este trabajo se desarrolló y ahora con sus consejos y sugerencias me permitió llevarlo a término de la mejor manera.

A mis sinodales: Mtro. Rodolfo Esparza, Lic. Irma Graciela Castañeda Ramírez y Mtra. Patricia Bermúdez Lozano, por haber contribuido a la consecución de este valioso objetivo y a la vez a mi formación académica y laboral, ya que con sus valiosos conocimientos y sugerencias han fortalecido en mí la práctica de la psicología, les agradezco infinitamente.

A mis alumnos, que colaboraron en la realización de este trabajo de investigación.

A la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, con eterna gratitud.

Dedicatorias

A María Luisa†, por su amor, en toda la extensión de la palabra y por su comprensión y apoyo.

A Daniela, mi hija; por ser tan especial para mí; porque inunda de sol mi vida, por su inteligencia, fortaleza y gracia.

A mi mamá†, porque sin ella no hubiera tenido las bases ni el fin de este trabajo, por lo que en ella hubiera provocado este título.

A mis hermanos, porque de ellos, de una u otra manera, siempre recibo el apoyo y protección. Porque con ellos aprendí los diferentes valores que practico.

A mis sobrinas y sobrinos, a quienes respeto y tienen mi atención.

A mis tías y tíos, primas y primos, a quienes estimo tanto.

A mis amigas y amigos, invaluable compañeros en situaciones especiales de mi vida, con un afecto particular. Valoro su amistad y fidelidad.

Contenido

| | |
|--|----|
| RESUMEN..... | 6 |
| INTRODUCCIÓN..... | 7 |
| Capítulo1. Algunos procesos psicológicos que explican la comprensión de la lectura. | 10 |
| 1.1 Aprendizaje..... | 10 |
| 1.2. Tipos de conocimiento..... | 11 |
| 1.3. Aprendizaje significativo..... | 13 |
| 1.4. Atención..... | 14 |
| 1.5. Atención y aprendizaje..... | 17 |
| 1.6. Falta de atención generalizada..... | 17 |
| 1.7. Trastornos de aprendizaje relacionados con la atención..... | 19 |
| 1.8. Comprensión y retención..... | 20 |
| Capítulo2. El estudio de la comprensión lectora | 21 |
| 2.1 Qué es leer..... | 21 |
| 2.2. La comprensión lectora..... | 21 |
| 2.3. Lectura y comprensión lectora..... | 22 |
| 2.4. Aproximaciones al estudio de la comprensión lectora..... | 22 |
| 2.5. La concepción de comprensión lectora en la actualidad..... | 29 |
| 2.6. Métodos y técnicas de comprensión lectora..... | 30 |
| Capítulo 3. Método..... | 41 |
| 3.1. Tipo de estudio..... | 41 |
| 3.2. Objetivo general..... | 41 |
| 3.3. Preguntas de investigación..... | 41 |
| 3.4. Participantes y contexto..... | 41 |
| 3.5. Variables y definiciones..... | 42 |
| 3.6. Diseño..... | 42 |
| 3. 7. Instrumentos..... | 43 |
| 3.8. Procedimiento..... | 43 |
| 3.8.1. Pretest..... | 43 |
| 3.8.2. Aplicación de la técnica..... | 43 |
| Los grupos experimentales B y F recibieron un entrenamiento en el que: | 44 |
| 4. Resultados..... | 45 |
| Conclusiones y limitaciones..... | 55 |

| | |
|---------------------|----|
| 5. Referencias..... | 58 |
| ANEXOS..... | 65 |

RESUMEN.

Se reporta una investigación empírica con el propósito de determinar la eficacia de un método para mejorar la comprensión y retención de textos literarios. Se utilizó un diseño pre-test-post-test, en el que la variable independiente fue la comprensión y retención de textos literarios en alumnos de segundo grado de educación secundaria de México. Participó en la investigación un total de 189 alumnos de nivel socioeconómico medio y bajo, de una escuela secundaria de la Ciudad de México. Los alumnos se distribuyeron en dos grupos experimentales y dos grupos control. A los grupos experimentales se les expuso al método SQ3R como variable independiente. Aunque no se observaron diferencias estadísticamente significativas los grupos experimentales obtuvieron puntajes más altos que los de los grupos control. Lo que demuestra una mejor comprensión y retención del contenido del material. Estos resultados pueden apoyar la utilidad y vigencia del método utilizado para mejorar la comprensión.

INTRODUCCIÓN

Cuando a los estudiantes se les presenta el texto literario a leer y enseguida se pasa a la sección de preguntas y respuestas escritas es posible observar que la información no es asimilada plenamente, tal parece que no hay retención de los puntos esenciales o no hay retención en el muy corto plazo. Esto, en la práctica, se identifica claramente cuando no responden correctamente a las preguntas formuladas por el profesor. También en la práctica se ha observado que hay algunos niños que muestran mayor capacidad en memoria y comprensión. Se ha visto que, al menos en mi experiencia, las niñas tienen mayor capacidad de retención. Esto lo he observado cada inicio de ciclo escolar, durante la semana de inducción, momento en el que el grupo lee un mismo texto y posteriormente, les aplico un cuestionario. A partir de sus respuestas he identificado reiteradamente que la comprensión y retención es mejor en las alumnas, que en los alumnos. Este hecho lo compruebo durante el desarrollo del curso, cada bimestre, con la correspondiente aplicación de pruebas de comprensión lectora, en las que son ellas quienes obtienen mejores resultados.

Este problema motivó la realización de esta investigación, la cual involucró a grupos de alrededor de cincuenta alumnos: la mayoría de ellos con una aparente carencia de hábitos para organizar sus actividades y administrar su tiempo. Parecen no saber cuándo y cómo estudiar, cómo relacionar lo aprendido con hechos o situaciones que faciliten y fortalezcan su aprendizaje, etc. Esto impide, en muchos de ellos, una evolución favorable de su situación académica durante el curso y un aprovechamiento escolar aceptable. A lo anterior se agrega que en el grupo se encuentran alumnos que pueden incluso llegar a presentar Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad lo cual se verifica, en algunos casos, con documentos médicos que el padre de familia presenta al inscribir al educando. En otros casos la sola observación permite identificar desde el principio del ciclo escolar a algunos alumnos que sufren este padecimiento pero no han sido diagnosticados y menos reciben tratamiento. Sus procesos intelectuales y sus conductas motoras los distinguen de la mayoría y afectan negativamente su propio rendimiento y el de sus compañeros. Algunos de estos procesos y conductas incorrectos, observados durante las clases se evidencian al no lograr enfocar la atención a los detalles y al cometer errores producidos por falta de cuidado y atención; al ignorar a quien le está hablando; y al tener dificultades para mantener una atención sostenida durante las actividades relacionadas con tareas o juegos.

Para efectos de este trabajo no interesa si se trata de alumnos que realmente sufren un auténtico TDAH o si solamente se trata de jóvenes con hábitos inadecuados, producto de malas prácticas de crianza. Lo importante es

que el aprovechamiento escolar de ellos y los de sus compañeros se ve mermado y las cifras globales del grupo resultan contaminadas.

Por las razones anteriores, se estableció como objetivo general de esta investigación identificar en qué medida la aplicación de una técnica de estudio mejora la comprensión y retención de información de textos literarios.

En esta investigación se trabajó con alumnos regulares y con características especiales, para mejorar su comprensión y retención y con esto, mejorar su aprovechamiento general, que se ha traslucido en los resultados de la Prueba Pisa (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) 2009, que son del conocimiento público. Estos resultados revelan que el 81 por ciento de los estudiantes de secundaria en nuestro país tienen competencia mínima e insuficiente para la realización de las actividades cognitivas complejas, mientras el 63 por ciento de alumnos de educación media superior se ubica en ese mismo nivel.

Cifras comparativas entre el 2000 y 2009 en los ámbitos como reflexionar y evaluar en lectura demostraron un retroceso, pues mientras en el 2000 un 63 por ciento tenía deficiencias, para el 2009 la cifra subió a un 70 por ciento de los estudiantes.

En lectura, la diferencia entre los resultados alcanzados en 2000 y 2009 debe considerarse como positiva, ya que durante ese periodo el Sistema Educativo Nacional absorbió un incremento de 14 por ciento en los alumnos de 15 años.

En cuanto a los resultados internacionales los 65 países participantes en la prueba, 45 están por arriba de la media de desempeño de nuestro país, cuatro tienen un nivel similar (Bulgaria, Uruguay, Rumania y Tailandia) y 16 están por debajo de ésta. En el ámbito latinoamericano México está en el mismo nivel de Uruguay y por arriba de Argentina, Brasil, Colombia, Panamá y Perú, pero por debajo de la media de Chile.

Como ocurre en México, la mayor parte de los países con resultados comparables para PISA 2000 y 2009 no tuvieron avances significativos en ese lapso. Parece claro que no es sencillo conseguir cambios importantes ni siquiera en una década y que para ello no basta aumentar la cantidad de recursos financieros que se dedican a la educación, sino que deben modificarse prácticas escolares arraigadas y patrones culturales que prevalecen en las sociedades.

Asimismo, en lectura, México tiene 39 por ciento de sus estudiantes ubicados en los niveles inferiores, 54 por ciento en los intermedios y seis por

ciento en los superiores. Destaca que los jóvenes mexicanos que tienen los mejores niveles de desempeño tienen también un nivel socioeconómico más alto.

Los resultados alcanzados por México revelan que, en comparación con el año 2000, las brechas en el desarrollo de las competencias lectoras están disminuyendo. Al menos en parte, esa disminución parece estar asociada con la forma en que mejoraron los resultados obtenidos por los estudiantes de 15 años que aún cursan la secundaria, particularmente en la sub escala que evalúa su capacidad para acceder a la información y recuperarla.

Entre 2000 y 2009 disminuyó la proporción de estudiantes en niveles bajos de desempeño (de 44 a 40 por ciento) y aumentó la que se ubica en los intermedios (de 49 a 54 por ciento). El desafío es incrementar la proporción de estudiantes de mayor competencia El Sol de México (18 de febrero de 2011).

Capítulo 1. Procesos psicológicos que explican la comprensión de la lectura.

La cultura es un factor de ajuste al grupo de los alumnos ya que perteneciendo cada uno de ellos a una micro sociedad conformada por la familia que posee su cultura, su escala de valores y su manera de socializar heredada por sus ancestros, los jóvenes toman lo necesario para adaptarse a la dinámica del grupo al que fueron asignados y desenvolverse lo más armónicamente posible.

Por otro lado existen estudiantes con lento aprendizaje, algunos con IQ bien determinado, así como otros, con TDAH bien diagnosticado, otros que sólo presuntamente lo padecen y algunos mal diagnosticados. Ejemplos de lo anterior son: una niña que proviene de la cultura estadounidense y dos diagnosticadas, según sus padres, con lento aprendizaje;

Dado que el profesor no cuenta con herramientas de diagnóstico, pero aun así debe tratar con casos como los mencionados, es imperioso que se allegue información sobre el aprendizaje en general y sobre algunos trastornos que lo obstaculizan. Tal información corresponde precisamente al marco teórico integrado por temas como aprendizaje, atención, aprendizaje significativo, tipos de conocimiento y la relación atención – aprendizaje.

1.1 Aprendizaje.

En la teoría de corte conductual el aprendizaje es comúnmente definido como un proceso mediante el cual se presentan cambios relativamente permanentes en el potencial conductual del organismo como resultado de la experiencia (Anderson, 1995).

El aprendizaje es un concepto complejo que tiene distintas acepciones (Shulman, 2004) considera que las distintas formas de concebir el aprendizaje pueden agruparse en dos grandes líneas: los que lo consideran un proceso de mera adquisición de conocimientos. Proceso por medio del cual los conocimientos que están “fuera” del aprendiz -en los libros, en la mente del profesor- llegan a estar “dentro” del alumno. Es una consideración simplista que ha preponderado en muchos momentos de la historia. Y los que consideran un proceso activo de construcción y reconstrucción. El aprendizaje se entiende como un proceso que conlleva una reconstrucción de lo que está en el sujeto para poder interiorizar lo que le viene de fuera. En la “sociedad del conocimiento” en la que estamos inmersos (Hargreaves, 2003), los sujetos tienen que ser hábiles para manejar una serie de conceptos, habilidades y actitudes que les permitan enfrentarse a la resolución de problemas y a la toma de decisiones responsable y autónoma. Por

tanto, en la actualidad, no basta con plantear una concepción simplista de aprendizaje pues los conceptos, habilidades y actitudes deben ser adquiridas por los sujetos, pero a la vez aprendidas para poder ser aplicados en la resolución de problemas reales.

Para algunos autores, estos pensamientos llevan asociada la idea de que la educación debe conceptualizar el aprendizaje como pensamiento que apoyado en la adquisición de repertorios de estrategias cognitivas y metacognitivas que permita a los sujetos relacionar la nueva información (conceptos, procedimientos y actitudes) con los conocimientos previos, y organizar nueva información en una estructura ordenada de esquemas (Estévez, 2002).

Por este motivo el aprendizaje no se puede reducir al planteamiento de actividades de mera memorización sino que requiere de planificación de actividades en las que se ejerciten habilidades para el procesamiento de información, adquisición y desarrollo de conceptos, la selección de alternativas, toma de decisiones, análisis, síntesis, interpretaciones, solución de problemas, creación de nuevas ideas (Boosstrom, 2005).

Las aportaciones de la psicología cognitiva mediante el diseño de modelos explicativos de la complejidad de los procesos de pensamiento, actúan estableciendo una diferenciación entre dos categorías de pensamiento que pueden ser útiles para fundamentar distintos tipos de diseño de aprendizaje: pensamiento convergente o pensamiento de bajo orden (que requiere el recuerdo de hechos o conceptos) y el pensamiento divergente o pensamiento de alto nivel (que requiere análisis, síntesis, toma de decisiones y valoración de respuestas (Tileston, 2005).

1.2. Tipos de conocimiento.

En este punto es oportuno destacar que la memoria cumple un papel relevante en el desempeño intelectual de los alumnos exitosos. El organismo almacena información relevante durante una experiencia dada para, de esta manera, emplearla durante la siguiente ocasión en que se presente una experiencia similar. De este modo, puede definirse a la memoria como un proceso mediante el cual el organismo puede almacenar de un modo relativamente permanente, la información que subyace al aprendizaje.

Así, la memoria es la retención, a lo largo del tiempo, de representaciones que están en función de la experiencia. La evocación se define como el uso de estas

representaciones para generar operaciones conductuales (Buxbaum, Dudai, 1989).

La información es conocimiento y los psicólogos cognitivos han encontrado útil distinguir entre distintos tipos de conocimiento. De acuerdo con Mayer (1981^a, 1992) son los siguientes:

Conocimiento semántico: es el conocimiento factual (de hechos) de una persona sobre el mundo, incluyendo lo que Gagné (1976) llama información verbal. Algunos ejemplos incluyen el conocimiento de la capital de los estados y el número de lados que hay en un cuadrado.

Conocimiento conceptual: es la representación que una persona tiene de los conceptos principales en un sistema. Algunos incluyen ser capaz de contestar preguntas como “¿Cuál es la diferencia entre la columna de unidades y la columna de decenas en la operación: $39 + 45$?”.

Conocimiento esquemático: el conocimiento de una persona sobre problemas, tales como ser capaz de distinguir entre problemas que requieren de una fórmula del tipo tiempo-velocidad-distancia de aquellos que requieren de una fórmula para el cálculo de intereses.

Conocimiento procedimental: el conocimiento de una persona sobre un algoritmo o una lista de pasos que pueden ser usados en una situación específica, que Gagné (1979) llama “habilidades intelectuales “. Un ejemplo puede ser la capacidad de usar el procedimiento de una división larga para resolver una operación, $234/13 = \underline{\quad}$. Otros ejemplos incluyen el ser capaz de clasificar objetos, como las diferentes formas geométricas en categorías o ser capaz de convertir una palabra al plural usando la regla “añadir una s”.

Conocimiento estratégico: la posesión por parte de una persona de un acercamiento general de cómo aprender a recordar o resolver problemas, incluyendo la observación del progreso propio, usando una determinada estrategia. Gagné (op cit) se refería a este tipo de conocimiento como “estrategia cognitiva”. Algunos ejemplos incluyen el ser capaz de diseñar y seguir un plan para componer una redacción o decidir una técnica para memorizar una lista de definiciones.

La división del conocimiento en sus diversos tipos se ha hecho solamente con fines de estudio. Y aunque es imposible saber dónde se encuentran los límites entre un tipo de conocimiento y otro, esta clasificación resulta útil en el trabajo de investigación de los procesos de adquisición, retención y recuperación de la información, como es el caso del trabajo que aquí se presenta. Además, su

aplicación a la práctica docente permite el diseño de experiencias de aprendizaje mejor enfocadas al logro de los objetivos curriculares.

1.3. Aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo, esto es, el aprendizaje de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo. La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas importantes relacionadas sustancialmente y no arbitrariamente con la estructura del conocimiento existente. Por ejemplo. Una imagen, un símbolo, un contexto o una proposición, adquiere significado para el individuo cuando son relacionables sustancialmente con su estructura cognoscitiva: El aprendizaje significativo requiere de una actitud favorable, es decir, una actitud para relacionar sustancialmente el material nuevo con el ya existente. De esta manera aparte de que el material debe ser potencialmente significativo, el individuo debe estar dispuesto para relacionarlo con su estructura del conocimiento de modo sustancial y no al pie de la letra (Ausubel 1961 a)

En el aprendizaje significativo, el aprendiz busca formas de conectar o integrar nuevos conceptos o ideas relacionadas con las que ya posee en su estructura cognoscitiva. Por lo tanto, el nuevo conocimiento no solo es agregado a la estructura cognoscitiva, sino que también las ideas existentes son clarificadas, en ocasiones corregidas.

Los conocimientos previos que el individuo posee se vinculan con los nuevos que desea aprender, no solamente se retiene información de manera mecánica, el individuo construye su propio conocimiento, transformando las estructuras cognitivas a través de asimilación y comprensión y así se transfiere el conocimiento a situaciones nuevas (Maldonado, 2001).

El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo, esto es, el aprendizaje de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo. La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que las ideas importantes no son relacionadas de modo arbitrario, sino sustancialmente con la estructura de conocimiento existente. Por ejemplo, una imagen, un símbolo, una proposición adquiere significado para el individuo cuando es relacionable sustancialmente con su estructura cognoscitiva. El aprendizaje significativo requiere, también, de una actitud favorable, es decir,

una disposición para relacionar sustancialmente el material nuevo con el ya existente. De esta manera, aparte de que el material debe ser potencialmente significativo, el individuo debe estar dispuesto para relacionarlo con su estructura de conocimiento de modo sustancial y no al pie de la letra (Ausubel, 1961^a).

Cuando se aprende significativamente, los conocimientos previos que el individuo posee se vinculan con los que desea aprender. No solamente se retiene información de manera mecánica, sino que el individuo construye su propio conocimiento, va transformando sus estructuras cognitivas a través de asimilación y comprensión y así se crea la posibilidad de transferir el conocimiento a situaciones nuevas (Maldonado, 2001).

Figura 1 Mapa conceptual de aprendizaje significativo.



Mapa conceptual de aprendizaje significativo, de J. D. Novak & Alberto J. Cañas, 2006, Institute for Human and Machine Cognition. Recuperado desde www.ihmc.us

1.4. Atención.

La atención es la concentración de la mente hacia un estímulo determinado. Por lo tanto implica la existencia de dos elementos, el estímulo y la capacidad de concentración.

El estímulo, objeto o acción que atrae la atención puede ser proveniente del medio exterior como ruidos súbitos, noticias alarmantes, o del propio cuerpo del individuo: pensamientos recurrentes, enfermedades, dolor, preocupaciones, ansiedades, etc.

Cuando hablamos de la capacidad de concentración, nos referimos a un proceso de características personales, resultado de la suma de temperamento, carácter, e intelecto, todo ello influido por la edad y la experiencia personal.

No hay por tanto, un esquema que defina lo que es la “atención” para todos, sino que se puede evaluar de manera individual como es que estamos manejando nuestra atención, ya que es un elemento que puede ser disciplinado para lograr un uso eficiente en la vida cotidiana.

Debido a que cuando la atención se concentra, la percepción del objeto o del estímulo aumenta, éste adquiere una mayor fuerza fijándose en la memoria. La atención posee las características siguientes Amplitud: es el campo que puede abarcar la atención. Se refiere a la cantidad de asuntos que se atienden al mismo tiempo o número de tareas que pueden realizarse simultáneamente.

Intensidad o Agudeza: la atención puede ser superficial o profunda. La intensidad atencional permitirá captar otros elementos que no son tan evidentes. Está directamente relacionada con el nivel de vigilancia o alerta del sujeto, de tal forma que cuanto más activo está el sujeto, mayor es la intensidad de su atención y viceversa. La intensidad de la atención cambia a veces, es variable. Cuando esto ocurre, decimos que se producen fluctuaciones de la atención.

Oscilación o duración: se llama también desplazamiento de la atención y se refiere a la persistencia de la atención, el tiempo en que se puede mantener; las leyes de la fatiga juegan un rol destacado en este aspecto. Cuando es voluntaria, es un tipo de flexibilidad que se manifiesta en diversas situaciones, como por ejemplo, en aquellas en las que tenemos que atender a muchas cosas al mismo tiempo, o cuando tenemos que reorientar nuestra atención ante un estímulo mayor. Cuando se realizan dos tareas a la vez como ver la tele y leer un libro, el recurso que se utiliza habitualmente es cambiar el foco de la atención, desplazándolo de una tarea a otra o de un estímulo a otro. De esta forma, con ayuda de los desplazamientos conseguimos recoger información aislada de ambas situaciones, en vez de captar toda la información de ambos estímulos.

Aquí, como elemento importante para lograr los objetivos 1 y 2 de ésta investigación es oportuno presentar información acerca del control, que es una de las funciones más importantes de la atención. El grado de control atencional, incluye variables de tipo motor, también de tipo cognitivo y en este sentido, se habla de dos tipos de atención: voluntaria e involuntaria, así como de la atención que se experimenta en nuestro organismo, que son:

Atención sensorial: utilización de los sentidos: vista, oído. Es el nivel primario, básico que todos los seres vivos tienen.

Atención espontánea: es el tipo de atención que surge como resultado de un hecho sorprendente, tanto externo como interno. Actúa en forma automática, es un reflejo, no es intencional.

Atención intelectual: busca resolver un problema. Involucra las funciones mentales de manera voluntaria, atendiendo básicamente a la satisfacción de la curiosidad. Hay una búsqueda intencional de problema.

Atención voluntaria: este tipo de atención está dirigida por la voluntad, es decir por la iniciativa del sujeto y no la atracción del objeto. Exige una concentración de todas las funciones mentales dirigidas al estímulo. Siempre requiere algún tipo de esfuerzo para mantener el foco de la atención en un punto. Se trata de un proceso consciente, voluntario y controlado en el que hay intencionalidad e interés.

Atención involuntaria: está relacionada generalmente con la aparición de un estímulo nuevo, intenso o significativo. Este tipo de atención es pasiva, la persona no realiza ningún esfuerzo. Es una respuesta de orientación motivada por los cambios y oscilaciones del ambiente (Coles, 2000).

En la psicología cognitiva el concepto de atención hace referencia a los procesos mentales para seleccionar información y estímulos relevantes que activen su pensamiento, y al esfuerzo mental o concentración que los sujetos requieren para realizar las tareas. El ser humano dispone de una capacidad para atender selectivamente a la información, y, además, esta capacidad es limitada pues cuando se atiende a una serie de características se pierde la atención de otras (Eysenk y Keane, 2010).

Por otro lado un proceso no deseable en situaciones escolares diseñadas para el aprendizaje, es la distracción. Esta se define como la alteración de la atención orientada hacia un estímulo-dirigido, ocasionada por la presencia de estímulos no pertinentes, externos o internos y atribuibles a un déficit a nivel de atención sostenida. A nivel fisiológico los especialistas afirman que resulta de la fragilidad de los mecanismos de control presentados en un daño fronto-cortico-subcortical (Bérubé, 1991).

En términos prácticos y para fines de este trabajo es útil afirmar que la distracción consiste en dirigir la atención hacia otros estímulos diferentes a la situación o contexto de aprendizaje.

1.5. Atención y aprendizaje.

“La atención es un requisito indispensable para el aprendizaje. Al asimilar letras, el niño aprende las características distintivas para distinguir la *b* de la *d*, los estudiantes deben prestar atención a si la línea vertical está a la izquierda o a la derecha del círculo, no a la mera presencia de ésta. Para aprender del profesor han de atender a su voz e ignorar otros sonidos. Para adquirir las habilidades de la lectura de comprensión, deben fijarse en las palabras impresas y omitir datos irrelevantes como el color y el tamaño de la página” (Téllez. 2000).

Los trastornos de atención deficitaria están notablemente asociados con los problemas de aprendizaje. La investigación muestra que el individuo medio y los niños mayores mantienen la atención mejor que los de bajo rendimiento y los niños pequeños en los cometidos que exigen un procesamiento de información estratégico” (Short, Friebert y Andrist, 1990).

“Los maestros pueden identificar a los alumnos atentos, observando la dirección de su mirada, la capacidad para comenzar a trabajar en su momento (luego de recibir las instrucciones) y signos físicos, (por ejemplo, que escribe), los cuales indican su empeño en la tarea (Good y Brophy, 1984). Los meros signos tal vez no basten; los maestros estrictos pueden mantener a sus estudiantes sentados en silencio, pero aún así no entregados a sus deberes.”

1.6. Falta de atención generalizada.

Debido a que sus características manifiestas en el salón de clase implican desatención generalizada, en los alumnos, es conveniente identificar problemas leves de falta de atención, de aquellos problemas que constituyen un verdadero trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad. De acuerdo con el DSM 5 TDAH “es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad- impulsividad que es más frecuente y grave que lo observado en sujetos de un nivel de desarrollo similar (Criterio A). Algunos de los síntomas de hiperactividad-impulsividad o de desatención causantes de problemas pueden haber aparecido antes de los 7 años de edad: sin embargo, bastantes sujetos son diagnosticados habiendo estado presentes los síntomas durante varios años (Criterio B). Algún problema relacionado con los síntomas debe producirse en dos situaciones por lo menos (p.ej., en casa y en la escuela o en el trabajo (Criterio C). Debe haber pruebas claras de interferencia con la actividad social, académica o laboral propia del nivel de desarrollo: (Criterio D). El trastorno no aparece exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico”. Para determinar que individuo padece TDAH debe presentar al menos seis de los síntomas siguientes, durante al menos seis meses:

- a) No logra enfocar la atención a los detalles o comete errores debido a falta de cuidado,
- b) Tiene dificultades en mantener la atención en las actividades relacionadas con tareas y juegos,
- c) Corre o se mueve en forma excesiva en situaciones inapropiadas. Presenta dificultades para jugar o comprometerse en actividades tranquilas. Está en permanente movimiento o actúa como si fuese accionado por un motor,
- d) Habla demasiado, lanza la respuesta antes que se haya formulado completamente la pregunta,
- e) Tiene dificultades para esperar su turno,
- f) Interrumpe o molesta a otras personas.

Quienes padecen este trastorno requieren atención especial. Y al formar parte de grupos numerosos, de difícil control, esta dificultad se incrementa. Este trastorno consiste en una situación en verdad difícil, ya que el profesor aún aplicando estrategias de incremento de tareas, estos alumnos las terminan de inmediato o sin terminarlas se ponen de pie y circulan entre filas o producen basura para llevarla al cesto, entre otras. Para desarrollar esta investigación se usará la siguiente información referente a TDAH.

Algunos investigadores han explorado la forma en que la gente elige la información que atiende. Se han realizado muchos experimentos con tareas de audición binaural, en las que los sujetos portan audífonos y reciben diferentes mensajes en cada oído, y se les pide que “ensombrezcan” uno de ellos y se concentren en el otro (que expliquen lo que oyen). Casi todos pueden hacerlo muy bien. (Cherry, 1994) se interesó en lo que podría ocurrir con el mensaje ignorado, y descubrió que los sujetos sabían que estaba presente, fuera una voz o un ruido, y así, en el primer caso, cambiaba de la de un hombre a una mujer. En general, no sabían cuál era el mensaje, qué palabras utilizaba, en qué idioma o si había palabras repetidas.

El Déficit de Atención que comprende un grupo de problemas relacionados con la falta de atención, hiperactividad e impulsividad afecta a los niños de todas las edades, en todos los aspectos de sus vidas, siendo 1.5 millones de niños en el país (Cruz Martínez, 2005).

En el niño con déficit de atención con hiperactividad se observa que:

- No sigue las instrucciones que se le dan.

- Tiene dificultades para organizar tareas y actividades,
- Evita, no le agrada o no tiene ganas de comprometerse en tareas que requieren de un esfuerzo continuo,
- Pierde cosas que son necesarias para sus tareas y actividades.
- Se distrae con facilidad y
- Se olvida de sus actividades diarias.

1.7. Trastornos de aprendizaje relacionados con la atención.

“Los procesos mentales de la atención, la memoria, la comprensión y la resolución de problemas son complejos e intervienen en ellos los sentidos y muchas interacciones neuronales. De hecho, no se conocen con precisión los centros cerebrales del proceso del aprendizaje. Mucho se ha avanzado en la neurofisiología, la cibernética y la psicología cognitiva, sin embargo, el ser humano no es un procesador binario que sea reproducible. El abstraer e inferir conceptos e ideas son aún territorios humanos desconocidos” (DSM 5). Por eso nos conformamos con los modelos que intentan describir a los procesos cognoscitivos.

El aprendizaje puede pasar cuatro etapas bien definidas, la atención, la memorización, la comprensión y la habilidad de aplicar lo aprendido en la solución de problemas específicos (Castañeda Yañez, 1979). Estas cuatro etapas suceden en cualquier proceso de aprendizaje y para este trabajo es de particular importancia la atención.

El simple hecho de estar despierto y consciente nos brinda información de lo que sucede en nuestro entorno. Esta información, de alguna manera pasará a nuestra memoria, pero para que ello suceda con mayor intensidad, se requiere de la atención. Prestar atención a algo, es un proceso selectivo que depende de nuestros intereses particulares y de nuestra disposición para hacerlo. Sabemos bien que es difícil mantener la atención en algo que no nos interesa o, aunque nos interese, sostenerla por mucho tiempo. La atención que solemos prestar a un tema en particular tiene características limitadas y en consecuencia debe administrarse a fin de sacar el mejor provecho del tema atendido.

A todos nos ha sucedido, al escuchar una clase o una conferencia, que nos distraemos, que perdemos la atención. Nos sucede porque no fuimos selectivos en los temas que deberían interesarnos o porque quien pretendía transmitir sus conocimientos, a nuestro criterio y forma de atender, no puso suficiente énfasis en ellos y, en consecuencia, no logramos la suficiente concentración.

1.8. Comprensión y retención.

Comprensión: En una definición del diccionario comprensión es la capacidad para entender, asimilar y penetrar por conocimiento las cosas. Para propósitos de esta investigación es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984).

Retención: de acuerdo con el diccionario es la capacidad de impedir que algo salga, se mueva, se elimine o desaparezca, manteniéndolo consigo o dentro de sí; es el efecto consecutivo persistente de una excitación, experiencia o reacción, sobre cuya base pueden presentarse en ocasiones sucesivas reacciones o experiencias modificadas (Gen, 1987). Se supone que se trata de un factor esencial para determinar la memoria y el hábito (Howard, 1987).

En esta investigación retención se consideró como la capacidad de mencionar elementos que aparecen en los textos literarios.

Capítulo 2. Comprensión lectora

2.1 ¿Qué es leer?

Leer es ponerse en actitud de escuchar, comprender, asimilar y responder; es contrastar las propias ideas con las ideas del autor... la lectura es sin duda, la actividad de mayor importancia en el estudio, no solo porque ofrece mayores posibilidades de adquirir información de todo tipo, sino también por la estrecha relación que existe entre la lectura y el rendimiento escolar en la mayoría de las materias (Castillo, 2005).

Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

La eficacia de la lectura depende de que estos dos aspectos estén suficientemente desarrollados. Esto tiene unas consecuencias: arreglar puntos ligados, el lector activo es el que procesa y examina el texto.

2.2. La comprensión lectora.

La comprensión lectora es la capacidad de captar el significado completo de un mensaje que se transmite mediante un texto escrito. Para comprender es necesario adoptar una actitud reflexiva, crítica y activa.

La lectura eficaz precisa de una perfecta armonización y conjunción entre velocidad y comprensión. La clave está en leer de manera muy atenta, con absoluta concentración, en disposición claramente receptiva a los contenidos que ofrece el texto, y un poco más rápido de lo que tenemos por costumbre, pero no siempre es mejor lector y más eficaz aquel que lee más rápido, sino aquel que, sin reducir la velocidad demasiado, comprende más del 80 por ciento del contenido del texto y, al mismo tiempo, saber adaptar la velocidad al tipo de lectura y a los objetivos que se propone.

La comprensión lectora supone que el mensaje sea asimilable por el estudiante y le permita integrar lo nuevo con lo ya conocido. Para ello es imprescindible que tenga en cuenta el estilo, sus expresiones técnicas, etc., con que está redactado el texto. El proceso mental de comprensión de la lectura está íntimamente relacionado con la

formación cultural del estudiante, con el dominio del vocabulario y con la posesión de una adecuada técnica de lectura (Castillo y Polanco, 2005).

2.3. Lectura y comprensión lectora.

Un hallazgo importante en la investigación es que los estudiantes se inclinan más a recordar los elementos más importantes de los textos, como los personajes, la ambientación, el tiempo, que los menos significativos (Anderson, 2010). Lo que los distingue no es el control de la atención, sino el procesamiento y la comprensión que siguen. Tal vez los malos lectores, más preocupados por las cuestiones básicas de la lectura (por ejemplo la decodificación), se distraen, pierden el material importante y no lo procesan adecuadamente para su retención y recuperación. La investigación no ha determinado qué hacen los buenos y los malos lectores mientras prestan atención al material importante, pero quizá los buenos relacionan la información con lo que saben, le dan sentido y la repasan, todo esto favorece la comprensión (Resnick, 1981).

2.4. Aproximaciones al estudio de la comprensión lectora.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos (Huey, 1908, 1968; Smith, 1965) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso para lograr la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos. “cualquiera que fuese lo que hacían los niños y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, y cualquiera que sea lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo”.

Lo que ha variado es nuestra concepción de cómo se da la comprensión; sólo cabe esperar que esta novedosa concepción permita a los especialistas en el tema de la lectura desarrollar mejores estrategias de enseñanza.

En los años 60 y los 70 del siglo XX, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962, citado en Smith, 1965): Si los alumnos serán capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variados, en distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968). Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura (Durkin, 1981).

En la década de los 70 y los 80 del siglo XX, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et al., 1980).

Es gracias a la obra de muchos de estos individuos que los especialistas en la lectura han configurado un nuevo enfoque de la comprensión.

La comprensión, tal como se conoce actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984). La comprensión a la que el lector arriba durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego y se ven activadas a medida que modifica las palabras, frases, párrafos e ideas. Esto no significa que el lector debe ser capaz de decodificar oralmente cada palabra contenida en la página, pero sí debe manifestar cierta habilidad de decodificación mínima para que haya comprensión. La interacción entre el lector y el texto es fundamental de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente, este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, el proceso de la comprensión.

Baste considerar ahora un ejemplo cualquiera de dicho proceso. Para esto es necesario leer la siguiente frase:

El gato perezoso y viejo pasó todo el día ovillado junto al fuego.

Probablemente no tuvo mayores dificultades para comprender esta frase. De inmediato apareció en su mente un gato viejo que había visto previamente, conocido alguna vez o del que le habían hablado. Pero en la suma de cualidades y rasgos de ese gato que se lo presentó junto a la chimenea. Aun cuando el autor de esta frase en particular se proponía transmitir un significado determinado, el significado preciso que usted elaboró en su interior estaba relacionado con el conocimiento, la información, los sentimientos y actitudes hacia los gatos que usted poseía. Con esta lectura elaboramos nuestro propio significado a partir de nuestras experiencias pasadas (Pearson y Tierney, 1984). Es esta interacción entre el lector y el texto lo que configura el proceso de comprensión. Como bien señalan Anderson y Pearson, op. cit. “decir que uno ha comprendido un texto equivale a afirmar que hemos encontrado un cobijo mental, un “hogar”, para la información contenida en el texto, o bien que hemos transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información”.

Para comprender la palabra escrita, el lector debe de estar capacitado para 1) entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto le ofrece, y 2) relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente. Por esas dos vías, el lector interactúa con el texto para elaborar un significado. Esta nueva forma de entender la comprensión viene a refutar claramente la vieja creencia de que la comprensión consiste únicamente en deducir un significado a partir de la página escrita. El significado que el lector elabora no proviene únicamente de la página escrita; proviene a la vez de sus experiencias, las experiencias del lector que son activadas por las ideas que le presenta el autor. El lector elabora el significado combinando la nueva información de la que le provee el autor con la información almacenada en su mente. Es precisamente lo que hicimos al leer la frase referente al gato.

Uno de los elementos teóricos que han contribuido a perfilar esta novedosa forma de entender la comprensión lectora es la noción de “esquema” y la teoría de esquemas. Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual (Rumelhart, 1980). La memoria de esquemas explica cómo se forman tales estructuras y cómo se relacionan entre sí a medida que un individuo almacena conocimientos. El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna (o ha tenido sólo una experiencia limitada) en un tema determinado, no dispondrá de esquemas (o sólo dispondrá de esquemas insuficientes) para evocar, para recordar un contenido determinado. y la comprensión será muy difícil si no imposible. Muchos de los estudios acerca de la comprensión, los esquemas y la información previa han demostrado

claramente que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión (Adams y Bertram, 1980), (Durkin, 1981) (Pearson et al., 1979). Esta información previa del lector parece incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información revelada de manera explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita sólo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas.

Regresemos un poco en la lectura y consideremos la frase acerca del gato viejo. Al leer esa frase, nos hacemos una idea o una imagen determinada de ese gato, basada en la información que tenemos almacenada en nuestra mente; estamos utilizando, así nuestro esquema referente a los gatos. Si nuestro esquema no incluye nada parecido a un gato dormitado junto al fuego, hemos aprendido algo nuevo acerca de los gatos, que podemos añadir al esquema de los mismos. Los esquemas de los individuos no están nunca acabados las experiencias vitales se amplían de manera constante y van modificando los propios esquemas. El proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo. Cuanto más se aproximen los esquemas del lector a los esquemas que propone el autor, más fácil le resultará al lector comprender el texto.

La definición de comprensión que aquí se adoptará se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de ese proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas. La organización de ideas en un trozo de escrito se conoce como estructura del texto.

De los tipos de texto que existen: narrativos, expositivos y periodísticos, los textos narrativos cuentan una historia y son los materiales de tipo literario, los periodísticos informan acerca de acontecimientos ocurridos recientemente y los textos expositivos brindan información, refieren hechos y son los materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias. Para los maestros está claro desde hace muchos años que sus alumnos acceden al material científico de manera distinta a como abordan los literarios o los periodísticos. Los textos narrativos y los expositivos, así como los periodísticos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto. Con esta información fortalecemos el uso que en este trabajo realizamos con la estrategia de comprensión y retención de textos SQ3R.

Hay evidencias probatorias de que el enseñarle a los alumnos determinadas estrategias para que se centren en la estructura del texto refuerza su comprensión del mismo (Taylor y Beach, 1948). Así, un elemento crucial de la comprensión

consiste en enseñar al lector como leer distintos tipos de texto. Esto significa que es necesario mostrar a los lectores cómo comprender los materiales narrativos o historias de ficción, los materiales expositivos y los periodísticos.

Los datos de que disponemos hasta ahora permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo, con ejercicios a través de los cuales se identifica la idea fundamental de un texto, la secuencia de los hechos narrados, los detalles, las relaciones causa-efecto y así sucesivamente. Estas y otras habilidades han sido enumeradas bajo el rótulo de habilidades de comprensión en los textos escolares de lectura y en ordenamientos jerárquicos y las habilidades como el Wisconsin Design for Reading Skill Development (Otto, 1977).

Los teóricos para su investigación consideran la definición de habilidad como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Harris y Hodges, 1981). La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas del proceso de comprensión que es posible enseñar. Se supone que el entendimiento del alumno mejora tras someterse al entrenamiento de una habilidad determinada y practicar dicha habilidad. El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de comprensión mejora, en teoría el proceso global de comprensión.

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión lectora (Thorndike, 1973), pero el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas habilidades. La única de ellas que apareció en tres de los cuatro estudios mencionados fue la identificación de palabras; las demás no precisaron nunca en más de dos de los cuatro estudios.

A través de los años, los especialistas en la lectura investigadores del tema han supuesto que el todo resultante es igual a la suma de las partes que configuran el fenómeno de la comprensión. Las habilidades enseñadas se han centrado típicamente en ayudar al alumno a que adquiriera la habilidad en cuestión, por el mero hecho de adquirirla, y no en ayudarle a que la ponga en juego. Muchos de los problemas relacionados con la enseñanza de las habilidades se relacionan directamente con la forma como se enseña la habilidad y no con el hecho puro y simple de que se le enseñará.

Dado que la comprensión es un proceso y consiste en elaborar el significado relacionado con la información del texto con las propias experiencias es preciso enseñar al lector que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone. Como ya se ha dicho, hay distintos tipos de texto. Un problema fundamental de la enseñanza tradicional de las habilidades de comprensión consiste en que se les ha enseñado sin considerar para nada el tipo de texto involucrado. Por ejemplo, los profesores han ayudado a los alumnos a considerar los detalles de una historia cualquiera formulándoles preguntas. Otro problema que plantea la enseñanza tradicional de las habilidades de comprensión consiste en que hasta ahora este tipo de enseñanza no ha incorporado ningún procedimiento para ayudar al lector a que relacione la información obtenida a partir del texto con sus experiencias pasadas. Es preciso, evidentemente introducir algunos cambios en la enseñanza de la comprensión. Pero ¿en qué posición deja a los maestros de hoy? ¿Es que deberían dejar de lado acaso, las lecciones relativas a las habilidades de comprensión incluidas en sus textos de enseñanza? No pero si deberían impartir esas lecciones de un modo distinto a como lo han hecho hasta aquí. A partir de lo anterior me atrevo a proponer que los maestros actuales deben revisar desde una perspectiva crítica las habilidades de comprensión que suelen enseñar a sus alumnos y seleccionar las más relevantes para incorporarlas a sus programas de comprensión. Al mismo tiempo, deben reestructurar detalladamente sus procedimientos de enseñanza para que sus alumnos aprendan a utilizarlas habilidades de comprensión. Es decir que la enseñanza ha de incluir demostraciones prácticas que permitan a los alumnos apreciar cómo se aplican o utilizan las habilidades de comprensión en la lectura de algunos libros concretos. Además los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva procedimental, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí. Por esto la pregunta de “qué enseñar” en el área de comprensión ha de estar claramente delimitada en sus fines.

Muchos de los estudios más recientes sobre la comprensión en las distintas asignaturas escolares se han centrado, a su vez, en la forma como están estructurados los libros de texto (Anderson y Ambruster, 1984). La estructura de un libro es de suma importancia para que el lector comprenda, pero se requiere más que algunos avances en la forma de estructurar los libros de texto para ayudar decididamente al niño a comprender ese material (Graham y Herbert (2011). En un sentido estricto, los maestros no están en posición de modificar la estructura de los textos que utilizan, pero si pretender poner en práctica una serie de actividades conducentes a que el alumno comprenda mejor cualquier texto escrito, independientemente de su estructura. No se trata aquí de enumerar todas

las alternativas de que disponen los, profesores de las distintas asignaturas. El énfasis cae en una alternativa aceptable que los maestros pueden utilizar en cualquier clase.

La meta de cualquier lección escolar, en cualquier nivel, es que los alumnos entiendan los conceptos e ideas que se les presentan. Se espera que los niños adquieran una porción significativa de la información requerida para ese fin al leer los libros de texto. Por lo tanto un objetivo primordial de la enseñanza de cualquier asignatura es el de ayudar a los alumnos a comprender los textos que les corresponde leer.

Los profesores de cualquier asignatura escolar esperan, tácitamente, que sus alumnos sean capaces de leer libros de texto y los comprendan. Aun los maestros de primaria que al mismo tiempo enseñan leer a los niños suelen abordar a enseñanza de otras materias como si todos los niños supieran leer el libro de texto utilizado. En el aula de enseñanza básica es habitual observar, por la mañana, a los niños divididos en varios grupos de lectura, mientras que por las tardes se les agrupa a todos en un único grupo, donde todos manejan u único texto de ciencias sociales o ciencias naturales. Y en las clases de las distintas asignaturas, en los demás niveles escolares, es habitual el supuesto de que los alumnos pueden leer sin problema los textos que se utilizan “leer el capítulo doce del que mañana haremos un reporte”, es una propuesta habitual de los profesores de cualquier asignatura. En cualquier aula donde predomine este enfoque, el maestro está suponiendo de antemano, consciente o inconscientemente los alumnos están en posición de leer y comprender sus libros de texto. Este tipo de actividades no constituye, en rigor, ninguna forma de enseñanza y esa expectativa tan difundida entre los profesores, de que sus alumnos lean los libros de texto para aprender de ellos no es válida: en cualquier asignatura, se debe enseñar a los niños como leer los textos específicos de esa área. Las habilidades de lectura previamente adquiridas no se transforman de manera automática a las distintas áreas de contenidos (Graham y Herbert op cit, (Singer y Donlan, 1980), citados en Fraise, 1973).

Los maestros de todos los niveles escolares suelen disponer de un único libro de texto para enseñar su asignatura, una práctica cuyas bondades y defectos ameritan un extenso debate. Lo cierto es que la mayoría de los profesores debe enseñar su materia a todos los alumnos, independientemente de su capacidad lectora, basándose en un solo texto (Van Dijk y Kintsch, 1993), (Nickerson, Perkins y Smith, 1990) postulan que las estrategias de lectura pueden ser enseñadas ya que se desarrollan por medio de la práctica y se adquieren y se desarrollan a través del tiempo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de estrategias lectoras requiere la activación de los procesos meta comprensivos, pues a través de este

procedimiento se logra adquirir conocimientos y por ende reactivar, replantear o activar estrategias. (Flavell, 1999), (Baker y Brown, 1992), Burón, 1993). Si logramos que el sujeto lector se haga consciente de que al leer un texto escrito enfrenta una situación problemática que debe superar, es posible que con la ayuda adecuada, obtenga un plan explícito de la tarea requerida.

Asimismo durante el desarrollo de esta tesis se identificó que cuando aprendemos una información nueva buscamos la manera más fácil de retener o aprender dichos conocimientos, esto significa que utilizamos estrategias adecuadas para hacerlo.

En la actualidad, la enseñanza de las estrategias, no tiene prioridad, pese a que ésta enseñanza es tan antigua como la educación, ya que en la antigua Grecia y Roma profesores y retóricos entre los cuales hay que citar a Cicerón y Quintiliano compartieron el interés por la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Aprender a almacenar y recordar información era una parte importante de la educación, porque la mayoría de ellos se dedicaban al arte de hablar en público (Martínez (2005). Las estrategias de lectura pueden ser enseñadas ya que se desarrollan por medio de la práctica y se adquieren y se desarrollan a través del tiempo. (Nickerson, Perkins y Smith, 1990). Existen diferencias significativas entre los buenos lectores y lectores pobres, es que los primeros son lectores estratégicos y los segundos no. Esto significa que los niños o las personas que leen con destreza son particularmente hábiles en adaptar la manera como leen a las demandas de la situación o tarea, a las características del texto que están leyendo y al grado de novedad que éste trae. Los buenos lectores exhiben la característica peculiar de adaptar sus estrategias de lectura según estén entendiendo cómodamente lo que leen o no. (Pinzás 2003).

Cuando aprendemos una información nueva buscamos la manera más fácil de retener o aprender dichos conocimientos, esto significa que utilizamos estrategias adecuadas para hacerlo. En toda comprensión lectora es necesario hacer uso de las diferentes estrategias personales o aquellas que se puedan aprender. Los buenos lectores usan estrategias cognitivas para leer, tales como focalización, organización, elaboración, integración y verificación. (Puente, 1994).

2.5. La concepción de comprensión lectora en la actualidad.

La comprensión de un texto, tal como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984).

La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

“Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un cobijo mental, un hogar; para la información contenida en el texto, o bien que ha transformado un hogar mental previamente configurado para acomodarlo a la nueva información. La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.”

2.6. Métodos y técnicas de comprensión lectora.

SQ3R.

Es una de las técnicas de estudio estadounidense más tradicionales (Robinson, 1970) que ha dado buenos resultados a generaciones de estudiantes en Estados Unidos. Por ejemplo en Virginia Polytechnic Institute and State University, la University of Arizona, Minnesota o incluso la prestigiosa Stanford University.

Esta técnica que actualmente se está usando de manera comercial en México es una de las técnicas de comprensión lectora más utilizada en Estados Unidos, permite disminuir el tiempo de estudio y aumentar la habilidad para comprender la información. Consta de las siguientes fases: *Survey* = Explorar, *Question* = Preguntar, *Read* = Leer, *Recite* = Recitar, *Review* = Repasar.

Se procede con sistema de estudio adecuado para inexpertos, con él realizan los pasos necesarios para el aprendizaje, identificando rápidamente las ideas y contenido temático del material de estudio, con su uso cotidiano les hace auto didactas.

Explorar (*Survey*):

El primer paso de esta técnica consiste en realizar una lectura general del texto que debemos estudiar para obtener una visión global.

Al acercarse a la lectura hay que hacer una exploración con el objetivo de hacerse una idea global, de lo que se va a estudiar. En esta parte es muy importante atender a todos los detalles que ofrecen pistas para comprender la lectura. Para hacer esto:

- Fijarnos muy bien en título, encabezados, y subtítulos del capítulo.
- Inspeccionar las informaciones bajo cuadros, diagramas, gráficos o mapas (el autor del libro nos quiere llamar la atención por su importancia).
- Prestar a atención la orden de los títulos y subtítulos, lo que está junto.
- Tener presentes las notas, apuntes, recomendaciones... del profesor.
- Leer la introducción y las conclusiones (final del capítulo)"
- Leer cualquier resumen que haya al principio o al final del capítulo.

Tras esto debemos tener una perspectiva general del capítulo.

- Repasar. Esta parte estimula y obliga a pensar y a ordenar los conocimientos que ya se tienen. Para ello rápidamente:
- Se deben anotar todas las preguntas que se ocurran sobre cada título, títulos, y/o subtítulos.
- Intentar recordar los comentarios del profesor sobre cada apartado
- Echar a volar la imaginación durante unos segundos si no se ocurre nada.

Preguntar (*Questioning*):

Las Preguntas:

- Tener en cuenta que cuanto mejor sean las preguntas que se hagan, mejor va a ser la comprensión de la lectura.
- Cuando se empiece a leer la mente estará activa buscando respuesta a las preguntas y atraída más fácilmente y más eficazmente en el proceso de aprendizaje.

Consejos sobre el tipo de preguntas que te deben venir a la mente cuando se lee cada título o subtítulo...•Qué significa una frase o palabra.

- Qué significa en ese contexto en particular.
- Estar atento a las preguntas que los autores hacen en cada capítulo.

Con el tiempo los estudiantes que ejercitan este paso llegan a desarrollar una actitud crítica muy útil.

Aclarar dudas con el profesor.

Leer (*Read*):

Consejos previos:

- Una lectura lenta y completa, teniendo siempre en mente cuando se lee el título o subtítulo del capítulo.

- Otro consejo frecuente: leer activamente. La lectura tiene que ser activa. Hay que subrayar, para resaltar los conceptos más importantes, poner señales - una cruz, una estrella - para personalizar el texto, para hacerlo tuyo y para que no sea una sopa de letras.

- Pensar en lo que se está leyendo. A veces se puede estar leyendo algo y estar pensando en otra cosa. Hay que leer y analizar a la vez para que sea lectura activa y no perder una alta concentración.

- Uno de los objetivos debe ser mantener a toda costa la concentración. Ser activo y rápido puede contribuir decisivamente a ello.

- Trata de responder a las preguntas que se han hecho. Reformular tus preguntas si es necesario.

- Responder a la preguntas que hace el autor del libro.

- Hacer un reto consigo mismo relacionado con el texto que se está leyendo. Reto consigo mismo, continuamente sobre si se está entendiendo lo que se lee.

- Anotar activamente. Por ejemplo: los términos que se deduzcan de la lectura que son importantes.

- Prestar atención sobre todo lo que el autor intente llamar la atención (itálica, subrayados, gráficos, recuadros...). Analizarlos lenta y cuidadosamente.

- Detenerse y releer aquellas partes que no estén claras. Anotar al margen.

- Cada vez que se lee una palabra que no se comprenda, buscar su sentido en un diccionario. Hay muchos diccionarios en Internet gratis. Ejemplo, Historia.

Después de lo expuesto, para perfeccionar la técnica de estudio se sugiere realizar lo siguiente:

- Aprender a leer bien
- Leer y aprender (leer y subrayar)
- Lectura rápida.

Es bueno subrayar y hacer anotaciones mientras se lee. En una segunda lectura estas anotaciones te ayudarán mucho.

Recitar (*Recite*): Por "recitar" no debe entenderse la repetición palabra por palabra, o "aprender de carrerilla".

Debemos evitar aprender memorizando algo aisladamente como una unidad sin sentido.

Según algunas experiencias se requieren de cuatro a cinco lecturas antes de poder dominar el contenido de lo que se ha leído. Pero hay que insistir que la repetición no tiene ningún valor, si no se lee de una forma activa y atenta.

Ideas para "recitar" inteligentemente:

- Tracemos un objetivo más ambicioso para cada lectura. Ej. Dominar mejor esta u otra cuestión.
- Hagamos cada "recitación" poniendo énfasis en algo distinto (subrayados propios, esquemas...).
- Subrayar y resaltar aquello que se considere más importante en cada lectura. Intentar descubrir en cada lectura nuevos matices que enriquezcan lo que ya se sabe.
- Si un tema es importante, nos gusta, o lo encontramos interesante, profundicemos un poco por nuestra cuenta.
- Diseñemos "un incentivo" cada vez que leemos. Incluso el tiempo que tardamos en leerlo de forma activa, atenta y comprensiva.
- Aprendamos de memoria aquello que no nos quede más remedio. Aun así no dejemos de leer activamente y estableciendo pequeños retos.

¿Cuándo puedes considerar que has "recitado" suficientemente?

- Si eres capaz de establecer con claridad las principales ideas bajo cada título o subtítulo.
- Si puedes hacer un resumen completo y comprensivo sin mirar a las páginas del libro.

- Si has solucionado las omisiones y errores más significativos para comprender y dominar el tema.

Es oportuno presentar algunos consejos para mejorar la meta-comprensión lectora:

- Mientras lees, haz paradas de vez en cuando para volver a recitar la parte más importante del capítulo.

- Cada vez que ves un nuevo titular, para, y vuelve a repasar todo lo importante de la sección que acabas de terminar.

- Haz esto para cada sub-capítulo, y cuando llegas a un nuevo capítulo, hazlo dos veces.

El tipo de asignatura y los materiales cuentan.

Si estás aprendiendo material suelto sin demasiado significado (por ejemplo, reglas, cosas, normas, fórmulas...), tu forma de estudio principal habrá de utilizar la recitación para tratar de memorizar, y esta técnica (memorizar) ocupará desde 90 hasta 95% de tu tiempo de estudio. El vocabulario de un idioma, las unidades del sistema nervioso, el sistema óseo, los nombres de los ríos...

Para otros materiales como la historia o la filosofía, este tipo de método solo supondrá el 20% a 30% del tiempo global del estudio.

Repasar (*Review*):

Una vez que el tema de estudio se domina hay que repasar. Debe evitarse a toda costa repasar solo antes de los exámenes.

Generalmente se tiende a olvidar un porcentaje importante muy rápidamente. Una forma de evitarlo es el triple repaso: inmediato intermedio y final (antes de los exámenes)

Regla general:

El primer repaso general debería tener lugar lo más pronto posible. Mejor inmediatamente después de dar por dominada la materia tras la "recitación". Si la materia es difícil harán falta otros repasos periódicos para "reforzar".

Antes del examen es importante planificar la disponibilidad de tiempo para un repaso a fondo. Se debería prestar atención a lo primero que se aprendió.

Tratar en todo momento, incluso en los repasos, de llevar cabo un estudio inteligente -frente al puramente memorístico- .

Recordar que el primero favorece la retención mediante la organización de los materiales y le establecimiento de conexiones entre sí.

Investigaciones muy semejantes en sus resultados a los obtenidos con la técnica SQ3R, han utilizado procedimientos de meta-comprensión lectora aplicados en toda actividad de lectura (Maldonado, 2001), (Janin 2010). Estos procedimientos están divididos en seis tipos:

1. Predicción y verificación (PV).

Predecir el contenido de una historia promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. Evaluar las predicciones y generar tantas nuevas como sean necesarias mejora la naturaleza constructiva del proceso de la lectura (Schmitt1 988).Las estrategias de predicción sirven para proponer un contexto, y también implica directamente la activación y el uso del conocimiento previo, ya sea el relacionado con el tópico del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto. Estas estrategias de predicción y verificación, se efectúan antes, durante y después de la lectura (Díaz y Hernández, 1998).

2. Revisión a vuelo de pájaro (RVP).

La pre lectura del texto facilita la comprensión a través de la activación del conocimiento previo y proporciona información para las predicciones (Schmitt, 1988).La revisión a vuelo de pájaro llamada también lectura panorámica, es una estrategia aplicada para encontrar determinada información. Suele aplicarse cuando se busca una palabra en el diccionario, un nombre o un número en la guía telefónica o una información específica en un texto (Bazán, 2001).Esta estrategia se aplica antes de leer, es decir, ésta revisión panorámica se efectúa antes de centrarse en el proceso específico de la lectura, el cual, permitirá centrar las ideas en los temas que más le interesa al lector, y con mayor atención e interés.

3. Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO).

Establecer un propósito promueve la lectura activa y estratégica (Schmitt, 1988).Establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso. (Díaz y Hernández, 1998).Según estos autores, son cuatro los propósitos para la comprensión de textos en el ambiente académico: Leer para encontrar información específica o general); leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos), Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido; y leer comprendiendo para aprender.

4. Auto preguntas. (AP).

Generar preguntas para ser respondidas promueve la comprensión activa proporcionando al lector un propósito para la lectura. (Schmitt, 1988) La formulación de preguntas del contenido del texto por parte del lector promueve la comprensión activa. Es muy importante que los estudiantes se formulen sus auto preguntas sobre el texto y responder se durante y al final de la lectura. Esta estrategia lleva a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso de lectura. Es necesario formularse auto preguntas que trasciendan lo literal, hasta llegar al nivel de meta comprensión y que lleguen los alumnos a niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los alumnos vayan más allá de simple recordar lo leído. Puede ser útil hacer las autopreguntas a partir de las predicciones. En todo caso es importante establecer una relación entre las preguntas que se generan con el objetivo o propósito de la lectura.

Si el objetivo es una comprensión global del texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez que se ha logrado el objetivo principal, se puede plantear otros. El uso y formulación de auto preguntas, puede servir como estrategia cognitiva para supervisar de un modo activo la comprensión, a comprometerse en una acción estratégica y, en definitiva a autorregular la propia comprensión y aprendizaje.

5. Uso de conocimientos previos (UCP).

Uso de conocimientos previos: el activar e incorporar información del conocimiento previo contribuye a la comprensión ayudando al lector a inferir y genera predicciones. (Schmitt, 1988). El conocimiento previo es el que está almacenado en el esquema cognitivo del estudiante. Sin el conocimiento previo, simplemente sería imposible encontrar algún significado a los textos; no se tendrían los elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna representación (Díaz y Hernández, 1999). Cuando no se posee conocimiento previo, es importante darse cuenta de que no se está comprendiendo, que hay una ruptura en el proceso de comprensión y que es necesario tomar acciones de tipo remedial.

6. Resumen y aplicación de estrategias definidas (RAE).

Resumir y aplicar estrategias elaboradas: resumir el contenido en diversos puntos de la historia sirve como una forma de controlar y supervisar la comprensión de lectura. La relectura, el juicio en suspenso, y continuar leyendo cuando la comprensión se pierde, representan acciones propias de la lectura estratégica. (Schmitt, 1988)

(Díaz y Hernández, 1998) indican que los estudios han demostrado que la elaboración de resúmenes es una habilidad que se desarrolla con la práctica y la experiencia. Sin embargo, también esto está condicionado según el tipo de texto del que se trate.

Para finalizar, y como complemento de este trabajo parece adecuado citar una serie de técnicas, que actualmente han aparecido comercialmente, dirigidas a los alumnos de primaria, secundaria y de educación media superior y superior:

Método MURDER, este método, que debe su nombre a las siglas en inglés de los pasos que incluye, comprende dos tipos de estrategias que se combinan entre sí. Por una parte las cognitivas, que se utilizan para adquirir los conocimientos y almacenarlos, y por otra las estrategias de motivación, que permiten crear y mantener un ambiente adecuado para el estudio que facilite concentrarse al estudiante.

M: *mood*. Tener disposición y sentirse con ánimo para realizar la tarea, U: *understand* Comprender cuáles son los requerimientos de la tarea a llevar a cabo, r: *recall*. Tratar de recordar la información importante o relevante, d: *detail* or *digest*. Detallar la información contenida en el material de estudio, e: *expand*. Expandir o extender las ideas importantes o relevantes, r: *review*. Revisar el proceso y el producto del trabajo realizado.

- Disposición: se refiere al ánimo del estudiante al afrontar el estudio, sin una buena disposición ante el estudio será imposible tener éxito.
- Comprensión: el estudiante debe comprender en primer lugar qué es lo que tiene que aprender para posteriormente comprender lo aprendido.
- Recordar: consiste en aplicar técnicas nemotécnicas que le permitan lograr un recuerdo integral de la información; parafrasear, formarse imágenes mentales o realizar síntesis son algunas de estas técnicas.
- Detallar: utilizando técnicas como el esquema o el resumen, el estudiante debe detallar la información contenida en el material de estudio.
- Expandir: elaborar y responder preguntas con base en lo aprendido para extender las ideas más importantes o relevantes.
- Revisar: revisar el proceso y el resultado del trabajo realizado es el paso final, en él el estudiante debe detectar las dificultades que se ha encontrado para modificar la estrategia en caso de que sea necesario, de modo que logre una correcta adquisición de los conocimientos.

Método EFGHI y PLHER.

El Método EFGHI Enseña a aprovechar con más eficiencia la mente de los estudiantes ayudándolos a lograr el nivel de aprendizaje de cada momento que dediquen al estudio. Se desarrolla a través de un método que integra procedimientos el máximo provecho de los factores que inciden en el estudio. Sus elementos son:

Examen preliminar.

Formularse preguntas.

Ganar información mediante preguntas.

Hablar para describir.

Investigar los conocimientos.

Otro método, el PLHER consiste en los pasos que a continuación se presentan: Leer por vistazo: leer índices, títulos, subtítulos, negrillas incisos etc. para obtener una idea general.

Leer la información: leer párrafo a párrafo, hacer preguntas clave subrayar ideas principales para tener máxima concentración y comprender el significado.

Pasos Leer Hablar Escribir Repetir (PLHER).

Hablar: Comprensión, expresar en forma oral las ideas de los párrafos, contestar las preguntas previas, usar las ideas propias y recortar ideas principales para organizar y estructurar las conexiones.

Escribir: Expresar la síntesis por escrito, realizar resúmenes esquemas mapas conceptuales apuntes o gráficos redactar ideas principales para organizar y estructurar la información. Repetir: Leer lo subrayado repetir ideas principales contestar el cuestionario repasar periódicamente los esquemas resúmenes y mapas para recordar la información.

Lectura dinámica.

Es uno de los métodos más utilizados comercialmente y una estrategia de lectura actualmente usada en el nivel básico de educación de México (Ángeles, Rivero, Torres, 1994). Con este tipo de lectura se pretende que los educandos descubran del mensaje de un texto y al mismo tiempo lo disfruten; dicho de otra manera, para que disfruten un texto literario y a la vez capten su mensaje. Para lograr esto, es necesario aprender a leer como se sugiere en los mismos textos

oficiales, para los profesores y para los alumnos. Tales sugerencias para utilizar la técnica de lectura dinámica se citan enseguida textualmente:

Leer es entender. Si no se entiende lo que se lee, significa que no se sabe leer o que no se cuenta con el conocimiento previo para comprenderlo.

Si el individuo lee “atropellando a las palabras”?, “Comiéndoselas”?, ¿diciendo una por otra?, ¿O inventando algunas? Algo sucede con su lectura.

LA lectura dinámica ayuda a mejorar la lectura de cualquier texto.

La técnica de lectura dinámica es una práctica que perfecciona LA capacidad lectora al hacer captar con mayor rapidez y eficacia el mensaje que encierra un texto, ya que te permite percibir, de una manera global, el significado de las palabras y de las expresiones poco usuales dentro del contexto. La técnica de lectura dinámica se hace leyendo:

1.- Por grupo de palabras. 2.- de principio a fin, sin hacer regresiones.3.- Con velocidad adecuada al texto.

Primer paso. Leer por grupo de palabras

¿Qué quiere decir esto? R.- Sencillamente que debes agrupar las palabras en un orden lógico que exponga las ideas con pre texto.

¿Para qué sirven las pausas? R.- Para respirar, para tomar aire y continuar con la lectura.

Segundo paso: leer de principio a fin Cuando leas por primera vez un texto, hazlo de principio a fin y sin hacer regresiones, con esto te obligas a concentrarte en la lectura y a captar, con mayor eficacia, la idea global del tema o asunto del cual trata.

Tercer paso: Leer con velocidad adecuada al texto.

No todos los textos se leen a la misma velocidad, pues los de información son distintos de los literarios y, aún más, tanto unos como otros presentan diversos grados de dificultad y de importancia, ya que no es lo mismo investigar que leer un cuento o un poema: Así dependiendo de de la dificultad e importancia del texto, la velocidad de la lectura puede ser: lenta, media o rápida. La poesía y los libros científicos o técnicos se leen a una velocidad lenta. Los textos escolares, libros de consulta, enciclopedias y diccionarios se leen a una velocidad media.

Los periódicos, revistas y algunas novelas, como las policíacas y las de corte romántico se leen a una velocidad rápida.

Una lectura lenta es aquella de menos de 200 palabras por minuto, la lectura media es de 200 a 400 palabras por minuto y la lectura rápida es de más de 400 palabras por minuto.

Las principales ventajas de leer un texto con velocidad adecuada son: mayor comprensión de lo leído y menor inversión de tiempo, lo que permite aprovechar el sobrante en otras tareas.

Para finalizar diremos que el interés creciente despertado por la comprensión de textos durante los últimos años se ha traducido en una continua e inagotable aparición de trabajos. Más concretamente, los centrados en el desarrollo de programas de instrucción han sido un paisaje común en la literatura más reciente. Son ejemplos de este tipo de trabajos los realizados por Juan Antonio García Madruga, en España en los noventa (García Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1990).

Capítulo 3. Método.

Tipo de estudio.

El estudio que se llevó a cabo en este trabajo es de corte experimental.

Objetivo general.

Determinar la influencia del método SQ3R sobre la comprensión y retención de textos literarios en estudiantes de secundaria.

Preguntas de investigación.

Las preguntas de investigación que se intentó responder son:

- 1.- ¿Por qué los alumnos de educación secundaria no recuerdan la información previamente proporcionada?
- 2.- ¿Cuáles son los principales distractores en el aula que impiden el recuerdo de la información a corto plazo?
- 3.- ¿Son la desorganización familiar y la mala administración del tiempo factores importantes para el bajo rendimiento escolar de los educandos?
- 4.- ¿Existe alguna estrategia para ayudar a los alumnos con problemas atencivos a recordar los textos escolares?

Participantes y contexto.

Participó en el estudio un total de 178 estudiantes de secundaria, inscritos en una escuela pública, del turno vespertino. Estos alumnos por la mañana permanecen, en el mejor de los casos, en su casa. En otros casos acuden a otros lugares poco recomendables, como son los videojuegos o las mesas de juego profesionales ubicadas en plazas comerciales o pequeñas misceláneas cerca de su casa y no reciben atención de sus padres ni de calidad ni en la cantidad necesaria en esta etapa de la vida. El rango de edad está entre doce y trece años y trabajaron en cuatro grupos mixtos de 47 estudiantes, en promedio. De 2º "A", fueron 46; de 2º "B", 44; de 2º "C", 41; y de 2º "F", 47. Dos de estos estudiantes han sido diagnosticados por especialistas con Trastorno de déficit de atención. Otros han sido, aparentemente, mal diagnosticados y otros no han sido diagnosticados, pero su conducta y aprovechamiento no son normales, es decir, no siguen las instrucciones que se les dan, tienen dificultades para organizar

tareas y actividades, evitan, no les agrada o no tienen ganas de comprometerse en tareas que requieren de un esfuerzo continuo, pierden cosas que son necesarias para sus tareas y actividades, Se distraen con facilidad, olvidan sus actividades diarias, se ponen de pie y caminan entre las filas sin razón aparente. En dos de los grupos, además, participaron dos niñas de lento aprendizaje, según sus padres.

Los alumnos del turno matutino reciben mejor cuidado, ya que los padres asisten a trabajar por la mañana y parte de la tarde la dedican a sus hijos. Estos estudiantes van a la escuela en horario semejante al de los padres, por lo que tienen, a diferencia de los jóvenes del turno vespertino, mayor oportunidad de ser supervisados en sus actividades escolares y extraescolares y de esta manera lograr mejores resultados. Aunque no se puede ignorar que esto mismo ocurre con algunas familias de alumnos del turno vespertino, a juzgar por las tareas bien realizadas y los resultados aprobatorios en las asignaturas; sin embargo, esto es la excepción y no la regla.

Variables y definiciones.

La **variable independiente** fue la aplicación de la técnica SQ3R, de Robinson (1946) en la lectura de textos escolares.

Las **variables dependientes** que se observaron y su definición operacional fueron:

Comprensión: considerada como la respuesta a preguntas sobre un texto previamente leído.

Retención: concebida como la mención de los elementos que aparecen en textos literarios previamente leídos, pasado un tiempo.

Diseño.

Se trabajó con un diseño pre-test – post-test con cuatro grupos distribuidos de la siguiente manera:

| | | | |
|---------|-----------------------|---------|-----------------------|
| Control | Lectura y comprensión | Control | Lectura y comprensión |
| A | B | C | F |

Instrumentos.

Lecturas, y pruebas diagnósticas y de evaluación de la comprensión, sub-prueba de retención de dígitos de Wechsler para niños, (Wisc IV).

Procedimiento.

El procedimiento se realizó en tres momentos: 1, pre-test, 2, aplicación y 3, post-test.

1.Pre-test.

Durante este tiempo de inicio a los participantes se les proporcionó un texto literario (Parábola “El flojo”) que leyeron uno por uno en voz alta. El profesor los escuchó e identificó errores de pronunciación, entonación, velocidad y sustitución de palabras. Se registró la ejecución general de cada uno de los alumnos. Posteriormente, se les aplicó el *pretest*, consistente en un cuestionario a partir de cuyas respuestas se determinó la comprensión y retención iniciales.

Con base en los resultados obtenidos de las actividades de inducción se identificó a los alumnos con alto y bajo rendimiento en la comprensión y retención, se asignaron a dos grupos control (los que obtuvieron calificaciones bajas en la inducción) y a cuatro grupos experimentales (los que obtuvieron, a diferencia de los grupos control, mejores calificaciones).

Los grupos con los que se trabajó se denominaron: A, B, C y F y se asignaron como la sigue:

Tabla número 1.

| | | | |
|---------|-----------------------|---------|-----------------------|
| Control | Lectura y comprensión | Control | Lectura y comprensión |
| 2o. A | 2º.B | 2º. C | 2º.F |

2.Aplicación de la técnica.

Los grupos experimentales B y F recibieron un entrenamiento en el que:

- Se practicó la técnica SQ3R.
- Se aplicó la prueba de la sub escala de Retención de dígitos, Wisc IV
- en orden progresivo primero y después en orden inverso. Se aplicaron para identificar la capacidad de retención y memoria, a fin de relacionarlo con su habilidad en comprensión y retención de textos.

En una sesión posterior, los niños...

- escucharon la lectura en voz alta de un cuento
- respondieron el cuestionario de comprensión de lectura del cual los resultados permitieron observar el bajo rendimiento en este aspecto de nuestro interés.

3.Post-test

El aplicador calificó los cuestionarios, y determinó las diferencias entre las calificaciones de los grupos experimentales y los grupos control.

Capítulo 4. Resultados.

Los datos se analizaron empleando el paquete estadístico SPSS15.0.1- 2006. Se obtuvo la media del rendimiento en cada grupo y se practicó la prueba t para determinar si las diferencias son significativas y atribuibles al tratamiento.

Después de la aplicación sistemática de la estrategia de comprensión de lectura, se efectuó el análisis de datos para la comparación de grupos control vs grupos experimentales, buscando las diferencias existentes entre ellos. Con respecto a las variables estudiadas en los grupos se aplicó la prueba t con un nivel de significancia $p = 0.05$.

Con la última evaluación se identificó que tanto grupos experimentales como controles obtuvieron calificaciones semejantes. Sin embargo, al analizar las lecturas, se observa que lo logrado practicando la técnica SQ3R por los grupos experimentales sí presentaron algunas diferencias en los puntajes crudos en relación con los grupos control. Tales resultados diferenciaron a favor de los experimentales, es decir, éstos tuvieron mejores puntajes.

Al final se observó que en la comprensión y retención de textos literarios no hay diferencia significativa entre grupos experimentales y grupos control los cuales obtuvieron calificaciones semejantes, que pueden observarse en las tablas anexas. Esto podría explicarse por la diversidad de estrategias cognitivas que los participantes utilizaron para lograr el producto final de su comprensión lectora. Por esta razón los efectos del tratamiento no pueden ser identificados plenamente. Esto podría explicarse porque la técnica SQ3R no es la única que se utilizó durante el año escolar para lograr los productos indicados, es decir, forma parte de un conjunto de actividades estratégicas que cada profesor de las diferentes materias aplica y que afectan directamente el rendimiento y aprovechamiento de los educandos en la comprensión lectora. Dichas actividades en que se llevan a cabo durante cada paso o sesión de las que se componen los proyectos que el Plan de trabajo 2007 que la Secretaría de Educación Pública impone para su aplicación en el nivel escolar primaria y secundaria.

El análisis estadístico de datos de muestras relacionadas es el siguiente:

Tabla 2

Media y desviación standard para los diferentes grupos

| | | <i>Media</i> | <i>N</i> | <i>Desviación típica.</i> | <i>Error típico de media</i> |
|-------|-------------------|--------------|----------|----------------------------|------------------------------|
| Par 1 | Control A | 5.20 | 41 | 1.145 | .179 |
| | Control C | 5.07 | 41 | .264 | .041 |
| Par 2 | Experimental B | 5.16 | 44 | .526 | .079 |
| | Experimental F | 5.14 | 44 | .462 | .070 |
| Par 3 | Control A | 5.20 | 44 | 1.112 | .168 |
| | Control B | 5.16 | 44 | .526 | .079 |
| Par 4 | Control A | 5.22 | 45 | 1.106 | .165 |
| | Experimental F | 5.13 | 45 | .457 | .068 |
| Par 5 | Experimental B | 5.17 | 41 | .543 | .085 |
| | Control C | 5.07 | 41 | .264 | .041 |
| Par 6 | Control C | 5.07 | 41 | .264 | .041 |
| | Experimental F | 5.15 | 41 | .478 | .075 |
| Par 7 | Suma Control | 9.43 | 47 | 2.652 | .387 |
| | Suma experimental | 9.98 | 47 | 1.391 | .203 |
| | | <i>Media</i> | <i>N</i> | <i>Error típico de med</i> | <i>Desviación típica.</i> |
| Par 8 | PMC1 | 6.32 | 41 | 1.293 | .202 |
| | PMC2 | 5.88 | 41 | 1.112 | .175 |
| Par 9 | PME1 | 6.43 | 44 | 1.169 | .17 |
| | PME2 | 6.18 | 44 | .995 | .1506 |

| | | | | | |
|--------|--------------|-------|----|-------|-------|
| Par 10 | <i>PMSC</i> | 11.09 | 47 | 3.507 | .512 |
| | <i>PMSE</i> | 12.32 | 47 | 2.03 | .295 |
| Par 11 | <i>EC1</i> | 5.44 | 41 | 1808 | 126 |
| | <i>EC2</i> | 5.88 | 41 | .900 | .141 |
| Par 12 | <i>EE1</i> | 5.66 | 44 | .888 | .134 |
| | <i>EE2</i> | 5.73 | | .727 | .110 |
| Par 13 | <i>ESC</i> | 10.26 | 47 | 3.200 | .467 |
| | <i>ESE</i> | 11.02 | 47 | 1.812 | .264 |
| Par 14 | <i>ECLC1</i> | 6.29 | 41 | 1.031 | .161 |
| | <i>ECLC2</i> | 6.32 | 41 | .934 | .146 |
| Par 15 | <i>ECLE1</i> | 6.45 | 44 | .926 | .140 |
| | <i>ECLE2</i> | 6.23 | 44 | .831 | .125 |
| Par 16 | <i>ECLSC</i> | 11.55 | 47 | 3.209 | .468 |
| | <i>ECLSE</i> | 12.32 | 47 | 1.924 | .281 |
| Par 17 | <i>LFC1</i> | 6.73 | 41 | 1.049 | .164 |
| | <i>LFC2</i> | 6.85 | 41 | .853 | .133 |
| Par 18 | <i>LFE1</i> | 66.59 | 44 | 1.168 | .176 |
| | <i>LFE2</i> | 6.66 | 44 | 1.098 | .166 |
| Par 19 | <i>LFSC</i> | 12.38 | 47 | 3.505 | .511 |
| | <i>LFSE</i> | 12.83 | 47 | 2.318 | .308 |
| Par 20 | <i>EDC1</i> | 6.59 | 41 | .948 | .148 |
| | <i>EDC2</i> | 6.54 | 41 | 1.027 | .160 |
| Par 21 | <i>EDE1</i> | 6.23 | 44 | .961 | .145 |
| | <i>EDE2</i> | 7.39 | 44 | 1.104 | 1.166 |
| Par 22 | <i>EDSC</i> | 12.04 | 47 | 3.310 | .483 |

| | | | | | |
|--------|-------------|-------|----|--------|-------|
| | <i>EDSE</i> | 13.21 | 47 | 2.04 | .303 |
| Par 23 | <i>LPC1</i> | 6.63 | 41 | 1.135 | 1.177 |
| | <i>LPC2</i> | 7.10 | 41 | 1.179 | 1.84 |
| Par 24 | <i>LPE1</i> | 7.00 | 44 | 1.312 | .198 |
| | <i>LPE2</i> | 7.45 | 44 | .170 | 1.176 |
| Par 25 | <i>LPSC</i> | 12.53 | 47 | .3.659 | .534 |
| | <i>LSE</i> | 14.00 | 47 | 2.493 | .364 |
| Par 26 | <i>PMC1</i> | 6.22 | 45 | 1.277 | .190 |
| | <i>LPC1</i> | 6.62 | 45 | 1.093 | .163 |
| Par 27 | <i>PMC2</i> | 5.88 | 41 | 1.122 | .175 |
| | | 7.10 | 41 | 1.179 | .184 |
| Par 28 | <i>PME1</i> | 6.43 | 44 | 1.169 | .176 |
| | <i>LPE1</i> | 7.00 | 44 | 1.312 | .178 |
| Par 29 | <i>PME2</i> | 6.30 | 47 | 1.082 | .158 |
| | <i>LPE2</i> | 7.45 | 47 | 1.212 | .177 |
| Par 30 | <i>PMSC</i> | 11.09 | 47 | 3.507 | .512 |
| | <i>LPSC</i> | 12.53 | 47 | 3.659 | .534 |
| Par 31 | <i>PMSE</i> | 12.32 | 47 | 2.023 | .295 |
| | <i>LPSE</i> | 14.00 | 47 | 2.493 | .364 |
| Par32 | <i>PMSC</i> | 11.09 | 47 | 3.507 | .512 |
| | <i>LPSE</i> | 14.00 | 47 | 2.493 | .364 |
| Par33 | <i>PMSE</i> | 12.32 | 47 | .2.023 | .295 |
| | <i>LPSC</i> | 12.53 | 47 | 3.659 | .534 |

Nota: las siglas significan el nombre del cuento y el tipo de grupo del que se trata.

En la comprensión lectora se encontraron diferencias significativas en los resultados de la lectura de *El portamonedas perdido*. Esto se identificó cuando se sumaron las calificaciones de los dos grupos control vs los dos grupos experimentales, con una t de -2.96, con una p <.005.

También se encontró diferencia significativa en la comprensión lectora del texto de *El eclipse* entre grupo control y grupo experimental, con una t de -2.35, con una p < .02.

Y en la lectura *El daño de una mentira*, se encontró diferencia significativa entre la suma del grupo control y la suma del grupo experimental con una t de -3.05 con una p <.004.

Además, en la lectura de *El portamonedas perdido* se encontraron diferencias en la comprensión lectora entre la suma de grupo control y la suma del grupo experimental con una t de -3.41, con una p < -.001.

Por último, tenemos diferencias entre las sumas de los grupos experimentales de la lectura *El portamonedas perdido* y *El eclipse* con una t de -4.88, con una p <.001. Esto se debió posiblemente al manejo de valores morales en el contenido de los textos, valores que los jóvenes aún no tienen completamente claros.

Las correlaciones que se encontraron fueron principalmente dadas por las sumas de los grupos control y las sumas del grupo experimental, como se observa en la tabla número 3.

Tabla 3

Correlaciones de muestras relacionadas

| | | <i>N</i> | <i>Correlación</i> | <i>Sig</i> |
|--------|---|----------|--------------------|------------|
| Par 1 | Diagnóstico Control 1 y diagnóstico Control 2 | 41 | -0.48 | .763 |
| Par 2 | Diagnóstico experimental1 y Diagnóstico 2 | 44 | -.091 | .555 |
| Par 3 | Diagnóstico Control 1 y Diagnóstico Experimental1 | 44 | .023 | .884 |
| Par 4 | Diagnóstico Control1 y Diagnóstico Experimental 2 | 45 | .120 | .433 |
| Par 5 | Diagnóstico Experimental1 y Diagnóstico Control 2 | 41 | -.089 | .578 |
| Par 6 | Diagnóstico Control2 y Diagnóstico Experital2 | 41 | .087 | .588 |
| Par 7 | Diagnóstico Control y Diagnostico Suma Experimental | 47 | .680 | .000 |
| Par 8 | PMC1 y PMCC2 | 41 | .131 | .415 |
| Par 9 | PME1 YPME2 | 44 | .251 | .101 |
| Par 10 | PMSC Y PMSE | 47 | .581 | .000 |
| Par 11 | EC1 y EC2 | 41 | -.096 | .548 |
| Par 12 | EE1 y EE2 | 44 | -.003 | .983 |
| Par 13 | ESC y ESE | 47 | .738 | .000 |
| Par 14 | ECLC1 Y ECLC2 | 41 | -.281 | .075 |
| Par 15 | ECLE1 y ECLE 2 | 44 | .104 | .500 |
| Par 16 | ECLSC y ECLSE | 47 | .531 | .000 |
| Par 17 | LFC1 y LFC2 | 41 | -.352 | .024 |
| Par 18 | LFE1 y LFE2 | 44 | .088 | .569 |
| Par 19 | LFSC y LFSE | 47 | .587 | .000 |
| Par 20 | EDC1 y EDC2 | 41 | -.202 | .205 |
| Par 21 | EDE1 y EDE2 | 44 | -.085 | .585 |
| Par 22 | EDSC y EDSE | 47 | .610 | .000 |
| Par 23 | LPC1 y LPC2 | 41 | -.103 | .520 |
| Par 24 | LPE 1 y LPE2 | 44 | .025 | .922 |

| | | | | |
|--------|-------------|----|-------|------|
| Par 25 | LPSC y LPSE | 47 | .598 | .000 |
| Par 26 | PMC1 y LPC1 | 45 | .110 | .471 |
| Par 27 | PMC2 y LPC2 | 41 | -.066 | .680 |
| Par 28 | PME1 Y LPE1 | 44 | .015 | .922 |
| Par 29 | PME2 y LPE2 | 47 | .079 | .599 |
| Par 30 | PMCS y LPSC | 47 | .776 | .000 |
| Par 31 | PMSE y LPSE | 47 | .470 | .001 |
| Par 32 | PMSC y LPSE | 47 | .579 | .000 |
| Par 33 | PMSE y LPSC | 47 | .508 | .000 |

En esta tabla sobresalen los pares Control-Experimental en donde se utilizaron las siguientes lecturas:

El par 10: El portamonedas con una r de .581 y una $p < a .001$.

El par 13: El eclipse con una r de .78 con una $p < a .001$.

Par 19: La flama azul con una r .587, con una $p < a .0001$.

Par 22: El daño de una mentira con r de .61 y $p < a .001$.

Par 25: los melocotones con r de 5.98 y $p < a .001$.

Par 32: El portamonedas con una r de .579 y una $p < a .001$.

Tabla 4

Prueba de muestras relacionadas

| | | media | Desviación típica | Error típico de la media | 95%Intervalo de confianza para la diferencia superior | De la inferior | t | gl | Sig. (bilateral) | Desviación típica | Error típico de la |
|--|---|-------|-------------------|--------------------------|---|----------------|------|----|------------------|-------------------|--------------------|
| Par1 | | .122 | 1.187 | .185 | -.253 | .497 | .658 | 40 | .515 | | |
| diagnóstico control1- diagnóstico control 2 | | | | | | | | | | | |
| Par | 2 | .023 | .731 | .110 | .200 | .245 | .206 | 43 | .838 | | |
| Diagnóstico experimental 1- Diagnóstico experimental 2 | | | | | | | | | | | |
| Par | 3 | .045 | 1.219 | .184 | -.325 | .416 | .247 | 43 | .806 | | |
| Diagnóstico control 1- diagnóstico experimental 1 | | | | | | | | | | | |
| Par | 4 | .089 | 1.145 | .171 | .255 | .433 | .521 | 44 | .605 | | |
| Diagnóstico control 1- Diagnóstico experimental 2 | | | | | | | | | | | |
| Par | 5 | .098 | .625 | .089 | -.100 | .295 | 1.00 | 40 | .323 | | |
| Diagnóstico experimental 1- diagnóstico control2 | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|--------------|-------|-------|------|--------|-------|-------|----|------|
| Par 6 | | -.073 | .565 | .088 | -.252 | .105 | - | 40 | .412 |
| Diagnóstico control | 2- | | | | | | .829 | | |
| Diagnóstico experimental 2 | | | | | | | | | |
| Par 7 | | -.553 | 1.987 | .290 | -1.137 | .030 | - | 46 | .063 |
| Diagnóstico suma con trol- Diag nóstico suma Experimental | | | | | | | 1.909 | | |
| Par 8 | PMC1- PMC2 | .439 | 1.598 | .250 | -.065 | .943 | 1.760 | 40 | .086 |
| Par 9 | PME1- PME2 | .250 | 1.332 | .201 | -.155 | .655 | 1.245 | 43 | .220 |
| Par 10 | PMSC- PMSE | - | 2.853 | .416 | -2.072 | -.396 | - | 46 | .005 |
| | | .1234 | | | | | 2.965 | | |
| Par 11 | EC1- EC2 | -.439 | 1.266 | .198 | -.839 | -.039 | - | 40 | .032 |
| | | | | | | | 2.221 | | |
| Par 12 | EE1- EE2 | -.068 | 1.149 | .173 | -.418 | .281 | - | | .394 |
| Par 13 | ESC- ESE | -.766 | 2.228 | .325 | -1.420 | -.112 | - | 46 | .023 |
| | | | | | | | 2.356 | | |
| Par 14 | ECLC1- ECLC2 | -.024 | 1.573 | .246 | -.521 | .472 | - | 40 | .921 |
| | | | | | | | .099 | | |
| Par 15 | ECEL1- ECLE2 | .227 | 1.179 | .178 | -.131 | .586 | 1.279 | 43 | .208 |
| Par 16 | ECLSC- ECLSE | -.766 | 2.728 | .398 | -1.567 | .035 | - | 46 | .060 |
| | | | | | | | 1.925 | | |
| Par 17 | LFC1- LFC2 | -.122 | 1.568 | .245 | -.617 | .373 | .498 | 40 | .621 |
| Par 18 | LFE1- LFE2 | -.068 | 1.531 | .231 | -.534 | .397 | - | 43 | .769 |
| | | | | | | | .295 | | |
| Par 19 | LFSC- | -.447 | 2.850 | .416 | -1.284 | .390 | - | 46 | 2.88 |
| | | | | | | | 1.07 | | |

| | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------|-------|------|--------|------------|----------------|----|------|
| LFSE | | | | | | 5 | | |
| Par 20 EDC1- EDC2 | .049 | 1.532 | .239 | -.435 | .532 | .204 | 40 | .839 |
| Par 21 EDE1- EDE2 | - 1.15 9 | 1.524 | .230 | -1.622 | -.696 | - 5.04 5 | 43 | .000 |
| Par 22 EDSC- EDSE | - 1.17 0 | 2.624 | .383 | -1.941 | -.400 | - 3.05 8 | 46 | .004 |
| Par 23 LPC1- LPC2 | -.463 | 1.719 | .268 | -1.006 | .079 | - 1.72 6 | 40 | .092 |
| Par 24 LPE1- LPE2 | -.455 | 1.745 | .263 | -.985 | .076 | - 1.72 8 | 43 | .091 |
| Par 25 LPSC- LPSE | - 1.46 8 | 2.948 | .430 | -2.334 | -.603 | - 3.41 4 | 46 | .001 |
| Par 26 PMC1- LPC1 | -.400 | 1.587 | .237 | -.877 | .077 | - 1.69 1 | 44 | .098 |
| Par 27 PMC2- LPC2 | - 1.22 0 | 1.161 | .263 | -1.750 | -.689 | - 4.64 5 | 40 | .000 |
| Par 28 PME1- LPE1 | -.568 | 1.744 | .263 | -1.098 | -.038 | - 2.16 1 | 43 | .036 |
| .036Par 29 PME2- LPE2 | - 1.14 9 | 1.560 | .228 | -1.607 | -.691 | - 5.04 9 | 46 | .000 |
| Par 30 PMSC- LPSC | - 1.44 7 | 2.403 | .351 | -2.152 | -.741 | - 4.12 8 | 46 | .00 |
| Par 31 PMSE- LPSE | - 1.68 1 | 2.360 | .344 | -2.374 | -.988 | - 4.88 3 | 46 | .000 |
| Par 32 PMSC- LPSE | - 2.91 | 2.985 | .422 | -3.765 | - 2.065 | - 6.90 | 46 | .000 |

| | | 5 | | | | 2 | | | |
|-----|---------|-------|-------|------|--------|------|------|----|------|
| Par | 33PMSE- | -.213 | 3.155 | .460 | -1.139 | .714 | - | 46 | .646 |
| | LPSC | | | | | | .462 | | |

Nota: las siglas significan

ECLC-El eclipse, PM- El portamonedas perdido, ECEL –El elíxir

EDC-El daño de una mentira, LFE-La flama azul.

Conclusiones y limitaciones.

La comprensión lectora es sólo una de las partes necesarias, y de suma importancia, para aprobar la asignatura de Español. Su importancia radica en que se trata de una habilidad básica para asimilar nuevos conocimientos. Esto se evidenció mediante la mejora en el aprovechamiento general de los alumnos asignados a los grupos experimentales, traducida en un mejor promedio general. Aunque la aplicación del método SQ3R no tuvo impacto estadísticamente significativo, sí influyó en la mejora del rendimiento relativo a la comprensión y retención de textos literarios. Además al considerar que en los textos revisados no hay diferencias estructurales, sino que contienen los mismos elementos, se hace claro que los participantes no alcanzan a comprender totalmente la estructura de un cuento, compuesta por planteamiento, nudo o clímax y desenlace. Al mismo tiempo, se hizo patente que los alumnos de este nivel carecen de hábitos y técnicas de estudio tales como las prácticas nemotécnicas, procedimientos de análisis y de síntesis, concentración de información, etc.

Lo anterior nos lleva a concluir que sería necesario realizar otros estudios para saber qué es lo que hacen los niños para aprobar las demás asignaturas, que sin excepción, todas ellas requieren de la comprensión lectora como paso inicial indispensable.

Para el docente sería recomendable que contemplara la práctica de la técnica SQ3R a lo largo de todo el año escolar, ya que los pasos de esta estrategia de comprensión de lectura son aplicables tanto en la forma oral como en una forma reflexiva a la que se refieren algunos contenidos del programa como apoyo a la comprensión de textos informativos, científicos y literarios del nuevo Plan y Programa de Estudio (2007) de la SEP. Dicho plan indica la consumación de un producto final para cada proyecto, lo que implica a la comprensión lectora, como habilidad básica y no sólo como un aspecto más para el logro de ese objetivo y que los productos finales no deben contemplarse como únicas evidencias de la adquisición de conocimientos, hábitos, actitudes o el desarrollo de habilidades y destrezas, sino que es de suma importancia el proceso que se sigue, individual o colectivamente, para llegar un resultado. Así se aprovecharía, la práctica de ensayo y error, la cual genera experiencias de aprendizaje tendientes al dominio.

La técnica SQ3R podría tener impacto en los proyectos que se relacionan con los textos literarios, tales como Proyecto 2 *Cuentos latinoamericanos*, Proyecto 8 *La mujer a través de sus plumas* y el Proyecto 13 *Historias en movimiento*; todos ellos del ámbito de literatura; y en los textos científicos e informativos que forman parte de otras asignaturas, no necesariamente ligadas a la literatura. Debido a la complejidad de los procesos de pensamiento implicados en la comprensión de lectura, la primera prueba a la mano estaría basada en los

puntajes crudos para convencernos de la efectividad de la técnica SQ3R como método de estudio. Dichos puntajes son una muestra de la efectividad de la técnica de estudio SQ3R, la cual es beneficiosa para la lectura con fines de estudio de todo tipo de textos de cualquier nivel educativo.

5. Referencias.

- Anderson, J. (1977). *Memoria asociativa*. México: Limusa.
- Anderson, J (2010). *Cognitive Psychology and its implications*. New York: Worth Publishers.
- Anderson, R. (1973). *Educational Psychology The Science of Instruction*. New York: Dodd and Company.
- Anderson, J. R. (1982). *Adquisition cognitive skill*. New York: Dodd and Company.
- Anderson R y Pearson P (1984). *A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension*. En P. D: *Handbook of reading research*, Nueva York: Longman.
- Andreani, O. (1975). *Aptitud mental y rendimiento escolar*. Barcelona: Herder.
- Ángeles, M. (1994). *Palabras sin frontera*. México: Patria.
- Ardila, A. (1983). *Psicología del lenguaje*. México: Trillas.
- Ausubel, Novak y Hanesian. (2001). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baker, L. y Brown, A.L. (1984 a). *Cognitive monitoring in reading*. New York: Oxford University Press.
- Bérubé, L. (1991). *Terminologie de Neuropsychologie et de Neurologie du Comportement*. Montreal: Éditions de la Chenelière.
- Beltrán, y Téllez. (2002). *El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura*. Madrid: UNED.
- Biehler, R. (1980). *Introducción al desarrollo del niño*: México: Diana.
- Biehler, R. (1990). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México: Ed. Limusa Noriega.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación guía práctica*. Barcelona: Ed. Ceac.
- Bisquerra, R. (1996). *Orientación psicopedagógica*. Madrid: Ed. Narcea.
- Boostrom, R. (2005). *The foundation of critical and creative learning in the classroom*. New York: Teachers College Press.

- Brown, F. (1976). Principios de la medición en psicología y educación. México: Ed. Manual Moderno.
- Brown, A.L. (1980). Metacognitive development about reading. New York Oxford University.
- Brown, A.L. (1983). The development of plans for summarizing texts. New York: Oxford University Press.
- Buxbaum D. (1989). In vivo protein phosphorylation in Drosophila mutants defective in learning and memory. Neurosci Lett. New York: McGraw Hill College.
- Carreño, F. (1987). *Instrumentos de medición escolar*. México: Ed. Trillas.
- Chávez, P. (2003). Redacción avanzada un enfoque lingüístico. México: Ed. Pearson Wesley.
- Castaldi, B. (1994). Educational Facilities Planining, Modernization and Management. USA: Simon & Bacon.
- Castañeda M. (1986). *Leer para aprender*. México: UNAM
- Castillo, A. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. España: Pearson.
- Castillo, P, (2005). Enseñar a enseñar, aprender a aprender didáctica del estudio. Madrid: Ed. Pearson.
- Clemente, R. (1996). Contextos de desarrollo psicológico y educación. Granada: Ed. Aljibe.
- Collins B. (1980). Inference in text understanding. New York: Ed. Pearson Prentice Hall.
- Coles G. (2000). Misreading reading: The bad science that hurts children. Michigan Ed. Heinemann.
- Coon, D. (1986). *Introducción a la psicología. Exploración y aplicaciones*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- Condemarín, Mabel. (1993). *Teoría, evaluación y desarrollo*. Chile. Editorial Andrés Bello.
- Cruz M. (2005). *El déficit de atención afecta a 1.5 millones de niños en el país. La jornada.12.*
- Crombach, L. (1975). *Psicología educativa*. México: Ed. Trillas.

- Culliman, B. (2003). *Lectura en el aula ideas y estrategias de enseñanza para la formación lectora*. México: Ed. Trillas.
- Dadamia, O. (2004). *Lo especial de la educación*. Argentina: Ed. Magisterio Rio de la Plata.
- Dembo, R. (1994). *Applying Educational Psychology*. USA: Longman.
- De Vega, M. (1986). *Introducción a la psicología cognitiva*. México: Ed. Alianza.
- Díaz, B. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz, F. (1999). *Una interpretación constructivista*. México: Ed. McGraw Hill.
- Díaz, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Ed. McGraw Hill.
- Durivage, J. (2004). *Educación y psicomotricidad*. México: Ed. Trillas.
- Durkin D. (1978). *Teaching Them to Read: Illinois*. Reading Research Quarterly.
- Dusking, M. (2002). *Educational Psychology*. USA: Mac Graw Hill.
- Elliot J. (1994). *La investigación – Acción en la educación*. Málaga: Ed. Morata.
- Eysenck M and Keane M. (2010). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. New York: Oxford University 6th Edition.
- Erlbaum van Dijk, TA. (1980). *Macrostructures*. Michigan: Hillsdale.
- Estévez, N. (2002). *Enseñar a aprender: estrategias cognitivas*. México: Ed. Paidós.
- Forman, F. (1994). *Contexts for Learning*. New York: Oxford University.
- Fraise, P. (1973). *Aprendizaje y memoria*. Argentina: Ed. Paidos.
- Gagné, R. (1976). *Planificación de la enseñanza. sus principios*. México: Ed. Trillas.
- Gagné, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Ed. Trillas.
- Galaburri, M. (2000). *Enseñanza del lenguaje escrito un proceso de construcción*. Argentina. Ed. Novedades Educativas.
- Gallego, J. (2001). *Las estrategias cognitivas en el aula*. España: Ed. RGM. S.A.

- Gagné R y Briggs L. (1979). *Especificación de objetivos de la educación*. México: Ed. Guajardo 2001.
- García, J. (1997). *Psicología de la atención*. España: Ed. Síntesis.
- García J. (2006). *Lectura y conocimiento*. España: Ed. Paidós.
- Getner, D. (2003). *Language in Mind*. USA: A Bradford Book.
- Gibson, J. (1979). *Psicología educativa*. México: Ed. Trillas.
- Good, y Brophy. (1996). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York. Rinehart and Winston.
- Gómez, C. (2006). *El abc del adolescente*. México: SEP-INP.
- González. (2009). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid. 2009:Ed. Pirámide
- Gonzalvo, G. (1961). *Psicología de la educación*. España: Ed. Morete.
- Goper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. España: Ed. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Greg, N. (1975). *Memoria humana*. México: Ed. Continental.
- Greene, J. (1980). *Psicolingüística Chomsky y la psicología*. México: Ed. Trillas.
- Hargreaves, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Graham H. (2011). *Escribir para leer*. Massachusetts: Educational Review.
- Hernández Sampieri, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Howe, M. (1981). *Introducción a la memoria humana*. México: Ed. Trillas.
- Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Ibañez, J (1978). *Análisis crítico del aprendizaje escolar*. España: Ed. Científica Médica.
- Janin, B. (2010). *Niños desatentos e hiperactivos ADD/ADTH*. México. 2010.
- Jové, J. (2002). *Arte, psicología y educación*. España: A. Ed. Machado Libros S.A.
- Kahneman, D. (1997). *Atención y esfuerzo*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

- Lanz, M. (2006). *Aprendizaje auto regulado*. Argentina: Ediciones y novedades educativas.
- Latapí, P. (1989). *Educación y escuela*. México: Ed. Nueva Imagen.
- López, A. (2008). *Lenguaje, cultura y discriminación*. España: Ed. Mágina.
- López, M. (1999). *Evaluación educativa*. México: Ed. Trillas.
- Luria, A. (1979). *El cerebro humano y los procesos psíquicos. Análisis neuropsicológico de la actividad consciente*. Barcelona: Ed. Fontanela.
- Luria, A. (1983). *La mente del nemónico*. México: Ed. Trillas.
- Lyon, S. (1997). *Semántica lingüística*. España: Ed. Paidós.
- Maldonado T. (2001). *Aprendizaje y comunicación*. México: Ed. Pearson Educación.
- Marchesi A y Martín E. (2000). *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*. España: Ed. Alianza.
- Martínez, F. (2004). *Nuevas tecnologías y educación*. España: Ed. Pearson Prentice Hall.
- Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. España: ed. Pearson Prentice Hall. Vol. I
- Moss, R. (1990). *Adolescent Behavior*. USA: McGraw Hill College.
- Navarro, J. (1994). *Aprendizaje y memoria humana aspectos básicos*. México: Ed. Mc Graw Hill.
- Norris, S. (2005). *Discourse in Action*. USA: Routledge.
- Norman, D. (1973). *El proceso de la información en el hombre*. Buenos Aires: Paidós.
- Norman, D. (1985). *El aprendizaje y la memoria*. España: Ed. Alianza.
- Novak, J. y Gowin. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Novak J y Cañas A, (2006): *La teoría subyacente a los mapas conceptuales y a Cómo Construirlos*. Institute Human and Machine Cognition: Florida. EEUU.
- Ostrosky, R.(1991). *Lenguaje oral y escrito*. México: Trillas.

- Owen, T. (2006). *The Hand Book of Communication Skills*. Great Britain: Routledge.
- Palacios, S. (1995). *Leer para pensar*. México: Ed. Pearson.
- Pely, G. (1979). *Tecnología didáctica*. Argentina: Ed. Paidós.
- Peredo, N. (2005). *Lectura y vida cotidiana*. México: Ed.
- Piaget, J. (1975). *Psicología y Conocimiento*. México: Ed. Siglo XXI.
- Pick, S. (1999). *Yo adolescente*. México: Ed. Planeta.
- Ponte corvo, C. (2003). *Manual de psicología de la educación*: España. Ed. Popular.
- Quesada, R. (2007). *Estrategias para el aprendizaje significativo*. México: Ed. Limusa.
- Rachlin, H. (1991). *Comportamiento y aprendizaje*: Barcelona. Ed. Omega.
- Ramírez, M. (2003). *Cuando los padres se separan*. España: Ed. Biblioteca nueva.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia y desarrollo, relaciones y cultura*. España: Prentice Hall.
- Robinson F. (1970). *Effective Study*. New York: Harper & Row.
- Rodrigo, A. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. España: Ed. Paidós.
- Roger, C. (1983). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los 80*. México. Ed. Paidós.
- Ruiz, J. (1991). *Psicología de la memoria*. España: Ed. Alianza.
- Salvia, J. (1995). *Evaluación de la educación especial*. México: Ed. Manual Moderno.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. México: Ed McGraw Hill.
- Short, Friebert Amorist. (1990). *Vanderbilt Children's*. Nashville. Pub med.
- Shulman, S. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado*. México. Revista de currículum y formación del profesorado.
- Smith; N. B. (1965). *American reading instruction*. New York: Newark, International Reading Association.

- Spiro, B. Bruce, W. Brewer. (1980). *Theoretical issues in reading comprehension*. New York: Wiley.
- Stats, A. (1983). *Aprendizaje lenguaje y cognición*. México: Ed. Trillas.
- Teberosk, A. (2001). *Cuadernos de educación*. España: Ed. Horsori.
- Téllez. J. (2000). *Una aproximación a la comprensión lectora. Fundamentación teórica del Programa "Comprender y Aprender en el Aula". Integración en las estrategias del currículum. Trabajo de Investigación*. UNED. Madrid. Trabajo inédito.
- Tileston, D. W. (2005). *10 best teaching practices. How brain research, learning styles, and standards define teaching competencies*. California: Sage Publications.
- Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries*. New York: Wiley.
- Thorndike, R. (1978). *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*. México: Ed. Trillas.
- Thorndike, R. (1998). *Medición y evaluación en psicología y educación*. México: Ed. Trillas.
- Tomas, F. (1981). *Cómo estudiar*. México: Ed. Trillas.
- True, S. (2004). *Approaches Studying my World – situated language*. USA: Bradford Book Themirpress.
- Wang, M. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Ed. Narcea.
- Wechsler D. (2005). *Escala de inteligencia Wechsler para niños (Wisc IV)*. México: Manual Moderno.
- Wingfield, A. (1988). *Psicología y memoria humana*. México: Ed. Trillas.
- Wragg, E. (1994). *An Introduction to Classroom Observation*. Great Britain: Clags LTD, Routledge.
- Zabel, R. (1996). *Clasroom Management in Context*. USA.

ANEXOS

ANEXO 1

EXAMEN DIAGNÓSTICO

ACIERTOS___

CALIFICACIÓN___

Nombre: _____

INSTRUCCIONES. En la columna de la izquierda hay definiciones de diferentes procedimientos, sus nominativos aparecen en la columna derecha. En el paréntesis escriba la clave que corresponde al procedimiento definido.

| | | |
|-------|---|---|
| 1.() | Es la disposición de los elementos que conforman un todo. | A) Investigar |
| 2.() | Se escriben con letra inicial mayúscula: | B) Organizar |
| 3.() | Se reúne la información necesaria, se prepara para la intervención, se mide el tiempo, el lugar, los recursos. | C) Resumir |
| 4.() | Se elige el tema, se nombra a un moderador; luego hay presentación, exposición inicial, discusión, conclusión y despedida. | D) Trabajo a entregar o producto final del proyecto |
| 5.() | Es el conjunto de trabajos destinados al descubrimiento de nuevas técnicas. | D) Exposición |
| 6.() | Se observa a la persona, animal o cosa, se seleccionan los detalles más interesantes. Se hace como si se filmara girando, aproximándose o alejándose. | E) Proceso |
| 7.() | Se disponen o preparan un conjunto de personas o cosas para lograr un fin determinado. | F) Explorar |
| 8.() | Se lee atentamente, se precisan significados, se identifica el tema, se distinguen las ideas principales de las de apoyo, se redactan ideas principales | H) Son diferencias geográficas, de edad o de profesión. La pronunciación de |

| | | |
|--------|--|--|
| | usando nexos o preposiciones para unirlas. | determinados sonidos, etc. |
| 9.() | Indica una pausa larga que hacemos en la lectura, al final de una oración, de un párrafo o un texto. | I) Planear |
| 10.() | Se expresa o receta de manera precisa. | J) Describir |
| 11.() | Se organiza, traza, proyecta y/o prepara. | K) Narrar |
| 12.() | Se proyecta, se plantea una sucesión de instrucciones. | L) Formular |
| 13.() | Se evalúa o se da un mayor o menor valor a alguien. | M) Estructurar |
| 14.() | Es recorrer un sitio poco conocido o desconocido. | N) Valorar |
| 15.() | Al hacerlo conviene seleccionar acontecimientos interesantes, graciosos; es ordenar hechos, situar en un tiempo y en un lugar determinados, contar los hechos con orden, claridad y precisión. | Ñ) Síntesis |
| 16.() | Es la manera de hacer o el método práctico para hacer algo. | O) Comparar |
| 17.() | Al elaborarlo debe tener presentación, limpieza, distribución, destacar título, usar sangrías, debe ser legible. Sin borrones ni manchones. | P) Debatir |
| 18.() | Es el razonamiento que va de lo simple a lo compuesto, es resumir el resumen. | Q) La palabra con la que inicia un escrito y la palabra que va detrás de un punto. |
| 19.() | Es examinar las semejanzas y diferencias que hay entre personas o cosas | R) Es el uso del punto |

ANEXO 2

SUBPRUEBA DE RETENCIÓN DE DÍGITOS DEL TEST DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS DE DAVID WECHSLER (WISC IV)

Las siguientes subescalas de dígitos en orden progresivo y de dígitos en orden inverso, se aplican separadamente. Para ambos, diga los dígitos a la velocidad de uno por segundo, y no agrupados. Deje que el tono de voz caiga al mencionar el último dígito de la serie. El número en paréntesis indica el número de dígitos que contiene cada reactivo.

DÍGITOS EN ORDEN PROGRESIVO

Instrucciones

Empezar con el ensayo 1 de la serie (3) para todos los individuos. Comience así: Voy a decir algunos números; escuche cuidadosamente, y cuando haya terminado, dígalos inmediatamente.

En cualquier serie, si el sujeto repite correctamente el ensayo I, continúe la siguiente serie más alta. Si el sujeto falla al ensayo I, aplique el ensayo II de la misma serie, luego continúe a la segunda serie si la pasa. El siguiente ensayo de una serie se aplica solo si no se aprueba el primero.

Discontinuación

Discontinúe si se ha fallado en ambos ensayos de una serie dada.

Puntuación

Es el número de dígitos en la serie más larga repetida correctamente en el ensayo I o II.

Puntuación máxima: 9

| Serie | Ensayo I | Ensayo II |
|--------------|-------------------|-------------------|
| 3) | 5-8-2 | 6-9-4- |
| 4) | 6-4-3-9 | 7-2-8-6- |
| 5) | 4-2-7-3-1 | 7-5-8-3-6- |
| 6) | 6-1-9-4-7-3 | 3-9-2-4-8-7 |
| 7) | 5-9-1-7-4-2-8 | 4-7-9-3-8-6 |
| 8) | 5-8-1-9-2-6-4-7 | 3-8-2-9-5-1-7-4 |
| 9) | 2-7-5-8-6-2-5-8-4 | 7-1-3-9-4-2-5-6-8 |

DÍGITOS EN ORDEN INVERSO

Instrucciones

Iniciéese esta aplicación diciendo: ahora voy a decir otros números; cuando termine quiero que los repita al revés. Por ejemplo. Si digo 7-1-9- ¿qué diría usted?

*Si el sujeto responde correctamente, diga: **aquí hay algunos más** y prosiga. Si el sujeto no responde correctamente o no entiende, de la respuesta correcta y otro ejemplo, diciendo: **recuerde que hay que decirlos hacia atrás: 3-4-8-**. Si el sujeto lo resuelve esta vez, prosiga con el ensayo I de la serie de 3 dígitos. Pero si no se resuelve el segundo ejemplo, prosiga con el ensayo I d la serie de 2 dígitos. Si el sujeto pasa un ejemplo, pero falla en ambos ensayos de la serie de tres dígitos, regrese y presente la serie de 2 dígitos, después discontinúe la aplicación.*

Discontinuación

Discontinúe si no se resuelve los dos ensayos de una serie dada.

Puntuación

Es el número de dígitos en la serie más larga repetida hacia atrás correctamente en el ensayo I o II.

Puntuación máxima: 8

| Serie | Ensayo I | Ensayo II |
|--------------|-------------------|------------------|
| 2) | 2-4- | 5-8- |
| 3) | 6-2-9- | 4-1-5- |
| 4) | 3-2-7-9- | 4-9-6-8- |
| 5) | 1-5-2-8-6- | 6-1-8-4-3- |
| 6) | 5-3-9-4-1-8- | 7-12-4-8-5-6- |
| 7) | 8-1-2-9-3-6-5- | 4-7-3-9-1-2-8- |
| 8) | -9-4-3-7-6-2-5-8- | 7-2-8-1-9-6-5-3- |

Puntuación total para la escala de dígitos : suma de las puntuaciones de los dígitos en orden progresivo y de los dígitos en orden inverso.

Puntuación máxima: 17

ANEXO 3

Un instrumento importante de este trabajo es el conjunto de textos literarios del subgénero cuento, que se presenta a continuación. Después de cada narración se encuentra la clave de respuestas correctas y los reactivos aplicados.

El flojo

Al estar en un pueblo, el pequeño hombre conoció a un hombre que arduo y tenaz trabajaba sin descanso.

Intrigado ante este ser excepcional, le preguntó:

__ Buen hombre, ¿puedo saber el porqué de tu esmero y constancia en tus labores?

El hombre con una sonrisa sudorosa, dijo:

__ ¡Porque soy muy flojo!

Y viendo que el Pequeño Hombre no entendía tal con tradición, el trabajador añadió:

__ De verdad, soy muy flojo, pero un flojo que además le gusta vivir muy bien , y para poder dedicarme a mi flojera, es por ello que trabajo el doble, el triple para en breve dedicarme sólo a descansar, pero teniendo todo aquello que necesite o quiera.

El flojo (Clave de respuestas correctas)

1.- *¿En donde se desarrolla la situación?*

R.- *En un pueblo.*

2.-*¿Qué hacía el hombre cuando fue conocido?*

R.- *Arduo y tenaz trabajaba sin descanso.*

3.- *¿Qué se preguntó al hombre?*

R.- *¿puedo saber el porqué de tu esmero
y constancia en tus labores?*

4.- *El hombre, con una sonrisa sudorosa ¿qué dijo?*

R.- *¡Porque soy muy flojo!*

5.- *Es flojo y además, ¿qué le gusta?*

R.- *Le gusta vivir muy bien.*

6.- *¿Qué hace para después dedicarse a su flojera?*

R.- *Trabajo el doble, el triple.*

7.- *¿A qué se dedicará en breve?*

R.-*Sólo a descansar.*

8.- *¿Qué quiere tener en breve?*

R.- *Todo aquello que necesite o quiera.*

9.- *¿Qué respuesta provoca que no se entendiera tal contradicción?*

R.- *¡Porque soy muy flojo!*

10.- *De acuerdo al contexto ¿Qué significa ser muy flojo?*

R.- *Que quiere descansar pero, teniendo todo, por eso trabaja de esa manera para
ganar mucho dinero y comprar todo lo que necesite o quiera.*

El flojo

Alumno(a): _____ Gdo: __ Gpo.____

CONTESTAR LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1.- *¿En donde se desarrolla la situación? R.* _____

2.-*¿Qué hacía el hombre cuando fue conocido? R.-* _____

3.- *¿Qué se preguntó al hombre? R.-* _____

4.- *El hombre, con una sonrisa sudorosa ¿qué dijo? R.-* _____

5.- *Es flojo y además, ¿qué le gusta? R.-* _____

6.- *¿Qué hace para después dedicarse a su flojera? R.-* _____

7.- *¿A qué se dedicará en breve? R.-* _____

8.- *¿Qué quiere tener en breve? R.-* _____

9.- *¿Qué respuesta provoca que no se entendiera tal contradicción? R.-* _____

10.- *De acuerdo al contexto ¿Qué significa ser muy flojo? R.-* _____

El portamonedas perdido

Un día, un niño llamado Norberto, hijo de un pobre vendedor de carbón, al caminar por el bosque lloraba, gemía y oraba a Dios en voz alta.

En ese momento, el Conde Valvert, vestido con un simple frac, azul oscuro, se encontraba de cacería por el bosque y escuchó los lamentos del pequeño; se acercó a él y le preguntó bondadosamente:

--¿Por qué lloras pequeño?

Norberto respondió:

--Mi madre está enferma desde hace tiempo y esta mañana mi padre me envió a la ciudad a comprar medicinas; por desgracia he perdido el portamonedas que tenía el dinero; lo he buscado y no lo encuentro, y no sé cómo voy a obtener las medicinas para mi mamá.

El Señor de Valvert sacó de su bolsa un bello portamonedas de seda roja, donde brillaban unas monedas de oro y le dijo al niño:

Toma, éste es el portamonedas que has perdido.

-- ¡Oh no! --respondió Norberto_, no era tan bonito y no contenía ninguna moneda de oro.

Será entonces éste _exclamo Norberto lleno de alegría _, es el pobre portamonedas de mi papá.

Y el Conde se lo entregó sonriendo. Luego le dijo:

--Toma también este otro portamonedas junto con el tuyo. Te lo doy de recompensa por tu honradez y confianza en Dios.

Otro niño de la misma edad, llamado David, que vivía en el pueblo vecino, oyó hablar de este suceso y pretendió sacar provecho. En cuanto supo que el Conde de Valvert iba a ir de cacería al mismo bosque, se colocó al pie de un árbol, se puso a gemir y a lamentarse diciendo:

--Oh, mi portamonedas, he perdido mi portamonedas.

A estos gritos el señor Valvert se acercó y después de haber hecho algunas preguntas, le mostró un bello portamonedas lleno de monedas de oro, y le preguntó:

--¿Es éste el portamonedas que perdiste?

--Sí es éste --exclamo David extendiendo la mano para tomarlo.

Pero el Conde Valvert lo reprendió con severa voz:

--Descarado mentiroso, ¿Cómo tienes la audacia de decir esta mentira? Espera un poco, mal sujeto, te voy a devolver tu monedero.

Y, tomando una vara, castigó al impostor como lo merecía.

El portamonedas perdido (Clave de respuestas correctas)

- 1.- ¿Qué sucede al inicio? R.- Norberto caminando por el bosque llora y gime, porque perdió su portamonedas
- 2.- ¿Qué ocurre al final? R.- El Conde Valvert reprende severamente a David.
- 3.- ¿Cuales son las características del protagonista? R.- Es niño pobre, honesto hijo de un vendedor de carbón.
- 4.- ¿Qué ocurre al protagonista? R.- a) Pierde el portamonedas y
R.- b) el conde se lo devuelve regalándole otro por su honestidad
- 5.- ¿Qué personaje es el protagonista? R.- Norberto
- 6.- ¿Cuales son las características psicológicas del Conde? R.- Amable, precavido, enérgico, es un cazador.
- 7.- ¿Cuales son las características físicas del Conde? R.-Vestido con un simple Frack azul oscuro
- 8.- ¿Cuál es el nudo o clímax del cuento? R.- Cuando el Conde le regresa el portamonedas perdido y por su honestidad le obsequia otro.
- 9.- ¿Por qué el segundo niño actuó de esa manera? Porque quería aprovecharse de la situación obteniendo dinero fácil.

El portamonedas perdido

Alumno(a): _____ Gpo. _____

CONTESTAR LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1.- ¿Qué sucede al inicio? R.- _____

2.- ¿Qué ocurre al final? R.- _____

3.- ¿Cuales son las características del protagonista? R.- _____

4.- ¿Qué ocurre al protagonista? R.- a) _____

R.- b) _____

5.- ¿Qué personaje es el protagonista? R.- _____

6.- ¿Cuales son las características psicológicas del Conde? R.- _____

7.- ¿Cuales son las características físicas del Conde? R.- _____

8.- ¿Cuál es el nudo o clímax del cuento? R.- _____

9.- ¿Por qué el segundo niño actuó de esa manera? R.- _____

Elíxir

Un maestro, a uno de sus más fieles seguidores, le preguntó el porqué de su constancia en escucharlo. Y el discípulo, en tono agradecido, le hizo saber:

--Porque de usted aprendo a través de las verdades que expresa. Pero... muchas veces me he preguntado cómo es que comenzó a tener sabiduría, ¿Me podría decir?

El maestro, sonriendo para sí mismo por el recuerdo empezó a contar:

--fue hace mucho tiempo, y sucedió cuando obsesionado por obtener sabiduría, se me hablo de una sabia mujer que, a meces de distancia, vivía en una casa sobre singular colina. Al Llegar ahí me recibió y, sin darle importancia al mal aspecto de su ropa, le hice saber, con vehemencia, de mi deseo de adquirir conocimiento.

Ella con gran serenidad, sin mover un músculo facial que delatara inmadurez preguntó si estaba preparado para recibir tal tesoro, porque implicaba tiempo, responsabilidad y perseverancia.

Con un brillo de felicidad en sus ojos, le indique que estaba preparado; fue entonces que dijo que, si ese era mi deseo, como primer paso me dirigiera aun pueblo cercano y, en una dirección que me dio, preguntara por el dueño del lugar, para decirme que yo era enviado para recibir La probeta del elixir de la sabiduría que él a su vez había recibido, y que ya era tiempo en que la debiera regresar. La mujer agregó que, con tan singular probeta, después a ella retornara.

Me indicó el camino, y llegué al pueblo y residencia buscada, y al pedir a los sirvientes que me llevaran con el Señor de la casa, éstos, al oír el motivo de mi presencia, se rieron de mí optando por hacer caso omiso a mi petición. Solo la insistencia por varias veces ante el portón logró al fin que se informará de mí, y ya ante el Señor del lugar, que placía con amigos y de bebida, le comuniqué la razón de mi presencia.

Y él, de buen talante, menciono que aquello era una excelente broma, que agradecía la ruptura de la inercia, y obsequiándome algunas monedas, señalo que me podía retirar:

Yo indique que ninguna broma movía mis actos y como seguía invitándome a salir de sus recintos, con seguridad le hice saber que no iría a lugar alguno hasta que me entregase La probeta del elixir de la sabiduría. Aquello terminó con una felpa recibida de los sirvientes mientras me lanzaban a la calle.

Cargando las huellas vivientes del suceso, regrese con la mujer sabia para notificarle lo acaecido, pero en esta ocasión, una señora con gran porte y vestimenta, me dio la bienvenida. Curándome las heridas, preguntó cómo las había obtenido, y refiriéndole lo sucedido desde el inicio, con una sonrisa comprensiva, dijo para si en voz alta:

“Tal parece que la sirvienta está aprendiendo...”

Estupefacto interrumpí:

--¿A quién vi con anterioridad en esta casa, fue la sirvienta?

¡Qué engañado fui!

La mujer sabia dijo:

--Si es la sirvienta, pero no fuiste engañado. Tú venías por sabiduría y recibiste la primera máxima:

Duda de lo que se te diga cuándo lo que escuches no esté dentro de la lógica y de la razón. Pero sobre todo y siempre, duda cuando se te diga que un tesoro es de fácil adquisición.”

Elíxir (Clave de respuestas correctas)

1.- ¿Quiénes son los personajes que en el planteamiento se presentan?

R.- El Maestro y su discípulo.

2.- ¿Por qué la constancia del discípulo en escuchar al Maestro?

R.- Porque con él aprende a través de las verdades que expresa.

3.- Cuando era un ignorante ¿Cuál era la obsesión del Maestro?

R.- Obtener sabiduría.

4.- La sabia mujer ¿A cuánto tiempo de distancia se encontraba?

R.- A meses.

5.- ¿Qué implica recibir el tesoro de la sabiduría?

R.- Tiempo, responsabilidad y perseverancia.

6.- Como enviado para obtener el tesoro ¿Qué debió recibir?

R.- La Probeta del Elixir de la Sabiduría.

7.- Escriba tres complicaciones que se le presentaron:

1) Se dudaba de si estaba preparado para recibir tal tesoro.

2) Los sirvientes hicieron caso omiso a su petición.

3) El Señor del lugar creyó que era una broma.

4) Saber ¿Cuál es la primera máxima?

Elíxir

Alumno(a): _____ Gpo. _____

1.- ¿Quiénes son los personajes que en el planteamiento se presentan? R.-

2.- ¿Por qué la constancia del discípulo en escuchar al Maestro? R.- _____

3.- Cuando era un ignorante ¿Cuál era la obsesión del Maestro? R.- _____

4.- La sabia mujer ¿A cuánto tiempo de distancia se encontraba? R.- _____

5.- ¿Qué implica recibir el tesoro de la sabiduría? R.- _____

6.- Como enviado para obtener el tesoro ¿Qué debió recibir? R.- _____

7.- Escriba tres complicaciones que se le presentaron

a) _____

b) _____

c) _____

8.- ¿Cuál es la primera máxima? R.- _____

El eclipse

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido acepto que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora. Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho donde descansaría, de sí mismo. Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y se dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

--Si me matáis --les dijo-- puedo hacer que el sol desaparezca en su altura. Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de Fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya ya habían previsto

Y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

Monterroso Augusto. Obras completas y otros cuentos, UNAM, México 1960, pp49 y 50.

El eclipse (Clave de respuestas correctas)

1.- ¿por qué Fray Bartolomé se sintió perdido y aceptó que ya nada podría salvarlo?

R.- Por qué la selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva.

2.- Particularmente ¿En qué tenía el pensamiento fijo? R.- En el convento de los Abrojos.

3.- En el convento de los Abrojos, ¿Qué le dijo Carlos Quinto? R.- Que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

4.- ¿Cómo se encontró cuando despertó? R.- Rodeado por un grupo de indígenas que se disponían a sacrificarlo ante un altar.

5.- ¿Qué le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas? R.- tres años en el país.

6.- ¿Qué provocó en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles? R.- dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

7.- ¿De qué conocimiento se valió para engañar a sus opresores y salvar su vida?

R.- Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol.

8.- ¿Qué dijo a los indígenas para salvar su vida? R.- “—si me matáis, puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura--”.

9.- ¿Qué provocó eso que Bartolomé dijo? R.- La formación de un consejo.

10.- ¿Qué ocurrió dos horas después de la formación del consejo? R.- El corazón de Fray Bartolomé Arrazola Chorreaba su sangre sobre la piedra de sacrificios.

Monterroso Augusto. Obras completas y otros cuentos, UNAM, México 1960, pp 49 y 50.

El eclipse

Alumno(a): _____ Gpo. _____

1.- ¿por qué Fray Bartolomé se sintió perdido y aceptó que ya nada podría salvarlo? R.- _____

2.- Particularmente ¿En qué tenía el pensamiento fijo? R.- _____

3.- En el convento de los Abrojos, ¿Qué le dijo Carlos Quinto? R.- _____

4.- ¿Cómo se encontró cuando despertó? R.- _____

5.- ¿Qué le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas? R.-

6.- ¿Qué provocó en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles? R.- _____

7.- ¿De qué conocimiento se valió para engañar a sus opresores y salvar su vida?

R.- _____

8.- ¿Qué dijo a los indígenas para salvar su vida? R.- _____

9.- ¿Qué provocó eso que Bartolomé dijo? R.- _____

10.- ¿Qué ocurrió dos horas después de la formación del consejo? R.- _____

Monterroso Augusto. Obras completas y otros cuentos, UNAM, México 1960.

Los melocotones

El campesino Tikhon Kuzmich, al regresar de la ciudad, llamó a sus hijos para decirles:

--Miren el regalo que el tío Ephim les envía.

Los niños acudieron, y el padre deshizo el paquete.

--¡Qué lindas manzanas! —exclamó Vanea, muchacho de seis años--¡Qué rojas son!

--Probable es que no sean manzanas —dijo Serguei, el hijo mayor--. Mira la corteza, parece cubierta de vello.

--Son melocotones —dijo el Padre--. No había visto fruta antes como ésta. El tío Espín las ha cultivado en su invernadero, porque se dice que los melocotones solo prosperan en lugares cálidos.

--¿Qué es un invernadero? —dijo Polodia, el tercer hijo de Tachón.

--Un invernadero es una casa cuyas paredes y techo son de vidrio. El tío Espín me ha dicho que se construyen de este modo para que el sol pueda calentar las plantas. En invierno con una planta especial, se mantiene allí la misma temperatura.

En ese momento entró la esposa del campesino Timón, y le dijo:

--He aquí para ti, mujer, el melocotón más grande, y estos cuatro son para ustedes, hijos míos —y los niños se alejaron contentos con su fruta.

Con el caer de la noche y estando reunida otra vez la familia, Tachón preguntó a sus hijos:

--Y bien, ¿Qué les ha parecido la fruta?

--Tiene un gusto tan fino, tan sabroso —dijo Serguei--, que quiero plantar la semilla; quizá salga un árbol y con él, muchos frutos como ése.

--Probablemente serás un gran jardinero; ya piensas en hacer crecer los árboles— añadió el padre.

--Yo, prosiguió el pequeño Vanea—hallé tan bueno el melocotón que he pedido a mamá la mitad del suyo, ¡pero tiré la semilla!

--Tu eres aún muy joven —murmuró el padre.

--Vanea tiro la semilla, --dijo Vassili, el segundo hijo—pero yo la recogí y la rompí. Estaba muy dura y adentro tenía una cosa cuyo sabor se asemejaba al de la nuez, pero más amargo. En cuanto a mi melocotón lo vendí en diez kopeks; no podía valer más.

Tikhon movió la Cabeza.

--Pronto empiezas a negociar; posiblemente seas comerciante. ¡Y tú, Volodia, no dices nada! ¿Por qué? --preguntó Tikhon a su tercer hijo, que permanecía aparte.--
¿Tenía buen sabor tu melocotón?

--No sé --respondió Volodia.

--¿Cómo qué lo no sabes? --replicó el padre— ¿Acaso no lo comiste?

--Lo he llevado a Gricha que está enfermo --respondió Volodia—. Le conté lo que nos dijiste acerca de la fruta, y no hacía más que contemplar mi melocotón; se lo di, pero no quería tomarlo; entonces lo dejé junto a él y me marché.

El padre puso una mano sobre la cabeza de su hijo y dijo:

--Dios te lo devolverá.

León Tolstoi (1828-1910) Rusia.

Los melocotones (Clave de respuestas correctas)

1.- ¿Al regresar de la ciudad qué dijo a sus hijos el campesino Tikhon Kusmitch?
R.- Miren el regalo que el tío Ephin les envía.

2.-Vania, muchacho de seis años, exclamo ¡Qué lindas manzanas ¿Qué rojas son!
A esto ¿qué respondió Serguei, el hijo mayor? R- probable es que no son manzanas. Mira la corteza parece cubierta de vello.

3.- ¿Qué es un invernadero? R.- Es una casa cuyas paredes y techo son de vidrio.

4.- ¿Para qué se construyen de este modo? R.- Para que el sol pueda calentar las plantas.

5.- Cuando Tikhon preguntó a sus hijos ¿Qué les ha parecido la fruta? ¿Cuál fue la respuesta de Serguei? R.- Tiene un gusto tan fino, tan sabroso, que quiero plantar el hueso; quizá salga un árbol y con él, muchos frutos como ése.

6.- Por qué el padre dice esto a Serguei? : Probablemente serás un buen jardinero; ya piensas en hacer crecer los árboles. R.- Por qué a su edad ya se pueden observar o ver algunas habilidades para el trabajo.

7.- ¿Qué hizo Vania para que su padre murmurara:”Tu eres aún muy joven”? R.- Halló tan bueno el melocotón que pidió a su mamá la mitad del suyo y tiró la semilla.

8.- ¿Por qué Tikhon dice a Vassili: “Pronto empiezas a negociar; posiblemente seas comerciante”?

R.- Por que vendió su melocotón.

9.- ¿Qué hizo Volodia con su melocotón? R.- Lo regaló a un amigo enfermo.

10.- Tikhon, con la mano sobre la cabeza de Volodia, le dice: Dios te lo devolverá.

¿Por qué le dijo esto? Por qué lo regló a un amigo enfermo.

Los melocotones

Alumno(a): _____ Gpo. _____

CONTESTAR LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1.- ¿Al regresar de la ciudad qué dijo a sus hijos el campesino Tikhom Kusmitch?

2.- Vania, muchacho de seis años, exclamo ¡Qué lindas manzanas ¡Qué rojas son!
A esto ¿Qué respondió Serguei, el hijo mayor? R.- _____

3.- ¿Qué es un invernadero? R.- _____

4.- ¿Para qué se construyen de este modo? R.- _____

5.- Cuando Tikhon preguntó a sus hijos ¿Qué les ha parecido la fruta? ¿Cuál fue
la respuesta de Serguei? R.- _____

6.- Por qué el padre dice esto a Serguei? : Probablemente serás un buen
jardinero; ya piensas en hacer crecer los árboles. R.- _____

7.- ¿Qué hizo Vania para que su padre murmurara: "Tu eres aún muy joven"?
R.- _____

8.- ¿Por qué Tikhon dice a Vassili: "Pronto empiezas a negociar; posiblemente
seas comerciante"? R.- _____

9.- ¿Qué hizo Volodia con su melocotón? R.- _____

10.- Tikhon, con la mano sobre la cabeza de Volodia, le dice: Dios te lo devolverá.
¿Por qué le dijo esto? R.- _____

La Flama azul

Un niño al correr y jugar por el interior del bosque, sintió algo dentro de él que hacia se desbordara de alegría. Sentir esa felicidad que casi lastimaba, le hizo preguntarse por qué sucedía cada vez en esos paseos y, al no poder contestar, acudió a quien, en ese momento con su mirar acompañaba el vaivén de las hojas de las ramas.

Era un anciano, con sonrisa de abuelo, y le dijo que esa felicidad y grandeza que sentía se debía a la Flama Azul. Como esa historia no se la había contado la empezó a narrar:

Hace mucho tiempo, en un lugar lejano, existía el Reino de Las Lllamaradas. Y sucedió que en el reino comenzó a llover copiosamente durante días y semanas y muchos meses, hasta que los habitantes, poco a poco se fueron apagando.

El Rey y la reina vieron en aquella catástrofe algo irreparable y decidieron salvar a sus tres jóvenes hijas, cuyas figuras zigzagueantes eran: roja, amarilla y azul la menor. Con ese propósito, les construyeron tres naves que semejaban capsulas diamantinas, las que llenaron de incienso para que no se apagaran, y, al despedirlas, les dijeron:

--Amadas hijas, para que puedan sobrevivir es necesario enviarlas a la tierra. Cada una de ustedes lleva dones especiales, aunados al propio calor que origina el movimiento. Como su casa será desde ahora ese hermoso planeta, en recompensa obsequien al Hombre los poderes que llevan.

Pero los monarcas poco conocían a sus hijas, así la pelirroja y la rubia, en cuanto llegaron a la tierra,

Le quitaron el incienso a su pequeña hermana, sin importarles que por esa causa muriera.

La Lllamarada roja a su vez, no dio sus dones que consistían en la fuerza y la rebeldía ante la adversidad, y si, en cambio, al hombre le ha enseñado el odio y la venganza; pero no ha logrado sus intensiones con la gente sencilla y noble.

La Lllamarada amarilla debía dar los dones dela sagacidad y de la oportunidad ante las circunstancias propicias para, y tampoco lo hizo. Además, estaba enferma de inconformidad. Esta inconformidad la ha transmitido a la gente apática y les ha hecho que también tengan la envidia; su envidia, a su vez, los ha hecho ambiciosos y, con esta falta de inteligencia, sus acciones han tomado lo malo por lo bueno, y por justo, lo que no tiene justicia.

La pequeña Llamarada Azul, al quitarle sus hermanas el incienso para vivir, se hizo una flama, y débil como estaba, no podía salir del bosque donde la abandonaron. A jirones de azul se apagaba, y ya casi para extinguirse, recordó a sus amados padres que le indicaban que debía dar sus dones a los hombres. Entonces hizo un esfuerzo supremo para penetrar en varios árboles que estaban a sus alrededor, y al pasar los siglos, al nacer más y más árboles, La Flama Azul se ha multiplicado para estar en todos los árboles de la Tierra.

Su misión es que el hombre tenga firmeza y confianza en si mismo, y es por eso que sientes dentro de tu pecho ese cosquilleo que sube y baja lleno de plenitud y de alegría, pues al estar como ahora entre muchos árboles, entra en ti La Flama Azul.

Emilio Rojas México.

La Flama azul Clave de respuestas correctas)

1.- ¿Qué sintió, un niño, al correr y jugar en el interior de un bosque?

R.- Sintió algo dentro de él que hacia se desbordara de alegría.

2.- ¿Por qué los habitantes del reino de esa historia se fueron apagando?

R.- Sucedió que en el reino comenzó a llover copiosamente durante días y semanas y muchos meses.

3.- Viendo los Reyes que aquella catástrofe era algo irreparable ¿Qué dieron a sus hijas al despedirlas?

R.-Dones especiales.

4.- En recompensa ¿Qué debieron obsequiar al hombre?

R.-Los poderes que llevaban a la tierra.

5.- En cuanto llegaron a la tierra ¿Qué hicieron la pelirroja y la rubia?

R.- Le quitaron el incienso a la pequeña hermana, sin importarles que por esta causa muriera.

6.- ¿ La Llamada Roja no dio sus dones, la fuerza y la rebeldía ante la adversidad) pero, ¿Qué dio a cambio? R.- El odio y la venganza.

7.- ¿Qué dones debería dar la Llamada Amarilla?

R.- Los dones de la sagacidad y de la oportunidad ante circunstancias propicias.

8.- ¿Cuáles son los dos sentimientos que la Llamada Amarilla ha transmitido a la gente apática?

R.-La inconformidad y la envidia.

9.- Al penetrar en varios árboles que estaban a su alrededor, y al pasar de los siglos, ¿Qué ocurrió con La Flama Azul? R.- se ha multiplicado para estar con todos los hombres de la tierra.

10.- ¿Qué es la, Flama Azul? R.- El oxígeno que producen los árboles.

La Flama azul

Alumno(a): _____ Gpo. _____

CONTESTAR LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1.- ¿Qué sintió, un niño, al correr y jugar en el interior de un bosque? R.- _____

2.- ¿Por qué los habitantes del reino de esa historia se fueron apagando? R.- _____

3.- Viendo los Reyes que aquella catástrofe era algo irreparable ¿Qué dieron a sus hijas al despedirlas? R.- _____

4.- En recompensa ¿Qué debieron obsequiar al hombre? R.- _____

5.- En cuanto llegaron a la tierra ¿Qué hicieron la pelirroja y la rubia? R.- _____

6.- La Llamada Roja no dio sus dones (La fuerza y la rebeldía ante la adversidad) pero, ¿Qué dio a cambio? R.- _____

7.- ¿Qué dones debería dar la Llamada Amarilla? R.- _____

8.- ¿Cuáles son los dos sentimientos que la Llamada Amarilla ha transmitido a la gente apática? R.- _____

9.- Al penetrar en varios árboles que estaban a su alrededor, y al pasar de los siglos, ¿Qué ocurrió con La Flama Azul? R.- _____

10.- ¿Qué es, actualmente, la Flama Azul? R.- _____

El daño de una mentira

Arturo era un alumno listo y muy querido por sus compañeros, sólo que tenía un defecto, le gustaba tomar las cosas que no le pertenecían. En varias ocasiones robó dinero a sus compañeros de clase y aunque los alumnos se quejaban con todos los maestros nadie lo había descubierto hasta que le quitó cinco mil pesos a Miguel, quien lo descubrió en el momento en que guardaba el billete en su mochila; Miguel no quiso perjudicar a Arturo e intentó sacar el billete de la mochila de sus compañero, en ese momento entró el profesor de historia, quien lo miró acusador; Arturo para salvarse, notablemente nervioso, le dijo al profesor:

--Ese billete es mío y Miguel me lo robó.

El profesor camino nerviosamente por el salón y ordenó a Miguel explicará porqué había tomado el dinero de Arturo. Miguel no pudo explicar nada y terminó llorando amargamente, este momento fue aprovechado por Arturo que lo culpó de todos los robos que habían sucedido en el salón. Hábilmente enredó las cosas diciendo:

--Sí, maestro, yo sorprendí a Miguel cuando le quito su dinero a María y Rosita, sólo que no quería acusarlo, y hoy usted vio cómo me quitaba mi dinero.

--Ese billete es mío y ¡tú me lo robaste, Arturo! Miguel sollozaba amargamente mientras que el profesor de historia replicaba:

--No digas mentiras, Miguel, yo te sorprendí robando ese dinero, así que estás expulsado de mi clase.

Miguel tomó sus cosas y salió llorando del salón. Arturo lo vio alejarse y se sintió culpable, pero ni aún así dijo nada.

Todo era silencio en el salón, todos habían salido al descanso. Arturo guardó sus cosas para salir cuando escuchó una voz que en tono de reproche le decía:

--Ya estarás contento, Arturo, han castigado a un inocente por tus robos, ahora ya nadie desconfiará de ti.

Arturo no hizo caso y salió al descanso.

La luna adornaba el nocturno cielo y entraba convertida en rayito de luz por la ventana de la recamara de Arturo, quien se revolvió en su lecho y sudaba copiosamente. Un alguien muy parecido a él le replicaba airadamente:

--¿Por qué mentiste, Arturo?, por tu culpa Miguel reprobará historia y tal vez lo expulsen de la escuela.

--Yo no tengo la culpa, el maestro no lo escuchó.

--Y tú lo hundiste más con tus palabras, pero ¡mira cómo te crece la lengua, y es de víbora! ¿No te gusta? Es hermosa ¡Anda, acaríciala con esas garras tan hermosas que tienes!

Arturo miró sus manos y horrorizado contempló cómo su lengua viperina se enredaba en aquellas garras que crecían y crecían.

¡De pronto una voz y Arturo despertó sobresaltado. Todo había sido un sueño, pero tal vez puede ser realidad. En el camino a la escuela, Arturo veía insistentemente sus manos y le parecía que sus uñas crecían y crecían y por el espejo retrovisor del autobús escolar vio a ese alguien que se parecía tanto a él y cuando hablaba entre sus dientes se dejaba ver una lanceta roja por lengua.

Arturo llegó corriendo a la escuela y buscó al maestro de historia, le informaron que llegaba hasta la tercera hora. No podía esperar tanto, así que se armó de valor y confesó su culpa a sus compañeros de clase con la promesa de devolverles todo lo robado. Sus compañeros lo perdonaron y cuando llegó el maestro le pidieron que aceptara a Miguel en su clase, ya que era inocente. Terminó confesando todo.

Cuando regresaba a su casa, en el autobús escolar, se miró al espejo. Su lengua era normal y sus manos apretaban afectuosamente las de Miguel, su mejor amigo.

Pedro Teobaldo Chávez González.

El daño de una mentira (Clave de respuestas correctas)

- 1.- ¿Cómo era Arturo? R.- Un alumno listo y muy querido por sus compañeros.
- 2.- ¿Qué defecto tenía? R.- Le gustaba tomar las cosas que no le pertenecían.
- 3.- ¿Qué ocurrió para desencadenar el problema? R.- Le quitó cinco mil pesos a Miguel, quien lo descubrió en el momento en que guardaba el billete en su mochila.
- 4.- ¿Qué hizo Miguel cuando el profesor de ordenó explicará porqué había tomado el dinero de Arturo? R.- No pudo explicar nada y terminó llorando amargamente.
- 5.- Cuando Miguel lloro amargamente ¿qué hizo Arturo? R.- Aprovecho el momento y lo culpó de todos los robos que habían sucedido en el salón.
- 6.- ¿Qué habilidad uso Arturo para quedar libre de culpa? R.- La mentira y el enredo.
- 7.- ¿Qué dijo Miguel para defenderse? R.- Ese billete es mío y ¡tú me lo robaste, Arturo!
- 8.- ¿Qué sanción aplicó el profesor de Historia? R.- Lo expulsó de su clase.
- 9.- Arturo se sintió culpable, pero ni aún así dijo nada. ¿Qué provocó el sentimiento de culpa en Arturo R.- Pesadillas.
- 10.- ¿Qué hizo Arturo para que sus compañeros y el profesor lo perdonaran?
R.- Se armó de valor y confesó su culpa a sus compañeros de clase con la promesa de devolverles todo lo robado.

El daño de una mentira

Alumno(a): _____ Gpo. _____

CONTESTAR LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1.- ¿Cómo era Arturo? R.- _____

2.- ¿Qué defecto tenía? R.- _____

3.- ¿Qué ocurrió para desencadenar el problema? R.- _____

4.- ¿Qué hizo Miguel cuando el profesor de ordenó explicará porqué había tomado el dinero de Arturo? R.- _____

5.- Cuando Miguel lloro amargamente ¿qué hizo Arturo? R.- _____

6.- ¿Qué habilidades uso Arturo para quedar libre de culpa? R.- _____

7.- ¿Qué dijo Miguel para defenderse? R.- _____

8.- ¿Qué sanción aplicó el profesor de Historia? R.- _____

9.- Arturo se sintió culpable, pero ni aún así dijo nada. ¿Qué provocó el sentimiento de culpa en Arturo R.- _____

10.- ¿Qué hizo Arturo para que sus compañeros y el profesor lo perdonaran?

R. - _____

ANEXO 4

SUGERENCIAS PARA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Lectura dinámica, la mejor estrategia para leer un texto (Ángeles, Rivero, Torres. México, 1994).

Para descubrir el mensaje de un texto informativo y al mismo tiempo disfrutarlo; o para disfrutar un texto literario y a la vez captar su mensaje es necesario saber leer.

Leer es entender leer. Si no se entiende lo que se lee, significa que no se sabe leer.

Tú ¿Cómo lees?

¿Lees “atropellando las a palabras”? , ¿”Comiéndotelas”? , ¿diciendo una por otra?,

¿O inventando algunas?

A continuación te proporcionaré una técnica que te ayudará a mejorar la lectura de cualquier texto; esta técnica se llama lectura dinámica.

La técnica de lectura dinámica es una práctica que perfecciona tu capacidad lectora al hacer captar con mayor rapidez y eficacia el mensaje que encierra un texto, ya que te permite percibir, de una manera global, el significado de las palabras y de las expresiones poco usuales dentro del contexto. La técnica de lectura dinámica se hace leyendo:

1.- Por grupo de palabras. 2.- de principio a fin, sin hacer regresiones.3.- Con velocidad adecuada al texto.

Primer paso. Leer por grupo de palabras

¿Qué quiere decir esto?

R.- Sencillamente que debes agrupar las palabras en un orden lógico que exponga las ideas con pre texto.

¿Para qué sirven las pausas?

R.- Para respirar, para tomar aire y continuar con la lectura.

Segundo paso: leer de principio a fin

Cuando leas por primera vez un texto, hazlo de principio a fin y sin hacer regresiones, con esto te obligas a concentrarte en la lectura y a captar, con mayor eficacia, la idea global del tema o asunto del cual trata

Tercer paso: Leer con velocidad adecuada al texto.

No todos los textos se leen a la misma velocidad, pues los de información son distintos de los literarios y, aún más, tanto unos como otros presentan diversos grados de dificultad y de importancia, ya que no es lo mismo investigar que leer un cuento o un poema: Así dependiendo de la dificultad e importancia del texto, la velocidad de la lectura puede ser: lenta, media o rápida. La poesía y los libros científicos o técnicos se leen a una velocidad lenta. Los textos escolares, libros de consulta, enciclopedias y diccionarios se leen a una velocidad media.

Los periódicos, revistas y algunas novelas, como las policíacas y las de corte romántico se leen a una velocidad rápida.

Una lectura lenta es aquella de menos de 200 palabras por minuto, la lectura media es de 200 a 400 palabras por minuto y la lectura rápida es de más de 400 palabras por minuto.

Las ventajas de leer un texto con velocidad adecuada son: mayor comprensión de lo leído. Menor inversión de tiempo, lo que permite aprovechar el sobrante en otras tareas.

Estrategia para resumir

1.- Lectura global del texto con la técnica de lectura dinámica.

- a) Por grupos de palabras.
- b) De principio a fin sin hacer regresiones.
- c) Con velocidad adecuada al texto.

2.-Determinación del tema o asunto.

La respuesta a la pregunta ¿Cuál es el mensaje del texto que acabo de leer?, te ayudará a localizar el tema o asunto leído.

3.- Aclaración de las palabras y expresiones poco usuales o desconocidas de acuerdo al contexto, es decir, relacionándolas con las demás que están dentro del discurso y las circunstancias, el lugar y el momento en que se dan:

- a) leer el texto párrafo por párrafo y subrayar las palabras y expresiones poco usuales.
- b) Buscar su significado de acuerdo al contexto.
- c) Cotejar con la definición dada en el diccionario.
- d) Buscar sinónimos.
- e) Sustituirlas por palabras y expresiones de uso más generalizado.

4.- Localizar las palabras y expresiones clave.

Llamamos palabras clave a los vocablos esenciales que se encuentran dentro del texto y nos auxilian para entenderlo mejor.

- a) Distinguir las porque son las que más se repiten en el texto y tienen mayor carga de significado en relación con el tema y, además se reiteran persistentemente (como las luces intermitentes de un automóvil.) a lo largo del mismo texto
- b) Encerrarlas en un círculo para su rápida localización.

5.- Recapitulación de lo leído.

- a) Los conceptos más importantes del texto se localizan mediante un interrogatorio, elaboras un cuestionario y después lo contestas

6.- Reconstrucción del texto:

Explicación del texto leído con el lenguaje del propio lector, con base en las respuestas del cuestionario anterior.

ANEXO 5

RECOMENDACIONES DE TRATAMIENTO PARA NIÑOS CON TDAH

Estas guías comienzan enfatizando la importancia de comprender cómo los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad interactúan con su mundo y ofrecer una forma de ver la vida a través de los ojos de los niños para ayudarles a vivir felices y exitosos. (New York Goldstein y Goldstein M 991) hacen las recomendaciones:

Educación: Estar informados acerca del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad para lograr una intervención adecuada.

Distinguir entre la mala conducta voluntaria y la involuntaria: La mala conducta voluntaria es intencional y causa problemas cuando los niños deciden no comportarse de acuerdo a lo que se les ha pedido. La mala conducta involuntaria causa problemas que resultan del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad que tiene el niño.

Recuerde Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es un desorden en el cual los problemas son accidentales. El niño no desea voluntariamente crear estos problemas y la capacidad que usted tenga para aceptar y conocer este hecho le ayudará a tener expectativas realistas con respecto a la conducta del niño. Esto no es decir que la mala conducta involuntaria debería ser ignorada. La mala conducta involuntaria, que es un resultado del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad requiere de educación y un buen manejo.

Entregar apoyo positivo. El hecho de ofrecer apoyo positivo es la forma más eficaz para determinar si la mala conducta del niño es un resultado del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, o si voluntariamente se está oponiendo a lo que usted le ha indicado. El castigo y la recompensa pueden ser eficaces para modificar la mala conducta que es intencional. Sin embargo, no son tan efectivos en los problemas que resultan del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Desafortunadamente, la respuesta de la mayoría de los padres a los problemas del niño se expresa mediante órdenes negativas, por ejemplo. “¡Deja de hacer eso!”; su meta es entregarle al niño una orden positiva diciéndole lo que debería

hacer en vez de no hacer lo que está haciendo. Esta es la mejor manera para manejar la mala conducta involuntaria del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Si el niño está presentando una conducta indeseable, dígame lo que usted espera que haga en vez de meramente señalar la conducta incorrecta. . El énfasis debe estar en lo que se debe hacer en vez de lo que hay que dejar de hacer. Esto ayudará a que el niño entienda las metas y necesidades que usted está expresando. Esto también le permite a usted asegurarse de que este no es un problema conductual involuntario. Si usted dice al niño qué debe hacer y la respuesta es claramente negativa, pasiva o resistente es posible que esta mala conducta esté dentro del control del niño. Por otro lado, si obedece las instrucciones durante un tiempo, pero después el problema surge nuevamente, existen fuertes posibilidades que este problema sea resultado del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Recuerde, no castigue al niño por problemas que están más allá de su control. Si su niño de seis años de edad no puede leer, la solución es enseñarle a leer. Si es incapaz de comportarse en forma adecuada debido al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad la solución es re estructurar sus expectativas, darle órdenes positivas y entregar apoyo. Si usted es paciente y persistente, observará una mejoría en la conducta del niño.

Hacer que su vida sea interesante y que las recompensas sean valiosas.

Todo el mundo se desempeña mejor cuando las actividades son interesantes. Esto parece ser interesante en niños con Trastorno por Déficit atencional con Hiperactividad.

Estos niños suelen, debido a su mala conducta, recibir menos halagos o recompensas al día que otros niños. De manera que es importante hacer un esfuerzo para mantener un cierto equilibrio. Se deben agregar recompensas sociales tales como halagos, y recompensas tangibles tales como los acuerdos o privilegios cuando el niño o niña ha cumplido o ha tenido éxito en alguna tarea. El niño o niña debe recibir el mismo enfoque balanceado con respecto a las recompensas que cualquier otro niño obtenga.

Los castigos pueden ser una intervención eficaz para la mala conducta voluntaria. Sin embargo los castigos solamente deberán ser usados cuando usted esté seguro que el problema no es resultado del Trastorno por déficit atencional con Hiperactividad. Si el problema resulta del Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad funciona bien un programa de refuerzos, durante el cual el niño recibe recompensas valiosa por su buena conducta.

