



15
20j

**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

CAMPUS IZTACALA

**EFFECTOS EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO POR MEDIO
DE UN PROGRAMA DE COMPRESION DE LECTURA.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N:

ARGELIA BAÑUELOS SUSUNAGA
BEATRIZ BONILLA RODRIGUEZ
TANIA DEL VALLE RODRIGUEZ

ASESORADO POR:

LIC. ANDRES VILLA SOTO
LIC. MARGARITA CHAVEZ
LIC. FERNANDO QUINTANAR

MEXICO, D. F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1994





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 está 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.

DEDICATORIAS.

DEDICAMOS ESTA TESIS A :

Lic. Margarita Chávez, Lic. Andres Villa, Lic. Fernando Quintanar, por el especial apoyo, confianza y paciencia para la realización de esta tesis.

Argelia Bañuelos.

Y

Tania del Valle.

DEDICO ESTA TESIS:

A LOS NIÑOS:

Que son el reflejo de la ignorancia y sabiduría de padres y maestros, así como el futuro de nuestra patria.

A MI MADRE:

GLADIS SUSUNAGA.

Que con su ejemplo aprendí el significado del valor la responsabilidad y el amor a uno mismo y a los demás.

A MI HERMANO:

EDGAR

A mi único hermano que quiero mucho.

A ARMANDO:

Por haberte atravesado en mi camino y enseñarme a valorar el amor sincero.

A TANIA Y FAMILIA:

Que me ayudaron y apoyaron en muchas formas durante todo el tiempo que trabajamos juntas. Especialmente a Tania que ha sido una amiga incondicional.

ARGELIA BAÑUELOS.

Un agradecimiento muy especial a mi padre, quien siempre me ha apoyado y me ha tendido la mano con lealtad y paciencia.

A él le dedico esta tesis por todas las noches en vela que ha pasado a mi lado y por apoyarme siempre en todas las decisiones importantes que he tomado en la vida.

Le agradezco profundamente haberme enseñado el camino y hacer feliz mi existencia.

A MI MADRE:

ELVIA A. RODRIGUEZ.

Por darme la vida, por estar siempre conmigo en los momentos más difíciles de mi existencia y por las grandes y maravillosas experiencias que me ha brindado.

A todas aquellas personas que de alguna manera han contribuido con su estímulo al logro de todas mis aspiraciones y que han sido importantes en mi vida.

A Fernando y Margarita por el tiempo, esfuerzo y dedicación incondicional prestados para la elaboración de esta tesis.

BEATRIZ BOWILLA.

DEDICO ESTA TESIS:

A TI SEÑOR:

Porque a pesar de que te llevaste a quienes más he querido, me has demostrado que nunca he estado ni estare sola, que siempre caminaras por el largo camino de la vida junto a mi, ayudandome a realizar mis metas, a vencer los obstaculos dificiles, así como hacer a un lado sentimientos y personas negativas, gracias por no abandonarme en ningún momento.

A MI MADRE:

MA. GUADALUPE RODRIGUEZ.

Por su gran apoyo en los momentos más dificiles, comprensión confianza y ternura, por ayudar a aclarar todas las dudas surgidas en el transcurso de mi vida, porque de no ser por el gran impulso y sabios consejos no hubiera sido posible llegar a realizar los objetivos y metas trazados, pero más que nada por ser mi mejor amiga.

A MIS HERMANOS:

KARINA, DINORA Y SERGIO.

Por su gran apoyo confianza y consejos para el desarrollo en mi carrera, sobre todo gracias por estar siempre conmigo apoyandome en los momentos dificiles.

A MIS SOBRINOS:

GERARDO Y MA. FERNANDA:

Por ser los dos mejores y más grandes milagros de la vida.

A EMILIO:

Por esa confianza y apoyo en el transcurso de la carrera, porque sin su ayuda hubiera sido más difícil el desarrollo de este trabajo pero sobre todo por ser el mejor novio, esposo y el mejor amigo del mundo, eres lo mejor que me ha sucedido en la vida.

A MARTHA GARCIA:

Porque sin su ayuda no hubiera sido posible la terminación de esta tesis. Por confiar ciegamente en mí, por saber escuchar, comprender y ayudarme a resolver dificultades, sobre todo por ser la mejor amiga y confidente que siempre he tenido.

A RAFAEL GARCIA:

Por esa grandiosa ayuda y valiosas sugerencias para poder realizar la terminación de esta tesis.

A ARGELIA BAÑUELOS:

Por la confianza que depositaste en mí desde el momento de conocernos, por haberme elegido como una de tus amigas, por haber compartido juntas momentos alegres y a la vez tan difíciles, pero sobre todo gracias por ser una gran amiga.

A FAMILIARES Y AMIGOS:

Por apoyarme durante todo el transcurso de la carrera y haber confiado siempre en mí gracias por estar a mi lado.

TANIA DEL VALLE.

INDICE TEMATICO.

	PAGINA.
INTRODUCCION.	01
CAPITULO I.- LECTURA.	06
1.1. La Importancia de la Lectura.	07
1.2. Definiciones de la lectura.	09
1.3. Aptitudes Básicas para la lectura.	11
1.4. Enfoques para la enseñanza de la lectura.	12
1.5. Modelos para la enseñanza de la lectura.	26
1.6. Métodos para la enseñanza de la lectura.	29
CAPITULO II.- COMPRENSION DE LECTURA.	47
2.1. Importancia de la comprensión lectora.	48
2.2. Definiciones de comprensión de lectura.	49
2.3. Procesos para la comprensión de la lectora.	51
2.4. Posturas teóricas para la comprensión de la lectura.	56
2.5. Modelos teóricos.	60
2.6. Estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora.	62
2.7. Evaluación de la comprensión lectora.	75

CAPITULO III.- METODO.	84
3.1. Antecedentes de la institución.	85
3.2. Metodología y consideraciones del programa piloto.	86
3.3. Diseño y metodología del programa.	89
CAPITULO IV.- RESULTADOS.	95
4.1. Análisis de las estrategias para comprensión.	96
4.2. Relación entre velocidad y comprensión de la lectura.	98
4.3. Comparación entre la comprensión y tiempo de lectura de acuerdo al tipo de texto.	99
4.4. Comparación entre tiempo y comprensión durante la pre y post-evaluación.	104
4.5. Figuras y tablas.	105
CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.	118
ANEXOS.	125
BIBLIOGRAFIAS.	142

INTRODUCCION.

Aprender a leer y escribir correctamente es una de las metas educacionales y quizás la más importante. A pesar del advenimiento de la radio, la televisión y la explosión de otros medios suplementarios, el lenguaje escrito es todavía la base para la comunicación. La gente debe ser capaz de leer para entender el mundo que le rodea así como para ejecutar actividades prácticas de la vida diaria tales como leer anuncios importantes, direcciones, instrucciones, señales de tránsito, etc. De esta forma, las personas que fallan al aprender a leer y escribir eficientemente se encuentran en desventaja en una sociedad tecnológica como la nuestra, que depende grandemente de la palabra escrita para difundir información. (Aragón, B., 1990).

La calidad de la educación básica actualmente enfrenta una serie de problemas tales como el nivel de preparación académica del personal docente, la falta de actualización del mismo, los programas educativos que en ocasiones no se llevan a cabo de una manera ordenada y la falta de interés de algunos profesores por enseñar al alumno técnicas y procedimientos que le ayuden a continuar sus estudios satisfactoriamente, siendo estos factores los que ponen en entredicho la calidad de la educación, ya que ésta no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades y destrezas para el desenvolvimiento de los estudiantes, así como una frustración y fracasos en la escuela provocando el abandono total de la misma, así como la pérdida económica para el país.

Particularmente en los países donde los recursos económicos que se destinan a la educación son muy escasos, como México que solo destinaba en 1984 el 3% del Producto Interno Bruto (P.I.B.), lo llevó a buscar nuevas estrategias de enseñanza y evaluación que optimizaran el aprovechamiento de los recursos disponibles.

En este sentido un cambio político fundamental para lograr la modernización de la educación básica, fué que desde 1992 tanto el gobierno federal como estatal se comprometieron a incrementar el P.I.B., para gastos en educación.

Si bien el aumento en los recursos es una condición necesaria para elevar la calidad del sistema educativo, no es, por si misma condición suficiente. En efecto, una mayor disponibilidad de recursos significa la ampliación de la cobertura educativa, pero no implica necesariamente el mejoramiento en la calidad de la educación, incluso su efecto en la cobertura puede ser insatisfactoria si los recursos se vierten a través de un sistema que los utilice inadecuadamente. Por ello, es indispensable que el aumento de recursos previstos para los próximos años vaya acompañado de la aplicación de estrategias que tengan efectos favorables en los otros puntos del sistema educativo. Entre esos, hay dos que con base en la experiencia de México y otros países revisten una enorme importancia para la calidad educativa y que por tanto deben recibir atención prioritaria. Estos son: los contenidos y materiales educativos, además de la motivación y preparación del magisterio.

El fundamento de la educación básica esta cosntituida por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que asimiladas elemental y firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión. (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992).

Independientemente de los problemas gubernamentales y económicos dentro del área educativa, existen otros factores de importancia que llevan al niño al fracaso escolar, como la falta de atención, motivación e incapacidad para formar

habilidades que tienen algunos niños en la comprensión de la lectura, provocando que estos no se desenvuelvan adecuadamente en algunas áreas de aprovechamiento académico, principalmente en la lectoescritura. Estudios hechos en los Estados Unidos han demostrado que cerca de un 30% de los estudiantes no alcanzan el nivel medio en lo que respecta a la lectura y ortografía siendo esta la causa de que el estudiante experimenta para no pasar con éxito materias importantes. (Tarnapool, L., 1986).

Hacer un programa para niños de primaria, hoy en día, es más común que hace unos años. Sin embargo sigue siendo un débil eslabón en los esfuerzos de la educación pública para ayudar a aquellos niños que tienen un bajo rendimiento académico.

Uno de los problemas mas frecuentes en los niños es la dislexia que tiene como característica la incapacidad para leer y escribir normalmente a pesar de poseer una adecuada inteligencia y de tener una instrucción convencional y buenas oportunidades socioculturales. (Aragón, Chávez y Tron, 1994).

Es importante aclarar que el presente proyecto no toma en cuenta problemas de este tipo, sin embargo, es necesario tener conocimiento general de este problema, afirmando así que una de las áreas que se ven afectadas en el bajo rendimiento académico es la lectura.

La lectura se puede referir a formas muy diversas (leer) como codificar la impresión que aparece en una hoja y relacionarla a los sonidos del lenguaje que representan los símbolos. Algunas personas la definen como la comprensión de conceptos representados por los símbolos. (Gearheart, 1987).

Sin embargo, la importancia de la lectura no radica únicamente en la decodificación de símbolos sino en la comprensión de la misma. .

La lectura puede pretender varios fines: el goce estético, la comprensión de los mensajes y de las ideas que transmite un texto, el conocimiento de experiencias ajenas, la comprensión de algún aspecto de la realidad, tanto científica como literaria.

La lectura es fundamentalmente comprensiva y crítica, se tiene que tratar de entender lo que se está leyendo, pero hacerlo sin someterse necesariamente a lo que transmite. Se debe procurar reaccionar y ejercer el derecho de la libertad de pensamiento. Puede llevar a buscar enfoques o planteamientos diferentes.

Es por esta razón que el papel del psicólogo en el área de educación se ha encomendado a las funciones de prevención y tratamiento, y es en esta misma donde puede existir una intervención directa (niños) e indirecta (padres, profesores, etc.).

De tal manera, la psicología educativa se evoca a la tarea de estudiar las condiciones y métodos que facilitan los procesos de aprendizaje y los factores emocionales involucrados en el desarrollo del infante, hasta la educación profesional, así como los procedimientos y programas de enseñanza adecuados a cada nivel.

Este trabajo es un intento de dar alternativas en la educación para poder reforzar el proceso que nos lleva a la habilidad, interés y concientización del niño hacia la lectura,

así como el incremento de la comprensión por medio de diferentes técnicas de aprendizaje, es por eso que el objetivo general del presente estudio es: detectar los efectos de un paquete de técnicas de estudio en la comprensión lectora y sus consecuencias en el rendimiento escolar.

Para poder lograr este objetivo así como la elaboración del programa fué necesario poseer tanto herramientas teóricas como metodológicas acerca del tema en cuestion. De esta manera el presente trabajo consta principalmente de dos capítulos: I) Lectura y II) Comprensión.

En el capítulo de Lectura se hace una descripción de la importancia y actitudes básicas para la lectura así como una señalización de los principales modelos y métodos para el aprendizaje de la misma.

En el capítulo de Comprensión se realizaron ocho subcapítulos que nos hablan de la importancia, definición, procesos y posturas teóricas, así como modelos, estrategias, causa su evaluación de la comprensión lectora.

Finalmente se presenta el desarrollo de dichos capítulos y el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del paquete de técnicas de estudio.

CAPITULO

I

LA LECTURA.

1.1 LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA.

Un medio de información tradicional e importante, es la lectura. En la sociedad el acto de leer es un elemento indispensable para la formación del hombre desde el punto de vista técnico y utilitario, así como uno de los medios más comunes de entretener el ocio humano.

El efecto de la lectura es de mayor intensidad que el de otros factores ambientales, porque en gran medida las lecturas responden a intereses individuales que normalmente pueden satisfacerse. En la niñez las lecturas ejercen un influjo mayor que el de otros medios de diversión, porque mientras éstos se hallan directamente sometidos al control de los adultos, las lecturas, caen fuera de él.

El efecto general de las lecturas radica, sobre todo, en crear en los lectores actitudes generalizadas acordes con las lecturas que se eligen.

Es también la lectura un medio para desarrollar la imaginación de los pequeños lectores. Además, facilitan la capacidad de invención, que ilumina muchos más actos de la vida humana de lo que generalmente se cree. (García Hoz, 1960).

Por otra parte, las lecturas constituyen, fuera de la acción del maestro, el elemento más importante para la formación del hombre. A través de las lecturas el campo de conocimiento se va extendiendo. La educación y las lecturas escolares amplían el conocimiento de un modo sistemático. (García, Hoz, 1960).

Las ventajas de la alfabetización son tan importantes, que las sociedades como la nuestra se han esforzado por lograr que la alfabetización alcance a la mayoría de la población. Los resultados son cualitativamente desiguales: mientras algunas personas incorporan la lectura a sus hábitos cotidianos, como si se tratara de un modo de vida, una gran cantidad de la población son de la categoría de "analfabetas funcionales", esto es, que aquellos que aún estando alfabetizados no hacen uso habitual de la lectura y la escritura. Por otra parte, un buen número de niños en edad escolar sufren trastornos en el propio aprendizaje lector, tales como retraso lector y dislexia.

La comprensión detallada de los procesos de lectura, puede facilitar la introducción de técnicas de enseñanza más eficaces que permiten la implantación colectiva de hábitos de lectura en la población.

El interés de la lingüística recae en la descripción del lenguaje mismo y sus principios generales, la lingüística está interesada en describir los principios que gobiernan las regularidades ortográficas, fonológicas y prosódicas; morfológicas, sintácticas o semánticas de la lectura.

Los afanes de la psicología instruccional se dirigen a mejorar o crear técnicas de aprendizaje, son objetivos significativos para ella: cómo perfeccionar las técnicas de aprendizaje de la lectura, cómo extender los hábitos lectores entre los niños o cómo diseñar textos más comprensibles.

Sin embargo, para poder hablar de la lectura, es necesario definirla ampliamente.

1.2 DEFINICIONES DE LA LECTURA.

La lectura se puede referir a cosas muy diversas como es el observar (leer).

Algunos maestros definen a la lectura como codificar la impresión que aparece en una hoja y relacionarla a los sonidos del lenguaje que representan los símbolos. Otros la definen como la comprensión de conceptos representados por los símbolos. (Gearheart, 1985). Sin embargo; para que esta definición sea más completa, será necesario unificarlas.

En las primeras etapas de la lectura los niños deben descifrar códigos en las etapas posteriores de la lectura, el énfasis está en ganar significado. Los lectores deben luchar constantemente en la codificación y deben estar dando significado.

Spache y Spache (1977) definen a la lectura como desarrollo de habilidad, acto visual, acto perceptual, proceso psicolingüístico, acto de procesamiento de la información y aprendizaje de asociación, sugiriendo que la lectura es una labor tan compleja que no es suficiente una definición.

Lamb (1980), piensa que las creencias que tiene una persona sobre la lectura y la manera como concibe el proceso de leer influye fuertemente en los métodos y materiales utilizados en la enseñanza.

Se considera a la lectura como un conjunto de operaciones de cómputo realizadas por un sistema de procesamiento específico. No obstante, desde el punto de vista cognoscitivo, la lectura es una actividad múltiple. Cuando leemos, nuestro

sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de las palabras. Accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase, integra el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto. La mayoría de estos procesos ocurren sin que el lector esté consciente de ello y, además son procesos muy veloces, pues la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza la vista por la palabra (De la Vega, 1990).

La lectura puede pretender varios fines: el goce estético, la comprensión de los mensajes y de las ideas que transmite un texto, el conocimiento de experiencias ajenas, la comprensión de algún aspecto de la realidad, tanto científica como literaria.

La lectura es fundamentalmente comprensiva y crítica: se tiene que tratar de entender lo que se está leyendo, pero hacerlo sin someterse necesariamente a lo que transmite. Se debe procurar reaccionar y ejercer el derecho de la libertad de pensamiento. Puede llevar a buscar enfoques o planteamientos diferentes (NUTESA, 1984).

El procesamiento de información es que la lectura es un proceso de comunicación, esto es, que el escritor (autor), tiene un mensaje que transmitir, pero esto es solo la mitad del círculo. La parte restante del ciclo de lectura se completa cuando se lee y comprende lo que ha sido escrito. Esto hace de la lectura un proceso activo que, cuando se logró por el lector, es mucho más que aquello representado en la impresión física o la página.

DeChant (1980), habla de la redundancia en cuanto a su aplicación a la lectura. Esta se encuentra presente cuando la información existente proviene de una o mas fuentes. El lector requiere, en la lectura eficaz, de indicios físicos mínimos para alcanzar la esencia del significado que intentó el autor.

Un lector hábil posee riqueza de vocabulario y experiencia; por tanto, el mensaje casi "salta" de la hoja.

Sin embargo, para que un niño pueda aprender a leer, es necesario que cuente con diversas aptitudes, las cuales serán revisadas en el siguiente punto.

1.3 APTITUDES BASICAS PARA LA LECTURA.

Saber leer tiene una importancia tan singular para la vida del niño en la escuela que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia sella el destino, de una vez por todas, de su carrera académica. Lo que ha experimentado en la escuela hasta el momento es que se le enseña a leer, y que ésto es sólo una preparación para aprender en serio; esto ha hecho que le resulte más fácil o más difícil triunfar en esta crucial tarea de aprendizaje.

Que el niño aprenda a leer, así como la prontitud, la facilidad y la perfección con que lo haga, dependerá en cierta medida de su propia capacidad. (Bettelheim, B. 1983).

A la mayoría de los niños es necesario enseñarles a leer, sólo en unos pocos casos esa habilidad emerge en forma espontánea, el goce de la lectura dependerá de la capacidad para leer y esto, a su vez, de la aplicación de los conocimientos adquiridos. El maestro debe tener una amplia comprensión de la

interrelación de todos los elementos que intervienen en la lectura para poder enseñar bien. Las aptitudes básicas que debe tener un niño para la lectura según Horrocks, E. 1982, son:

- 1.-Capacidad para pronunciar correctamente.

(Requisito indispensable en cualquier nivel de enseñanza)

- 2.-Cualidades de desarrollo del vocabulario.

- 3.-Capacidad de comprensión de lo que se lee.

- 4.-Habilidad para la lectura oral.

- 5.-Conocimientos del manejo del diccionario.

- 6.-Técnicas especializadas de lectura para las diversas materias.

1.4 ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

Según Smith y Smith (1980) hay algunas formas de categorizar los enfoques básicos de la lectura. Como es, examinar la fuente de las palabras que aprende un sujeto principiante en la lectura. Esta es una idea básica que se sigue durante el enfoque. La mayor parte de las veces existen tres fuentes para el vocabulario inicial: 1) Palabras seleccionadas por el estudiante, 2) palabras que el encuentra una y otra vez, y 3) palabras que él encuentra consistentes entre el sonido y las letra, facilitandose así la codificación.

Los enfoques por los cuales los estudiantes seleccionan las palabras, nos hacen creer que la lectura se debe relacionar tanto a las experiencias como a los intereses del estudiante; los enfoques sonido-letra reflejan el punto de vista de que la lectura es un proceso de codificación cuando menos en las etapas iniciales.

Existen enfoques y procedimientos que han probado ser efectivos en niños con problemas de aprendizaje derivados de un inadecuado procesamiento de la información, esto se manifiesta como una falta de información o como el no manejo o mal uso de estrategias para procesar la información. Bertha (1984) define a las estrategias de aprendizaje como un plan maestro que indica los pasos a seguir para llevar a cabo cualquier tarea de manera exitosa, estas estrategias de aprendizaje son útiles en ciertas situaciones; el potencial de aprendizaje podrá ser alcanzado cuando una persona adquiera la facilidad para usarla y se familiarice con su aplicación. Esto no significa que una estrategia de aprendizaje reemplace las habilidades para un trabajo específico o el conocimiento de un contenido específico; éstas son solo unas condiciones necesarias para un aprendizaje más eficiente.

A) Enfoque Cognitivo Conductual.

Las estrategias de aprendizaje son instrumentos cognitivos que usan las capacidades de control para ampliar y fomentar la cognición humana y están diseñados para que los usuarios sean auxiliados en tareas relevantes, como puede ser la revisión de los escritos en una composición o la realización de una operación en la solución de problemas; a través de esto se facilita el aprendizaje ya que fomenta el uso de recursos cognitivos de alto nivel (denominado procesamiento cognitivo). También puede facilitar el aprendizaje definiendo o

estructurando el espacio de trabajo de tal forma que ciertas conductas son más probables que ocurran, por lo mismo pueden activar las habilidades relacionadas con el aprendizaje y las estrategias en aquellos estudiantes que las usan.

Los instrumentos (estrategias de aprendizaje), no enseñan las habilidades, pero sí las activan y una vez que las activa esas habilidades pueden ser usadas en el aprendizaje. El aprendiz puede usar esas habilidades activadas en la adquisición auto-regulada de otras habilidades o nuevo conocimiento.

Otra de las formas en que las estrategias de aprendizaje auxilian al aprendiz es que desliga los procesos que deben ejecutar y así provee la oportunidad de que se internalicen los mismos (organiza, reorganiza, analiza y revisa). Finalmente los instrumentos cognitivos pueden estar diseñados específicamente para un problema de aprendizaje, es decir, especifica las acciones que los estudiantes pueden usar para lograr las metas, conocimiento previo o incorporar algo nuevo (Osman B. 1988).

Para saber si una estrategia de aprendizaje puede ser efectiva esta debe estar estrechamente relacionada al proceso de aprendizaje del sujeto. Kosma (1987), establece tres aspectos del proceso de aprendizaje que son de consideración primaria:

(1) La limitada capacidad de la memoria a corto plazo o la memoria de trabajo.

(2) La estructura del conocimiento de la memoria a largo plazo.

(3) El uso por parte del sujeto de estrategias cognitivas.

Estos elementos están combinados para aquellos que son aprendices eficientes y cuentan con estrategias cognitivas más automatizadas, al tener esto usen menos capacidad para sus estrategias y así tengan más espacio disponible para la información necesaria y aprender a interconectarlas con el conocimiento previo. Aquéllos que son menos eficientes con las estrategias de aprendizaje deben usar más su memoria a corto plazo para hacer el trabajo de aprendizaje, así la información disponible es menor y de esta manera pueden lograr el aprendizaje y transformar e interconectar la nueva información con la existente.

A continuación se presentan una serie de alternativas sobre estrategias de aprendizaje, las cuales se enfocan a determinados problemas, por ejemplo, Sullivan (1986), propone el procedimiento llamado enseñanza recíproca, el cual es un diálogo entre el maestro y el estudiante con el propósito de construir juntos el significado de un texto (lectura de comprensión), a través de cuatro actividades utilizadas para estructurar el diálogo, éstas son:

1) Resumir: Identificar y parafrasear la idea principal en el texto.

2) Generar preguntas: Auto-cuestionamiento acerca del tipo de información que generalmente está contenida en pruebas de comprensión y recuerdo.

3) Aclarar: Discernir cuando ha habido una ruptura en la comprensión y hacer lo necesario para reestablecer el

significado (ejemplo, leer más adelante, releer, pedir asistencia).

4) Predecir: Hipotetizar lo que la estructura y contenido del texto sugieren, siendo ésto presentado en seguida.

Meichenbaum (1977) y Kendall (1985), establecen la Estrategia de Entrenamiento Auto-Instruccional más procedimiento operante, el cual se basa en la aproximación Cognitivo-Conductual dirigido a la solución de problemas a través del examen cuidadoso del proceso para solucionarlo. Esta es una estrategia de pensamiento para niños con Problemas de Aprendizaje que le sirven de guía en el proceso de la solución del problema. El contenido de la estrategia de Entrenamiento Auto Instruccional consiste en:

1) Definición del Problema: Delimitar la situación a resolver

2) Aproximación al problema: Considerar todas las posibilidades de solución.

3) Centrar la atención: Enfocar la atención únicamente en la forma de resolver el problema.

4) Elegir una respuesta: Elegir de entre todas las posibilidades de solución al problema, la más adecuada.

5) Auto-Reforzamiento: Cuando se llega a una buena solución, es decir, cuando obtenemos las consecuencias esperadas.

6) Reconsideración: Cuando la solución no provee las consecuencias esperadas, entonces se repetirá el proceso.

Dado que se busca que el niño internalice las Auto-Instrucciones, se debe seguir la siguiente secuencia:

1.- El instructor modela la ejecución de las tareas y habla en voz alta mientras el niño observa.

2.- El niño ejecuta la tarea, se auto-instruye a sí mismo en voz alta.

3.- El instructor modela la ejecución de la tarea mientras murmura las auto-instrucciones.

4.- El instructor realiza la ejecución de las tareas usando las auto-instrucciones cubiertamente, compuestas y señales conductuales de pensamiento (e.g., tocándose la barbilla).

5.- El niño ejecuta la tarea usando las auto-instrucciones cubiertas.

Los pasos anteriores corresponden al aspecto cognitivo de la estrategia; por la parte conductural se manejan diversas contingencias de reforzamiento tales como:

a) El reforzamiento positivo y el reforzamiento social.

b) El auto-reforzamiento.

c) El costo de respuestas, cuando se usan fichas.

d) Auto-evaluación y tareas reforzadas.

Después de mencionar las estrategias de Aprendizaje cognitivo conductual y sus características, se describirán las premisas principales del enfoque multisensorial, debido a que ambos enfoques serán utilizados para el desarrollo de los programas empleados en el curso de lectura para 5tos. y 6tos. grados de educación básica.

B) Enfoque multisensorial.

El enfoque multisensorial parece haber recibido reconocimiento de autoapoyo en las terapias de lectura y educación especial durante mucho tiempo, María Montessori por ejemplo utilizó un enfoque multisensorial en estudiantes con problemas de aprendizaje teniendo éxito inusual a fines del siglo XVIII y muchos de sus métodos se siguen usando en preescolares y en programas tipo. (Gearheart, B.R., 1987).

La razón para utilizar los sentidos en el proceso de enseñanza del aprendizaje es debido a que solo se puede recibir información mediante éstos. Por lo tanto el aprendizaje multisensorial podría significar aprender empleando dos o más de los sentidos. En este enfoque se hace referencia con frecuencia al uso de cuatro modalidades sensoriales: visual, cinestésica, auditiva y táctil.

El hecho de que el término multisensorial pueda fijarse a cualquier enfoque que utilice más de una modalidad sensorial no ayuda mucho a simplificar el tema, por lo que se verán solo aquellas técnicas en donde se ha demostrado eficacia

con estudiantes que tienen problemas de aprendizaje.

La mayoría de los educadores estarían de acuerdo en que los niños deben ser capaces de discriminar entre los símbolos visuales (letras) para poder aprender a leer y, que son igualmente esenciales las habilidades auditivas adecuadas, sin embargo, casi siempre se ignora la importancia de las habilidades táctiles y cinestésicas.

En algunos casos, puede ser mejor hacer que los niños sientan una letra o palabra mientras la miran, dándoles entonces una recepción simultánea mediante los sentidos visual y táctil-cinestésico.

Kaufman y Bires (1979), desarrollaron un "método de enseñanza de escritura cursiva estructurado, lógico y secuencial", que utilizan como vehículo para enseñar ortografía y lectura. Ellos indican que: "ya que es necesario deletrear cuando uno escribe y, después, leer de manera conjunta". Su método se basa inicialmente, en un número de suposiciones sobre el valor de la escritura manuscrita (la escritura clásica con letras unidas) en oposición con la cursiva (la escritura tipo imprenta). Estos incluyen: 1) representa un gestalt de palabras completas, 2) que da una orientación de izquierda a derecha más consistente, 3) que las uniones entre las letras fomentan la escritura en línea recta y que, 4) las diversas letras cursivas (por ejemplo d y b), se diferencian con más claridad que sus correspondientes en forma de letra manuscrita y, por lo consiguiente, es más posible que no se confundan. (Myers, P. y Hammill, 1990).

Existen varios sinónimos para lo que aquí se llama multisensorial. Se incluyen VACT (visual-auditivo-cinestésico-táctil), VAC (visual-auditivo-cinestésico). (Fernald, 1921).

Thomas y Robinson (1982), usaron una de las descripciones más interesantes aplicada a una versión del aprendizaje multisensorial en una discusión sobre las formas como los estudiantes pueden aprender a mejorar sus habilidades de estudio. Nos hablan del aprendizaje de triple fuerza, indicando que uno debe usar los ojos para ver las palabras impresas, decir (en voz alta o murmurando), las palabras que están leyendo, escuchar lo que uno está diciendo en voz alta y que, al final, hay que escribir las ideas básicas que se están aprendiendo. Mencionan también que si uno lee sólo con los ojos, se está usando únicamente la tercera parte de los canales sensoriales de aprendizaje para dominar la página impresa y describen al aprendizaje de triple fuerza como un intenso aprendizaje.

Algunos autores, advierten que los esfuerzos multisensoriales pueden sobrecargar los circuitos neurales, desembocando en resultados negativos, pero, al parecer, esta predicción tal vez no sea válida en muchos programas de incapacidades para el aprendizaje de escuelas públicas.

Muchos educadores piensan que el aprendizaje ocurre principalmente mediante los sentidos de la vista y el oído, la mayor parte de las actividades académicas de aprendizaje enfatizan los canales visual y auditiva. Los enfoques multisensoriales, las modalidades táctiles y cinestésicas se usan en forma directa a fin de aumentar el aprendizaje.

Los métodos Fernald y Orton - Gullinhan - Stillman, tienen algunas semejanzas: (1) ambos utilizan el reacondicionamiento positivo antes de comenzar la técnica; (2) usan los canales visuales, auditivos y cinestésico para enseñar a leer (3) comprende el rastreo y (4) usa la escritura cursiva. Sin embargo existen ciertas diferencias importantes entre estas

dos metodologías. La primera y más importante, es la insistencia en el elemento del enfoque fonético inicial de Gillingham. En contraste con Fernald se ocupa del enfoque inicial VACT, éste es, en la estimulación de todos los canales al mismo tiempo. Una segunda diferencia es el énfasis de Gillingham, en un sonido y una letra a la vez. Por su parte, Fernald se preocupa porque el niño no aprenda de esta forma. Una diferencia, no tan importante, pero específica, es el modo por el cual Fernald alienta deliberadamente al niño a seleccionar palabras de gran interés, sean largas o pequeñas, a fin de que sean las palabras para leer. Gillingham cree que es muy importante empezar con palabras de tres letras (después de utilizar las tarjetas de fonogramas). (Myers y Hammill, 1990).

Ya que los enfoques multisensoriales dan información de entrada (cuando menos de manera teórica), mediante cada una de las modalidades principales del aprendizaje tienen valor potencial, aún en aquellos casos en los que no pueden determinarse con certeza donde debe colocarse el énfasis terapéutico.

C) Enfoque de la Experiencia del Lenguaje.

En este enfoque se considera a la lectura como una pequeña parte del total del desarrollo de la comunicación, ésta se integra por escuchar, hablar y escribir. De hecho, la lectura crece en base a lo que el niño está pensando y hablando. El enfoque está construido en la suposición de que el niño puede aprender de modo muy efectivo si se le presenta la lectura, de manera que él mismo pase por el siguiente procesamiento de pensamiento: 1) Puedo hablar sobre lo que estoy pensando, 2) Puedo escribir sobre lo que hablo, 3) Puedo leer sobre lo que está escrito, y 4) Puedo leer lo que está escrito.

Esto nos dice que mediante pasos lógicos, el niño vea la lectura como otra actividad del lenguaje, como una extensión de lo que se piensa y habla.

Durkin (1974) En Gearheart B. R. (1987) nos dice que el enfoque de la experiencia del lenguaje se basa en tres suposiciones:

- 1.-Los niños han tenido experiencias.
- 2.-Son capaces de hablar sobre sus experiencias.
- 3.-Cuando los niños aprenden a escribir lo que dicen en ese momento se puede usar como herramienta para enseñarlos a leer.

La experiencia ambiental del niño es determinante en el aprendizaje de la lectura. Los programas organizados de experiencias del lenguaje incluyen experiencias diarias como pintar, trabajos de arte, experimentación, literatura infantil y discusión de temas de interés.

D) Enfoque de Lectura Individualizada.

La mayor parte de los programas identificados como de lectura individualizada son una combinación de programas; incluyendo algunas lecturas básicas y algo de instrucción fonética planeada. En ciertos casos, la lectura individualizada puede no iniciarse sino hasta después de seis meses o un año, del programa básico tradicional. El enfoque de lectura individualizada requiere de bastantes libros de diferentes niveles, y se intenta proporcionar para diversos tipos de disposición y de habilidad para la lectura e intereses

particulares. Este se dá para diferenciar textos particulares mediante una amplia variedad y de permitir una autoselección de los mismos. La lectura individualizada quizá no se difundirá en grandes cantidades pero hay que recordar que cada enfoque es importante ya que tiene contribuciones importantes.

E) Enfoque de Lectura Básica, de Equipo de Lectura, de gran Interés y de Bajo Vocabulario.

Estos enfoques comparten muchas características en común los equipos de lectura que se intentan usar siguen el mismo formato general que las lecturas básicas. Por lo general los enfoques de gran interés y de bajo vocabulario, son lecturas básicas con temas a nivel conceptual más elevados.

La mayoría de las lecturas básicas se caracterizan por:

1.-Se define de manera amplia para incluir el reconocimiento de palabras, la comprensión, interpretación y aplicación de lo que se lee.

2.-El niño debe pasar por un período de preparación.

3.-La lectura comienza con palabras completas, debe relacionarse a las experiencias y los intereses del lector se incluye desde el principio la lectura en silencio, con discusiones y preguntas del maestro como medios para revisar la comprensión.

4.-Cuando el niño reconoce a simple vista determinado número de palabras, comienza a aprender los elementos básicos del análisis fonético y a identificar palabras nuevas mediante

imágenes o indicios del contexto. Una diferencia en varias series de lecturas básicas es el tiempo y la manera en la cual ciertas de estas habilidades para identificar son introducidas.

5.-Las habilidades se presentan durante los primeros tres o cuatro años de escolaridad o, a lo largo de los primeros seis grados.

6.-Las palabras que aparecen en las lecturas básicas se presentan a menudo, y se espera que el niño aprenda a reconocerlas con la vista por la repetición.

Spache y Spache (1977), observan que las lecturas básicas proporcionan:

1.-Un programa secuencial y planeado para el desarrollo de las habilidades de reconocimiento, comprensión y vocabulario.

2.-Técnicas, procedimientos y materiales para determinar el estado de preparación para la lectura.

3.-Una base de vocabulario, apoyada en investigaciones extensas.

4.-Materiales que se colocan de manera cuidadosa en escalas, según la dificultad, y que se presentan en una secuencia consistente con el conocimiento disponible sobre el aprendizaje y un vocabulario semicontrolado.

5.-Materiales que son construidos con cuidado en relación a consideraciones como el formato y la tipografía.

6.-Una selección de experiencias de lectura que incluyen poesía y prosa, lecturas de ficción y no ficticias.

Según Speache y Speache (1977), las series de lecturas básicas representan el mejor intento disponible, dada la necesidad de enseñanza en grupos. También observaron que tales programas presentan varios contratiempos, la mayor parte se relacionan a la falta de comprensión o experiencia del maestro. Otros contratiempos son que la instrucción fonética no siempre se correlaciona bien con las palabras usadas en los cuentos y que no es posible seguir una secuencia estructurada de manera adecuada.

F) Enfoques Psicolingüísticos:

Las primeras teorías lingüísticas evolucionaron para convertirse en lo que ahora se llama el modelo Psicolingüístico o de lenguaje completo. Según Goodman y Burke (1980), aproximadamente en 1960 el término psicolingüístico se volvió de uso común. Fue la combinación de las contribuciones de las disciplinas de la teoría de la comunicación, sociología y antropología, con los campos de la lingüística y psicología, lo que se desarrolló hasta convertirse en la psicolingüística.

Goodman (1982), dice: "Leer es un proceso psicolingüístico en donde interactúan el pensamiento y el lenguaje, en tanto que el lector construye significado", también comenta que: "Aprender el lenguaje es cuestión de encontrar su sistema básico, infiriendo sus reglas y, después,

ser capaz de usarlas para expresar significado y comprenderlo". Aprender a leer es, esencia, el mismo proceso y, es más fácil hacerlo cuando la lectura es relevante, completa y funcional para el estudiante.

Los enfoques psicolingüísticos enfatizan la interrelación entre los procesos de pensamiento y lenguaje. " Es el estudio de cómo la gente utiliza el lenguaje, de qué manera afecta su comportamiento y como se aprende . La lectura es el lenguaje" (Goodman y Burke, 1980) .

1.5 MODELOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

A) Modelos Psicológicos:

Las teorías conductistas, o del aprendizaje, enfocan su atención en las variables experimentales que afectan los cambios en la conducta; los teóricos conductistas se ocupan de la conexión entre el estímulo y la respuesta (E-R). El maestro puede suponer que el aprendizaje ha sucedido en tanto que el aprendiz repite respuestas que se vuelven hábito y que son predecibles, controlables y mantenidas mediante el reforzamiento. Otro aspecto clave de la enseñanza, que es moldear, proporciona un reforzamiento para casi cualquier respuesta con una modificación gradual de ellas hasta lograr la meta deseada. Estas modificaciones graduales hacia una meta

pueden referirse hacia un encadenamiento. Combinando éste con el moldeamiento, el estudiante puede aprender a leer.

Los teóricos de la cognición sugieren que el aprendizaje es el significado de lo que se lee en base a la información visual, así como del conocimiento y la experiencia que lleva al acto de leer. El lenguaje y lo leído no se comprenden sin esta participación activa.

B) Modelos de Procesamiento de la Información:

La lectura es un proceso de comunicación (DeChant, 1980) El autor tiene un mensaje que transmitir pero esto sólo es la mitad del círculo. La parte restante del ciclo de lectura se completa cuando se lee y comprende lo que ha sido escrito.

El lector puede enfocarse demasiado (o de manera insuficiente), en poner atención a los detalles, como cada letra de cada palabra o en cada palabra y, por tanto, perder significado o lograr menos de lo que era la intención completa del autor. El lector puede ser distraído o incapaz de leer por diversos aspectos físicos como la mala impresión, luz inadecuada o el nivel de ruidos que hay a su alrededor.

C) Modelos Lingüísticos:

Los modelos lingüísticos se enfocaron, de manera principal en los problemas del reconocimiento de palabras, dando énfasis a la necesidad del lenguaje hablado, ya que el escrito es, básicamente, representación de la palabra hablada. En estos primeros modelos, la lectura sólo es el acto de codificar símbolos impresos volviéndolo sonido y extrayendo significado de ellos (DeChant, 1980).

Chomsky y Goodman en 1970, perciben la lectura como un proceso psicolingüístico, sólo diferente de manera superficial de la comprensión del habla. Estos teóricos enfatizan en su modelo la estructura superficial y la estructura del lenguaje. Específicamente, al ser aplicado a la lectura, los sonidos o símbolos escritos son las representaciones superficiales, en tanto que el significado, la sintaxis y las interpretaciones semánticas representan la estructura profunda. Indican que la morfología (como se construyen las palabras) y la sintaxis (la manera por la que se agrupan para su expresión), juntas, forman la gramática de un idioma. Ellos ponen importancia particular en la interrelación de escuchar, hablar, escribir, y leer.

Singer (1969) sugiere que, tal vez, ningún modelo único pueda explicar en su totalidad el proceso de la lectura

y, que al progresar el conocimiento se desarrollarán una serie de modelos que de manera adecuada expliquen este proceso. Quizá, como dice DeChant (1980), la lectura es : "Una habilidad cognoscitiva compleja que tiene la finalidad de obtener información y un sistema complejo de lenguaje".

1.6 METODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

A) La Teoría de Samuel T. Orton:

Samuel Orton (1937) describió un trastorno específico de la lectura que puede presentar un niño y que no se relaciona con la inteligencia que éste pueda tener que puede ser normal o superior a la normal, ni tampoco tiene que ver con su agudeza visual o auditiva, por lo general también suficientes Sin embargo, el trastorno en la lectura suele ir acompañado de una memoria auditiva o visual bastante deficientes, características que resultan comunes a niños que tienen trastornos en el desarrollo del lenguaje (Orton, 1937). Los síntomas que manifiestan el grupo de niños con trastorno en la lectura, estudiados por Orton, son:

1.- Confusión de las minúsculas.

2.- Incertidumbre al leer palabras breves palindrómicas, o sea, que se pueden leer tanto de izquierda a

derecha como de derecha a izquierda.

3.- Tendencia a invertir parte de las palabras o sílabas enteras.

4.- Mayor facilidad que la ordinaria para leer las letras reflejadas en un espejo, e incluso para escribir invertido, como si fueran reflejo de un espejo.

Es normal en todos los procesos lingüístico que sean función de un lado del cerebro y que ese lado sea también el dominante en las habilidades manuales. Esta teoría del control contra-lateral del lenguaje fué postulado en Francia por Broca y Bouillaud. Orton (1937) siguió explicando la relación entre las diversas áreas de lesión con la resultante incapacidad; así, la alexia adquirida parece ser resultado de alguna lesión al giro angular y a sus ámbitos inmediatos. Orton afirma que la lectura es una actividad compleja que implica diversas áreas del cerebro. La hipótesis de Orton es que los niños que no logran establecer una dominancia hemisférica en ciertas áreas del cerebro, muestran trastornos en el desarrollo del lenguaje, como dificultad en la lectura.

Los niños con trastornos específicos en la lectura, examinados por Orton, manifestaban también a menudo lo que él denominó "intergradación motora", ésto es, mezclas en la

lateralidad derecha e izquierda por lo que se refiere a las manos, a la vista y al andar. Si bien algunos niños manifestaban una lateralidad declarada en favor de un lado y del otro, en su mayoría eran íntegros.

Orton afirma que la dominancia se ha de atribuir a la transmisión de una mejor estructura cerebral, y probablemente depende más del número de células nerviosas, de las riquezas de sus interconexiones y de la cantidad de sangre irrigada. Según Orton se pueden encontrar pruebas de que hay transmisión hereditaria de esa situación, ya que se han dado historiales familiares con problemas de lectura semejantes. Las investigaciones y la lectura en espejo ocurren por que a la vez que se almacenan en el hemisferio dominante registros de asociaciones de palabras escritas y sus significados, en el hemisferio no dominante se almacenan copias de lo mismo. En Estados Unidos lo mismo que en otros países, se han obtenido pruebas en el sentido de que el hemisferio izquierdo es dominante en el control de la función lingüística, independientemente de la mano preferida y que el lenguaje y la preferencia manual son independientes.

Aunque parece que el modo como Orton explica los trastornos en la lectura pueden ser sometidos a debate, merecen atención los principios terapéuticos derivados de la teoría.

Como el problema de lectura por lo general va vinculado a problemas de deletreo, es necesario establecer también asociaciones entre sonido y letra, de manera que una vez que el niño haya oído un sonido, pueda producir la letra. También es importante el análisis auditivo de las palabras escritas, ya que el recuerdo visual es diferente. Se insiste en la buena discriminación de los sonidos.

Orton defiende su teoría mencionando que:

1.- Con la teoría se explica por qué los problemas resultan a menudo tan complicados, siendo afectadas por ejemplo la lectura escritura y el deletreo, todo en el mismo niño. Esos problemas múltiples ocurren porque tienen la misma base fisiológica. Si se presenta una explicación semejante al niño, a sus padres y a sus maestros, se reducirán considerablemente.

2.- La teoría brinda sugerencias respecto de cual es el tratamiento que se debe seguir. Las inversiones en el movimiento del ojo quizá sean sólo un síntoma secundario de algún problema mayor de dominancia mezclada, por lo que no se debe tratar.

No obstante que estos fundamentos de Orton pueden ser sometidos a críticas, su insistencia en la individualidad constituye un punto a su favor. Como él lo afirma "Hemos

tratado de evitar la generalización excesiva, para que el procedimiento no se haga demasiado inflexible y se venga a considerar como un método rutinario aplicable a todos los casos de niños que no pueden leer".

3) La Teoría de Gillingham-Stillman.

Gillingham y Stillman basaron su método en la teoría de Orton acerca de la dominancia incompleta de los hemisferios cerebrales. Las autoras afirman que: Orton opinaba que los registros que quedan en aquél lado del cerebro por lo general no tiene el control del lenguaje (registros que de ordinario se pasan por alto) siempre están presentes y a veces se hacen notar. En su opinión los registros que se encuentran en ambos hemisferios tienen patrones invertidos, por lo que la intrusión de uno pertenece al lado inconveniente explica las "inversiones", la colisión de los dos registros de ambos lados opuestos produciría una confusión completa.

Gillingham informa que tales inversiones y confusiones son a menudo características de niños que manifiestan dificultades específicas para el aprendizaje .

Orton menciona que la evolución o desarrollo de la función del lenguaje no ha logrado aún su totalidad y sigue sujeta a variaciones. "El grado en que la función del lenguaje

de una persona está controlada por un hemisferio determina también el grado del lenguaje o de disfunción en ese mismo individuo".

El método de Gillingham está orientado a aquellos niños que se encuentran entre los grados de tercero a sexto y que:

1.- Tienen una inteligencia normal o superior a la normal .

2.- Tienen una agudeza sensorial normal (visual y auditiva).

3.- Tienen la tendencia a invertir las letras, las palabras o escribir en espejo.

4.- Tienen dificultades de pronunciación.

5.- No logran aprender la lectura y el deletreo con los "métodos ordinarios de la escuela", ésto es, "métodos de visualización de palabras", e incluso cuando esos métodos se refuerzan con fónica funcional, incidental, intrínseca o analítica o por procedimientos de trazo".

Mientras que los procedimientos de visualización consisten en ver toda la palabra como ideograma, y luego desmenuzarla en sus sílabas correspondientes mediante fónica funcional, el método alfabético de Gillinghan procede enseñando primero los sonidos de las letras, y luego estructurando esas letras en palabras como "los ladrillos de la pared". Esta técnica pretende establecer asociaciones entre los registros visuales auditivos y cinestésicos del cerebro.

El procedimiento de Gillinghan (1970) emplea seis combinaciones básicas de modalidades visual, auditiva y cinestésica. Aunque a veces recomienda el empleo de estímulos táctiles como el trazado con los dedos, ese procedimiento no es necesario en su programa de aprendizaje de palabras. El trazado consiste en estímulos cinestésicos más que táctiles, al menos como ella lo emplea. Los seis patrones básicos para integración de las asociaciones fundamentales son:

V-A Transferencia de símbolos visuales en sonidos, vocalizados o no.

A-V Transferencia de símbolos auditivos en imagen visual
A-K Transferencia de símbolos auditivos en respuesta muscular para el habla y la escritura.

K-A Movimiento pasivo de la mano guiado por otro.

mientras se produce la forma de una letra, que ha de conducir a nombrar o al sonido de la letra

V-K Transferencia del símbolo visual en acción muscular del habla y de la escritura.

K-V "sentir" muscularmente la pronunciación o escritura de una letra, que debe conducir a la asociación con la aparición de ésta.

La guía de la autora (que apareciera en 1934) está muy detallada y divide el plan didáctico en tres secciones:

1.- Preparación general del niño antes de empezar el programa. Se le explica al niño la evolución del lenguaje escrito, así como las razones de que tenga dificultad de leer y de letrear.

2.- Leer y deletrear con palabras fonéticas.

3.- Emplear la fonética de las palabras para la lectura, pero no para el deletreo.

C) El método de T. G. Hegge, Samuel A. Kirk y Finifred D Kirk.

En 1936 se presentó otro sistema para enseñar la lectura fonética a niños que necesitaban ejercicios especiales, se trató el Hegge-kirk Remedial Reading Drills (Ejercicios de regularización de Hegge-Kirk.)

Los autores afirman que estas prácticas de regularización serían muy provechosas para aquellos niños que leen por debajo del nivel de cuarto grado, que tienen alguna dificultad en la lectura que les ocasiona leer dos años por debajo de su nivel de edad mental, los que no tienen dificultad para aprender la mezcla de sonidos, los que no tienen defectos visuales y auditivos agudos y todos aquellos que se muestren "motivados y cooperativos".

A diferencia de Gillingham y Stillman, que basaban su método en las teorías neurológicas de Orton, estos autores se basan en determinados principios psicológicos. Entre ellos sobresalen: 1) el principio de la inhiación reproductiva; 2) la ley de la frecuencia; 3) la importancia de la motivación en el aprendizaje y 4) el concepto de la articulación como ayuda en el aprendizaje.

Kirk (1936) señala que, según las investigaciones psicológicas, si un niño forma dos asociaciones distintas para determinado estímulo, es probable que cuando se le presente dicho estímulo, quede inhibida la reproducción de cualquiera de las asociaciones (esto es, inhibición reproductiva o retroactiva).

Como Hegge, Kirk y Kirk (1970) afirman:

"Cuando el niño conoce ya los sonidos de la mayor parte de las consonantes y el de la vocal a y sabe mezclar los tres sonidos formando una palabra (aunque sea lentamente y no bien ya puede empezar a practicar con el Remedial Reading Drills".

Este libro contiene 55 lecciones de ejercicios que se agrupan en tres partes: sonidos introductorios, combinaciones de sonidos y sonidos avanzados. Además, hay una cuarta sección con ejercicios suplementarios y repases sobre excepciones a las configuraciones ya enseñadas. Los autores presentan cierto número de sugerencias para la utilización de dicho material, entre las más importantes se encuentran:

- 1.-Siempre empezar con el ejercicio 1.

2.-Enseñar al niño a responder a cada uno de los símbolos.

3.-Todos los ejercicios se han de leer oralmente.

4.-Insistir en la precisión y no dar importancia a la rapidez.

5.-No apresurar al niño ni dejar que se salte los ejercicios.

6.-Presentar los ejercicios en el orden señalado.

7.-Emplear un método grafo-vocal. Es decir, hacer que el niño escriba una letra o palabra de memoria, al mismo tiempo que se van diciendo los sonidos.

8.-Emplear ayudas asociativas concretas. Un modo de enseñar al niño nuevos sonidos es presentarle experiencias concretas en las que asocie determinados sonidos aislados que no le dicen nada.

9.-Enseñar las palabras que no entran en los ejercicios como todos globales.

Antes de empezar con los ejercicios de regularización, se recomienda un periodo de entrenamiento preparatorio, descrito por Hegge, Kirk y Kirk (1970). Este preentrenamiento tiene el propósito de conseguir la cooperación del niño, logrando que tenga algunas experiencias agradables y señalándole el camino por el que estará en el programa perse. Son cuatro los campos para los que presentan sugerencias los autores:

1.-Buscar la cooperación del niño. Lo que significa que se le debe presentar una serie de tareas que domine con facilidad, con el fin de que el niño tenga éxito.

2.-Presentar el método gradualmente.

3.-Enseñar o repasar los sonidos de la vocal breve a y de la mayoría de las consonantes.

4.-La mezcla de sonidos.

Flesh (1955), entre otros, tiene buena impresión del sistema de Hegge, Kirk y Kirk y recomienda que se use con niños de cinco años de edad que empiecen a leer, aunque se trate de un método ideado para casos de disfunciones. Sin embargo, por diversas razones, Kirk y Kirk (1964) opinaban que esto llevaría a hacer mal uso de los ejercicios. Afirman que la mayoría de

los niños pueden captar palabras enteras y hay que darles la oportunidad de que lo hagan. Además la lectura no es una simple memorización de determinados sonidos que acompañan a las letras del alfabeto, y por lo tanto, no se debe usar el sistema como único método para enseñar la lectura.

D) El método de Grace Fernald.

Las técnicas de Grace Fernald para la enseñanza de niños con graves dificultades en la lectura, son del todo distintas de los dos métodos presentados. Tanto Gillingham-Stillman como Hegge-Kirk Kirk se concentran, en gran medida, si no exclusivamente, en lo que los especialistas de la lectura denominan proceso "sintético" de la lectura, ésto es, la descomposición de una palabra en partes más pequeñas y luego en sintetizar esas partes formando una palabra completa. Es claro que ambos sistemas indican que el proceso "analítico" merece consideración, pero no se le dá gran importancia. El proceso analítico exige que primero se le enseñe al niño la palabra completa y luego se le presente desmenuzada en las partes que la componen. La técnica Fernald no se puede clasificar en analítica, ya que no se intenta enseñar al niño para desmenuzar una palabra en sus partes componentes. Sin embargo, por el hecho de que empieza con la palabra completa, el método de Fernald se ha de considerar más analítico que sintético. Las técnicas de Fernald son ejemplo por excelencia de lo que se

llama VACT o sistema visual-auditivo-cinestésico-táctil en la enseñanza de la lectura. El método de esa autora es la base de muchos otros sistemas de lectura correctiva.

La autora Fernald sostiene que, para lograr que el ajuste sea satisfactorio al ambiente, el niño necesita parar por experiencias agradables. La escuela, a la que se ve obligado el niño, le exige un reajuste continuo. A menos que domine las asignaturas fundamentales de la lectura, escritura, deletreo y aritmética, no saldrá airoso y su éxito futuro se verá limitado.

Fernald trata a los dos métodos para tratar los casos de desajuste emocional método analítico y método del reacondicionamiento. En el método analítico se trata de descubrir todos los factores que contribuyen al problema emocional de la persona, y luego dirige la atención del paciente a aquellos factores que ocasionan las ideas particulares que él tiene. Cabe suponer que si se expresan las ideas, se levanta en bloqueo y se proporciona al individuo ocasión de empezar actividades constructivas, donde se reduzca la frustración.

El método de reacondicionamiento, que esa autora prefiere es el opuesto al método analítico. Primero el reacondicionamiento exige un ambiente, donde queden eliminados

los estímulos que dan pie a la emoción que se debe evitar. En segundo lugar, se proporciona un estímulo que se vincule con la emoción positiva. Una vez que ya se ha establecido bien el patrón, se introduce el elemento que se necesite recondicionar. El recondicionamiento aparta la atención de la persona de todo aquello que haya ligado con la reacción emocional indeseable. Los datos que se presentan en los historiales de casos sirven para evitar que ocurran reacciones indeseables.

Hay que tener cuidado en evitar las siguientes condiciones, ya que están cargadas emocionalmente:

1.-Presionar demasiado al niño para que aprenda y agrade a su familia.

2.-Enviar al niño demasiado pronto al aula normal, forzándolo le a emplear un método que posiblemente volverá a establecer el bloqueo emocional a la escuela.

3.-Hacer que el niño vuelva a clase normal, donde se emplean métodos que lo confundirán o lo señalarán, porque el procedimiento que se ha usado con él es diferente del de los demás niños.

La autora Fernald ideó un método de lectura cinestésica para aquellos niños que tenían extrema dificultad

en leer. En ese programa podía entrar cualquier niño que tuviera una inteligencia normal o superior a la normal y en la mayoría de los casos aprendían a leer entre unos meses y dos años.

Según Fernal, los casos de disfunción en la lectura se pueden dividir en dos grupos: 1) los que tienen una incapacidad parcial y 2) los que tienen una incapacidad extrema o total. En los casos de extrema dificultad, Fernald empleaba el método de trazado, si es que esos niños habían asistido regularmente a la escuela y no presentaban subnormalidades físicas ni mentales que pudieran explicar su dificultad para leer. Luego al trabajar con casos de incapacidad parcial, descubrió que con el método de trazado lograban superar sus dificultades. Los casos de incapacidad parcial presentaban a veces más impedimentos que los casos extremos, debido a los malos hábitos que estorbaban el proceso de aprendizaje.

Durante su labor en la escuela clínica, Fernald encontró que el método del trazado producía resultados satisfactorios si se usaba en casos de dificultad total o parcial para la lectura. El método general consistía en determinar el nivel de desarrollo del niño mediante el empleo de algún test de inteligencia, de aprovechamiento o de diagnóstico de la lectura. A la evaluación le seguía el tratamiento correctivo, con el propósito de aumentar la

capacidad de lectura del niño, hasta que estuviera al mismo nivel que su desarrollo intelectual y su adelanto escolar. En los casos de incapacidad parcial se presentan tres tipos de dificultad:

- 1.-Incapacidad de reconocer ciertas palabras comunes.
- 2.-Lectura trabajosa, palabra por palabra.
- 3.-Incapacidad de comprender lo leído.

Con el método de Fernald, el niño aprende de la manera que le sea más propicia. Tanto los niños que tienen defectos sensoriales, como quienes aprenden por métodos visuales, pronto se adaptan a las condiciones de los programas correctivos. Las etapas del procedimiento cinestésico manual son como sigue:

- 1.-Descubrimiento de un método por el que el niño pueda aprender a escribir correctamente.
- 2.-Motivación para escribir.
- 3.-Lectura de lo escrito.
- 4.-Lectura de otras composiciones.

Una vez descritos los principales enfoques, modelos y métodos para la enseñanza de la lectura en niños con problemas de aprendizaje, es necesario hacer énfasis en que el siguiente paso del aprendizaje de la lectura es la comprensión de la misma. Es por ello que el siguiente capítulo tratará de dicho tema.

CAPITULO

II

COMPRESION

DE LA

LECTURA.

2.1 IMPORTANCIA DE LA COMPRENSION LECTORA.

La problemática educativa del país y de los países latinoamericanos, presentan una serie de problemas educativos y psicoeducativos comunes a los países en vías de desarrollo.

En el ámbito socioeducativo los problemas que con mayor frecuencia se han señalado son: el analfabetismo censal y el analfabetismo funcional, que se relacionan directamente con problemas de comprensión de lectura. A nivel escolar dentro de los problemas más comunes se puede mencionar: el bajo rendimiento académico la reprobación y la deserción que llevan al fracaso escolar y los problemas para el aprendizaje y la lectura. (Rojas - Drummonds, U.N.A.M.).

Desde principios de siglo los educadores y psicólogos han considerado la importancia de la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector comprende un texto.

En los años 60's y 70's algunos especialistas en la lectura postularon que la comprensión era el resultado directo de la decodificación; ésto es, si los alumnos son capaces de denominar las palabras, la comprensión tendrá lugar de manera automática. Muchos profesores se dieron cuenta que la comprensión de los alumnos no era total debido a que esta decodificación no era automática, los maestros hacían preguntas literales y los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar su habilidad de inferencia y de lectura y de análisis crítico del texto, al ir modificando esta manera de enseñar los maestros comenzaron a hacer preguntas más variadas. Esta manera de hacer preguntas era principalmente para evaluar la comprensión sin que se añadiera ninguna enseñanza.

En la década de los 70's y 80's 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 como comprender al sujeto lector intentando verificar sus postulados a través de la investigación.

2.2 DEFINICIONES DE COMPRENSION DE LECTURA.

La comprensión es un proceso a través del cuál 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 encasilladas a medida que se decodifican la palabra, frases, párrafos e ideas del autor. (Cooper, D., 1990).

La comprensión es una parte del proceso de comunicación que consiste en transmitir los pensamientos que están en la mente del autor, a la mente del lector. Es un proceso complejo ya que implica la transmisión de una idea a través de medios imperfectos.

El autor debe tener ante todo una idea clara en su mente que expresará luego en lenguaje escrito, ésta será impreso y finalmente el lector, mirando las palabras impresas, se formará su propia idea.

En la enseñanza de la comprensión de la lectura, el maestro debe tener presente siempre que la meta es comprender lo que el autor quiere decir.

Es conveniente considerar que la lectura actúa en dos niveles:

1.-Los lectores obtendrán los hechos objetivos.

2.-En un nivel superior el lector asimilará también información subjetiva, la que podría incluir el tono y el modo de la historia.

A menudo, los autores no establecen o no pueden establecer el propósito principal de un artículo. Es el lector quien debe emplear su propio trasfondo del conocimiento y habilidad mental con el propósito de captar la idea fundamental (Fry, E., 1973).

La comprensión es la meta final de toda lectura. Es importante asignar este entrenamiento desde la primera presentación de la palabra impresa en los grados primarios hasta el último año del ciclo escolar del niño. Se puede suponer que la capacidad de comprensión variará mucho de un año a otro.

Los factores que influyen sobre ellas son: La facilidad natural, la facilidad del lenguaje, la capacidad intelectual, la comprensión de los conceptos verbales, la amplitud de las técnicas de acceso a la palabra y el caudal de experiencias con que cuenta cada niño. (Horrocks, E., 1982).

Una vez definida la comprensión de la lectura es necesario identificar la esencia de los procesos que intervienen en la misma.

2.3 PROCESOS PARA LA COMPRENSION LECTORA.

En 1960, Myklebust publicó una descripción gráfica de su teoría de la adquisición del lenguaje donde presentaba cinco niveles de comportamiento verbal relacionados evolutivamente.

El primer nivel es la adquisición del significado o lenguaje interior. Le siguen los símbolos y experiencias auditivos, de donde resulta la comprensión de las palabras habladas, proceso que contribuye a la evolución del lenguaje receptivo-auditivo. El lenguaje expresivo-auditivo constituye una evidencia del habla. A la comprensión de las palabras escritas, o lectura (lenguaje receptivo-visual), les sigue la expresión de palabras impresas en la escritura (lenguaje expresivo visual).

Los procesos lingüísticos constan de varios modos receptivo-expresivos de los cuales los más importantes son el lenguaje auditivo verbal y el visual.

Ningún niño puede hablar hasta que entienda el habla, ni aprende a leer normalmente, a menos que haya adquirido antes el lenguaje oral. El lenguaje escrito es el lado expresivo del lenguaje leído, el niño no puede leer sin saber escribir. (Myers, P., Hamild, D. 1987).

La interacción entre el lector y el texto es lo que configura el proceso de comprensión.

Para comprender la palabra escrita el lector ha de estar capacitado para entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto le ofrece y

relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que habrán de almacenarse en su mente.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de comprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cuál el lector interactúa con el texto sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual. Si un lector no ha tenido experiencia alguna en un tema determinado, no dispondrá de esquemas para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil si no es que imposible.

Esta información previa 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.

Los esquemas de un individuo 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 aproximan los esquemas del lector a los que propone el autor más fácil será para el lector comprender el texto. Se ha comprobado que el lector utiliza sus esquemas en dosis variadas a medida que se va comprendiendo.

Quienes comprenden bien un párrafo recurren a un proceso interactivo basado al mismo tiempo en sus esquemas y en la información proveniente del texto (Anderson y Pearson, 1984).

Los esquemas son la categoría del conocimiento (concepto, información, ideas). Si el lector no dispone de ningún esquema en relación con algún tema o concepto en particular puede formarse un nuevo esquema acerca de ese tema si se le brinda información suficiente para ello.

Una habilidad se define como una actitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basada en las habilidades es que hay determinadas partes específicas del proceso de comprensión que es posible enseñar. Es de suponer que el rendimiento del alumno mejora tras someterse al entrenamiento de una habilidad determinada y practicar dicha habilidad. El hecho de enseñar a un alumno estas facetas conlleva a una mejor comprensión.

Rosenshine (1980) extrajo las siguientes conclusiones de una reseña sobre las habilidades de la comprensión:

- 1.-Es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas.
- 2.-No es posible enseñar las habilidades dentro de esquemas jerárquicos.
- 3.-No está claro que ejercicios se pueden utilizar para enseñar habilidades de comprensión.

La comprensión no es un conjunto de habilidades sino un proceso a través del cuál el lector diferencia las palabras claves del texto. (Cooper, J. D. 1990).

La experiencia de la vida cotidiana se almacena como un conjunto de impresiones predominantemente cinestésicas (movimiento) visuales o auditivas (en general el olfato y el tacto son mucho menos importantes). Sin embargo, no todos los acontecimientos se almacenan de una manera fácilmente recuperable. Depende de cuánta atención se haya prestado a las impresiones sensoriales asociadas y de la dosis de procesamiento interpretativo ulterior. Pero esta memoria para los acontecimientos o episodios (memoria episódica) es sumamente potente y puede utilizarse para reforzar otras formas de memoria.

Algunos estudiantes tienen una memoria episódica visual o acústica especialmente potente que les permite recordar literalmente apuntes o incluso partes considerables de libros que han leído. Dicha memoria "fotográfica" es particularmente valiosa en exámenes que verifican en especial recuerdos actuales. Pero en el caso de esos alumnos los resultados de los exámenes no serán indicativos de comprensión, y los que confíen excesivamente en esta forma de memoria, con toda probabilidad encontrarán más difíciles las últimas etapas de la escuela secundaria.

En apariencia la memoria a corto plazo es de dimensión y duración limitadas. Parece que somos capaces de retener hasta un máximo de unos nueve bits de información hasta aproximadamente veinte segundos. Pero es posible burlar la limitación de dimensión creando fragmentos de información, como un número de teléfono en el que se crean y recuerdan unidades más grandes. El ensayo de la memoria a corto plazo es acústico y empleamos este procedimiento repetitivo para

aprender de memoria materiales que inicialmente carecen de sentido (como listas de vocabularios) o que nos han dicho que debemos aprender literalmente (por ejemplo un poema).

Ausubel describe este primer proceso como aprendizaje maquina y lo contrasta con el otro proceso de importancia, el aprendizaje significativo. Esquemas e imágenes de acontecimientos pasados se almacenan en la memoria a largo plazo, que es esencialmente de duración y dimensión ilimitadas. Nuestros fallos de memoria son fallos de atención o de recuperación, no pérdida de la memoria. Además de los esquemas de imágenes, la memoria a largo plazo contiene conceptos que son una forma de condensar significados. Un concepto es una clase de objetos (como un edificio) o una noción general (como libertad), que puede definirse formalmente en términos de sus principales atributos. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando intentamos dar sentido a nuevas informaciones o nuevos conceptos creando vinculos con nuestros conjuntos existentes de conceptos y conocimientos factuales, o con experiencias previas.

La comprensión depende del eficaz desarrollo y empleo de los conceptos. La educación implica el uso de los conceptos cada vez más abstractos, muchos de los cuales pueden definirse formalmente. Es posible aprender tales definiciones maquina, pero, de hecho, están separadas, en la memoria, de otros conceptos y experiencias potencialmente pertinentes. La comprensión depende de la capacidad de tener una red de interconexiones que relacione experiencias y conocimientos previos con la nueva información o nuevas ideas que se presentan. (Entwistle, 1988).

○ Se ha planteado que el conocimiento se ha almacenado en estructuras esquemáticas (Anderson, Spiro y Anderson, 1977; Rumelhart y Ortoni, 1977), mientras que la comprensión es el

proceso de formar, elaborar, modificar o integrar las estructuras del conocimiento (Rumelhart, 1977). Puede considerarse el grado de comprensión de un texto en función de la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras relevantes de conocimiento, es decir, hasta qué punto se representa en estas estructuras de conocimiento la información transmitida en el discurso y la importancia de las interrelaciones entre y dentro de las estructuras.

La comprensión lectora es un proceso complejo que incluye el uso conciente e inconciente de varias estrategias, incluidas las estrategias de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar.

En la construcción del modelo se emplean estructuras esquemáticas de conocimiento y los distintos sistemas de señales dados por el autor (palabras, sintáxis, macroestructura, información social) para plantear hipótesis que se comprueban poniendo en marcha varias estrategias lógicas y pragmáticas. La mayor parte de este modelo debe inferirse, ya que el texto nunca será totalmente preciso y, en general, hasta los significados literales y figurados de las palabras deben inferirse a partir del contexto. (Johnson, H. P. 1988).

2.4 POSTURAS TEÓRICAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA.

En las últimas décadas ha existido un gran interés dentro de la investigación psicológica por analizar la comprensión de la lectura.

Se puede decir que la lectura involucra dos habilidades: una mecánica y otra de comprensión. La lectura

mecánica se refiere a la habilidad que tienen los lectores para decodificar signos gráficos con un grado de fluidez. Con lo que respecta a la comprensión se puede señalar que han existido algunos problemas para definir tal proceso. En el intento por definir la comprensión se han elaborado varios modelos en función del marco teórico al que pertenecen los estudios de la comprensión por lo que nos enfocaremos a dos marcos teóricos: la metacognición y la hermenéutica.

A) Metacognición:

Dentro de este marco se puede mencionar a Brown (1987) el cual señala que el proceso de comprensión de lectura es una relación de tipo lingüístico entre el texto escrito y el que se lee.

Los procesos metacognitivos en el desarrollo de los individuos son fundamentales en la adquisición del conocimiento y la solución de problemas de diversas índoles. El término metacognición se actualizó en los años 70's con los trabajos de Flavell y se refiere en general al conocimiento y control de las personas sobre sus propias actividades de pensamiento y aprendizaje. (Drummond, S. R., UNAM).

Baker (1984) plantea que un buen comprendedor es quien monitorea su comprensión mediante ciertas habilidades (ortografía, gramaticales, de puntuación) las cuales le permiten darse cuenta de que algo no está entendiendo de acuerdo a las demandas del texto. La teoría metacognitiva ha denominado como estándares a los diferentes niveles de complejidad que las habilidades del lector en relación a los aspectos claves del texto. (Hinojosa, C. y Cols. 1987).

Algunos estándares han sido señalados por Baker (1987), siendo éstos los siguientes:

1.-Léxico: Es la identificación de palabras desconocidas.

2.-Sintáxis: Está dada por la habilidad de reconocer patrones sintácticos claros contra confusos, mal estructurados, con puntuación inapropiada o sin sentido.

3.-Consistencia Externa: Se refiere a la identificación de enunciados que contradigan la realidad o conocimientos previos.

4.-Cohesividad proposicional: Se refiere a la habilidad para reconocer conjunciones, proposiciones y demás conectivos lógicos que le van dando unidad y coherencia a un texto y van articulando lógicamente varios enunciados.

5.-Consistencia Interna: Esto se relaciona con implicaciones lógicas entre premisas; implica la falta de correspondencia de un enunciado particular con el enunciado; y se relaciona con la correspondencia entre aquéllos enunciados de un párrafo que cumple una función de apertura.

6.-Información clara y completa: Para Zarzosa (1987) la comprensión de la lectura en términos metacognitivos podría formularse y analizarse como un problema de evaluación de los aspectos de un texto a los que un lector resulta sensible. Para ello, la metacognición trata de ver si hay o no comprensión a partir de la presentación de textos anómalos a ciertos individuos, los cuales deben detectar errores, incoherencias o anomalías en los mismos. De

tal manera que la detección de anomalías indicaría la cantidad y calidad de las habilidades del lector.

El modelo metacognitivo al estudiar el proceso de comprensión de la lectura, toma en consideración algunas características del texto (por ejemplo: la gramática, el léxico, la sintáxis, entre otras), así como algunas habilidades que tiene el lector para darse cuenta si reconoce o no dichas características del texto. Es importante señalar que tal modelo es reducido ya que trata de reconstruir el proceso de comprensión a partir de una situación artificial (fragmentos de textos alterados) y sintetizar al lector a un conjunto de habilidades empleadas para responder a algunas de las características de tales fragmentos; así mismo el lector lo concibe como un ente aislado, que se enfrenta a otro ente aislado como al texto y que si bien se da una relación no se podría hablar de una interrelación entre ambos.

B] Hermenéutica:

Para dejar de considerar al texto y al lector como entes aislados como en el caso de la metacognición es necesario hablar de la concepción hermenéutica para ubicarlos como entes en constante interrelación. Para la hermenéutica el texto es algo más que un conjunto de estructuras gramaticales, sintácticas, léxicas, etc., ya que lo define como un elemento social que involucra elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos que se interpretan diferencialmente a partir de la interrelación del texto con la comunidad. Además esta perspectiva señala que el sentido de un texto se obtiene al considerarlo globalmente o que el sentido de sus partes sólo se aclara sin perder de vista al conjunto, esto es, el sentido del conjunto (el texto) no puede derivarse de las características de las demandas aplicadas en un texto a nivel micro debido a que las demandas del texto adquieren un

sentido particular (o bien, definitivamente, no son operativas) en ciertos géneros del texto. Los diversos géneros del texto dan mayor o menor amplitud de interpretación posible (sentidos).

Con lo que respecta al lector la hermenéutica lo considera como un ente participante que al interactuar con el texto lo interpreta tomando en cuenta criterios generados en las comunidades interpretativas, el lector es un participante que corrobora o refuta ideas. (Mignolo, 1986).

La comprensión desde el punto de vista hermenéutico es la relación autor-texto, la comprensión de un lector sobre un texto es una de tantas interpretaciones o inferencias sobre el sentido del mismo a partir de los principios generales establecidos por una comunidad interpretativa. (Aguilar, S. R. y Suárez C. P., 1990).

2.5 MODELOS TEORICOS.

Los modelos de estructura de discurso aparecidos en la década de los años setenta sientan las bases de un nuevo enfoque del estudio de la idea principal. Estos modelos describen los textos como un conjunto de proposiciones ordenadas en una jerarquía que refleja su importancia relativa dentro del texto (Fredericksen, 1975; Kintsch y Van Dijk, 1978; Meyer, 1975). Los primeros estudios demostraron que cuanto más elevada era la posición que una proposición ocupaba en la jerarquía, mayor era la probabilidad de que fuera comprendida y recordada (Kintsch y Keenan, 1973; Meyer, 1975), y que los textos bien estructurados se comprenden y recuerdan mejor que las versiones peor organizadas del mismo contenido (Kieras, 1978). Se han desarrollado varios modelos

teóricos referentes a la comprensión lectora, entre los cuales se encuentran:

A) El modelo de Kintsch y Van Dijk:

Según estos autores, el lector, a medida que lee el texto y convierte las frases en proposiciones, va eliminando, generalizando e integrando estas proposiciones. Estos macroprocesos dan lugar a una macroestructura que podría describirse como aquellas proposiciones que representan la información que resumiría el texto adecuadamente (Nótese que el esquema del lector también influye en el macroprocesamiento; se eliminan, generalizan y/o integran las proposiciones no sólo en función de lo que el autor considera importante, sino también de los objetivos, conocimientos e intereses del lector).

B) Modelo de categorización del procesamiento de textos expositivos:

Los macroprocesos descritos por Kintsch y Van Dijk (1978 1983) son procesos cognitivos básicos y como tales no se limitan a la comprensión de los textos escritos o al lenguaje en general. Estos procesos cognitivos sientan la base de toda nuestra categorización y clasificación de habilidades.

Este modelo básico de categorización es un modelo inductivo, de manera que la adición de ejemplos debería aumentar las probabilidades de identificación de la categoría. Esto es comparable con el macroprocesamiento de una serie de frases con detalles y el desarrollo de la macroestructura. Presuntamente si el modelo es válido, varias

frases deberían conducir a un mejor desarrollo de la macroestructura que una o dos. (Baumann, 1990).

2.6 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA COMPRENSION LECTORA.

Es evidente que los lectores no pueden recordar todo aquello que leen en un momento determinado, pero deben comprenderlo y ser capaces de recordar los puntos principales.

Van Dijk y Kintsch (1983) han estudiado a fondo la comprensión de los textos, los buenos lectores extraen la esencia de la información después de haber leído y estudiado el texto.

La información importante puede tener significados diferentes según el tipo de prosa que se considere. (Baumann, J. F. 1990).

Aulls (1978) mantiene que existen diferencias entre textos expositivos y narrativos. En un texto narrativo, la información más importante comunica lo que ocurre en el relato y porqué. En un texto expositivo, la información más importante puede ser la tesis del autor y la información en que se basa.

Van Dijk (1979) distingue entre información textualmente importante y contextualmente importante. La primera es considerada importante por el autor y, generalmente, un texto bien escrito se organiza de modo que transmita esta importancia al lector. (Clements, 1976, Van Dijk, 1979). La información con textualmente importante es aquella que el lector considera importante por una serie de

razones personales, entre las que se incluye el interés, la experiencia o un objetivo idiosincrático.

Las investigaciones de Van Dijk (1979) y Winograd (1984) mantienen que los lectores fluidos son flexibles en el uso de criterios textuales y contextuales de forma que, según su objetivo determinan aquéllo que es importante en un texto. (Baumann, F. J., 1990).

Los métodos empleados por los investigadores para identificar la información importante en pasajes narrativos o expositivos más extensos pueden clasificarse en dos grupos generales:

1) Estimaciones de importancia realizadas por los lectores (Brown y Smiley, 1977, 1978; Johnson, 1970, Fichert, 1979, Thomas y Bridge, 1980; Winograd, 1989). Un ejemplo de este tipo es el método desarrollado por Johnson (1970) que consiste en dividir el pasaje en unidades, en aquéllos puntos en los que el hablante se detendría. A continuación, estimar la importancia de cada unidad dentro del pasaje en una escala de cuatro puntos. Esto se lleva a cabo eliminando sucesivamente un cuarto de las unidades que se consideran de menor importancia. Aunque este método carece de fundamentos teóricos, proporciona estimaciones de los lectores. (Winograd, 1984).

2) Análisis más formales de la estructura o contenido del texto (Kintsch, 1974, Meyer, 1975, Dmanson, 1982; Rurnerl heart, 1977; Stein y Glenn, 1979). Por ejemplo Stein y Glenn (1979), Mandler y Johnson (1977) y otros desarrollaron las "story grammars" como modelos de la estructura interna de relatos sencillos y las utilizaron para

identificar la información importante, éstas consisten de seis categorías consecuencia lógica:

a) **Presentación:** Presenta a los personajes e informa sobre dónde y cuándo tiene lugar.

b) **Acontecimiento inicial:** Desencadena un problema que debe resolverse o un fin que debe alcanzarse.

c) **Respuesta interna:** Describe los pensamientos y reacciones del protagonista ante el acontecimiento inicial.

d) **Intento:** Describe los esfuerzos del protagonista para resolver el problema o alcanzar sus objetivos.

e) **Consecuencia:** Es el fracaso o éxito de los intentos del protagonista.

f) **La reacción:** Reacciones del protagonista ante las consecuencias. (Baumann, 1990).

Es importante aclarar que para la mayoría de los autores es importante distinguir la idea principal de los textos tanto expositivos como narrativos; para así encontrar la esencia de cualquier pasaje.

El término "idea principal" ha sido definido de modos muy diferentes en el campo de la literatura de investigación y de la enseñanza de la comprensión. James Cunnigan y David Moore intentan clarificar la confusión que rodea las distintas concepciones y definiciones ofreciendo definiciones operativas de nueve términos diferentes empleados para denotar la información importante en prosa.

Los datos empíricos que justifican el sistema de clasificación de la idea principal que proponen se han extraído de las respuestas dadas por alumnos de 6to. grado, estudiantes del magisterio y profesores en activo cuando se les pidió que determinaran la idea principal de un texto breve:

1.-Esencia: Resumen de los contenidos específicos del pasaje, logrado al crear enunciados generalizados que resumen la información específica y al eliminar posteriormente esa información específica (y ahora redundante).

2.-Interpretación: Resumen de los contenidos posibles implícitos en el pasaje.

3.-Palabra Clave: Una palabra o término que etiquete aquel concepto más importante del pasaje.

4.-Resumen selectivo/diagrama selectivo: Resumen o diagrama de los contenidos de un pasaje logrado mediante la selección y combinación de las palabras y frases más importantes y superordinadas (o sinónimas) del pasaje.

5.-Tópico: Generalización sobre la vida, el mundo o el universo que el pasaje en conjunto desarrolle, implique o ilustre, pero que no es el tema o la palabra clave específica.

6.-Título: El nombre dado al pasaje.

7.-Tema: Una frase que etiquete el contenido de un pasaje sin especificar nada sobre él mismo.

8.-Asunto: Una única palabra, término o frase que designe un contexto conceptual para el pasaje.

9.-Frase Temática/Tesis: La única frase del párrafo o del pasaje que dice de modo más completo lo que el párrafo o pasaje enuncia o trata. (Baumann, 1990).

Según Aulls (1978) un lector necesita dos tipos de conocimientos complejos y diferentes para poder establecer la importancia de la información textual y para interpretar las señales del autor sobre lo que es importante. Estas dos formas de conocimiento son:

1) El conocimiento declarativo, esto es, saber qué implica una habilidad o una estrategia. Para comprender las ideas principales son necesarias dos formas básicas de conocimiento declarativo:

a) Saber qué es el tema: El tema de un párrafo indica al lector cuál es el sujeto del discurso. Por lo general, lo constituye una palabra pero también puede venir expresado por un sintagma.

b) Saber qué es un enunciado implícito o explícito de idea principal: La idea principal de un párrafo indica al lector el enunciado más importante que el escritor presenta para explicar el tema. Este enunciado caracteriza la idea principal, a la que hacen referencia la mayoría de las frases. La idea principal abarca más información de la contenida en la palabra o frase que represente el tema de discurso.

2) El conocimiento referente al procedimiento, es decir, saber cómo hacer uso de una habilidad o estrategia: Aulls (1978) hace hincapié en que la enseñanza de las habilidades de comprensión de la idea principal exige transmitir a los alumnos dos tipos de conocimientos:

a) Categorización y Clasificación: La categorización es un proceso distinto de la clasificación. Cuando se enseña a identificar el tema central es importante señalar estas distinciones en el procedimiento, ya que los alumnos deben distinguir entre la categoría superordinada de la subordinada.

b) Reglas y estrategias: El segundo tipo de conocimiento de procedimiento abarca las reglas para saber identificar las ideas principales, como:

- Elimina la información trivial
- Subraya las frases temáticas
- Si no hay una frase temática, invéntala
- Elimina la información redundante e irrelevante (Day 1983).

Las tareas generativas fomentan la comprensión de niños y adultos. Las tareas son los componentes básicos de los programas educativos (Doyle, 1983). Una tarea de lectura comprensiva se define como aquello que los alumnos hacen antes, durante y después de leer un pasaje. Las tareas se diferencian de las respuestas porque definen las condiciones

inmediatas del aula que llevan a los alumnos a emitir sus respuestas.

Las tareas son el trabajo que realizan los alumnos. Entre las tareas principales se encuentran:

1) **Resumen y Recuerdo libre:**

Existen dos tipos de resumen:

A) Resumen Jerárquico: Es una técnica eficaz de resumen. Aparentemente es como un esquema, sin embargo, el planteamiento es diferente. Dentro de esta técnica, lo primero que tienen que hacer los alumnos es leer por encima tres o cuatro páginas y los epígrafes, elaborar un esquema básico empleando una letra mayúscula para cada subsección contenida bajo un epígrafe y dejan un espacio para tres o cuatro frases. A continuación leer el texto, fragmento tras fragmento. (Van Dijk y Kintsch, 1983). Seleccionar dos o tres palabras de cada epígrafe que reflejen el tema. Con ellas redactar una oración con la idea más importante sobre el tema y subrayarlas. Escribir dos o tres oraciones que informen sobre esa idea y que sea importante recordar.

Es conveniente que los alumnos redacten sus oraciones en lugar de copiarlas (Bridge et al., 1984; Doctorow, Wit-tock y Marks, 1978; Taylor y Berkowidz, 1980). Si redactan las frases con sus propias palabras, es posible que comprendan y recuerden mejor lo que han leído.

B) Resumen Cooperativo: Es una variante del resumen jerárquico. Como su nombre lo indica, implica el trabajo conjunto en una tarea de aprendizaje. Este tipo de aprendizaje cooperativo es un método potente (R. Jhonson y

Jhonson, 1983). De hecho, se ha comprobado que el rendimiento de los alumnos es más satisfactorio cuando cooperan en las tareas que cuando compiten o trabajan individualmente (Jhonson et al, 1981). En esta técnica los alumnos trabajan juntos, respetan los turnos y se escuchan unos a otros, comparten ideas, se ayudan y se aseguran que todos participen. (Baumann, 1990).

El resumen y el recuerdo libre, son otro tipo de tareas generativas que también han resultado ser estrategias fructíferas de ejercitación de la comprensión (Gambrell, Pfeiffer y Wilson, 1984; Morrow, 1983).

Bridge y Sawyer (1984) informaron de los efectos facilitadores de enseñar a los alumnos a localizar respuestas a preguntas que cubrían información importante y a tomar parte en la repetición de relatos. Tanto las actividades de repetición como la repetición acompañada de preguntas centradas en la información importante parecen facilitar a los niños la comprensión oral y escrita de las ideas importantes.

2) Mapas de Información:

Es otro método eficaz de enseñar a resumir (Berkowitz, 1982). Un mapa de información se diferencia de un resumen jerárquico en que se elabora con palabras claves, en lugar de con oraciones de las ideas principales y detalles importantes. Se ha diseñado para trabajar con textos informativos que no estén organizados bajo epígrafes. En esta técnica se le pide a los alumnos que lean una sección de tres o cuatro páginas de su libro de texto, y que escriban el título en un cuadro. Después deberán realizar una lectura superficial para seleccionar los temas que consideren

principales. Numerar, subrayar y escribir los temas al rededor del cuadro central, en el sentido de las agujas del reloj. Volver a leer el texto para seleccionar de dos a cuatro detalles que deban recordar sobre cada tema.

3) Discusión:

Existen diversas razones para creer que la discusión desempeña una función importante para ayudar a que los estudiantes comprendan las tareas de lectura relativas a las áreas de contenido. Algunos educadores piensan que la habilidad para enriquecer y refinar el conocimiento obtenido a partir de los textos depende de las oportunidades para escuchar la información que aportan los demás a través de sus puntos de vista.

Los significados que se comparten en grupos de discusión no solamente son una colección de significados individuales, sino que forman parte del nuevo conjunto de significados que desarrollan como miembros que hablan y escuchan entre sí. (Pinell, 1984).

Existen dos tipos de discusiones:

A) Discusión basada en el texto: Una discusión basada en el texto asegura que los alumnos expresen sus desacuerdos, planteen hipótesis alternativas y que luego comprueben aquellas hipótesis a la luz de las respuestas de sus compañeros. Así mismo ofrecen numerosas oportunidades para que los profesores fomenten el pensamiento crítico de sus alumnos. (Bawmann, 1990).

B) Discusión progresiva: La estrategia de discusión progresiva fué planteada por Maier (1963), con el propósito de familiarizar a los estudiantes con el proceso de resolución de problemas en grupo. Un problema, que identifica el profesor en cooperación con el grupo se divide en partes que deben resolverse antes de solucionar el problema en su totalidad.

La discusión progresiva es una estrategia valiosa que puede utilizar el maestro para demostrar como puede identificarse un problema en su totalidad y luego descomponerse en partes que resulten más fáciles de manejar. Mediante la interacción con sus pares, en grupos pequeños, los estudiantes trabajan a través del proceso de resolución de problemas utilizando las habilidades de comprensión de lectura. Los alumnos predicen (elaboran hipótesis), reúnen la evidencia a partir del texto de su propio conocimiento para extraer las posibles soluciones y utilizan las destrezas del pensamiento de más alto nivel para evaluar el producto de sus esfuerzos.

4) Organizadores Gráficos:

Existen tres tipos de organizadores gráficos:

A) Organizadores previos: Según Ausubel se trata de resúmenes iniciales presentados en una forma que proporciona marcos de referencia que vinculan los conceptos y relaciones. Afirma también que tener ese marco por adelantado ayuda a los alumnos a ver donde encajará después la información más detallada. Llamando la atención con anticipación hacia los conceptos y sus interrelaciones, para el alumno debería ser claro que es necesario un aprendizaje significativo. Más adelante también será útil para discutir

las similitudes y diferencias entre los que al principio parecían conceptos similares. (Entwistle, 1988).

B) Organizadores gráficos para recordar las ideas principales: Donna E. Alverman recomienda los esquemas gráficos que señalan la relación entre la información subordinada y super ordenada de un pasaje.

Una condición necesaria para que los alumnos aprendan a estudiar un texto es enseñarles previamente a identificar las ideas principales. Brown y Smily (1977) observaron que no se puede esperar de los niños que tienen dificultades para determinar los puntos claves de un pasaje que rindan adecuadamente en un aprendizaje intensivo. Uno de los problemas con que los profesores se enfrentan es encontrar los métodos adecuados que ayuden a los alumnos a distinguir entre ideas importantes y secundarias.

El objetivo del organizador gráfico es doble, parece un modo natural de introducir el concepto de organizadores gráficos de prelectura denominada, visión general y estructurada, segundo proporciona la oportunidad de ilustrar las diferentes interpretaciones de lo que significa traer las ideas principales.

Los alumnos aprenden de un texto sirviéndose de diversos métodos entre los más importantes se encuentran los cuestionarios y el empleo de organizadores. El organizador gráfico, organiza la información jerárquicamente con el mismo número de palabras.

Half (1971) menciona que: El resultado es que la comprensión se percibe visualmente en lugar de oralmente. El impacto gestalt, ver el todo y sus partes relacionadas, es poderoso, la comprensión inmediata y la retención fácil.

El periodo de tiempo para realizar un organizador gráfico es dependiendo de la capacidad del alumno para realizar la capacidad de transferencia. Se comprobó que niños que recibían instrucción por un tiempo de quince días, obtenían un mayor número de palabras claves comprendidas, que quien tenía únicamente cinco días de instrucción sobre los organigramas.

Se debe tomar en cuenta que los organizadores gráficos se deben emplear en textos expositivos, y nunca con material narrativo.

C) Organizador de relectura: Este tiene por objeto la relectura de seguimientos de texto para localizar respuestas a preguntas (profesor o alumno pueden formular las preguntas).

El aspecto más estimulante de esta estrategia es que se han comprobado sus efectos facilitadores en el estudio.

Garner y Reis (1981) han probado repetidamente que es posible aumentar el número de veces que el lector vuelve sobre el texto si se ejercita. Este último hallazgo llevó a Alvermann y Van Armand (1984) a estudiar la variabilidad del empleo de un organizador gráfico para ayudar a los alumnos de enseñanza secundaria a localizar las ideas principales que habían leído, pero que no recordaban. Se pudo observar que los sujetos con poca capacidad de comprensión y a los

cuales se les enseñó a utilizar el organizador gráfico rindieron mejor en un pos test de elección múltiple que los sujetos del grupo control. (Baumann, 1990).

5) Cuadro Sinóptico:

El cuadro sinóptico es otra de las formas que adopta el resumen. Podemos decir que es un resumen esquematizado.

El cuadro sinóptico registra, debidamente jerarquizados a través de la clasificación y la división, los tópicos, conceptos, categorías o datos a los cuales hace referencia el texto en sus diferentes capítulos.

Los cuadros sinópticos deberán hacerse en hojas tamaño carta y estar proporcionados al material que se tenga que esquematizar. Son auxiliares del cuadro sinóptico las llaves, flechas o cualquier otro signo que nos ayude a la mejor comprensión del resumen.

La morfología de los cuadros sinópticos aún no tiene un patrón general, siempre habrá quien haga los cuadros de manera distinta con diferentes signos o con diferente distribución.

En cambio, en el contenido, el cuadro sinóptico debe guardar ciertas reglas para ser completo, comprensible y bien hecho. Deberá registrar, de preferencia, los conceptos en su forma más categórica y éstos, como enunciados de palabras aisladas. Si las palabras aisladas son insuficientes para registrar el concepto de una manera clara, se recurrirá a enunciarlo a través de frases, si la frase es insuficiente se recurrirá a la definición. Aún más, puede recurrirse al

ejemplo y, eventualmente, en una forma sumarisima a una explicación del punto que no puede dejarse en términos oscuros. (Baena. G 1987)..

2.7 EVALUACION DE LA COMPRENSION LECTORA.

La evaluación de la comprensión lectora consiste en interpretar la actuación de un individuo en una prueba basada en un texto, y en un contexto determinado. Los resultados dependerán de las características de la prueba, de la naturaleza del contexto y del contexto, así como de las habilidades lectoras y el conocimiento previo del individuo.

El desarrollo teórico de la lingüística y la psicología no puede apoyar un análisis definitivo del texto, aunque de hecho sea el objetivo que persigue gran parte de la investigación, que en la actualidad sigue dos corrientes:

a) Análisis del texto en función de su contenido y estructura de las relaciones entre ambas.

b) Análisis de la relación escritor/lector, considerando el texto un instrumento de comunicación. (Peter, H. J., 1989)

Tuinman (1979) sostiene que "Desde que las baterías de test incluyen ítems de comprensión de inferencias, lo único que ha sido posible demostrar con los métodos de reducción estadística es que la lectura es simplemente razonamiento". En la lectura intervienen habilidades de razonamiento específicas y el conocimiento previo, que es lo que probablemente miden los test de vocabulario. Este componente influye en el proceso de inferencias, sin embargo, el conocimiento general necesario para leer distintos pasajes de

diferentes contenidos arrojan una correlación cada vez más elevada con la medición de la inteligencia.

Hay dos niveles para seguir el ritmo de la lectura. El primero ayuda a construir un modelo del texto a partir de la formación en él existente. El segundo exige que el lector controle su progreso en la comprensión del texto.

Al evaluar la comprensión se debe tomar en cuenta:

1.-Conocimiento y empleo de las señales existentes en el texto. Su nivel de claridad indica lo que el autor ha asumido del lector.

2.-Evaluación directa de la percepción del lector de las intenciones y planes del autor, en especial cuando las respuestas obtenidas no coinciden con las esperadas.

3.-Habilidad para ignorar las señales que no coincidan con el objetivo del lector.

4.-La naturaleza del texto, en concreto su relación, cualitativa y cuantitativa, con el conocimiento previo del alumno. La evaluación directa de dicho conocimiento nos ayudará a diagnosticar las dificultades.

5.-Evaluación de los posibles problemas causados por los dialectos con fines de diagnóstico.

6.-Estrategias de recuerdo, ya que la comprensión que no posibilita el acceso posterior a la información tiene un valor muy limitado.

7.-Capacidad de producción, que puede evaluarse independientemente de la comprensión lectora y que debe tenerse en cuenta al interpretar los test de tipo producción.

8.-Procesamiento de la información y empleo del conocimiento previo.

Toda evaluación de la comprensión lectora es indirecta, puesto que no podemos observar el proceso u obtener una medición pura de la comprensión. Si se entienden los procesos básicos implicados en las tareas evaluadoras también se podrá entender lo que conocemos e ignoramos sobre nuestra evaluación, es decir, se puede deducir sobre los resultados de un niño.

Se puede evaluar la habilidad para ignorar sistemas de señales con los instrumentos empleados para evaluar si el lector los tiene en cuenta, pero proponiéndose un objetivo diferente. Otra alternativa eficaz es el empleo de preguntas incorporadas en el texto. Esta técnica tiende a que el lector ajuste su objetivo y centre su atención.

Comprender cómo influyen las distintas variables del texto en la comprensión del lector debería ayudarnos a seleccionar textos óptimos.

Los ítems dependiendo del pasaje pueden emplearse para separar los efectos del conocimiento previo (posible sesgo cultural) de otros problemas de comprensión, y para examinar hasta qué punto la información se integra en él.

La lectura en voz alta indica cómo avanza la comprensión en base a los errores que se cometen.

Para evaluar cómo controla el lector su propia comprensión, se podrían incluir en el texto distorsiones sistemáticas (Markman, 1979); sin embargo, esperar que el lector informe voluntariamente de ellas no es un método muy seguro de evaluar la identificación de errores (Winograd y Johnston, 1980). Un método que si puede resultar eficaz es combinar este tipo de distorsión (Johnston, P. H., 1989).

La lectura es considerada como la interacción que un lector establece con un texto. La comprensión es un aspecto de la lectura. Otros son decodificar, estructurar y vocalizar la letra impresa en la página (pronunciar las palabras).

La mayor parte de los enfoques actuales de la evaluación de la comprensión lectora mantienen que es un producto de la interacción entre el lector y texto. Este producto se almacena en la memoria y puede examinarse si se convence al lector para que exprese fragmentos relevantes del material almacenado. Es un intento pragmático más que teórico de descubrir de que modo el conocimiento del lector se ha modificado debido a su interacción con el texto. Esta concepción presta mas al producto final que al proceso para llegar hasta él.

No se puede considerar que los lectores han comprendido el texto si solo son capaces de repetir de memoria los elementos. Comprender un texto cuando se han establecido conexiones lógicas entre las ideas pueden expresarlas de otra manera de este modo, las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes

palabras, unir proposiciones y frases, así como completar las partes de información ausente.

Face ha señalado que en situación de relatos familiares hay una diferencia entre inferencia activa y pasiva, donde la inferencia pasiva consiste simplemente en reconocer el esquema apropiado. Así queda claro que la pregunta de inferencia común ya es un tipo de pregunta simple. En realidad muchas de las preguntas literales pueden implicar inferencia, en especial a nivel léxico. Debemos considerar el tipo de proceso cognitivo, que implican basándose en nuestro conocimiento creciente de estos procesos.

Trabasso (1980) ha señalado que dichas inferencias realizan cuatro funciones:

- 1.-Resolución de ambigüedad léxica.
- 2.-Resolución de referencias prenominales y nominales.
- 3.-Establecimiento del contexto para la frase.
- 4.-Establecimiento de un marco más amplio dentro del que interpretar, es decir, un modelo base para el procesamiento de arriba-abajo.

El trabajo de Meyer y Clements (1976) indica que los buenos lectores captan diferentes tipos de macro señales en los textos y demuestran que es posible conseguir que el lector tome conciencia de otros aspectos estructurales del texto como son la repetición y la elaboración. Collins y Smith (1980) mencionan que el lector dispone de otras fuentes

de información para construir y evaluar su modelo de significado del texto. Collins, Brown y Larkin (1977), describen algunas de las estrategias que se adoptan para ello.

1.-Remodelación : Si la interpretación del último fragmento que se ha leído entra en conflicto con el modelo, se mantiene todo el modelo pero se busca una nueva interpretación para el último fragmento.

2.-Interpretación de la pregunta por defecto

3.-Cuestionar un conflicto directo e indirecto.

4.-Desplazamiento leve o serie del núcleo.

5.-Análisis del caso y asignación mas probable del caso Kintch, Kozamaisky, Streby, McKoon y Keenan(1975) han demostrado que la densidad de argumentos en las proposiciones reduce la rapidez de la lectura y la cantidad de información que se recuerda. Cuanto más concreto, imaginable e interesante sea el contenido del texto , también es posible que el lector se identifique con un personaje concreto, lo que influirá en el recuerdo.(Peter H.J 1989)

Han sido muchos y muy variados los metodos para evaluar la comprensión lectora, dentro de estos se encuentran; recuerdo libre, preguntas de elección multiple, recuerdo señalado test de cierre, producción de relatos, tareas de resumen, tareas de pensamiento en voz alta, tareas de selección de títulos, tareas de detección de errores y tarea de estimación.

Todos ellos presentan ventajas y desventajas y arrojan resultados diferentes.

Es importante la relación entre el tipo de evaluación y de la comprensión de la evaluación importante y el tipo de tarea que se pide al lector que realice durante la lectura.

Por ejemplo, Bridge (1984) comprobó que los alumnos que elaboran una frase temática después de leer el párrafo, obtenían mejores resultados en una medición de recuerdo libre, mientras que los alumnos que seleccionaban una frase de la idea principal a partir de las opciones que se les ofrecían obtenían mejores resultados en una tarea de reconocimiento. (Baumann 1990).

Aún cuando no sea para evaluar los resultados definitivos, es sumamente importante ofrecer retroalimentación acerca de lo que se ha logrado y saber en qué cuestiones es necesario mejorar. El enfoque tradicional de la valoración tiene graves deficiencias. Utiliza normas para subrayar las diferencias entre rendimientos individuales fomentando así la competitividad más que la colaboración. En la mayoría de las asignaturas se evalúa el conocimiento de datos más que la comprensión de conceptos y principios y le dá énfasis a los indicadores cuantitativos de rendimiento (notas o calificaciones), más que en juicios cualitativos sobre los puntos fuertes y los puntos débiles. Esto no puede ser generalizable en todas las escuelas y en todas las asignaturas pero sin embargo representa una tendencia general. Hasta en materias como literatura los juicios cualitativos que se utilizan pueden carecer de fundamento racional y justificable.

Como se había mencionado anteriormente sólo ciertas formas de conocimiento se almacenan en la memoria de modo que resulte un producto uniforme. Si el objetivo en educación consiste en procurar la comprensión además del conocimiento objetivo, debemos aceptar, incluso dar la bienvenida, a las diferencias cualitativas en la forma en que los alumnos expresan su comprensión individual. Lo que comprendan será un producto de conceptualización ideosincrásica y de preferencia modales para relacionar esquemas y conceptos.

La investigación psicológica sobre la memoria se ha centrado en la reproducción de material aprendido. Si nos interesamos más por la reconstrucción se requieren diferentes formas de descripción de la memoria. En lugar de describirla cuantitativamente en términos de cuanta información propuesta por el maestro puede recuperarse por orden del alumno a su memoria, debe describirse cualitativamente en términos del significado personal generado por el educando.

Biggs y Collis elaboraron un esquema clasificatorio denominado estructura del resultado en el aprendizaje, para evaluar la cualidad del trabajo realizado por los alumnos. Hay cinco niveles preestructural, uniestructural, multiestructural, relacionante y abstracto extendido. Esencialmente se describen diferentes vías para seleccionar y procesar información de la memoria. Una respuesta preestructural es aquella en la que la información producida es una repetición de la pregunta planteada o alguna respuesta irrelevante. Una respuesta uniestructural es aquella que presenta un fragmento de información pertinente, mientras que una respuesta multiestructural es la que contiene varios fragmentos de información relevantes. No obstante en ninguno de estos tres niveles el pensamiento va más allá de la selección de información y su presentación, cuando corresponde, como una descripción o una narrativa. En el

nivel relacionante, la información relevante aparece interrelacionada y la conclusión se extrae de ese análisis, por último en una respuesta abstracta extendida la contestación no solo interrelaciona la información, sino que recurre a conceptos abstractos e ideas teóricas para dar una explicación más completa y más formal.

CAPITULO

III

METODO.

3.1 ANTECEDENTES DE LA INSTITUCION

El Internado "Ejército Mexicano" (subsidiado por el gobierno federal) se encuentra ubicado en la Av. Azcapotzalco La Villa s/n, entre la antigua Calzada de Guadalupe y la Av. Azco.-La Villa

Esta institución lleva funcionando 50 años aproximadamente, en un principio asistían los hijos de personas que pertenecían al Ejército Mexicano, llevando una disciplina militar.

Actualmente, se trabaja con personas de escasos recursos y con dificultades para mantener a los niños dentro del hogar.

Actualmente se encuentra con una población de treinta trabajadores que atienden aproximadamente a 500 niños, con una edad promedio de 6 a 13 años. En algunos casos iniciando desde el primer grado, aunque algunos ingresan posteriormente. Desde hace dos años se implementó un programa piloto que consiste en atender a una población mixta.

Las actividades que realizan diariamente los niños son: asistir a clases con horario diurno y programa establecido por la S.E.P., tomando talleres implantados por la institución en el transcurso de la tarde. Algunos de los talleres impartidos por la institución son:

1.-Carpintería y Pirograbado: En este taller se le enseña al niño a tratar la madera, como labrar y tallar, así como a fabricar pequeños muebles de diferentes tipos y con diferentes usos.

2.-Imprenta y Encuadernación: El niño debe aprender a utilizar los diferentes tipos de máquinas para imprimir así como a encuadernar o pegar varios pliegos poniéndoles un forro o cubierta.

3.-Actividades Artísticas: En este taller se enseñan diferentes actividades como son: teatro y danza folklórica, con la finalidad de hacer presentaciones al final de cada curso y en días festivos, para así observar sus avances.

4.-Hortalizas: Los jardines de la institución están cuidados por los alumnos de la misma, de esta manera se les enseña a cuidar la naturaleza así como a cosechar y sembrar plantas tanto de ornato como comestibles.

5.-Sastrería: En este taller se hacen vestidos y trajes y se les enseña a utilizar la maquila.

6.-Mecanografía y Computación: Los niños aprenden en este taller la máquina de escribir tanto manual como eléctrica, así como las bases para manejar una computadora personal.

7.-Electricidad: Los niños aprenden el uso y las ventajas de la misma, haciendo trabajos como lámparas y conexiones.

3.2 METODOLOGIA Y CONSIDERACIONES DEL PROGRAMA PILOTO.

En base a las características de la institución, fué aplicado el programa piloto, el cual tuvo como finalidad:

Revisar y seleccionar las lecturas de acuerdo a la dificultad de las mismas, ajustar la ocurrencia de los ejercicios de comprensión dependiendo del nivel de la lectura y del nivel de los niños, evaluar la complejidad de las lecturas, de los cuestionarios la cual sirvió para detectar la comprensión ajustar el vocabulario, es decir, no utilizar tecnicismos o palabras con significados muy complejos para los niños, evaluar si la duración del programa fué conveniente para los fines que éste persigue y por último, integrar las fases y orden de las lecturas de acuerdo a categorías específicas.

SUJETOS: 60 niños de 6to. grado de educación media básica, con un nivel socioeconómico y cultural similar.

MATERIALES:

- Lecturas.
- Cuestionarios.
- Hojas de registro.
- Cronómetro.

ESCENARIO:

Se llevó a cabo en un salón de clases de aproximadamente 3.5 4 mts., perteneciente al Internado Ejército Mexicano, ubicado en la Av. Azcapotzalco-La Villa s/n.

PROCEDIMIENTO:

El programa estuvo dividido en tres fases constituidas por 5 sesiones cada una con una duración aproximada de 60 minutos.

La primera fase tuvo como finalidad: 1) Evaluar el nivel de comprensión de los niños por medio de cuestionarios y ejercicios de resumen, 2) Evaluar y entrenar la velocidad de la lectura por medio de ejercicios vocálicos de párrafo por párrafo, renglón por renglón, por signos de puntuación, por vocales y por consonantes, y 3) Evaluar los hábitos de estudio por medio de un cuestionario.

La segunda fase o fase experimental estuvo destinada a: 1) Explicar y ejercitar las técnicas de estudio (Técnica dehojear el libro, técnica de elaborar preguntas, técnica de resumen, técnica de cuadro sinóptico) y 2) Entrenamiento en velocidad, por medio de ejercicios vocálicos.

La tercera fase tuvo como finalidad: 1) Evaluar el nivel de comprensión de los niños por medio de cuestionarios y de la aplicación e integración de las técnicas entrenadas en la fase anterior, 2) Evaluar la velocidad de la lectura y 3) Evaluar los hábitos de estudio de los niños.

CONCLUSIONES DEL PROGRAMA PILOTO

Una vez aplicado el programa piloto y observar la ejecución de éste, se puede concluir que:

En el tiempo de lectura no existió un cambio significativo con lo que respecta a la velocidad de la misma, y se vió que la comprensión variaba de niño a niño.

También se puede observar que los ejercicios de lectura (ejercicios vocálicos) elevaron la comprensión de lectura en un mínimo porcentaje. En las técnicas de lectura empleadas (identificación de palabras, cuadros sinópticos, etc.), se pudo observar una eficiencia, cuestión que será corroborada con los resultados del programa formal, también se observó que es necesario organizar de manera diferente las lecturas y hacer algunas modificaciones como son : complejidad de las lecturas, tipo de lecturas, y un aumento de ejercicios de comprensión, para que de esta manera se pueda analizar la influencia de la velocidad en la comprensión.

3.3 DISEÑO Y METODOLOGIA DEL PROGRAMA

El presente programa es de tipo longitudinal, prospectivo, cuasi-experimental y de estatus, teniendo como características la manipulación de variables, como fueron la comprensión y velocidad, así como los aspectos del entorno de la investigación.

No se pudo tener un control estricto sobre otras variables como fueron la ausencia y presencia del maestro, sin embargo ésta fué tomada en cuenta para el análisis del programa.

Fué elegida una población de internado ya que los alumnos no salen de la institución diariamente, por esta razón existió un control y una organización adecuada de la población, facilitando así las condiciones del trabajo,

teniendo éste como finalidad el mejoramiento de la comprensión y la habilidad para la lectura (velocidad).

METODO:

SUJETOS: 93 niños de 5to. grado de educación básica, con condiciones socioeconómicas y familiares similares.

MATERIALES:

- Lecturas.
- Cronómetros.
- Hojas de registro.
- Cuestionarios.

ESCENARIO:

Se llevó a cabo en un salón de aproximadamente 3 mts. X 5mts., con buena ventilación e iluminación artificial, perteneciente al Internado "Ejercito Mexicano". velocidad y la comprensión de las lecturas narrativas.

PROCEDIMIENTO:

El programa estuvo constituido por dos tipos diferentes de texto:

1.-**NARRATIVOS:** Son aquellas lecturas que anuncian un desenlace con brevedad, precisión, claridad, verosimilitud e interés siendo ésta con palabras adecuadas, sencillas y cotidianas a la capacidad del lector. (ver anexo)

2.-**TECNICOS:** Son aquellos en donde se utiliza un lenguaje específico para describir conceptos de algún elemento relacionado con una ciencia, en éste se utilizan palabras o expresiones empleadas exclusivamente o con sentido diferente. (ver anexo)

3.-**MIXTOS:** En estas lecturas se utilizaron textos narrativos así como técnicos.

La pre y la post-evaluación fueron realizadas con la misma lectura para así poder comprobar si hubo algún cambio en el tiempo y la comprensión de los niños una vez aplicado el programa, el cuál estuvo dividido en tres fases constituidas por 5 sesiones cada una con una duración aproximada de 60 minutos.

En la primera fase: se tuvo como objetivo incrementar la velocidad y la comprensión de las lecturas narrativas.

El entrenamiento fué llevado a cabo con textos recreativos y tuvo como finalidad:

1) Registrar, Evaluar y Entrenar la velocidad de la lectura por medio de ejercicios vocálicos, como son:

A) Por párrafos: Cada niño, leerá un párrafo completo. por ejemplo: " De ninguna manera, los dioses no quieren que una belleza como la mía se envilezca. Sería una locura permanecer ahí afeitando la barba enjabonada de tantos rústicos villanos, repitiendo hasta el infinito la misma mecánica operación."

B) Por signos de puntuación: Cada niño leera hasta algún punto o coma.

Por ejemplo: "De ninguna manera,"

C) Por renglones: A cada niño le corresponderá leer un renglón.

Por ejemplo: "De ninguna manera, los dioses no quieren que una belleza".

D) Por palabras: Cada niño leera una palabra.

Por ejemplo: "De".

E) Por vocales: A cada niño le corresponderá leer las vocales de cada renglón.

Por ejemplo: "e i,u,a a,e,a o i,o,e o u,i,e,e u,e u,a e,e,a".

F) Por consonantes: A cada niño le corresponderá leer las consonantes de cada renglón.

Por ejemplo: "D n,n,g,n. m,n,r. l,s d,s,s. n q,r,n,q n b,ll,z."

2) Evaluar y Entrenar la Comprensión Lectora por medio de ejercicios de completar el texto en base a la lectura, cuestionario de lectura para comprensión, ejercicio de localizar palabras mal escritas (ver anexo), y ejercicio de resumen (sin entrenamiento).

3) Evaluar los hábitos de estudio por medio de un cuestionario. (ver anexo)

La segunda fase de entrenamiento tuvo como objetivo incrementar la velocidad y la comprensión en textos técnicos.

Esta se llevo a cabo con textos técnicos y estuvo destinada a:

1) Registrar, Evaluar y Entrenar la velocidad de la lectura por medio de ejercicios vocálicos (descritos en la fase anterior).

2) Evaluar y Entrenar la comprensión lectora por medio de ejercicios de completar texto en base a la lectura, cuestionario de la lectura, ejercicios de localizar palabras mal escritas (ver anexo), ejercicio de resumen y ejercicio de cuadro cinóptico (sin entrenamiento).

La tercera fase de entrenamiento tuvo como objetivo asimilar y aplicar las técnicas de estudio.

Dicha fase se llevó a cabo con textos recreativos y técnicos y tuvo como finalidad:

1) Enseñar, Practicar y Evaluar las técnicas de estudio como son:

A) Hojear el libro : Esta técnica tiene como finalidad que el niño conozca los componentes de un libro como es, el índice, fotografías, títulos, gráficas, etc.

B) Técnica de leer activamente: En esta técnica los niños comentaron con sus compañeros lo leído.

C) Técnica de resumen: La técnica de resumen fué explicada de acuerdo a las estrategias de Bridge, 1984 y R Jhonson, 1983.

D) Técnica de cuadro sinóptico: Esta estrategia fué aplicada de acuerdo a la técnica de Baena.G 1987.

2) Entrenamiento en comprensión lectora por medio de cuestionarios sobre la lectura y ejercicios de completar texto en base a la misma. (ver anexo)

3) Evaluación de la velocidad de lectura por medio de registros.

Durante el desarrollo del programa se presentó una variable no controlada por los investigadores como fué: La presencia o ausencia del maestro, la cuál, por ser considerada un elemento importante, será analizada ampliamente.

CAPITULO

IV

RESULTADOS.

R E S U L T A D O S

4.1 ANALISIS DE LAS ESTRATEGIAS PARA COMPRENSION.

AUTORREPORTE (HABITOS DE ESTUDIO):

El autoreporte fué llevado a cabo a través de un cuestionario de hábitos de estudio con la finalidad de ver el tiempo que el niño le dedica a la lectura, tipo de lectura que llevan a cabo, el tiempo que dedican para estudiar y las condiciones (luz, mobiliario, ruidos, etc.) para dicha actividad.

Como se puede observar en la figura 1 los tres grupos tienen características similares obteniendo como resultado de 6.4 a 7.0 puntos en la escala elaborada para el cuestionario de hábitos de estudio, presentandose un incremento no significativo de 6 décimas en el segundo autoreporte aplicado al "5° C", debido a que la ejecución del grupo obtuvo resultados similares a la pre-evaluación. (Todas las figuras y cuadros aparecerán al finalizar el apartado de resultados.)

En la figura 2 se observa que en el grupo 5°"C" (grupo experimental con maestro y programa) la habilidad de completar textos fué de 3.0 puntos lo cual es considerado bajo en comparación al 5°"A" (grupo experimental sin maestro) y 5°"B" (grupo control sin maestro) debido a que dichos grupos presentan una puntuación de 5.0, en el segundo momento (fase dos del programa) obteniendo un incremento de 5 décimas, en el grupo "C" mientras que en los grupos "A" y "B" hubo un decremento de 1.0 a 2.0 puntos respectivamente. En el tercer momento (fase tres del programa) se observa un incremento no considerable de 1 punto en el grupo "C", mientras que en los grupos "A" y "B" se observa un incremento

de 1.0 a 2.0 puntos. Como se puede observar los grupos "A" y "B" tuvieron un comportamiento similar en comparación al grupo "C". (ver figura 2).

EJERCICIOS DE LOCALIZACION DE PALABRAS:

En la figura 3 podemos contemplar que el grupo "C" en el primer momento obtuvo 4.5 puntos mientras que el grupo "A" obtuvo 3.17 y el grupo "B" casi 5.0 puntos. En el segundo momento el grupo "C" obtuvo un incremento no significativo de 3 decimas en comparación con la ejecución de los otros dos grupos, mientras que los incrementos de los grupos "A" y "B" fueron de 2.0 a 3.0 puntos respectivamente. En el tercer momento se obtuvo un decremento en los tres grupos, en el grupo "C" únicamente fué de 1 décima mientras que en el grupo "A" fué de 1 punto y en el grupo "B" un decremento de 2 puntos.

A pesar de que los resultados no fueron significativos el incremento y decremento encontrados se pueden explicar por las características de cada grupo.

En los ejercicios de resumen las puntuaciones de los grupos en la fase uno fueron muy variados pues el grupo "C" obtuvo una puntuación de 1.0 el "A" una puntuación de casi 2.0 y el "B" obtuvo casi 4.0 puntos. En la segunda fase en los tres grupos se presentó un incremento de 1.0 punto y en la tercera fase se puede observar un incremento de 1.0 punto para los tres grupos. Por último podemos mencionar que el comportamiento de los tres grupos fué casi similar debido a que ninguno presentó decrementos. (ver figura 4)

4.2 RELACION ENTRE VELOCIDAD Y COMPRENSION DE LA LECTURA.

5° "B" GRUPO CONTROL SIN PROGRAMA:

Al calcular las correlaciones entre el tiempo y comprensión se encontró en el caso de las lecturas narrativas que la mayor parte de las correlaciones fueron bajas siendo las más altas de .25 y .26 para la lectura 1 y la lectura 5. En las lecturas técnicas se obtuvieron puntuaciones ligeramente mayores en las lecturas 1, 2 y 3, con sus correspondientes de las lecturas narrativas, pero sí hubieron dos correlaciones significativas al 10% para las lecturas 5 y 6 técnicas, mostrando una correlación inversa y moderada entre tiempo y comprensión de -.45 en la lectura 5 y de -.34 en la lectura 6, observando que en el caso de la lectura 5 la correlación fué significativa tanto al 10 como al 5%. En el caso de la lectura A se puede notar una correlación de .37 significativa al 10%.

QUINTO "A" GRUPO EXPERIMENTAL SIN MAESTRO:

En este grupo se observa que para ninguno de los tipos de textos narrativos incluyendo seguimientos se encontró una correlación significativa entre el tiempo y la comprensión de la misma forma se observa en las lecturas técnicas. Sin embargo sí hay una correlación para la lectura 2 narrativa de -.27, y para la lectura 6 de las técnicas de .26, considerándose como correlación baja. En el seguimiento se ve una correlación de .25.

QUINTO "C" GRUPO EXPERIMENTAL CON MAESTRO Y PROGRAMA:

En este grupo se contempla en la lectura 2 narrativas una puntuación de -.24 siendo ésta la correlación más alta de

todas, en el caso de las lecturas técnicas la puntuación mayor fué de .20, y en la post-evaluación de la lectura A también se ve una correlación de -.20, pero en ninguno de los casos se obtuvieron correlaciones significativas entre la comprensión y el tiempo. (ver tabla 1)

4.3 COMPARACION ENTRE LA COMPRENSION Y TIEMPO DE LECTURA DE ACUERDO AL TIPO DE TEXTOS.

Se realizaron dos tipos de análisis de varianza para cada uno de los grupos, uno para la comprensión y otro para el tiempo, considerando cada conjunto de lecturas que se manejó en las diferentes fases, los cuales permiten detectar diferencias tanto para los grupos como para las lecturas y las interacciones que entre estas existen.

TEXTOS NARRATIVOS (COMPRENSION).

En el caso de las lecturas narrativas para los tres grupos, se encontró que hay diferencia entre los grupos pero no así entre las lecturas por separado y tampoco en interacción grupo y lectura, donde sí hay interacción pero no se considera significativa es entre la comprensión y la lectura como se puede ver en la figura de textos narrativos. La puntuación de comprensión del grupo control disminuyó.

Como se puede ver en la figura de comparación entre comprensión y tiempo del análisis de varianza para los textos narrativos se encuentra que el grupo control "B" es el que tiene la mayor puntuación en las lecturas 1 y 2, disminuye hasta casi una puntuación de 9 en la lectura 3 y se vuelve a incrementar a casi 10 en la lectura 4. Para el caso del grupo "C" Experimental, se mantiene en un nivel de comprensión de 10 puntos en las lecturas 1 y 2 incrementando,

hasta casi 12 puntos en la lectura 3 y disminuye en un nivel ligeramente inferior a 10 puntos en la lectura 4, siendo este el grupo que obtuvo la mayor puntuación en el estudio. Por último el grupo 5° "A" Experimental, fué el que mayores cambios presentó iniciando con un puntaje de 8 en la lectura 1, casi 10 en la lectura 2, 11 en la lectura 3, disminuyendo drásticamente en la lectura 4, siendo ésta la menor puntuación obtenida. (ver figura 5)

TEXTOS TECNICOS.

En el caso de la comprensión en textos técnicos si se encontraron diferencias entre grupos, entre lecturas y aunque hubo una interacción en la lectura 3 no se considera significativa.

En la gráfica de textos técnicos el grupo 5° "C" tuvo una puntuación de casi 6.5 en la lectura 1, 7.5 en la lectura 2, 7 en la lectura 3 y 8 en la lectura 4. Para el grupo 5° "B" presenta una puntuación de 6 en la lectura 1, sube ligeramente en la lectura 2, aumenta drásticamente a 8 en la lectura 3, y sigue aumentando hasta llegar a 10 en la lectura 4. Por último el grupo 5° "A" es el que obtuvo las mayores puntuaciones de los tres grupos y tuvo un comportamiento similar al 5° "B", el 5° "A" inició con una comprensión de 5 en la lectura 1, disminuyó ligeramente en la lectura 2, aumentó a 5 y fracción en la lectura 3 y sigue aumentando hasta un valor ligeramente mayor de 9 en la lectura 4. Como se puede notar la lectura donde mayor variación de puntuación hubo fué en la lectura 3 y la puntuación más alta para los tres grupos se obtuvo en la lectura 4. (ver figura 6)

TEXTOS MIXTOS.

Dentro de esta fasé se observó que no hay diferencia entre los grupos pero sí son importantes las características de las lecturas para la comprensión, habiendo interacción entre las lecturas y los grupos.

En la gráfica de textos mixtos se vió que para el 5° "A" y "B" existe un comportamiento similar de casi 12 puntos, mientras que el 5° "C" tiene un comportamiento diferente de casi 14 puntos, en la lectura dos hubo un decremento en los tres grupos, el 5° "C" tuvo un decremento significativo el cual fué de 14 a 7.5 puntos, mientras que el 5° "B" decrementó a 8 puntos y el 5° "A" a 7.4 puntos, entre ambas lecturas hubo dos momentos de interacción, la primera entre el 5° "A" y el 5° "B" y la segunda entre 5° "A" y 5° "C", para la lectura 3 el grupo 5° "A" muestra un decremento no significativo de sólo .2 puntos, en el grupo 5° "C" se muestra un incremento de 7.5 a 8.2 aproximadamente y el 5° "B" se mantiene en su ejecución, en esta lectura se observó una interacción entre el grupo C y el A. Por último en la lectura 4 el grupo 5° "A" muestra un incremento no significativo de 7.8 a 8 puntos, mientras que los grupos 5° "C" y "B" muestran un decremento, el primero de ellos baja de 8.2 hasta 5.8 y el grupo B baja de 7.5 a 6.2 puntos, observándose así dos interacciones, la primera de ellas fué entre el grupo 5° "A" y 5° "C" y la segunda fué entre el 5° "A" y 5° "B". (ver figura 7)

COMPARACION DE TIEMPOS ENTRE LOS TRES GRUPOS

DE ACUERDO AL TIPO DE TEXTO.

TEXTOS NARRATIVOS.

En el caso de las lecturas narrativas en los tres grupos se puede contemplar que si hay diferencia entre los grupos pero no así entre el tiempo, sin embargo si existió interacción entre el grupo y el tiempo.

En la gráfica de varianza de tiempo en textos narrativos se encontró que el grupo experimental "C" tiene una puntuación de 4 en la lectura 1, manteniéndose así en la lectura 2, con un decremento mayor de .5 en la lectura 3, y un incremento mínimo en la lectura 4. Para el grupo control "B" se obtuvo una puntuación de 3.4 en la lectura 1, disminuyendo en la lectura 2 a 2.5, con un decremento no significativo en la lectura 3 manteniéndose así en la lectura 4. El grupo experimental "A" en la lectura 1 obtuvo una puntuación de 2.4 aumentando considerablemente en la lectura 2 con casi el doble 4.2 puntos. Debemos observar que entre las lecturas 3 y 4 existe una estabilidad. Se pueden observar dos interacciones la primera se encuentra entre el grupo "A" y el grupo "B" y la segunda entre el grupo "A" y el "C". (ver figura 8)

TEXTOS TECNICOS.

En el caso de los textos técnicos se encontró que no existe diferencia entre los grupos pero si entre el tiempo y no hay interacción entre el tiempo y los grupos.

En la gráfica se observa que el grupo "A" tuvo un tiempo de 4.5 en la lectura 1, disminuyendo a 4.3 en la lectura 2, aumentando a 5.5 en la lectura 3 y disminuyendo considerablemente a 3.1 en la lectura 4. El grupo "B" obtuvo en la lectura 1 un tiempo de 4.1, disminuyendo a 3.4 en la lectura 2, aumentando a 4.3 en la lectura 3 y disminuyendo en la lectura 4, a 2.4. En el grupo "C" se obtuvo una puntuación de 4 en la lectura 1, disminuyendo a 3.4 en la lectura 2, aumentando a 4.3 en la lectura 3 con una disminución mínima de 2 décimas en la lectura 4.

Como se detectó en el análisis de varianza en la figura se observa solamente una pequeña interacción entre los grupos "B" y "C". (ver figura 9)

TEXTOS MIXTOS.

En este caso podemos comentar que para los tres grupos no hay diferencia entre ellos pero sí entre el tiempo, y no existe una interacción entre el tiempo y el grupo.

En la figura se puede observar que el grupo "B" obtuvo un tiempo de 4, disminuyendo en la lectura 2 a 3.3, aumentando a 4 en la lectura 3 y disminuyendo a 3.5 en la lectura 4. El grupo "C" obtuvo un tiempo de 4.2 en la lectura 1, disminuyendo en la lectura 2 a 3.1, aumentando a 4.1 en la lectura 3 y disminuyendo a 3.3 en la lectura 4. El grupo "A" obtuvo un puntaje de 3.3 menor a los dos grupos mencionados en la lectura 1, disminuyendo a 2.5 en la lectura 2, con un aumento de 4.3 en la lectura 3 y disminuyendo a 2.5 en la lectura 4. En esta figura podemos observar que no existió interacción entre los grupos. (ver figura 10)

4.4 COMPARACION ENTRE TIEMPO Y COMPRENSION DURANTE LA PRE Y POST-EVALUACION.

Por último se aplicó una prueba "T" para grupos relacionados para comparar dos conjuntos de puntuaciones para cada uno de los grupos; se elige esta técnica porque se aplica para un grupo medido en dos momentos, condición que se cumple en este estudio en el momento de comparar el pre-test y el post-test en la comprensión y tiempo.

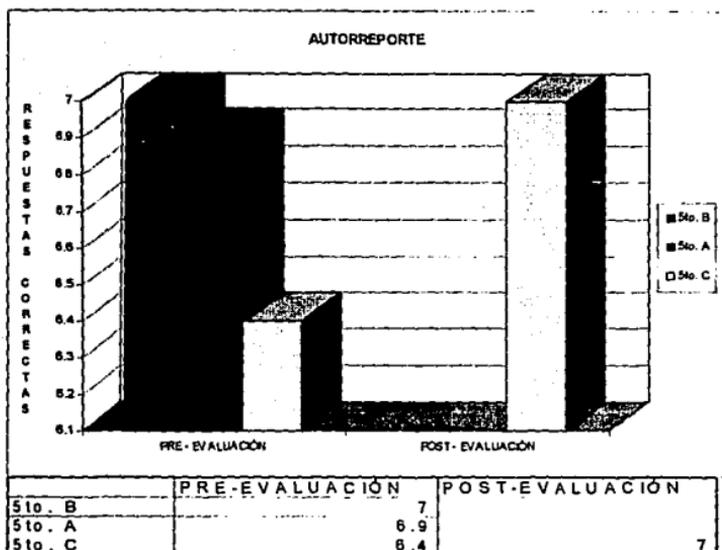
Calculandose también la diferencia entre el pre-test y el post-test para los tres grupos identificando si había diferencia entre la comprensión pre y post y el tiempo pre y post-evaluación.

En los seis casos se encontraron diferencias significativamente altas en la pre y en la post para la comprensión y los tiempos de los tres grupos siendo la mayor T Calculada (Tc) con un valor de -43.27 que corresponde a la comprensión del 5° "C" sin olvidar que fué el grupo que contaba tanto con maestro como con la aplicación del programa, al mismo tiempo fué el grupo que mayor Tc tuvo en lo referente al tiempo en pre y post evaluación con una Tc de 6.88 en comparación al 3.25 del grupo "A" y al 3.47 del 5° "B" que fué también el que obtuvo la mayor Tc en la comprensión con un valor absoluto de 5.8. (ver tabla 2).

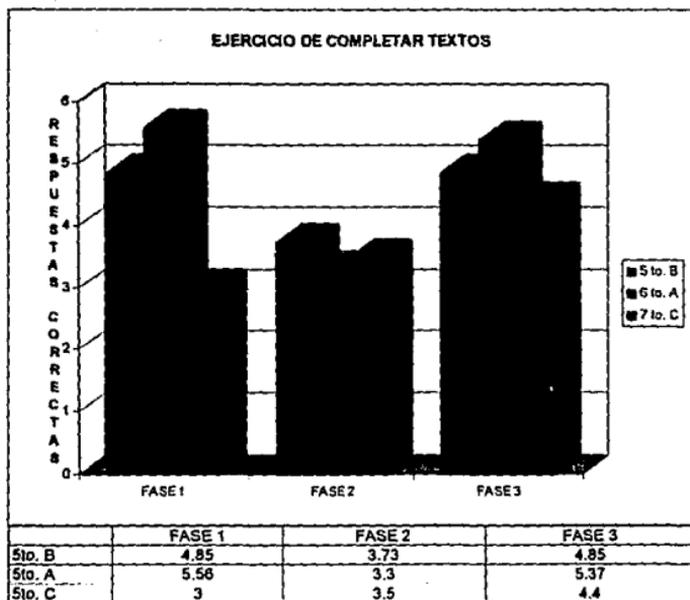
FIGURAS

Y

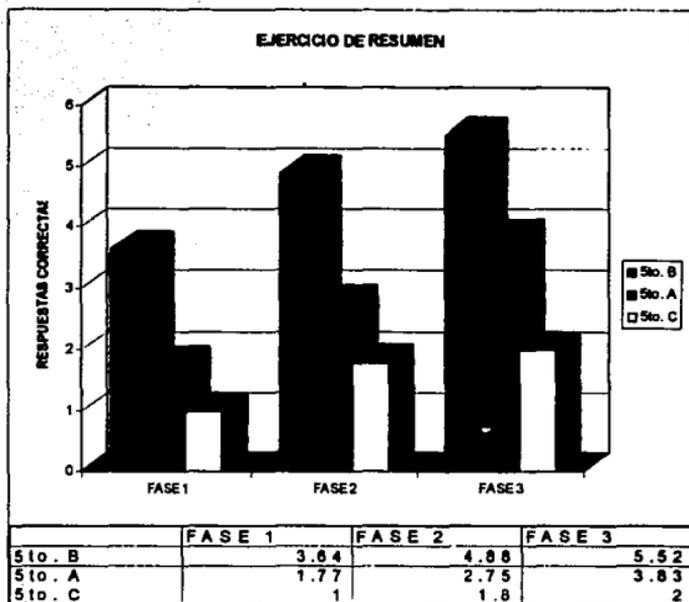
TABLAS.



Gráfica comparativa entre los grupos 5-B (grupo control) 5-A (grupo experimental sin maestro) y 5-C (grupo experimental con maestro), del autorreporte en la pre y la post-evaluación (solo grupo C).

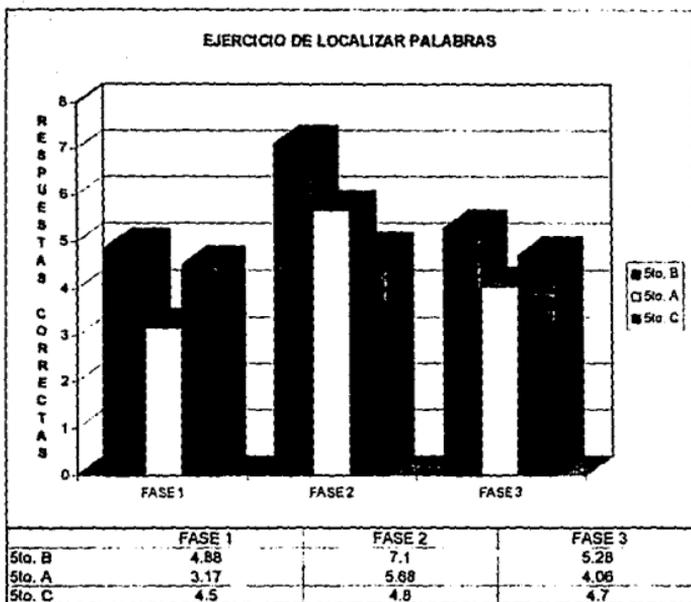


Gráfica comparativa entre los grupos 5-B (grupo control) 5-A (grupo experimental sin maestro) y 5-C (grupo experimental con maestro), del ejercicio de completar texto en las fases - de textos narrativos (fase 1), textos técnicos (fase 2), y textos mixtos (fase 3).



Gráfica comparativa entre los grupos 5-B (grupo control) 5-A (grupo experimental sin maestro) y 5-C (grupo experimental con maestro), del ejercicio de resumen en las fases de textos narrativos (fase 1), textos técnicos (fase 2) y textos mixtos (fase 3).

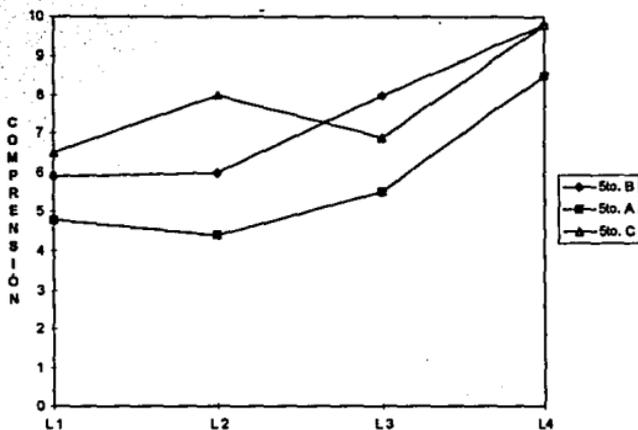
FIGURA 3.



Gráfica comparativa entre los grupos 5-B (grupo control) y 5-A (grupo experimental sin maestro) y 5-C (grupo experimental co maestro), del ejercicio de localizar palabras en las fases de textos narrativos (fase 1), textos técnicos (fase 2) y textos mixtos (fase 3).

FIGURA 4.

FASE 1. TEXTOS NARRATIVOS



	L 1	L 2	L 3	L 4
Sto. B	5.9	6	6	9.8
Sto. A	4.8	4.4	5.5	8.5
Sto. C	6.5	8	6.9	9.8

FUENTE DE VARIANZA	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA CUADRADA	F COMPUTADA
GRUPOS	63.817	2	31.908	4.965
LECTURAS	278.692	3	92.964	14.485
INTERAC.	38.783	6	6.464	1.006
ERROR	694.100	108	6.427	
TOTALES	1,075.592	119		

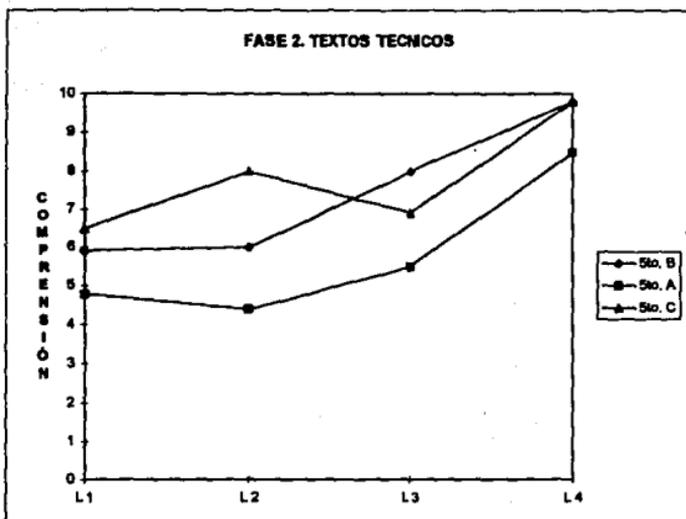
VALOR EXACTO DE F-GRUPOS : 3.09 SE RECHAZA HIP. NULA
 VALOR EXACTO DE F-INTER. : 2.7 SE ACEPTA HIP. NULA
 VALOR EXACTO DE F-LECTU. : 119 SE RECHAZA HIP. NULA

DIFERENCIA SIGNIFICATIVA HONESTA

5° "B"				5° "A"				5° "C"			
L1	L2	L3	L4	L1	L2	L3	L4	L1	L2	L3	L4
--	0.8	1.3	1.4	--	1.1	2.8	3.8	--	0.6	0.6	1.8
--	--	0.5	0.8	--	--	1.5	2.5	--	--	0.0	1.2
--	--	--	0.1	--	--	--	1.0	--	--	--	1.2

FIGURA 5.

FASE 2. TEXTOS TECNICOS



	L 1	L 2	L 3	L 4
5to. B	5.9	8	6.9	9.8
5to. A	4.8	4.4	5.5	8.5
5to. C	6.5	8	6.9	9.8

FUENTE DE VARIANZA	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA CUADRADA	F COMPUTADA
GRUPOS	63.817	2	31.908	4.965
LECTURAS	278.892	3	92.964	14.485
INTERAC.	38.783	6	6.464	1.006
ERROR	694.100	108	6.427	
TOTALES	1,075.592	119		

VALOR EXACTO DE F-GRUPOS : 3.09

SE RECHAZA HIP. NULA

VALOR EXACTO DE F-INTER. : 2.7

SE ACEPTA HIP. NULA

VALOR EXACTO DE F-LECTU. : 2.19

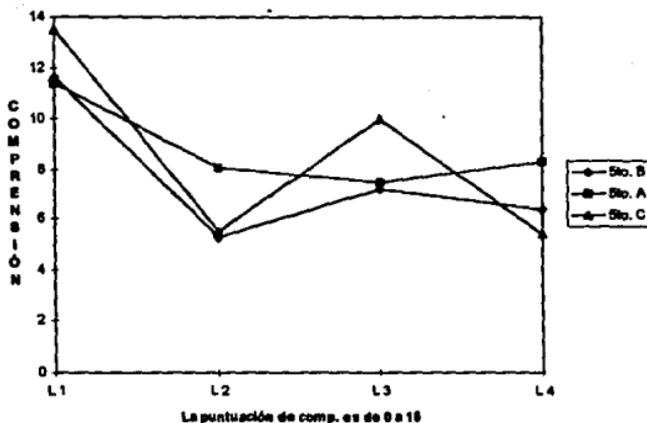
SE RECHAZA HIP. NULA

DIFERENCIA SIGNIFICATIVA HONESTA

5° "B"				5° "A"				5° "C"			
L 1	L 2	L 3	L 4	L 1	L 2	L 3	L 4	L 1	L 2	L 3	L 4
---	0.1	2.1	3.9	---	0.4	1.11	4.1	---	0.4	1.5	3.3
---	---	2.0	3.8	---	---	0.7	3.7	---	---	1.1	2.9
---	---	---	1.8	---	---	---	3.0	---	---	---	1.8

FIGURA 6.

FASE 3. TEXTOS MIXTOS



	L 1	L 2	L 3	L 4
Sto. B	11.6	5.3	7.2	6.4
Sto. A	11.4	8.1	7.5	8.3
Sto. C	13.5	5.5	10	5.4

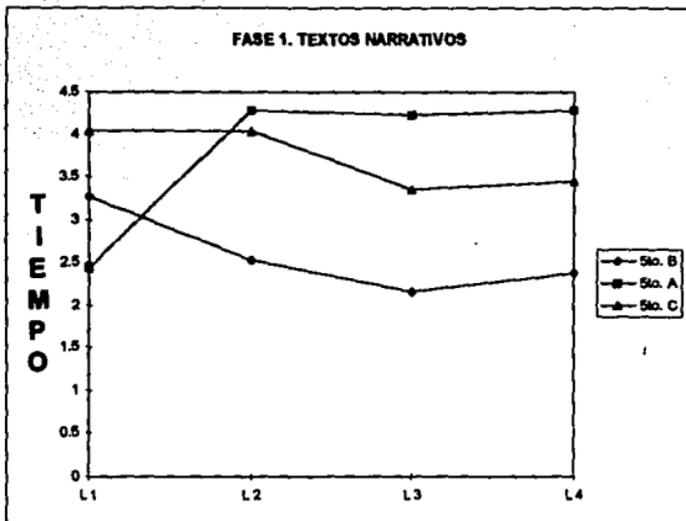
FUENTE DE VARIANZA	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA CUADRADA	F COMPUTADA
GRUPOS	21.217	2	10.608	2.095
LECTURAS	534.667	3	178.222	35.201
INTERAC.	103.183	6	17.197	3.367
ERROR	546.800	106	5.063	
TOTALES	1,205.667	119		

VALOR EXACTO DE F-GRUPOS : 3.09 SE ACEPTA HIP. NULA
 VALOR EXACTO DE F-INTER. : 207 SE RECHAZA HIP. NULA
 VALOR EXACTO DE F-LECTU. : 2019 SE RECHAZA HIP. NULA

DIFERENCIA SIGNIFICATIVA HONESTA											
5° "B"				5° "A"				5° "C"			
L1	L2	L3	L4	L1	L2	L3	L4	L1	L2	L3	L4
--	1.1	1.9	6.3	--	0.6	0.8	3.9	--	0.1	4.6	8.1
--	--	0.8	3.2	--	--	0.2	3.3	--	--	4.5	8.0
--	--	--	4.4	--	--	--	3.1	--	--	--	3.5

FIGURA 7.

FASE 1. TEXTOS NARRATIVOS



	L 1	L 2	L 3	L 4
Sto. B	3.27	2.53	2.16	2.38
Sto. A	2.43	4.28	4.22	4.28
Sto. C	4.04	4.04	3.35	3.45

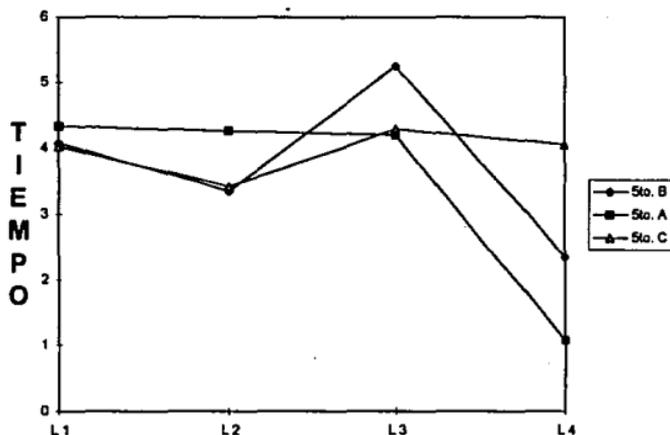
FUENTE DE VARIANZA	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA CUADRADA	F COMPUTADA
GRUPOS	33.839	2	16.920	10.184
LECTURAS	4.151	3	1.384	0.833
INTERAC.	22.730	6	3.788	2.280
ERROR	179.425	108	1.661	
TOTALES	240.145	119	1.661	

VALOR EXACTO DE F-GRUPOS : 3.09 SE RECHAZA HIP. NULA
 VALOR EXACTO DE F-INTER. : 2.19 SE RECHAZA HIP. NULA
 VALOR EXACTO DE F-LECTU. : 2.70 SE ACEPTA HIP. NULA

5° "B"				DIFERENCIA SIGNIFICATIVA HONESTA				5° "C"			
L1	L2	L3	L4	L1	L2	L3	L4	L1	L2	L3	L4
---	.22	.37	1.11	---	1.79	1.85	1.85	---	.10	.69	.69
---	---	.15	.89	---	---	.08	.06	---	---	.59	.59
---	---	---	.74	---	---	---	0.0	---	---	---	0.0

FIGURA 8.

FASE 2. TEXTOS TECNICOS



	L 1	L 2	L 3	L 4
Sto. B	4.07	3.33	5.25	2.35
Sto. A	4.33	4.25	4.19	1.07
Sto. C	4.01	3.41	4.29	4.05

FUENTE DE VARIANZA GRUPOS	SUMA DE CUADROS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA CUADRADA	F COMPUTADA
LECTURAS	2.889	2	1.444	0.687
INTERAC.	40.646	3	13.549	6.441
ERROR	19.506	6	3.251	1.546
TOTALES	227.162	108	2.103	
	290.203	119		

VALOR EXACTO DE F-GRUPOS : 3.09
 VALOR EXACTO DE F-INTER. : 2.19
 VALOR EXACTO DE F- LECTU. : 2.70

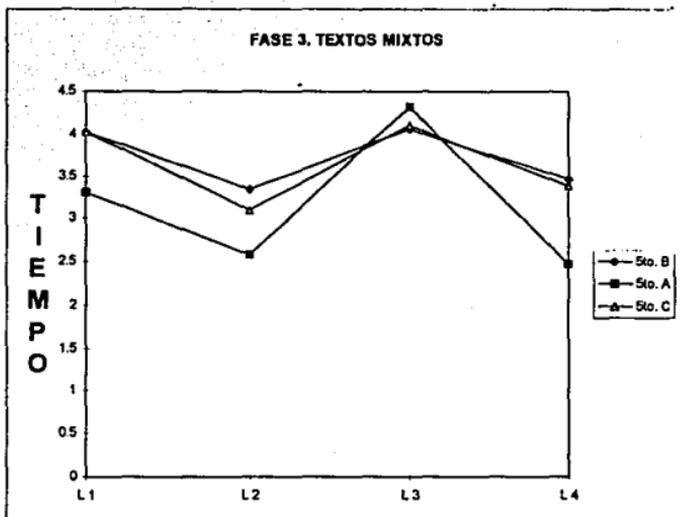
SE ACEPTA HIP. NULA
 SE ACEPTA HIP. NULA
 SE RECHAZA HIP. NULA

DIFERENCIA SIGNIFICATIVA HONESTA

5° "B"				5° "A"				5° "C"			
L 1	L 2	L 3	L 4	L 1	L 2	L 3	L 4	L 1	L 2	L 3	L 4
---	.98	1.72	2.9	---	3.12	3.18	3.26	---	0.6	.64	.88
---	---	.74	1.92	---	---	.06	.14	---	---	---	.28
---	---	---	1.18	---	---	---	.08	---	---	---	.24

FIGURA 9.

FASE 3. TEXTOS MIXTOS



	L 1	L 2	L 3	L 4
Sto. B	4.03	3.34	4.07	3.48
Sto. A	3.3	2.58	4.32	2.47
Sto. C	4.02	3.1	4.11	3.38

FUENTE DE VARIANZA	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA CUADRADA	F COMPUTADA
GRUPOS	6.491	2	3.246	1.995
LECTURAS	29.587	3	9.862	6.063
INTERAC.	3.118	6	0.520	0.319
ERROR	175.687	108	1.627	
TOTALES	214.884	119		

VALOR EXACTO DE F-GRUPOS : 3.09 SE ACEPTA HIP. NULA
 VALOR EXACTO DE F-INTER. : 2.19 SE ACEPTA HIP. NULA
 VALOR EXACTO DE F-LECTU. : 2.70 SE RECHAZA HIP. NULA

DIFERENCIA SIGNIFICATIVA HONESTA											
L 1	L 2	L 3	L 4	L 1	L 2	L 3	L 4	L 1	L 2	L 3	L 4
---	.12	.69	1.36	---	.11	.83	1.85	---	.28	.92	1.01
---	---	.57	.61	---	---	.72	1.74	---	---	.84	.73
---	---	---	.04	---	---	---	1.02	---	---	---	.09

TABLA DE CORRELACION ENTRE VELOCIDAD Y LECTURA

5° "B"

LECTURA "A" PRE-EVAL.
0.095

LECTURA "B" POST-EVAL.
0.37

LECTURAS	NARRATIVAS	TECNICAS
1	.25	-.29
2	.01	.07
3	-.12	.13
4	-.16	-.049
5	.26	-.47
6	-.13	-.34

5 "A"

LECTURA "A" PRE-EVAL.
-.0888

LECTURA "B" POST-EVAL.
.1837

LECTURAS	NARRATIVAS	TECNICAS
1	.1048	-.0800
2	-.2729	.0114
3	.1090	-.0018946
4	.0389	-.1762
5	.0359	.1752
6	-.0307	.2617

5° "C"

LECTURA "A" PRE-EVAL.
.0417

LECTURA "B" POST-EVAL.
-.2059

LECTURAS	NARRATIVAS	TECNICAS
1	.0512	-.0306
2	-.2398	.0481
3	-.0798	.0481
4	-.0287	-.0394
5	-.008351	.2094
6	.1212	.1068

TABLA 1

RESULTADOS DE PRUEBA "T"

GPO./CONDICION	Tc	Tt	DESICION
"B" COMPRESION	-5.80	1.71	DIFERENCIAS
"B" TIEMPO	-3.47	1.71	DIFERENCIAS
"A" COMPRESION	-7.38	1.73	DIFERENCIAS
"A" TIEMPO	3.25	1.73	DIFERENCIAS
"C" COMPRESION	-43.27	1.71	DIFERENCIAS
"C" TIEMPO	6.88	1.71	DIFERENCIAS

TABLA 2

CONCLUSIONES

Y

CONSIDERACIONES

FINALES.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

CONCLUSIONES

En la actualidad especialistas en la educación han señalado que una gran parte de la población alfabetizada en general, corresponden a la categoría de analfabetas funcionales esto es, que aún estando alfabetizados no hacen uso habitual de la escritura y la lectura, y que un buen número de niños en edad escolar sufren trastornos en el propio aprendizaje lector. Como un intento de contribuir a dar alternativas a dicho aspecto se realizó un programa en el cual se intentó fomentar la cognición del niño a través de estrategias de aprendizaje como fueron resúmen, cuadro sinóptico, técnica de leer activamente y ejercicios de vocalización, para que se puedan utilizar en actividades que lleven a una mejor comprensión de la lectura.

Al trabajar con estos instrumentos se intentó que el niño desarrolle las actividades que llevarán a cabo en sus estudios diarios, sin embargo en los resultados se pudo observar que dicha comprensión depende del texto con el cual se trabaje, pues en las lecturas narrativas los niños obtuvieron puntuaciones más altas que en las lecturas técnicas; también es importante mencionar que se deben trabajar las técnicas de aprendizaje en conjunto con el programa, pues al iniciar los niños no sabían utilizar las técnicas, obteniendo puntuaciones menores en comparación a los resultados obtenidos con los instrumentos enseñados y con el grupo control, el cual comenzó a utilizarlas desde el principio.

Por medio de los ejercicios de vocalización de palabras se puso en marcha el aprendizaje de triple fuerza

descrito por Thomas y Robinson tratando de demostrar que no solo se debe utilizar la tercera parte de los canales sino los tres (oído, vista y voz), por esta razón es importante enseñar un sonido y una letra a la vez, así como la insistencia en el elemento del enfoque fonético inicial, indispensable para llevar a cabo una buena lectura.

Otro de los propósitos de los ejercicios vocálicos fué que los niños se dieran cuenta de la importancia que tiene el pronunciar correctamente las letras al pronunciar las palabras, ya que se pudo observar que los niños en un principio tuvieron errores al pronunciar cada letra por separado, debido a que al pronunciar el nombre de la letra emitían el sonido, siendo esto positivo, pues al finalizar la serie de ejercicios los alumnos pudieron identificar la diferencia entre el sonido y el nombre.

Podríamos pensar que estas estrategias son eficaces para desarrollar las habilidades e identificación del sonido de cada letra o palabra así como ver la sintaxis, la morfología y la semántica para que exista una mejor comprensión.

En el caso de los instrumentos de resumen, cuadro sinóptico y técnica de leer activamente, se intentó que el alumno extrajera la información más importante después de haber leído y estudiado el texto; en muchas ocasiones existe una gran frustración en los alumnos por no aprenderse las cosas rápidamente, pero eso no es importante, lo que se pretende es que los jóvenes logren comprender y no aprender lo leído de manera fotográfica. Dichos instrumentos tratan de habilitar al joven a captar con mayor facilidad las ideas principales, ya que estas indican cual es el sujeto o tema de discurso.

Al analizar los resultados de los cuestionarios de comprensión pudimos afirmar la hipótesis de Osman B., la cual nos menciona que las estrategias nos pueden ayudar a proveer la oportunidad de que el aprendiz organice, analice, reorganice y revise la información contenida en un texto. Sin embargo, en este estudio se pudo observar que los niños tuvieron una mayor facilidad de desarrollar dichos procesos en los textos narrativos en comparación con los técnicos, atribuyendo estas diferencias a las características de los textos ya mencionados. Así mismo se pudo constatar que las técnicas utilizadas en el transcurso del programa estuvieron mejor manejadas en el grupo control que en los grupos experimentales, debido a que los alumnos del primer grupo las relacionaron desde un principio con los diferentes tipos de texto y entendieron la finalidad de cada una, en comparación con los otros dos grupos que las manejaron en el último momento.

En el programa se trabajó con dos tipos de texto: 1) NARRATIVOS, como son fábulas, cuentos, etc., los cuales suelen tener una sintaxis más sencilla así como un lenguaje más accesible y conceptos adecuados al nivel cognitivo del niño, y 2) TÉCNICOS, como son las biografías y lecturas específicas a una materia o a un tema determinado, en el cual su nivel de comprensión es más complejo pues su sintaxis es más difícil, teniendo un lenguaje específico para describir conceptos de algún elemento relacionado con una ciencia.

De esta forma se estima que el niño solía tener una mejor comprensión y una mayor velocidad en las lecturas narrativas que en las lecturas técnicas, esto se puede deber a la diferencia ya mencionada entre ambos textos. También se observó que los tipos de texto no eran adecuados a las vivencias diarias del niño, ya que en el caso de los textos mixtos la comprensión de la lectura disminuyó tal vez fué a

que en los textos técnicos el niño relaciona con mayor dificultad los conceptos descritos en esos textos con su vida cotidiana. Certificamos esta idea con la teoría de Cooper la cual nos dice que la comprensión es un proceso por el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto y que la comprensión a la que el lector arriba durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas y experiencias que entran en juego encasillandose a medida en que se decodifica la palabra, frases, párrafos e ideas del autor.

En general en el objetivo del programa se puede observar que si se encontraron efectos positivos en uno de los grupos con características determinadas (presencia del programa y presencia del maestro), en cuanto a este grupo mostró un comportamiento tendiente a incrementar la comprensión lectora. Desafortunadamente no fué posible evaluar los efectos de la comprensión en el rendimiento académico debido a factores internos de la institución. Sin embargo, con los datos positivos obtenidos de dicho grupo, podemos suponer en base a lo que menciona Drumonds-Rojas a cerca de que ya que la comprensión lectora es un factor determinante para el bajo rendimiento académico y el fracaso escolar, nuestra alternativa de trabajo podría servir para salvar dichos problemas, así mismo el analfabetismo causal y funcional derivados de la deficiencia en la comprensión, ya que dichos problemas aquejan al país y a los países latinoamericanos actualmente.

Una vez analizados y revisados los resultados del presente estudio, se pudo observar que no existe una relación entre el tiempo dedicado a la lectura y la comprensión de la misma. Sin embargo sería importante que existiera un mayor número de estudios que hablaran sobre esta relación para así tener un punto de comparación.

Un punto importante para futuros estudios es la elección de la población, teniendo en cuenta que esta debe tener características similares como son: nivel de desarrollo conceptual, social y cultural, así como un mismo nivel de lectura y comprensión de la misma. Esto podría llevarse a cabo con una pre-evaluación, que permitiera homogeneizar tanto la complejidad de las lecturas como las bases para el buen desarrollo de la comprensión lectora. Dicha complejidad de las lecturas podrían llevarse a cabo a través de un análisis conceptual de las mismas, partiendo de los datos arrojados en los mismos niños en el pre-test.

Otra sugerencia sería la organización del cuestionario, conteniendo éste preguntas que vayan desde un nivel de comprensión simple a un nivel de comprensión complejo.

Para la evaluación de dichos cuestionarios sería importante considerar que en el presente estudio el criterio de puntuación de las respuestas estuvieron en función de los resultados obtenidos en una muestra de sujetos con un nivel de escolaridad mínima de preparatoria. Sería interesante realizar dicha evaluación con los niños más sobresalientes de un grupo del mismo nivel y con características similares.

Otro punto que puede ser considerado son los dibujos dentro de las lecturas ya que estos pueden facilitar la comprensión de las mismas. Así mismo presentar un nuevo formato de los cuestionarios, lecturas e ilustraciones como por ejemplo, que estos tres elementos se encuentren en la misma hoja, y así mismo anexar un apartado donde los niños puedan elaborar preguntas y significados de las mismas palabras que no se entiendan, tal y como se presenta en el libro Verde y Azul, de Valentín Zamora O. y Ma. Esther Valdéz.

Otro aspecto importante en la aplicación del programa sería realizarlo en otro orden; por ejemplo aplicando las lecturas en orden de complejidad y comenzar a aplicar las técnicas de estudio a partir de la segunda fase, de esta manera se podrán hacer mayor número de ejercicios y al término del programa los resultados serían mejores pues existiría una reafirmación de las mismas.

Por último esperamos que los resultados de este trabajo puedan ser reformados y ampliados en futuros estudios, tanto en el área educativa, laboral u otras, y que no solamente sirva para los psicólogos educativos, sino para todas las personas interesadas en el tema de la educación en general.

A N E X O S .

BASES PARA EVALUAR LOS CUESTIONARIOS DE LOS TEXTOS

La evaluación de los textos fué llevada a cabo a través de cuestionarios de comprensión (10 preguntas) , los cuales se calificaron tomando en cuenta las cinco primeras preguntas que correspondían a respuestas directas del texto, y las cinco últimas con respuestas de opiniones y criterios personales. Por esta razón, las cinco primeras preguntas tuvieron un valor máximo de 2 puntos cada una, y las cinco últimas con un valor de 1 punto cada una, los ejercicios de completar texto en base a la lectura, errores en la estructura, identificación de palabras mal escritas, fueron evaluadas bajo una escala de 10 puntos, dando un punto a cada respuesta correcta.

En el caso de los resúmenes y cuadro sinóptico, se tomó una pequeña muestra con personas que tenían un nivel de conocimiento previo para poder realizar dichos ejercicios, una vez aplicados se establecieron 10 ideas principales que fueron utilizadas para la evaluación de estas técnicas.

A continuación se presenta un ejemplo de la evaluación del cuestionario y ejercicios.

A N E X O

CUESTIONARIO DE HABITOS DE ESTUDIO

- 1.- ¿Te gusta leer?
- 2.- ¿Cuánto tiempo dedicas a hacer tú tarea?
- 3.- ¿Cuánto tiempo lees diariamente?
- 4.- ¿Sobre qué temas te gusta leer?
- 5.- ¿Cuántas veces a la semana lees cosas que no te den tarea?
- 6.- ¿Cuál ha sido la lectura o libro que más te ha gustado?
- 7.- ¿Cómo se llama la lectura más reciente que has hecho?
- 8.- ¿Porqué crees que es importante leer bien?
- 9.- ¿Tienes un lugar especial para leer?
- 10.- ¿Cuáles crees que sean las mejores condiciones para leer bien?

A N E X O

TEXTO NARRATIVO

HISTORIA DE DOS QUE SOÑARON

Cuentan unas crónicas muy antiguas que hubo en el Cairo un hombre muy rico, tan generoso y caritativo que terminó por repartir entre los pobres toda su fortuna, quedándose solamente con la casa de sus padres. La casa tenía un gran naranjo en medio del jardín. Como el hombre no guardó nada para sí tuvo que trabajar para ganarse la vida.

Una tarde, regresó tan cansado de trabajar que se durmió bajo el naranjo y en sueños vió a un desconocido que le dijo:

- "Tú fortuna esta en Persia; Vé a buscarla."

A la mañana siguiente, el hombre al despertar decidió viajar a Persia. Empezó el largo viaje y después de atravesar desiertos y valles, llegó a su destino. Estaba tan cansado que se acostó a dormir en el patio de un templo. Junto al templo había una casa muy lujosa.

Mientras el hombre dormía, unos ladrones entraron a la casa para robarla. Los dueños despertaron y a gritos pidieron socorro. Al oírlos, los ladrones huyeron por la azotea.

Cuando el jefe de los vigilantes llegó, registro los alrededores y ahí encontró al hombre del Cairo y se lo llevó a la cárcel. Después el juez lo mando llamar y le preguntó:

- ¿Quién eres y cuál es tu patria?

El hombre del Cairo declaró:

- "Soy de la ciudad del CAIRO y mi nombre es Yacub."

El juez le preguntó:

- ¿Qué te trajo a Persia?

El hombre respondió:

- "Un hombre me ordenó en sueños que viniera a Persia porque aquí encontraría mi fortuna."

El juez le dijo:

- ¡Hombre desatinado! tres veces he soñado que en la ciudad del Cairo, en una casa que tiene un naranjo en medio del jardín, encontraré un tesoro. No he dado el menor crédito a ese sueño. Tú, en cambio has venido hasta Persia bajo la sola fé de tu sueño. No quiero volver a verte, toma estas monedas y regresa a tu patria."

El hombre tomó las monedas y regresó a su patria. Se dirigió al naranjo de su jardín y ahí desenterró el tesoro.

A N E X O

C U E S T I O N A R I O

- 1.- ¿Por qué regaló su fortuna el hombre del Cairo?
- 2.- ¿Por qué fué a Persia el hombre del Cairo?
- 3.- ¿Qué tenía la casa que conservó el hombre del Cairo?
- 4.- ¿Qué hizo el hombre del Cairo al regresar a su patria?
- 5.- ¿Qué pasó mientras el hombre dormía en el patio de un templo?
- 6.- ¿Por qué dejó libre el juez al hombre del Cairo?
- 7.- ¿Qué hubiera pasado si el juez hace caso de su sueño?
- 8.- ¿Qué opinas acerca de repartir el dinero a los pobres?
- 9.- ¿Qué hubieras hecho si tú hubieras tenido un sueño como el de Yacub?
- 10.- ¿Cuál crees que es el mensaje de la historia?

A N E X O

EJERCICIO DE LOCALIZACION DE PALABRAS MAL ESCRITAS

Cuentan una crónica muy antigua que hubo en el Cairo un hombre muy rico, tan generoso y caritativo que terminó por repartir entre los pobres toda su fortuna, quedándose solamente con la casa de sus padres. La casa tenía un gran naranjo en medio del jardín. Como el hombre no guardó nada para sí, tuvo que trabajar para ganarse la vida.

Una tarde, regresaron tan cansados de trabajar que se durmieron bajo el naranjo y en sus sueños vio a un desconocido que le dijo:

"Tu fortuna está en Persia, iré a buscarla".

A N E X O

FORMA DE EVALUAR EL CUESTIONARIO

FREGUNTA 1:

2 PUNTOS SI CONTESTA:

- Por que era generoso.
- Porque era caritativo.

1 PUNTO SI CONTESTA:

- Por que le interesaban los pobres.
- Por que les tenia lástima a los pobres.
- Para los pobres.

0 PUNTOS SI CONTESTA:

- Otra cosa que no tenga que ver con la lectura.

FREGUNTA 2:

2 PUNTOS SI CONTESTA:

- Por que alguien le dijo en sueños que ahí estaba su fortuna.

1 PUNTO SI CONTESTA:

-Ahí estaba su fortuna.

-Fué a buscar su fortuna.

-Se lo ordenaron en sueños.

0 PUNTOS SI CONTESTA:

-Otra cosa que no tenga que ver con la lectura.

PREGUNTA 3:

2 PUNTOS SI CONTESTA:

-Un jardín y un naranjo.

-Un tesoro bajo el naranjo.

1 PUNTO SI CONTESTA:

-Un jardín.

-Un árbol.

0 PUNTOS SI CONTESTA:

-Otra cosa que no tenga que ver con la lectura.

PREGUNTA 4:

2 PUNTOS SI CONTESTA:

-Desenterró un tesoro bajo el naranjo de su casa.

1 PUNTO SI CONTESTA:

-Desenterro un tesoro.

0 PUNTOS SI CONTESTA:

-Otra cosa que no tenga que ver con la lectura.

PREGUNTA 5:

2 PUNTOS SI CONTESTA:

-Robaron la casa de junto.

1 PUNTO SI CONTESTA:

-Robaron una casa.

-Unos ladrones robaron.

0 PUNTOS SI CONTESTA:

-Otra cosa que no tenga que ver con la lectura.

De la pregunta 6 a la 10 se calificará de la siguiente manera:

-1 punto si contesta algo relacionado con la lectura.

-0 puntos si contesta algo que no tenga que ver con la lectura.

EVALUACION PARA ERRORES EN LA ESTRUCTURA

- 1.- Uno - Unas.
- 2.- Ombres - Hombres.
- 3.- Pobre - Pobres.
- 4.- Tenían - Tenía.
- 5.- Gardines - Jardines.
- 6.- Ganarle - Ganarse.
- 7.- Regrezaron - Regresó.
- 8.- Durmieron - Durmió.
- 9.- Digieron - Dijo.
- 10.- Iria - Ve.

A N E X O

TEXTO TECNICO

LA ELECTRICIDAD

Aunque los hombres de ciencia no saben con exactitud lo que es la electricidad, han descubierto algunas cosas acerca de su funcionamiento.

Creen ahora que todo lo que existe en el mundo esta formado por partículas invisibles, llamadas átomos. Esos átomos estan formados a su vez por partículas aún más diminutas llamadas electrones, protones y neutrones. Son los electrones los que proporcionan lo que llamamos electricidad.

Los sabios creen que los electrones producen electricidad así: Supongamos que tenemos un pedazo de alambre. Ese alambre esta formado por millones de átomos. Cada átomo tiene sus propios protones, neutrones y electrones. Los minúsculos protones y neutrones estan unidos a sus átomos. Pero los electrones se mueven fácilmente de un átomo a otro.

Ahora, supongamos que en uno de los extremos del alambre se añade otro electrón al primer átomo. Ese electrón desalojado empuja a su vez al electrón del segundo átomo y así sucesivamente hasta llegar al otro extremo del alambre.

El salto de electrones de un átomo al siguiente es lo que llamamos electricidad. La electricidad es una corriente de electrones que va en una sola dirección, desde un átomo hasta el siguiente. A veces decimos que la electricidad fluye

como si fuese una corriente de agua. Por eso empleamos la expresión corriente eléctrica.

Pero antes de lograr que los electrones se precipiten en corriente, necesitamos tener alguna forma de añadir los electrones que se requieren para empezar el movimiento.

No nos basta hacer que los electrones empiezen a moverse. Necesitamos lograr que continuen moviéndose. Sólo los electrones en movimiento nos proporcionan corriente eléctrica.

También es indispensable que proporcionemos a los electrones un buen camino por el cual puedan moverse. Si no tienen ese buen camino, no se moveran. Si no se mueven, no hay electricidad.

A N E X O

C U E S T I O N A R I O

- 1.- ¿Cómo se llaman las partículas que forman a los átomos?
- 2.- ¿Cómo se encuentran los electrones?
- 3.- ¿Cómo se forma la electricidad?
- 4.- ¿Por qué se emplea la expresión "corriente eléctrica"?
- 5.- ¿Qué se debe proporcionar a los electrones?
- 6.- ¿Qué sucede si los electrones no se mueven?
- 7.- ¿Por qué crees que la electricidad sea importante?
- 8.- ¿De dónde crees que viene la electricidad?
- 9.- ¿Cómo utilizas la electricidad?
- 10.- ¿Qué entendiste de la lectura?

A N E X O

FORMA DE EVALUAR EL CUESTIONARIO

PREGUNTA 1:

2 PUNTOS SI CONTESTA:

- Electrones, protones y neutrones.

1 PUNTO SI CONTESTA:

- Partículas invisibles formadas por partículas más pequeñas.

0 PUNTOS SI CONTESTA:

- Otra respuesta que no este relacionada.
- SI no contesta.

PREGUNTA 2:

2 PUNTOS SI CONTESTA:

- En constante movimiento.
- Alrededor del núcleo del átomo.

1 PUNTO SI CONTESTA:

- Moviendose.

0 PUNTOS SI CONTESTA:

- Algo que no este relacionado .
- Si no contesta.

PREGUNTA 3:

2 PUNTOS SI CONTESTA:

- Por medio del movimiento de los electrones.

0 PUNTOS SI CONTESTA:

- Algo que no tenga relación con el texto.
- Si no contesta.

PREGUNTA 4:

2 PUNTOS SI CONTESTA:

- Porque se compara con la corriente de agua.
- Porque su proceso se parece a la del flujo del agua.

1 PUNTO SI CONTESTA:

- Algo similar.

0 PUNTOS SI CONTESTA:

- Algo que no tenga relación con la lectura.

- Si no contesta.

PREGUNTA 5:

2 PUNTOS SI CONTESTA:

-Alguna forma de añadir electrones para que inicie el movimiento.

1 PUNTO SI CONTESTA:

- El medio para que los electrones se muevan.

- Algo similar.

0 PUNTOS SI CONTESTA:

- Algo no relacionado con la lectura.

- Si no contesta.

De la pregunta 6 a la 10 se calificará de la siguiente forma:

- 1 punto si contesta algo relacionado con la lectura.

- 0 puntos si contesta algo no relacionado con la lectura.

BIBLIOGRAFIA.

1. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1000-1001.

2. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1001-1002.

3. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1002-1003.

4. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1003-1004.

5. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1004-1005.

6. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1005-1006.

7. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1006-1007.

8. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1007-1008.

9. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1008-1009.

10. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1009-1010.

11. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1010-1011.

12. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1011-1012.

13. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1012-1013.

14. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1013-1014.

15. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1014-1015.

16. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1015-1016.

17. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1016-1017.

18. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1017-1018.

19. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1018-1019.

20. *Journal of the American Medical Association*, 1954, 156: 1019-1020.

BIBLIOGRAFIA

1.-ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA, México, D. F. 1992, Sexenio Carlos Salinas de Gortari.

2.-ALVERMAN, D. E. Organizadores Gráficos, Herramientas para Comprender y Organizar las Ideas Principales, Capítulo 9 En BAUMANN, F. J. (1990) . Enseñar a Comprender las Ideas Principales. Aprendizaje Motor, Madrid, pags. 133-173., de Comprensión de la idea principal.

3.-ALVERMANN, E.D. DILLON, R.D.O BRIEN, G.D., Discutir para comprender el uso de la discusión en el aula. Aprendizaje Visor, Madrid España, pags. 23-28, 55-65.

4.-ANDERSON Y PEARSON (1984) , EN: COOPER, J.D. (1990), Como mejorar la comprensión lectora. Aprendizaje Visor, Madrid España,

5.-ANDERSON SPIRO Y ANDERSON, (1977), RUMELHART Y ORTON, (1977), EN: JOHNSTON, H.P., La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Aprendizaje Visor, Madrid, pags. 39-62.

6.-AULLS, M. W., Enseñanza activa de las habilidades de comprensión de las ideas principales, EN: BAUMANN, F.J., (1990), Enseñar a comprender las ideas principales. Aprendizaje Visor, Madrid, pags. 101-173.

7.-AUSBEL, EN: ENTWISTLE, N., (1988), La comprensión del aprendizaje temas de educación, Paidós, M.E.C., España, pags. 48-53.

8.-BAKER, (1984) EN: ZARZOSA, E.L. (1987), Repertorios mínimos para la comprensión de la lectura. Proyecto de neurociencias, U.N.A.M., ENEP Iztacala.

9.-BAUMANN, F.J., (1990), La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal, EN: Enseñar a comprender las ideas principales. Aprendizaje Visor, Madrid, pags. 133-173.

10.-BETTELHEIM, B. Y ZELAN, K., (1983), Aprender a leer, Grijalbo, Barcelona, pags. 15-62.

11.-BLOOMFIELD Y BARNHART, (1961), EN: MYERS Y HAMMILL, (1982), Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje, Métodos para su educación, Noriega Limusa, México.

12.-BROWN, (1987), EN: ROJAS DRUMMOND, S.R., (1989), El desarrollo y la inducción de repertorios de autorregulación en niños de primaria, aprendizaje y comprensión de lectura, Facultad de Psicología, U.N.A.M.

13.-CHOMSKY Y GOODMAN, (1970), EN: GEAHEART, B. R., (1985), Incapacidad para el aprendizaje, Manual moderno, México, Cap. IX.

14.-CLARICIO, F., Mc COY, F.G., (1976), Trastornos de la conducta en el niño, Manual Moderno, México.

15.-COOPER, J.D., (1990), Como mejorar la comprensión lectora, Aprendizaje Visor, Madrid España.

16.-CUNNINGHAM, W.J., El confuso mundo de la idea principal, EN: BAUMMAN, F.J., La comprensión lectora, (como trabajar la idea principal en el aula), Aprendizaje Visor, Madrid, cap. I.

17.-DE CHANT, (1980), EN: GEARHEART, B. R., (1987), Incapacidad para el aprendizaje, Manual Moderno, México, cap. IX.

18.-DURKINZ, (1974), EN: GEAHEART, B.R., (1987), Incapacidad para el aprendizaje, Manual Moderno, México, cap. IX.

19.-FERNALD, (1921), EN: GEAHEART, B.R., Incapacidad para el aprendizaje, Manual Moderno, México, cap.X.

20.-FREDERICKSEN, (1975), KINTSCH Y VAN DIJK, (1978), MEYER, (1975), EN: BAUMAN, F.J., (1990), Enseñar a comprender las ideas principales, Aprendizaje Motor, Madrid.

21.-FRY, E., (1973), Técnica de la lectura veloz, Paidós, Buenos Aires, pags. 43-59.

22.-GARCIA HOZ, V. (1981), Principios de pedagogía sistemática, Ediciones Rial S.A., Madrid, caps. I y VIII.

23.-GEARHEART, B.R., (1985), Incapacidad para el aprendizaje, Manual Moderno, México, pag. 510.

24.-GONZALEZ RUELAS, (1993), Periódico El Universal.

25.-GOODMAN Y BURKE, (1980), EN: GEARHEART, B.R., (1985), Incapacidad para el aprendizaje, Manual Moderno, México, cap. IX.

26.-GULLINGHAM, (1970), EN: MYERS, I.P., y HAMMILL, D.D., (1982), Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje, Métodos para su educación, Noriega Limusa, México, pags. 284-296.

27.-HINOJOSA, G., y COLS, (1987), EN: AGUILAR S.R. y SUAREZ C.P. (1990), El estudio de la comprensión de la lectura bajo dos perspectivas teóricas: Metacognición y hermenéutica, Proyecto de tesis, U.N.A.M., ENEP Iztacala.

28.-HINOJOSA, H.P., (1989), Factores que influyen en la comprensión lectora y su evaluación, EN: La evaluación de la comprensión lectora un enfoque cognitivo, Aprendizaje Visor, Madrid, pags. 39-62.

29.-HORROCKS, E.M., y SACKETT, G.L., (1982), Lectura ortografía y comprensión en la escuela primaria, Paidós Educador, Barcelona, pags. 9-63.

30.-JOHNSTON, H.P., (1989), Hacia una resolución de problemas teóricos, EN: La evaluación de la comprensión lectora: Un enfoque cognitivo, Aprendizaje Visor, Madrid, pags. 26-32.

31.-JOHNSTON, H.P., (1989), Comprensión lectora, Definición, EN: La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo, Aprendizaje Visor, Madrid, pags. 15-37.

32.-JOHNSTON, H.P., (1989), Nuevas corrientes en la evaluación de la comprensión lectora, EN: Evaluación de la comprensión lectora un enfoque cognitivo, Aprendizaje Visor, Madrid, pags. 97-104.

33.-JOHNSTON, H.P., (1989). Nuevas corrientes en la evaluación de la comprensión lectora, EN: Evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo, Aprendizaje Visor, Madrid, pags.47-114.

34.-JOHNSTON, H.P., (1989), Un enfoque cognitivo, Aprendizaje Visor, Madrid, pags 39-62.

35.-KAUFMAN y BIRES, (1979), EN: GEAHEART, B.R., (1987), Incapacidad para el aprendizaje, Manual Moderno, México, cap. XI.

36.-KINTSCH Y KEENAN, (1973), MEYER, (1975), EN: BAUMAN, F.J., (1990), Enseñar a comprender las ideas principales, Aprendizaje motor, Madrid.

37.-KINTSCH Y VAN DIJK, (1978) (1973), EN: BAUMAN, F.J., (1990), Enseñar a comprender las ideas principales, Aprendizaje motor, Madrid.

38.-KIRK, (1936), y HEGE, KIRK y KIRK, (1970), EN: MYERS, I.P., y HAMMILL, D.D., Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje, Métodos para su educación, Noriega Limusa, México, pags. 296-313.

39.-KOZMA, R.B., (1987), The implications of cognitive psychology for computer based Learning tools, EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 13 (3), pags. 20-25.

40.-MEICHENBAUM, D., (1977) COGNITIVE BEHAVIOR MODIFICATION: AND INTERATIVE APPROACH, New York. The Guilford press.

41.-MIGNOLO, W.,(1986), EN: AGUILAR S.R. y SUAREZ, C.P., (1990), El estudio de la comprensión de la lectura bajo dos perspectivas teóricas: Metacognición y Hermenéutica, Proyecto de tesis, U.N.A.M., ENEP Itacala.

42.-MYERS, P.D., (1987), Manual del maestro enseñanza de niños con problemas de aprendizaje, Limusa, México, vol.3, pags. 141-155.

43.-MYKLEBUST, (1960), EN: MYERS, P. y HAMMILL, D., (1987), Manual del maestro, enseñanza de niños con problemas

de aprendizaje, Limusa, México, vol.3.

44.-NUTESA, (1984), Español 2do. grado de educación media básica, Nutesa Santfiliana, México.

45.-ORTON S., (1969), EN: MYERS, I.P., y HANMILL, D.D., Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje. Métodos para su educación, Noriega Limusa, México.

46.-OSMAN, B.B., (1988), Problemas de aprendizaje un asunto familiar, Trillas, México, cap. I.

47.-OSMAN, B.B., (1988), ¿Cómo será el futuro?, EN: Problemas de Aprendizaje, Trillas, México, cap. VIII.

48.-OSMAN, B.B., (1988), ¿La vida en la escuela?, EN: Problemas de aprendizaje, Trillas, México, cap. V.

49.-OSMAN, B.B., (1988), El problema de las tareas escolares, EN: Problemas de aprendizaje, Trillas, México, cap. V I.

50.-ROJAS DRUMMOND, S., PEON, Z.M., PEREZ, L.S., (1989), El desarrollo y la inducción de repertorios de autorregulación, aprendizaje y comprensión de lectura en niños de primaria, Facultad de psicología, U.N.A.M.

51.-ROSENSHINE, (1980), EN: COOPER, J.D., (1990), Como mejorar la comprensión lectora, Aprendizaje Visor, Madrid España.

52.-SINGER, (1969), EN: GEARHEART, B.R., (1987), Incapacidad para el aprendizaje, Manual Moderno, México, cap. IX.

53.-SMITH, F., (1990), La comprensión base del aprendizaje, EN: Para darle sentido a la lectura, Aprendizaje Visor, Madrid, págs. 102-125.

54.-smith, f., (1990), Los lectores y la lectura, EN: Para darle sentido a la lectura, Aprendizaje Visor, Madrid, págs.177-155.

55.-SPACHE Y SPACHE, (1977), EN: GEAHEART, B.R., (1987), Incapacidad para el aprendizaje, Manual Moderno, México, cap. IX.

56.-SULLIVAN, P.A., (1986), Metacognitive strategy instruction. Excepnional children. 53 (2) pags. 118-124.

57.-TARNOPOL, L., (1986), Dificultades para el aprendizaje. guía médica y pedagógica, S.C.D., Editorial Científica, La prensa médica Mexicana.

58.-TAYLOR, B.M., (1990), Como enseñar a los alumnos de grados medios a resumir el contenido de los libros de texto, Aprendizaje Visor, Madrid España, pags. 191-203.

59.-THOMAS, E.L. Y TOBINSON, H.A., (1982), EN: GEEAHEART, B.R., (1987), Incapacidad para el aprendizaje, Manual Moderno, México, cap. IX.

60.-VAN DIJK Y KINTSCH, (1993) EN: ROJAS-DRUMMOND, Y COLS, (1990), El desarrollo y la inducción de repertorios de autorregulación. Aprendizaje y comprensión de lectura en niños de primaria, Facultad de Psicología, U.N.A.M.

61.-WINOGRAT, N.P. Y BRODGE. A.C., (1990), La comprensión de la información lectora (como trabajar la idea principal en el aula), Aprendizaje Visor, Madrid, 1990, cap. II.

62.-WINOGRAT P. Y BRIDGE, A., (1990), Enseñar a comprender la idea principal, EN: BAUMANN, F.J., (1990), La comprensión lectora, Aprendizaje Visor, Madrid España.

63.-ZARZOSA, E.G.L., (1987), Repertorios mínimos para la comprensión de la lectura. Proyecto de neurociencias, U.N.A.M., ENEP Iztacala.

64.-ZARZOSA, L., (1987), EN: AGUILAR Y SUAREZ, (1990), El estudio de la comprensión de la lectura bajo dos perspectivas teóricas: Metacognición y hemeneútica. Proyecto de tesis, U.N.A.M., ENEP Iztacala.