

142
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE
ENTRENAMIENTO A MAESTROS EN ESTRATEGIAS
DE COMPRESION DE LECTURA, BASADO EN LA
ENSEÑANZA RECIPROCA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
MARTHA EUGENIA HERNANDEZ SUAREZ
GRISELDA TORRES VAZQUEZ

DIRECTORA DE TESIS: LIC. PATRICIA BERMUDEZ LOZANO.
REVISOR DE TESIS: LIC. GERARDO HERNANDEZ ROJAS.
ASESOR ESTADISTICO Y METEOROLOGICO:
PSIC. MARCOS VERDEJO MANZANO.

MEXICO, D. F.

1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la Lic. *Patricia Bermúdez Lozano* por dirigir minuciosamente la construcción de nuestro trabajo de tesis y más que por eso por su paciencia, comprensión, dedicación y apoyo entre otras muchas cosas más. **GRACIAS PATY.**

Al Lic. *Gerardo Hernández Rojas* por sus aportaciones teóricas y metodológicas a nuestro trabajo de tesis.

Al Psic. *Marcos Verdejo Mansano* por su valiosa participación en el análisis estadístico, por sus comentarios y apoyo siempre que lo requerimos.

A los profesores que contribuyeron al refinamiento teórico-metodológico del trabajo de tesis.

- * *Dra. Irene Daniela Muria Vila.*
- * *Lic. Irma Graciela Castañeda Ramírez.*
- * *Lic. Araceli Mendoza Ibarrola.*
- * *Dr. Marco Rigo Lemini.*

A los profesores que como expertos sometieron a juicio los textos de las evaluaciones inicial y final del estudio:

- Dra. Irene Daniela Muria Vila.*
- Mtra. Frida Díaz Barriga Arceo.*
- Lic. Gerardo Hernández Rojas.*
- Mtra. Rosa del Carmen Flores Macías.*
- Lic. Fernando Fierro Luna.*
- Lic. Irma Castañeda Ramírez.*
- Lic. Patricia Bermúdez Lozano.*
- LIC. Bertha Velázquez.*

A la escuela primaria **AMADO NERVO**, especialmente al director, maestros y niños que participaron en este estudio, por que sin ellos esto no existiría.

A *Ma. del Carmen Hernández Suárez* por el apoyo incondicional que nos brindó durante la realización de este trabajo.

A los muchachos *Vero, Lis, Francis, Juan, Manuel, Marcos y Heriberto* por todos los momentos que compartimos.

GRISELDA Y MARTHA.

A mis padres, **Hortencia y Pablo**, por haberme dado la vida, en especial a mi mamá por su dedicación, cariño, amor, apoyo y por haberme dado todo sin esperar nada.

A mis hermanas **Susi, Ana y Nays** por su amor, interés y por todos aquellos momentos que hemos vivido juntas.

A **Yahra, Caro y Ali** por su amistad incondicional, por ser parte de mi vida, por ser simplemente excepcionales.

A **Martha** por compartir conmigo este trabajo, que fue más que eso, fue una experiencia que nos dejó muchas enseñanzas, en el que pasamos momentos difíciles y agradables que compartimos, y que gracias a ello me dejó una gran amiga.

A **Marcos** por ser el amor de mi vida.

A todos ustedes, por estar ahí porque un éxito que no se puede compartir no es éxito.

GRISELDA.

A mis padres, *Carmen y Francisco*, con todo mi amor, porque gracias a ellos estoy hoy aquí.

A *Carmen y mi mamá* porque con la conclusión de este trabajo se cumple una de nuestras metas, gracias por el apoyo y dedicación que me han brindado durante toda mi vida.

A mis hermanos *Daniel, Sonia y Alejandra* por su compañía y cariño.

A *Heriberto y a nuestro bebé* con todo mi amor.

Para los niños a los que más quiero, *Miriam, Carlitos, Lalo, Edy y Julio Cesar* ya que el pensar en ustedes me ha ayudado a seguir adelante, esperando algún día verlos concluir sus estudios.

A las personas que han estado conmigo en algún momento de mi vida, mis amigos: *Mauricio, Julia, Vero, Raúl, Gris Vero S., y Victor*.

A *Gris* todo lo que implicó realizar la tesis juntas, por su paciencia, pero sobre todo por su amistad.

MARTEA

ÍNDICE

	PAG.
* INTRODUCCIÓN	1
* CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN	3
* CAPÍTULO 2. COMPRENSIÓN DE LECTURA	7
* CAPÍTULO 3. EL ENTRENAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.	21
* CAPÍTULO 4. ENSEÑANZA RECÍPROCA	33
* CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA	46
* CAPÍTULO 6. RESULTADOS	54
* CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN	80
* BIBLIOGRAFÍA	86
* ANEXOS	90

INTRODUCCIÓN

Cuando revisamos las diferentes áreas de conocimiento como son: Español, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas, nos damos cuenta que la adquisición de los conocimientos que integran estas áreas tiene como base la comprensión de lectura, pues, a través de esta es que se otorga un significado a la información escrita recibida, lo que implica un manejo más activo de la información. Lo anterior fundamenta que el nivel de comprensión de lectura sea un factor que determina el éxito o fracaso escolar de los estudiantes.

Sin embargo, al trabajo en esta área no se le ha dado el énfasis necesario, lo que se refleja en un bajo nivel de comprensión de lectura que se presenta en gran parte de la población, e incluso se ha observado en personas con grados académicos avanzados, esta problemática se remonta a un déficit en la educación primaria, donde en la mayoría de los casos el aprendizaje de la lectura se toma sólo como decodificar los símbolos gráficos contenidos en el texto y no la obtención del significado del mismo. Es por esto que se hace necesario instrumentar acciones en esta área durante los niveles básicos de la enseñanza, buscando abarcar un mayor número de niños y prevenir la presencia de dicha problemática en futuras generaciones escolares.

El maestro al ser el principal agente de cambio dentro del salón de clases se convierte en el "blanco" al que deben dirigirse las acciones instrumentadas, no sólo para resolver problemas presentes, sino como una forma de asegurar el acceso de futuras generaciones a la información necesaria para desarrollar habilidades que les permitan enfrentarse al texto y tener una comprensión mas amplia de éste; lo que provoca una disminución en problemas que predisponen al fracaso escolar.

Una de las actividades a instrumentar es el entrenamiento a los maestros en diversas áreas que les permita dar solución a los problemas que se les presentan en su diaria práctica profesional, además busca que los niños con problemas no sean excluidos del salón de clases regular, ya que esta acción limita sus posibilidades de enriquecerse mediante la interacción con sus pares y maestros, y participar a nivel de prevención al evitar la presencia de futuras deficiencias en los alumnos regulares, al

dotarlos de las habilidades necesarias para un buen desempeño académico.

Este entrenamiento no sólo debe consistir en proporcionar a los maestros información teórica, ya que esto no garantiza la aplicación de dicha información, es por esto que el entrenamiento se complementa con la aplicación práctica dentro del salón de clases de los conocimientos y habilidades obtenidos, acompañada de evaluación y retroalimentación con la finalidad de obtener mejores resultados.

Esta aplicación por parte del maestro dentro del salón de clases forma parte de un nuevo enfoque de la educación, hacia una educación más activa, que por lo tanto requiere de estudiantes participativos y comprometidos con su aprendizaje.

Basada en este enfoque la técnica instruccional de enseñanza recíproca es un conjunto de actividades encaminadas a desarrollar en los alumnos una lectura experta mediante la participación de sus maestros en actividades específicas, donde a partir de un diálogo, el maestro y el grupo son responsables de la comprensión de un texto. Paralelamente al trabajo en grupo, el alumno de manera individual va desarrollando las habilidades necesarias para él mismo regular su lectura, eligiendo las estrategias que le proporcionen un mayor nivel de comprensión de lectura.

CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN

1.1 CONCEPTO DE EDUCACIÓN.

A través de la historia el hombre ha tratado de conceptualizar el término "educación", sin llegar a un consenso, debido a que cada autor que intenta definir este concepto, lo hace desde su orientación particular sin tomar en cuenta todos los aspectos que intervienen en la educación, tales como: el aspecto social, la intención, los objetivos, la acción, los medios, etc.

Los individuos reciben educación a partir de su grupo primario (familia), mediante la participación cotidiana de los niños y niñas en las actividades de la vida adulta. Pero debido a la complejidad de las sociedades, esta educación no cubre satisfactoriamente los requerimientos de estas, es por esto que surge la escuela como un sistema organizado mediante el cual se prepara a las nuevas generaciones para su futura participación en el mundo del trabajo y en la vida pública, asegurando un desarrollo personal plenamente satisfactorio.

La educación como institución social, asegura la cohesión del grupo social, consigue cierta uniformidad de valores, y reproduce el orden establecido, mediante la transmisión a nuevas generaciones de normas, reglas y valores en función de la sociedad, a través de un proceso de inculcación y adoctrinamiento ideológico (Sacristán y Pérez, 1992).

La educación escolar debe considerarse (Coll y Bolea, 1983), como una actividad que responde a unas intenciones y cuyo desarrollo exige una planeación que compete dichas intenciones en propuestas realizables. Las intenciones constituyen el punto de partida de todo proceso de enseñanza-aprendizaje; pero además proporcionan una orientación y una dirección a todo el proceso, estas intenciones se hacen explícitas mediante objetivos educativos, que deben formularse en términos de conductas observables de los alumnos, o mas bien en términos de estrategias y habilidades cognitivas. Es evidente que una situación optima de enseñanza-aprendizaje resultara tanto de la elección y preparación adecuada de las intenciones y objetivos educativos, como de los procedimientos seleccionados para alcanzarlos.

1.2 ENSEÑANZA TRADICIONAL Y ENSEÑANZA ACTIVA.

La función social de la escuela refuerza las características de la enseñanza tradicional en cuanto a lo que mencionan Sacristán y Pérez (1992), de la función netamente conservadora que garantiza la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad, es decir, se entrena a las nuevas generaciones a tener un papel sumiso y receptivo.

Suárez (1992), menciona que para lograr lo anterior se educa al hombre en la adaptación acrítica a un orden, inculcando el respeto incondicional a la ley y a la autoridad. Las estructuras educativas tradicionales están copiadas de las de la sociedad existente (relaciones de poder), con el fin de moldear y conformar consciente e inconscientemente al joven en dichas estructuras, preparándolo para ocupar dignamente su nuevo puesto de explotador o explotado.

Este tipo de enseñanza provoca que no todos los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para el aprendizaje, lo que ha tenido como consecuencia, que propongan alternativas para cambiar la situación actual de la enseñanza.

Una característica de la sociedad son sus cambios constantes, los cuales se llevan a cabo en todas las partes que la integran, por tanto la escuela necesita renovaciones que dirijan sus acciones hacia el cumplimiento de las demandas de la sociedad, modificando la conceptualización de la educación tradicional, por una educación activa y dinamizadora que debe ejercerse en libertad y por tanto construir hombres libres.

Como menciona Suárez, el educador deja de ser transmisor y se convierte en fomentador de análisis, introductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planeador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura frente a un grupo estudiantil que piensa, crea, transforma, organiza y estructura conocimientos en un sistema personal y dinámico; que elige y opta autónomamente, como parte del proceso educativo.

Esta evolución en las características de la educación se presentan de una manera más contrastante en la Tabla No. 1

ENSEÑANZA TRADICIONAL	ENSEÑANZA ACTIVA
1. Educar es adaptar, integrar a lo existente, transmitir "valores" preestablecidos; conservar y crear cultura. La educación es una experiencia sensorial de la existencia.	1. Educar es señalar nuevos caminos para la autodeterminación personal y social, hacia la conciencia crítica, por medio del análisis y transformación de la relación objetiva hombre - sociedad.
2. Es realizada por personas maduras y competentes.	2. Es obra de toda la sociedad en proceso permanente de seres inacabados.
3. Conocer es captar significado, razones; mirar al mundo.	3. Conocer es confrontar la realidad, transformando y desafiando al mundo.
4. Aprender es recordar, repetir, devolver al profesor lo retenido y acumulado en el depósito de la conciencia.	4. Aprender es buscar significado, criticar, indagar en contacto permanente con la realidad.
5. El profesor educa, el estudiante es educado; el profesor sabe, el alumno ignora; el profesor enseña, el estudiante aprende; el profesor dirige, los estudiantes son dirigidos; el profesor piensa, y los estudiantes aceptan este pensamiento.	5. Nadie educa a nadie. Todos nos educamos unos a otros en la experiencia de la vida. Nuestro maestro es la realidad vivida. El maestro es guía, orientador, catalizador, animador de este proceso comunitario.
6. No hay libertad se teme a la duda. Prefiere la seguridad al riesgo; rinde culto a la autoridad y al orden.	6. Existe la libertad de expresión. Prefiere la libertad con riesgo a la seguridad sin horizontes; la duda a la falta de certeza.
7. La capacidad creadora es solo de algunos genios, las masas son ignorantes.	7. La capacidad creadora es propia de todos los hombres, las masas son participativas.
8. La verdad es algo absoluto, poseído, transmisible.	8. La verdad es proyecto, no posesión. Debe ser mas bien construida que conquistada. Nadie la posee, todos la buscamos.
9. Esta centrada en el pasado, domestica el presente para que se parezca al pasado; preestablece el futuro.	9. Esta centrada en el futuro sin ignorar el pasado. Vive un presente dinámico. No somos espectadores sino participantes del acontecer humano.
10. La teoría precede a la práctica y la ilumina.	10. No hay teoría verdadera, mas que el corazón de una práctica justa, no hay verdad teórica mas que el interior de un interés practico.

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN.
Suárez, (1992), pp. 45-46.

El cambio de una enseñanza tradicional a una enseñanza dinámica no es fácil, ya que no solo involucra al maestro y

alumnos, sin embargo es el maestro el eje principal de este cambio, es por esto que la función del maestro dentro de los salones de clases esta cambiando y habrá de cambiar aun mas en el futuro, lo que hace necesario que se le entrene para que desarrolle los conocimientos y habilidades que le permitan responder a las demandas que se le presentan en el aula. Esto beneficia no solo a los alumnos regulares, también a los alumnos que presentan alguna deficiencia, (Problemas de aprendizaje, problemas de bajo rendimiento, etc.), ya que el maestro como guía de un proceso comunitario dota a los estudiantes de estrategias y recursos facilitadores que les permiten enfrentar las demandas escolares, (Áreas académicas básicas: lectura, escritura y matemáticas), adquiriendo y/o mejorando las habilidades que ya poseen.

Resumiendo a lo largo de la vida el ser humano se encuentra en un proceso de aprendizaje, por lo que es necesario aprender a aprender. Debido a las características de nuestra sociedad es necesario cambiar la enseñanza tradicional por una mas activa que incluya intenciones, objetivos, y acciones cuya finalidad sea convertir a los estudiantes en personas conscientes y responsables de su propio proceso educativo, es decir, la educación ya no solo significa memorizar y repetir una serie de conocimientos y conductas transmitidas por el maestro, sino es un proceso de liberación individual, grupal y social que convierte a los estudiantes en personas activas, transformadoras y organizadoras de sus propios conocimientos.

Dado que durante la educación, gran parte de la información que se recibe en las diferentes asignaturas es escrita, este trabajo se centra en la comprensión de lectura, ya que es a partir de esta que se otorga un significado a la información escrita recibida.

CAPÍTULO 2: COMPRENSIÓN DE LECTURA

2.1 IMPORTANCIA Y REPERCUSIONES DE LA COMPRENSIÓN EN EL APRENDIZAJE.

La comprensión de lectura es considerada como un factor de notable importancia, puesto que durante el transcurso de la vida escolar, y aun de la vida cotidiana, los individuos constantemente se enfrentan con la lectura de textos. En este sentido, el nivel de comprensión de lectura juega un papel preponderante en la vida personal del individuo, así como en su relación con el ambiente.

La sociedad se ve afectada, ya que el lector como individuo pertenece a un grupo social, influyendo en él positiva o negativamente. Las sociedades plenamente alfabetizadas tienen indudables ventajas culturales, políticas y económicas, frente a aquellas cuyos miembros han recibido, en su mayoría, escasa o nula instrucción. Asimismo, los individuos que disponen de hábitos lectores pueden disfrutar de multitud de bienes culturales en su tiempo libre, o bien, adquirir nuevos conocimientos y destrezas que mejoren sus posibilidades profesionales y laborales (De Vega, 1990).

En el aspecto económico, el mal lector se convierte en un individuo poco productivo, en función de la inversión que el estado hace en él.

En lo que concierne al estudiante, la comprensión de lectura es importante ya que su desarrollo escolar se ve limitado al no comprender los textos que lee, lo que trae como consecuencia lagunas en el aprendizaje y por tanto el fracaso escolar.

Un efecto colateral a la comprensión de lectura es la interacción que el lector establece con su medio a través del lenguaje escrito. El mal lector se pierde de información contenida en los textos, es decir, de un medio de comunicación que se da entre el lector y el autor. Además de perder una de las oportunidades que el medio le ofrece para socializarse.

Por el contrario, si la comprensión de lectura se da adecuadamente, proporciona al estudiante habilidades y destrezas que facilitan su desarrollo personal y académico.

Como menciona Smith (1990), el aprendizaje y la comprensión son inseparables. Ya que la comprensión es esencial para el aprendizaje, y el aprendizaje es la base de la comprensión. Es decir, para aprender es necesario comprender la información recibida y para comprender es necesario contar con conocimiento previo relacionado al tema, el cual se adquirió mediante el aprendizaje. Para comprender es necesario hacer predicciones,

para aprender hay que formular hipótesis, ambos derivan del conocimiento previo del mundo.

Las predicciones permiten dar un sentido a los acontecimientos y el lenguaje, y las hipótesis una vez sometidas a prueba suscitan el aprendizaje.

Si no podemos dar un sentido al mundo, no puede haber comprensión ni aprendizaje. El aprendizaje es un proceso continuo excepto en circunstancias confusas, donde la comprensión queda inhibida (Smith, 1990).

Por tanto, el aprendizaje de los alumnos debe tener como base una asociación entre los conocimientos previos que poseen y la nueva información presentada por el maestro, quien debe propiciar el análisis de la información mediante el uso de nuevas estrategias que entrenen al alumno en la adquisición de habilidades que lo lleven a la comprensión y aprendizaje de los temas revisados en clase.

Para los estudiantes la lectura es un problema central y para muchos dicho problema se extiende al nivel de comprensión de lectura, dificultad que ocasiona que los alumnos no solamente no puedan adquirir la información que se les imparte por vía de textos escolares, sino que es un problema que puede conducir a los profesores a un diagnóstico erróneo de déficits intelectuales, al observar que el estudiante tiene un bajo rendimiento escolar en general, siendo que la dificultad radica en que los lectores no comprenden lo que leen, simplemente decodifican el texto, situación que provoca una falta de adquisición de la información y de memorización de la misma (Soria, 1994).

2.2 DIFERENCIACIÓN ENTRE LECTURA Y COMPRESIÓN DE LECTURA.

La lectura, fundamento principal de la estructura académica, plantea gran cantidad de problemas debidos a las diferencias individuales que se observan en su adquisición y que no siempre se refieren a diferencias de capacidad. Es una de las pocas actividades cognoscitivas en la que coinciden mecanismos como: memoria, atención, percepción, secuenciación, etc.

Leer supone descifrar signos gráficos y abstraer de ellos un pensamiento. Dichos signos tienen su equivalente sonoro, se asocian con el lenguaje hablado, encierran un significado, están colocados de un modo concreto y dispuestos en el espacio según una determinada dirección espacial (Dicc. Enciclopédico de Educ. Especial, 1986).

La lectura es el resultado aparente de un proceso de aprendizaje al término del cual el individuo se muestra capaz de descifrar visualmente símbolos gráficos y de encontrar su

sensorización a través de los símbolos fonéticos conocidos (Dicc. en Ciencias de la Educ., 1984).

La lectura como proceso básico implicado en la enseñanza-aprendizaje engloba una serie de actividades que el alumno guiado por un experto (maestro), debe desarrollar. El aprendizaje de la lectura en los primeros niveles de enseñanza básica promueve o busca la descodificación por parte de los alumnos, como señal de aprendizaje lector, sin embargo, la lectura es aún un proceso mas complejo.

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

Conjuntamente Crowder y Homes (1992, 1985, cit. en Soria, 1994), mencionan que la lectura en silencio mejora la comprensión de lectura por lo que se debe entrenar al lector desde pequeño a leer sin articular, sin pronunciar las palabras leídas. La lectura en silencio evita la lectura entrecortada y posibilita la captación global de los elementos de la frase.

La comprensión se define como un proceso mediante el cual se entiende el significado de un conjunto como signo, o relación de un significante con un significado. Abarcando su fundamento, finalidad y relaciones en su esencia. En el ámbito escolar la comprensión se define como un conjunto de fenómenos según los cuales un alumno, un estudiante o educando, aprende o interpreta los contenidos presentados en forma visual considerando importante la edad del alumno, la ubicación de los signos representados y sus relaciones (Dicc. en Ciencias de la Educ. 1984).

Por otra parte Valle, Cuetos, Igoa y Del Viso (1990), mencionan que una persona comprende cuando es capaz de extraer el significado de unos signos acústicos o gráficos, significado que, en último término llegará a integrarse en sus propios conocimientos.

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

De Vega (1990), plantea que la lectura es una actividad múltiple. Al leer, nuestro sistema cognoscitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de la palabra, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico adecuado a la palabra, construye un significado de la frase, integra el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo, etc. El lector lleva a cabo cada una de estas actividades de manera inconsciente, casi al mismo tiempo que desplaza su vista por las palabras. El proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto.

La comprensión de un texto escrito para Morles (1985), es el proceso cognitivo mediante el cual se reconstruye, en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto. De esta manera, el lector se convierte en el receptor activo de la información transmitida por el autor a través del medio escrito. Señala también que en la comprensión del texto suceden dos procesos fundamentales: la percepción de los símbolos gráficos y la decodificación de estos, es decir, la traducción de los símbolos gráficos a sus representaciones fonológicas.

La comprensión de lectura puede definirse como el proceso mediante el cual se le da un significado a la palabra escrita, en el que intervienen conjuntamente la memoria, atención, percepción y codificación en interacción con los conocimientos previos de un individuo, dentro de un contexto lingüístico y situacional particular (Díaz Barriga, 1992).

La lectura no se limita a la codificación, ni a la reproducción y construcción por parte del lector, lo que ésta comprende se deberá a una serie de causas como son: sus experiencias, conocimientos y creencias previas (esquemas de conocimiento), y esta en función de sus metas y de lo que espera al leer (Hayes; Diehl, 1982, cit. en Utría, 1988).

Cooper (1990), considera que la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector evalúa el significado interactuando con el texto, es decir, que durante el proceso de la comprensión el alumno relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente.

Goodman (1984, cit. en Barrios, 1992), define la lectura como la transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura, como las características del texto. Para el lector, toda la lectura es interpretación, en donde él es capaz de comprender y de aprender a través de ésta, dependiendo fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura.

La comprensión del texto se refiere a la habilidad para usar la información creativamente en la solución de nuevos problemas que no son dados en el texto (Meyer, 1984, cit. en Alvarez, 1996).

Spin (1987, cit. en Barrios, 1992), manifiesta que la comprensión de lectura es aquella habilidad del lector para obtener información de un texto impreso mas allá del significado explícito. El término "comprender" es bastante confuso ya que puede significar "obtener información del texto", como "interpretar" y "valorar dicha información". Señala que se pueden agrupar en tres direcciones básicas las diferentes teorías explicativas del proceso mental implicado en la comprensión lectora:

1. La comprensión lectora entendida como un proceso cognoscitivo (El presente trabajo se enfoca en esta dirección).
2. La comprensión lectora entendida como un proceso lingüístico.
3. La comprensión lectora entendida como la combinación de un conjunto de habilidades específicas que el lector pone en juego para extraer la máxima información posible del texto escrito.

Kintsch y Van Dijk (1978) denotan la importancia de la coherencia en la organización semántica del discurso o texto durante la comprensión. Mencionan que el texto posee una estructura superficial, la cual es interpretada a través de un juego de proposiciones que son inferidas durante el proceso de interpretación con la ayuda de varias habilidades del contexto específico o del conocimiento general.

La estructura semántica del discurso es caracterizada por dos niveles:

1. LA MICROESTRUCTURA. Es la estructura de las proposiciones individuales y sus relaciones. Los microprocesos se vinculan a una tarea de descodificación del texto, mas o menos mecánica e inconsciente en un lector hábil.

2. LA MACROESTRUCTURA. Es de naturaleza mas global, caracterizando el discurso como un todo. Los macroprocesos conducen a la obtención del significado que se encuentra contenido en el mensaje.

Un discurso es coherente solo si las respectivas oraciones y proposiciones son conectadas, y si estas proposiciones son organizadas globalmente en un nivel macroestructural.

En conclusión, de acuerdo a la estructura semántica del discurso, (Kintsch y Van Dijk, 1978) para comprender una lectura se requiere de micro y macro procesos que se describen en la Tabla No. 2:

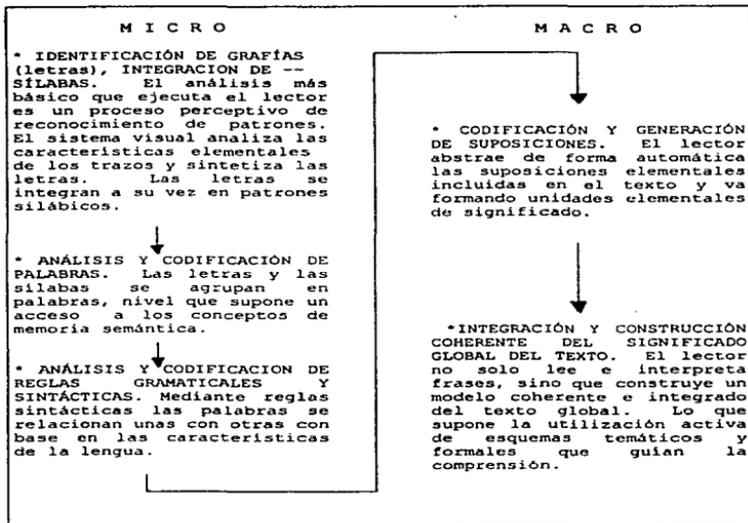


TABLA No. 2 MICRO Y MACRO PROCESOS QUE INVOLUCRA LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Por el contrario, Bender (1992, cit. en Soria, 1994), identifica cuatro aspectos de la lectura centrados en el lector:

1. RECONOCIMIENTO DE PALABRAS. Se refiere a la habilidad para reconocer y proporcionar palabras. Los alumnos con problemas de aprendizaje, específicamente de lectura, tienen dificultades en el reconocimiento visual y en el auditivo.

2. **COMPRESIÓN DE PALABRAS.** Es la habilidad para entender el significado de las mismas, ya no solamente pronunciarlas y reconocerlas. A los alumnos con problemas de lectura el contexto puede ayudarles a entender mejor el significado de las palabras.

3. **COMPRESIÓN DE ORACIONES.** Hace referencia al entendimiento de las relaciones entre las palabras usadas en las oraciones, así como a la sintaxis, habilidad en la que frecuentemente el mal lector presenta dificultades.

4. **COMPRESIÓN DE TEXTO EXTENSOS.** Se enfatiza la comprensión de todo el material escrito que se lee, ya que es una habilidad importante para el aprovechamiento académico. Siendo una de las mayores dificultades para los malos lectores.

Como es posible observar, para que el lector adquiriera la información obtenida en un texto, debe asociar un conjunto de sonidos a un conjunto correspondiente de símbolos escritos en el texto; además es necesario, que ubique el significado de las palabras dentro del contexto y que haga inferencias y predicciones basadas en la lectura.

Por otro lado, es necesario tomar en cuenta la edad del lector, la cual determina el nivel en que se da el proceso de comprensión de lectura. Soria (1994), menciona que en el aprendizaje normal el nivel de lectura fluida se alcanza entre los ocho y nueve años, edad en que la comprensión lectora esta ligada a las imágenes que acompañan al texto pero ya es evidente una descripción de lo oído al poder captar bien el significado de oraciones simples (comprensión descriptiva), aunque es un poco difícil establecer relaciones lógicas.

Hacia los diez y doce años, el niño presenta facilidad para describir relaciones lógicas, rebasa el contenido de las imágenes del texto y logra una descripción explicativa, incorporando sinónimos y antónimos.

Hacia los trece y quince años, el lector esta en condiciones de razonar sobre proposiciones en las que puede no creer, pero que puede utilizar como hipótesis, puede deducir y establecer relaciones entre pasado, presente y futuro.

Para Cooper (1990), el proceso de enseñar a los alumnos a regular su propia comprensión debe iniciarse cuando consiguen dominar los elementos básicos de la lectura y pueden leer en silencio varias frases o un párrafo breve.

2.3 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Autores como Contreras, 1992 y Samuels, 1983, (cit. en Alvarez, 1996), y Ramírez y Velázquez (1994), entre otros, plantean que en la comprensión de lectura influyen diferentes factores que pueden analizarse a partir de dos categorías generales:

I. FACTORES EXTERNOS. Que son todas aquellas características de los textos y el medio en el que se desarrolla la lectura.

Dentro de los factores externos, Contreras (1992, cit. En Alvarez, 1996), identifica los siguientes:

* **EL MENSAJE ESCRITO.** Se refiere al nivel de dificultad que ofrecen las palabras dependiendo de su nivel de comprensión y abstracción. También se refiere al nivel de longitud y complejidad de las frases.

* **ESTRUCTURA DE LA HISTORIA.** Se refiere al grado en que el contenido del escrito está estructurado en categorías comprensibles y lógicamente relacionadas.

* **INFORMACIÓN TEMÁTICA.** Se refiere a qué tanta información externa se proporciona al tema del texto.

A estos factores Ramírez y Velázquez agregan los siguientes:

* **CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DEL TEXTO.** Se refiere al tipo, tamaño, estructura sintáctica y semántica, direccionalidad y estilo de impresión.

* **CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES DE GÉNERO.** Se refiere a la estructura del texto que refleja los patrones de pensamiento del autor, los cuales pueden en ocasiones describir una relación entre ideas sin hacer énfasis en el contenido; o bien puede ser marco de referencia que incluya la idea principal de un texto logrando su organización a través de evaluaciones entre las ideas formando un plan para describir un texto.

Los textos se pueden clasificar en textos expositivos y textos narrativos. Dentro de los textos expositivos su estructura se ha dividido en cinco tipos básicos: Descriptivo, agrupador, causal,

comparativo y aclaratorio. En los textos narrativos existe solo una estructura básica.

* **CONTEXTO.** Son los elementos que integran una situación y que determina sistemáticamente la estructura y la interpretación de un texto. Los elementos son enunciados, a quien va dirigido, intención comunicativa, lugar social (ideologías, situaciones cotidianas, etc.). Estos elementos darán al texto un valor de unidad comunicativa.

Por su parte Samuels (1983, cit. en Alvarez, 1996), anexa a esta lista el siguiente factor:

* **CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y AMBIENTALES DEL TEXTO:** Se incluyen dentro de esta categoría los encabezados, resúmenes, esquemas, nivel de iluminación, tamaño de la letra y formato del texto.

II. FACTORES INTERNOS. Son inherentes al lector, se constituyen por lo que él forma a partir de una experiencia previa y su interacción con el entorno.

Contreras (1992, cit. en Alvarez, 1996), distingue los factores internos que se describen a continuación:

* **LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.** Se refiere al nivel de manejo del lenguaje principalmente en sus aspectos sintáctico, fonológico y semántico.

Conocimiento sintáctico. Se refiere al conocimiento de las relaciones gramaticales entre las palabras conforme a su posición en la oración, al reconocimiento de significados equivalentes (solo actuando a nivel de oración).

Conocimiento fonológico. Incluye el manejo de los diferentes fonemas y sonidos individuales, que posibilitan la construcción de palabras, la demarcación prosódica, la entonación y articulación.

Conocimiento semántico. Se refiere al manejo de significados de las palabras y las relaciones entre ellas (sólo actuando a nivel de oración). En esta se ubica el conocimiento del léxico, el cual posibilita, entre otros aspectos, la codificación del patrón visual y el acceso al léxico (diccionario mental).

* **LA MOTIVACIÓN.** Se refiere al nivel de interés que tenga en esta área de conocimiento particular.

* **EL NIVEL COGNOSCITIVO.** Se refiere al nivel de conocimiento que se tiene del mundo; el cual permite comprender las relaciones

entre proposiciones, posibilitando la extracción del significado de párrafos y textos completos e implica el manejo de proceso.

Ramírez y Velázquez añaden los factores siguientes:

* CONOCIMIENTO PREVIO SOBRE LOS TEMAS TRATADOS. Debido a que la comprensión de lectura involucra la interacción de la información del texto con lo que el estudiante ya conoce, es necesario el conocimiento previo del tema para la reacción adecuada del mismo. Un estudiante que no tiene alguna base central de la información acerca del tema del texto no será capaz de comprenderlo. El conocimiento previo incluye información sobre objetos, eventos, ideas y procedimientos que el lector tiene con respecto al mundo que lo rodea.

* DECODIFICACIÓN. La descodificación experta es necesaria para la comprensión eficiente, pero esto no significa que la instrucción de la comprensión deba olvidarse. La automatidad de la descodificación libera la memoria a corto plazo del estudiante por lo que este puede centrarse en el significado del texto. La comprensión se ve afectada por la descodificación al no existir fluidez en la lectura.

* INFERENCIAS. La comprensión de un texto va a depender de las inferencias (suposiciones y/o conclusiones), que el lector elabora a partir de claves contextuales proporcionadas por el mensaje. Dependiendo de las inferencias que el individuo elabore, será el sentido que dará al texto.

* CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO. Es el conocimiento que tienen los lectores sobre las estrategias para precisar mas efectivamente el texto. Este conocimiento orienta al lector a detectar las ideas fundamentales, organizándolas e integrándolas significativamente; para esto se ayuda del subrayado, esquemas, cuadros sinópticos, etc.

Finalmente Samuels (1983, cit. en Alvarez, 1996), completa esta lista con los siguientes factores internos que a su parecer influyen en la comprensión de lectura:

- * PUNTO DE VISTA DEL LECTOR,
- * PROPÓSITO DE LA LECTURA,
- * ATENCIÓN DISPONIBLE,
- * INTELIGENCIA, Y
- * MANEJO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.

Cooper (1990), con una perspectiva diferente, propone que los factores que influyen en la comprensión de lectura se dividen en:

* PROCESOS Y HABILIDADES RELACIONADOS CON CIERTAS CLAVES PARA ENTENDER EL TEXTO.

HABILIDADES DE VOCABULARIO.

Claves contextuales. El lector recurre a las palabras que conoce en una frase o párrafo para determinar el significado de alguna palabra desconocida.

Análisis estructural. El lector recurre a prefijos, sufijos, raíces verbales, palabras compuestas, etc.

Habilidades de uso de diccionario. El lector recurre al diccionario para determinar el significado de las palabras.

IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN RELEVANTE EN EL TEXTO.

Una parte de este proceso incluye el ser capaz de reconocer como ha organizado o estructurado el autor las ideas presentadas en el texto y aprender a apoyarse en dicha estructura para anticipar o predecir la información que vendrá a continuación. Todos los textos son distintos, las características de estilo y estructura dependen del autor. Sin embargo, hay ciertos rasgos comunes a los diversos tipos de texto que podemos aprovechar.

* PROCESOS Y HABILIDADES PARA RELACIONAR EL TEXTO CON LAS EXPERIENCIAS PREVIAS.

INFERENCIAS. Se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se hizo explícito en el texto.

LECTURA CRÍTICA. Se enseña al lector a evaluar contenidos y a emitir juicios a medida que lee sobre diferentes aspectos:

Hechos y opiniones. Se enseña a reconocer que los hechos son reales, objetivos y pueden ser demostrados. Las opiniones reflejan el sentir o las carencias de una persona y no necesariamente son reales.

Prejuicios. Un autor evidencia sus prejuicios cuando muestra sus sentimientos a favor o en contra de algo.

Suposiciones. Son afirmaciones que se dan por sentadas cuya veracidad no es cuestionada.

Propaganda. Se utiliza material escrito para convencer a alguien de que adopte una postura a favor o en contra de algo.

Al leer un texto desde una perspectiva crítica, los alumnos asimilan ciertas claves que el texto les brinda y las relacionan con la información que ya conocen, para evaluar y enjuiciar lo que están leyendo. Para ser lectores críticos deben adquirir previamente ciertas habilidades y aprender a utilizar un proceso que les permita englobar dichas habilidades, desarrollando ampliamente su comprensión.

A partir de ésta revisión sobre los factores que intervienen en la comprensión de lectura, se presenta en la Tabla No. 3, una integración de los factores que los autores revisados mencionan como determinantes en la comprensión de lectura:

FACTORES INTERNOS	FACTORES EXTERNOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia lingüística <ol style="list-style-type: none"> a. Conocimiento sintáctico, b. Decodificación y conocimiento fonológico, c. Conocimiento semántico. 2. Nivel cognoscitivo <ol style="list-style-type: none"> a. Inferencias, b. Conocimiento previo. 3. Motivación 4. Conocimiento estratégico 5. Punto de vista de lector (lectura crítica) <ol style="list-style-type: none"> a. Hechos y opiniones, b. Prejuicios, c. Suposiciones y d. Propaganda. 6. Propósito de la lectura 7. Atención 8. Inteligencia 9. Manejo de estrategias metacognitivas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características lingüísticas del texto <ol style="list-style-type: none"> a. Tamaño, b. Estructura sintáctica, c. Estructura semántica y d. Estilo de impresión. 2. Características estructurales del texto <ol style="list-style-type: none"> a. Expositivo, b. Narrativo. 3. Contexto 4. Características físicas del texto 5. Habilidad de vocabulario <ol style="list-style-type: none"> a. Claves contextuales, b. Análisis estructural y c. Uso de diccionario. 6. Estilo de enseñanza

TABLA No. 3 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

2.4 CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES DE LOS TEXTOS.

Para Cooper (1990), el concepto de estructura del texto se refiere a la forma en la que un autor organiza sus ideas, por lo que éstos pueden ser de dos tipos: Narrativos y Expositivos.

Los textos narrativos están organizados en un patrón secuencial que incluye un principio, una parte intermedia y un fin. Dentro de este patrón general, la narración consta a veces de varios episodios distintos, cada uno de los cuales incluye varios personajes, un escenario, un problema, la acción y una resolución del problema.

Los textos expositivos contienen información científica y son el tipo de material que se encuentra habitualmente en los libros de texto, periódicos y seminarios. Su modo de organización depende del tipo de objetivo que busca dicha información. Los cinco patrones de estructura expositiva mas frecuentemente utilizados por los diversos autores son:

* **DESCRPTIVO.** Brinda la información acerca de un tema en particular o bien las características del tema o el contexto. A diferencia de otras estructuras expositivas, este tipo de texto no contiene palabras claves que faciliten la comprensión del lector, este ha de utilizar las estrategias adquiridas previamente para reparar en los detalles y seleccionar la información relevante dentro del párrafo.

* **AGRUPADOR.** Es la estructura en la que el autor expone en un grupo un cierto número de ideas o descripciones, relacionándolas entre sí. A dicha estructura suele denominársele "de enumeración". El autor utiliza palabras claves como: en primer lugar, a continuación, por último; para denotar los diversos elementos relacionados entre sí.

* **CAUSAL.** El autor utiliza palabras claves como: por ende, de ahí que, porque, a causa de, a raíz de, considerando que o la razón por la que. Al leer textos de este tipo el lector debe identificar los elementos que el texto relaciona entre sí y reconocer o inferir las relaciones causa-efecto entre ellos.

* **ACLARATORIO.** El autor presenta un problema, una interrogante o una acotación, seguida de una solución, respuesta o réplica. Utilizando palabras claves como: el problema consiste en, la pregunta que surge es, una posible causa del problema, una posible solución a, o una posible respuesta consiste en. En caso de no existir estas palabras claves dentro del texto, el lector debe identificar por su cuenta el problema y anticipar lo que viene a continuación y la solución a este problema.

* **COMPARATIVO.** El lector debe encontrar las semejanzas y diferencias entre dos o mas elementos e ideas. El autor recurre a ciertos términos claves como: igual a, distinto a, se parece a,

diferente de, lo mismo que, para hacer comparaciones entre los elementos o ideas.

Es así como la estructura particular de cada texto provee de ciertas características que permiten al lector identificar en el mismo, la información relevante para la comprensión de lectura, proporcionando a su vez un parámetro externo para evaluar dicha comprensión.

Tal es el caso del texto expositivo, en el cual se identifican palabras claves que pueden funcionar como indicadores para obtener la idea o ideas centrales e ideas secundarias que se organizan con base en la estructura expositiva a la que pertenezca el texto, la obtención de esta información lleva a la conformación del resumen. Esta interacción que el lector hace con el texto ayuda a cumplir el propósito de la lectura (comprensión).

En suma mucha de la información que recibimos del medio ambiente es a través del lenguaje escrito, es así como la comprensión de lectura toma un papel tan importante, debido a que es por medio de ésta, que se le otorga un significado a la información incorporándola a nuestros conocimientos.

Para la finalidad de este trabajo se toma la comprensión de lectura como un proceso integral, que va desde el reconocimiento de símbolos gráficos hasta el manejo de la información contenida en el texto solucionando problemas referidos al mismo, a través de los cuales la información obtenida se hace más significativa para el lector.

La evaluación de dicha comprensión se hizo a través de la obtención de palabras claves, idea central e ideas secundarias, las cuales conducen o llevan al resumen, siendo, este uno de los medios más usados para evaluar comprensión; a lo anterior se agregaron tres estrategias más (clarificación, cuestionamiento y predicción), que con el resumen forman parte de la técnica instruccional de enseñanza recíproca que busca guiar al alumno durante la comprensión de lectura basándose en el aprendizaje autorregulado.

Al ser la adquisición de lectura un proceso que en parte es determinado por la maduración del lector, si se desea incidir en el mismo es conveniente utilizar estrategias adecuadas a esta maduración, así como tomar en cuenta el grado de dificultad del material empleado. La enseñanza recíproca emplea la lectura en silencio, misma que exige grados más avanzados de escolarización en los cuales ya se maneja este tipo de lectura, por lo que se eligieron para la muestra alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria. En lo referente al tipo de material, nos basamos en los que menciona Cooper (1990), de que los textos expositivos son adecuados para estos grados, por otro lado en los libros de texto de la SEP para dichos grados ya se incluyen estos textos, pues en los primeros grados básicamente se presentan textos narrativos.

CAPÍTULO 3: EL ENTRENAMIENTO DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA

3.1 EL ENTRENAMIENTO EN LA EDUCACIÓN.

La escuela como centro de trabajo "elabora" un producto por cuya calidad debe responder: el rendimiento de los alumnos, mediante el entrenamiento del personal docente y administrativo. La actividad educativa es una forma de trabajo especializado que requiere una organización del mismo y de sujetos que posean conocimientos y habilidades específicas para desarrollar su función como profesores.

Para lograr tal fin la actualización y capacitación del magisterio se propone ampliar los programas de capacitación, nivelación y actualización docente para mejorar la capacidad y habilidad del maestro en servicio.

No obstante que las instituciones han realizado esfuerzos para actualizar y capacitar a los profesores, presentan algunos problemas (Santos, 1992):

- + Falta de recursos personales y económicos para impartir cursos y talleres.
- + Las actividades para el mejoramiento docente tienen un carácter discontinuo .
- + En algunos casos la actitud de los profesores frente a los programas de mejoramiento profesional es de rechazo, hay una falta de interés y conciencia ante esta necesidad.
- + Los criterios y objetivos con los que trabajan en los cursos no corresponden a las necesidades de la escuela y del país.
- + No hay seguimiento y evaluación de las acciones destinadas al perfeccionamiento docente dentro del salón de clases y en el trabajo cotidiano.

Por lo que es necesario crear en la escuela conciencia acerca de la gran importancia que reviste el hecho de capacitar a los alumnos o profesores en el campo de las estrategias para mejorar de ésta forma los niveles académicos y la transferencia de aprendizaje a áreas mas prácticas (Utría, 1988).

Sin embargo, al hablar de un programa de entrenamiento no se trata sólo de la preparación y aplicación de dichos programas.

Autores como Garfield (1992) y Barocio (1993, cit. en Jazo, 1994), integran al programa actividades de apoyo al entrenamiento, es decir, se promueve la asimilación de la información y las habilidades que se proporcionan durante los cursos o talleres, a través de la interacción y retroalimentación de un asesor que observe el desempeño de las personas entrenadas dentro de su escenario de trabajo, con el fin de promover el mantenimiento y generalización de dicha información y habilidades.

3.2 ENTRENAMIENTO A DOCENTES.

Se debe entender la docencia como una educación organizada, intencional y sistemática, que a su vez implica la enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, paralelo a un proceso de interacción entre el profesor y el estudiante (Barrera y Loaiza, 1993).

Dentro de cualquier etapa del proceso es el maestro el común denominador, constituyendo un elemento válido en cualquier división del continuo educativo, y aunque su función es diferente en cada etapa y en cada grado su actividad y objetivos se hacen comunes en muy diferentes contextos (Vázquez, 1973).

Por tanto como menciona Santos (1992), las características de personalidad que posee el maestro influyen en el desarrollo de sus alumnos, por lo que es necesario que durante el proceso de formación docente se logren cambios cualitativos a fin de precisar: sus esquemas valorativos, así como el desarrollo de sus conocimientos, hábitos y aptitudes que le permiten influir en cada uno de sus estudiantes.

El maestro debe conceptualizarse como líder (Barrera y Loaiza, 1993), ya que debe conducir al grupo a su cargo, además de diseñar experiencias efectivas de aprendizaje, utilizando adecuadamente la autoridad.

Asimismo, Noguera (1985, cit. en Barrios, 1992), considera a la persona del profesor como el factor más importante dentro de la calidad de la educación debido a un modelo de interactividad docente-alumno, en donde el rol que desempeña el primero condiciona la conducta de los alumnos, es decir, el docente organiza las situaciones de enseñanza-aprendizaje y por otro lado, también es un observador de las mismas, facilitando e interviniendo según necesidades específicas de los alumnos. En algunos casos los maestros tienen que enfrentar a alumnos con deficiencias en las habilidades básicas, mismas que interfieren con su aprendizaje, cuya detección es central para el proceso de facilitación de la adquisición del conocimiento (Gómez y Ramírez, 1988, cit. en Barrios, 1992). Es por tanto de gran importancia la comprensión del docente de los procesos mentales de sus alumnos así como el reconocimiento de técnicas que sirvan de apoyo a estos procesos.

En el entrenamiento a maestros debe dominar la actuación frente a la verbalización, haciendo de esta forma la información proporcionada durante el entrenamiento más significativa para el docente. Vázquez (1973), menciona algunas secuencias posibles de llevar a cabo durante este entrenamiento. El modelamiento: al maestro se le mostrará la conducta que deseamos que imite, siendo importante la retroalimentación; el maestro sujeto a entrenamiento deberá saber lo más pronto posible si su actuación es apropiada y satisfactoria o si por el contrario aún puede ser mejorada. Por otro lado, el reforzamiento es indispensable en el establecimiento de una conducta, por lo que el maestro deberá recibir una consecuencia positiva por su trabajo, saber que es satisfactorio y apreciado por otras personas.

El entrenamiento profesional de los maestros, involucra una serie de técnicas y procedimientos que le son enseñados, con el fin de adiestrar en sus alumnos diversas habilidades y distintos conocimientos, los que podrían ser descompuestos en dos grandes grupos: "conductas de carácter social" y "conductas de carácter académico". Las primeras involucran todos aquellos aspectos de carácter cultural y que servirán al individuo para su interacción cotidiana con otros individuos. Las conductas académicas, involucran todas aquellas habilidades, conocimientos e información que servirán al individuo en su vida profesional y de trabajo. Para Diamondstone (1991, cit. en Jazo, 1994), un taller efectivo debe contemplar una serie de aspectos: en primer lugar, la detección de necesidades de los participantes ayudará a generar motivación; se deberán sugerir algunas lecturas importantes o actividades específicas para la sesión; incluir actividades de iniciación que fomenten la interacción; especificar claramente los objetivos; presentar los conceptos y prácticas educativas mediante una secuencia lógica de ideas, empleando una variedad de estrategias (conferencias, lecturas, observaciones, discusiones en pequeños grupos, presentación por parte de los participantes, dramatizaciones, juegos y empleo de medios audiovisuales, etc.); y, presentar la aplicación de principios, conceptos o estrategias en situaciones lo más reales y relevantes posibles. Debe además darse tiempo para aplicarlo a la práctica profesional y así controlar su aprendizaje tomando en cuenta el proceso de aprendizaje del adulto. Una vez concluido el taller, apoyar al maestro en el salón de clases, observándolo y registrando sus avances. Como se puede observar, los aspectos mencionados concuerdan con lo propuesto por Garfield y Barocio (1992; 1993), de donde se concluye que un programa de entrenamiento teórico (cursos y talleres), fundamentado en ciertas características ya establecidas para su preparación y aplicación, enriquece los conocimientos y habilidades adquiridos durante el entrenamiento por medio de retroalimentación al instrumentar éstos en un escenario natural.

3.3 ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Cuando hablamos de entrenamiento a docentes, surgen diversos y muy variados temas en los que es conveniente trabajar, no obstante, la comprensión de lectura ocupa un lugar primordial, tanto dentro como fuera del aula, por lo que es prioritario realizar actividades en esta área.

Sin embargo como menciona Morles (1985), la escuela ha fallado en su tarea de proveer a los estudiantes habilidades suficientes para leer con un grado apropiado de comprensión.

Las habilidades para comprender la lectura se refieren a las capacidades que manifiesta el lector para procesar la información contenida en el material escrito. Este procesamiento consiste en una serie de operaciones cognoscitivas que el lector debe llevar a cabo para organizar, focalizar, integrar, etc. la información, de manera que ésta pueda ser incorporada a la estructura cognoscitiva del lector y otras que realice para asegurar la eficiencia de este procesamiento o bien para resolver problemas que se presentan en la conducción del mismo (Kintsch y Van Dijk, 1978; Favell, 1979; Collins, 1980; cit. en Morles, 1985).

Usar determinadas estrategias cognoscitivas es lo que hace posible que el lector ejecute las operaciones para procesar la información, pero esto no es suficiente, ya que, se requiere además, tener la capacidad de seleccionar las estrategias más apropiadas y de utilizarlas eficazmente; en la medida en que se realice ésto se comprenderá mejor la lectura.

Las estrategias cognoscitivas más comunes y eficaces que usan los lectores al procesar la información para comprender la lectura se agrupan en las siguientes (Morles, 1985):

- * Estrategias de organización. Comprenden todo lo que el lector realice a nivel cognoscitivo para dar un nuevo orden a la manera como esta presentada la información en el texto.
- * Estrategias de focalización. Sirven para precisar el contenido del texto.
- * Estrategias de elaboración. Acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto, para hacer ésto más significativo.
- * Estrategias de integración. Buscan unir partes de la información disponible en un todo coherente.
- * Estrategias de verificación. Buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones planteadas.

Los lectores expertos además de usar las estrategias cognoscitivas antes descritas, se caracterizan por usar estrategias metacognoscitivas, que son acciones conscientes que

ejecuta el lector para asegurar la efectividad del procesamiento de la información contenida en el texto, lo que es conocido como metacomprensión del texto, es decir, conciencia de los procesos que intervienen en su comprensión. Estas estrategias se agrupan en tres categorías (Morles, 1985):

1. Planificación del proceso de comprender. Incluye precisar el propósito y la meta de la lectura, determinar cuánto sabe el lector sobre el tema que lee y seleccionar las estrategias adecuadas.
2. Regulación del proceso. Incluye supervisar permanentemente su ejecución para verificar si se están utilizando las estrategias cognoscitivas apropiadas, determinar si hay problemas en la comprensión, resolver estos problemas y determinar cuándo se debe cambiar una estrategia por otra, etc.
3. Evaluación de la ejecución del procesamiento de la información. Comprende determinar cuándo y cuánto se ha comprendido y determinar la eficacia de las estrategias empleadas.

La capacidad para utilizar apropiadamente las estrategias para comprender la lectura puede ser mejorada significativamente a través del entrenamiento. Por lo que se requiere tomar en cuenta el tipo de programa, los componentes, las características y modalidades de entrenamiento.

3.4 TIPOS DE ENTRENAMIENTO COGNOSCITIVO.

Gómez, Ortega y Pérez (1989, cit. en Barrios, 1992), afirman que para optimizar el proceso educativo es necesario mejorar las habilidades cognoscitivas de los alumnos, mediante la introducción (de manera complementaria en el currículum ordinario) de determinados programas de entrenamiento cognoscitivo, que impartidos a los alumnos les dote de estrategias y recursos, facilitándoles así, formas de proceder o actuar intelectualmente para que mejoren su capacidad de razonamiento, creatividad, solución de problemas, etc.

Con un enfoque cognoscitivista Tapia (1987, cit. en Barrios, 1992), enumera cinco tipos de programas de entrenamiento cognoscitivo que responden a las nuevas aproximaciones metodológicas, al problema de los aprendizajes académicos y al desarrollo de habilidades cognoscitivas, bajo la línea de "enseñar a pensar" y "aprender a aprender". Los tipos de programas de entrenamiento son los siguientes:

- Tipo 1. Entrena operaciones cognoscitivas básicas.
- Tipo 2. Enseña principios heurísticos para solucionar problemas.
- Tipo 3. Busca facilitar el acceso al pensamiento formal.
- Tipo 4. Entrena el manejo del lenguaje y su transformación.
- Tipo 5. Entrena la adquisición de conocimiento a partir de textos.

El objetivo general de estos programas es dotar al sujeto de estrategias cognoscitivas vinculadas con procesos cognoscitivos complejos como la solución de problemas, la comprensión y el manejo del lenguaje oral y escrito, la inducción de operaciones de pensamiento formal y el procesamiento a nivel de atención, memoria, etc.

Los modelos de interacción con orientación cognoscitiva enfatizan el denominado entrenamiento con información, donde se induce el empleo de estrategias y se informa al estudiante sobre el significado y utilidad de las actividades, ofreciendo retroalimentación en la ejecución y mantenimiento de las habilidades entrenadas.

El presente trabajo plantea un programa de entrenamiento basado en el tipo 5 antes mencionado, en el que se entrena la adquisición de conocimientos a partir de textos.

3.5 PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO.

Para desarrollar la capacidad de usar las estrategias de procesamiento de la información y llegar a comprender la lectura, se requiere incluir a los estudiantes en programas de entrenamiento elaborados para tal efecto. Estos programas pueden ser de dos tipos (Morles, 1985):

* Programas altamente estructurados, diseñados rigurosamente y validados. Entre estos podemos mencionar:

El **SQ3R**, creado por F. P. Robinson, en el se entrena al individuo para que comprenda la lectura; donde se le propone que comience con un examen preliminar del material (Revisar), que formule una serie de preguntas sobre el material (Preguntar), que conduzca a la lectura definitiva del texto (Leer), que mencione con sus propias palabras lo leído (Repetir), y finalmente que regrese sobre lo leído (Repasar).

El **MODER**, creado por Danserau, que comprende dos niveles o grados: Primero busca desarrollar estrategias para comprender y almacenar la información contenida en el texto. Segundo busca

desarrollar en el individuo estrategias para utilizar la información almacenada.

El **PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS DE APRENDIZAJE**, creado por Claire Weinstein, este programa consiste en entrenar al individuo en estrategias para comprender la lectura y aprender de ella, estas incluyen formulación de imágenes mentales, elaboración sobre el contenido y agrupar e integrar los conceptos contenidos en el texto.

El **QAR** creado por Raphael, que entrena a los estudiantes para comprender la lectura mediante contestación a autpreguntas formuladas sobre el contenido del texto.

La **ENSEÑANZA RECÍPROCA**, programa de instrucción diseñado por Palincsar y Brown, en el cual se entrena a los estudiantes en cuatro estrategias seleccionadas: Resumen, Clarificación, Cuestionamiento y Predicción (González, 1995).

* Programas medianamente estructurados. Donde se pueden incluir:

Los que el educador enseña para asistir a sus estudiantes en la superación de fallas específicas que han sido observadas en el desarrollo de las actividades de clase.

Los programas de entrenamiento más formales contemplados en el diseño curricular.

3.6 COMPONENTES DEL ENTRENAMIENTO.

Danserau (1979, cit. en Barrios, 1992), propone ciertos componentes para que un programa de entrenamiento logre su objetivo principal:

* **ESTIMULACIÓN.** Consiste en dar una instrucción sobre la importancia de lo que se va a realizar, para motivar y concientizar a la persona.

* **INFORMACIÓN CONCEPTUAL.** Se debe proporcionar información sobre los antecedentes psicológicos y educativos de las estrategias, para que conozcan fundamentos teóricos y empíricos que los apoyan.

* **INSTRUCCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS.** Consiste en proporcionar una descripción de las estrategias y su forma de aplicarlas, adicionando algunos ejercicios.

* **APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS.** Guiar al participante en la aplicación de cada una de las estrategias de aprendizaje sobre el

material nuevo de tal manera que vaya incrementando su repertorio de estrategias a lo largo del entrenamiento

* **RETROALIMENTACIÓN.** Indicar con fundamentos y bases a los participantes la correcta o mala aplicación de las estrategias, generando discusiones acerca de su aplicación.

* **EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO.** Se podrá hacer uso de alguna prueba de comprensión y retención, lo cual proporcionará más bases para una retroalimentación adicional, así como para evaluar la efectividad del programa de entrenamiento.

3.7 CARACTERÍSTICAS DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO

Al seleccionar un programa de entrenamiento para una situación particular, Morles en 1985, propone que es necesario considerar las siguientes características:

EFFECTIVIDAD. Teóricamente los programas altamente estructurados poseen mayor efectividad, sin embargo está no se garantiza para toda circunstancia y propósito, es decir, cada programa tiene vigencia sólo para la población y condiciones en las cuales fue creado.

ADECUACIÓN. Dado que la utilización de un programa de entrenamiento responde a la necesidad de resolver problemáticas concretas, debe tomarse en cuenta que las acciones instrumentadas den solución a dicha problemática.

PRACTICIDAD. La facilidad de aplicación de los programas es una característica importante a tomar en cuenta en el momento de decidir sobre cual de ellos seleccionar para atender a determinada práctica de entrenamiento.

En el caso de la lectura el entrenamiento de las estrategias para la comprensión de las mismas debe basarse en programas que satisfagan las exigencias mínimas para garantizar un grado óptimo de validez en los mismos, es por esto que al diseñar un programa debe tomarse en cuenta los siguientes aspectos (Morles, 1985):

1. Contar con una fundamentación teórica coherente y válida.
2. Incluir el entrenamiento de estrategias que se caractericen por poseer una eficacia comprobada empíricamente y un grado razonable de especificidad.

3. Incluir en el entrenamiento estrategias tanto cognoscitivas como metacognoscitivas.
4. Permitir el tratamiento diferenciado de los estudiantes.
5. Estimular en los lectores más capaces la generación de estrategias para procesar la información.
6. Ser prácticos en su aplicación.
7. Ser atractivo tanto en su contenido como en la manera de aplicarlo.
8. Dar énfasis en el entrenamiento basado en la modalidad de instrucción explícita con autocontrol del aprendizaje.
9. Contemplar una amplia variedad de procedimientos y actividades de entrenamiento.
10. Propiciar la internalización de las estrategias.
11. Incluir la evaluación de los resultados de entrenamiento mediante procedimientos prácticos y eficaces

3.8 MODALIDADES DE ENTRENAMIENTO.

Es posible conducir el entrenamiento a partir de varias formas que se agrupan en cuatro modalidades principales, sin embargo, la aplicación de éstas no se realiza en su forma pura, ya que al conducir el entrenamiento se combinan las diferentes modalidades predominando alguna de ellas (Morles, 1985). Dichas modalidades se describen a continuación:

+ EJERCITACIÓN. Se caracteriza por enseñar al estudiante el uso de determinada estrategia mediante la ejecución de tareas en forma oral o escrita.

+ MODELAJE. Es la forma de enseñar en la que el instructor u otra persona "modela", es decir, "actúa" ante los estudiantes, muestra la manera como se utiliza una estrategia determinada; restando importancia a la fundamentación y justificación de la estrategia a enseñar y se insiste en que el estudiante "copie" la forma como actúa el "modelo".

En el modelaje, al igual que en la ejercitación, la importancia que se da a la información sobre cada estrategia y sobre el entrenamiento es muy limitada. Estas modalidades pueden incluirse en lo que Brown y Falinscar denominan "entrenamiento ciego".

+ INSTRUCCIÓN DIRECTA O EXPLÍCITA. Consiste en informar al estudiante directamente sobre todo lo relacionado con el entrenamiento y la estrategia que se desea entrenar, es decir, sobre el plan de entrenamiento, su fundamentación, contenido y propósito; sobre las estrategias a emplear, su naturaleza, el por

qué y el cómo de su empleo y sobre los procesos del estudiante durante la aplicación del programa. Esta instrucción provee al estudiante de toda la información requerida.

+ INSTRUCCIÓN CON AUTOCONTROL DEL APRENDIZAJE. Es similar a la anterior pero incluye el entrenamiento en el uso de la autosupervisión y autorregulación durante la aplicación de las estrategias que se enseñan, así como la autoevaluación de los resultados continuamente y al final de la aplicación del programa.

Por tanto se ejercita al estudiante en el empleo de las diferentes estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.

En esta instrucción se provee al estudiante de toda la información requerida. Brown y Palincsar, denominan a esta modalidad "entrenamiento informado" y se considera de alta efectividad.

3.9 INVESTIGACIONES EN PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE SUPERVISIÓN, DIRIGIDOS A MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Al hablar de niveles bajos de comprensión de lectura, se han encontrado lectores que tienen dificultades para hacerse cargo de sus propios procesos cognoscitivos durante la lectura; lo que se manifiesta en una deficiente habilidad para supervisar el propio proceso de comprensión en sus dos componentes: evaluación y regulación. Por tanto, el objetivo con esta clase de lectores es, que se enseñen a detectar los diversos problemas que pueden experimentar durante la comprensión de lectura y la forma de remediarlos, es decir, que aprendan a asumir un papel activo en la supervisión de su propia comprensión (Mateos, 1991).

En esta línea de trabajo, Mateos (1991), menciona las investigaciones de Bereiter y Bird (1985); las de Paris y cols. (Paris, Cross y Lipson, 1984; Paris y Jacobs, 1984; Paris y Oka, 1986); y los de Brown y cols. (Brown y Palincsar, 1982; Brown, Palincsar y Armbruster, 1984; Palincsar y Brown, 1984).

En el trabajo de Bereiter y Bird, se enseñan cuatro estrategias: paráfrasis, rolectura, demanda de relaciones y formulación de problemas; todas ellas estrategias que los buenos lectores usan para enfrentarse con los problemas que experimenta su comprensión durante la lectura. El contenido del programa elaborado por Paris incluye veinte estrategias agrupadas en cuatro áreas más generales: evaluación de la tarea y planificación, identificación de los niveles del significado, razonamiento sobre el contenido del texto y supervisión de la comprensión. Brown y Palincsar pretendían que los alumnos aprendieran a emplear cuatro estrategias: resumen, cuestionamiento, clarificación y predicción; estrategias que sirven para fomentar la comprensión y para supervisarla al mismo tiempo. A continuación se presenta un

tiempo. A continuación se presenta un resumen de las investigaciones mencionadas así como los resultados obtenidos (Mateos 1991):

A) INVESTIGACIÓN DE BEREITER Y BIRD.

SUJETOS Y MEDIDAS. Ochenta sujetos de séptimo y octavo, superiores a la media en lectura oral y comprensión de lectura, medida por un test convencional. Se les evaluó antes y después en el uso de estrategias de comprensión mediante el procedimiento del pensamiento en voz alta y se repitieron las medidas de comprensión de lectura después del entrenamiento.

CONDICIONES. Modelado más explicación, modelado, aplicación de las estrategias y control.

RESULTADOS. 1). La condición modelado más explicación, mejoró el uso de estrategias más que la condición de control, y en comprensión oral y silenciosa aún más. 2). Las ganancias de los sujetos de la condición modelado más explicación en tres de las cuatro estrategias fueron significativamente superiores a los sujetos de la condición de modelado. 3). Las correlaciones entre las ganancias en estrategias y ganancias en comprensión no fueron significativas.

B). INVESTIGACIONES DE PARIS Y COLABORADORES.

SUJETOS Y MEDIDAS. Alumnos de niveles equivalentes a tercero y quinto grado, fueron evaluados antes y después del entrenamiento en comprensión de lectura (test estandarizado), completamiento, detección de errores, y conocimientos sobre la naturaleza de la tarea de lectura, sus propias habilidades, planificación y regulación de lectura.

CONDICIONES. Grupos experimentales entrenados mediante el ISL (Informed Strategies for Learning), y grupos que actuaron como controles realizando actividades sobre temas no relacionados con la lectura durante el tiempo que duró el entrenamiento de los experimentales.

RESULTADOS. 1). Mejoró en los sujetos experimentales la capacidad para usar las estrategias enseñadas, en especial el uso del contexto (pruebas de completamiento) y la supervisión del significado (detección de errores). 2) El nivel de conocimiento sobre las estrategias enseñadas se relaciona significativamente con el rendimiento en los dos test (completamiento y detección de errores), que miden el uso de las mismas. 3) No hubo diferencias en los test convencionales de comprensión. 4) El rendimiento en

los test convencionales de comprensión se relacionó moderadamente con el nivel de conocimiento de las estrategias enseñadas.

C) INVESTIGACIONES DE BROWN Y COLABORADORES.

SUJETOS Y MEDIDAS. Cuatro sujetos en el primer estudio (sin grupo control), 24 en el segundo (experimentales y controles) y 21 en el tercero (sin grupo control), con habilidades de decodificación medias y comprensión de lectura muy baja. Cada uno de ellos fue evaluado a través de : en análisis de las transcripciones de las sesiones de entrenamiento, medidas directas de comprensión de lo leído después de cada sesión de entrenamiento (pruebas no estandarizadas), medidas de transferencia de habilidades entrenadas a través de estructura superficial distintas a las utilizadas en el entrenamiento (aplicadas sólo en los estudios dos y tres), medidas de generalización de la comprensión a los textos de las áreas escolares y el estudio segundo, una prueba estándar de comprensión.

CONDICIONES (segundo estudio). Enseñanza recíproca, mecanización de información (se hacían preguntas sobre el contenido de los textos leídos), control.

RESULTADOS. 1) Una mejora radical en la calidad de las preguntas formuladas por los alumnos. 2) Un incremento prácticamente máximo de las puntuaciones en las medidas directas de la comprensión de lo leído, donde se aplica el entrenamiento mediante interacción recíproca, incremento que se mantuvo más de dos meses. 3) Transferencia notable de la habilidad para resumir, para predecir las preguntas que hará el profesor y para detectar errores, pero no de la habilidad para evaluar la importancia de las ideas. 4) Mejora en las pruebas de rendimiento escolar hasta el nivel medio de los compañeros. 5) Mejora de las puntuaciones en la prueba estándar de los alumnos de la condición de interacción recíproca (estudio dos).

Como se puede observar en los estudios descritos, las estrategias de supervisión de la comprensión pueden ser adquiridas a través del entrenamiento a niños de diversas edades y niveles de competencia en lectura, lo que se refleja en un incremento de la comprensión de lectura.

El éxito de estos estudios no se debe sólo al tipo de estrategias entrenadas, sino también a la forma en que estas han sido enseñadas, ya que en el procedimiento de instrucción que utilizaron se comparten los siguientes puntos (Mateos, 1991):

1. La provisión de información sobre las estrategias que se van a entrenar. Con una explicación se pretende que los alumnos conozcan las estrategias que van a aprender a emplear, cómo se aplican, los beneficios que reporta su utilización y los

- materiales o propósitos apropiados. La adquisición de estos conocimientos aumenta la posibilidad de que los sujetos actúen y que transfieran lo aprendido a situaciones nuevas.
2. El modelado de las estrategias. Consiste en mostrar al alumno paso a paso el procedimiento a seguir cuando se aplica una estrategia, esto posibilita la externalización de actividades que normalmente ocurren de forma encubierta.
 3. La práctica de las estrategias en el contexto de la interacción entre experto y novato. (Práctica dirigida). Las actividades de práctica deben estar diseñadas de tal forma que permitan al alumno con habilidades inicialmente limitadas progresar a lo largo de un continuo de responsabilidad para lo cual el experto debe de ir retirando gradualmente su apoyo hasta dejar el control del proceso al alumno; lo que permite a los alumnos participar realmente en la tarea y a la larga asumir la mayor parte del trabajo, con una mayor apreciación de la forma en que las partes del proceso contribuyeron al resultado final.

En resumen, al ser el maestro uno de los ejes principales dentro de la educación escolar, es necesario utilizarlo como medio para producir un cambio en está. Ya que el maestro debido a su práctica docente y al contacto con los niños posee la ventaja de ser un experto en educación, las acciones van dirigidas a proporcionarle herramientas que le permitan poner en práctica sus conocimientos de forma mas adecuada con el fin de evaluar los niveles académicos y hacer mas práctico el aprendizaje. Estas acciones se integran en un programa de entrenamiento como un medio efectivo, ya que implica el proporcionar la información en forma teórica, la aplicación práctica dentro del salón de clases de dicha información, además de retroalimentación basada en observaciones realizadas durante la aplicación con el fin de promover el mantenimiento y generalización de dicha información.

Una vez que se tiene claro el papel del maestro dentro del proceso educativo y cómo él puede trabajar los problemas dentro del salón de clases, se deben identificar los mismos dando prioridad a los de más "relevancia", como es el caso de la comprensión de lectura, pero ¿qué se puede trabajar?, las investigaciones muestran la importancia de trabajar conjuntamente los aspectos cognoscitivos y metacognoscitivos de la lectura. En el caso del presente estudio, se planteó trabajar con la enseñanza recíproca por ser un programa completo, ya que integra estrategias para fomentar la comprensión de lectura y para la supervisión de la misma.

CAPÍTULO 4: ENSEÑANZA RECÍPROCA

4.1 BASES TEÓRICAS DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA.

El concepto de enseñanza recíproca desarrollado por Brown y Palincsar surge a partir de las propuestas teóricas de Vygotsky (zona de desarrollo próximo); Wertsch y Stone (enseñanza proléptica) y Wood, Bruner y Ross (andamiaje experto), estas bajo un marco de aprendizaje cooperativo (1978; 1979; y 1976; cit. en Rosenshine y Meister, 1994).

A. ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

L. S. Vygotsky es el fundador de la teoría sociocultural en psicología, la cual intenta articular los procesos psicológicos y socioculturales. A partir de esta teoría se considera que la meta de la educación es promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno. De manera específica, la enseñanza debe considerar el desarrollo del niño en sus dos niveles real y potencial (sobre todo este último), para promover niveles superiores de desarrollo y autorregulación. Es concepto de "zona de desarrollo próximo" (ZDP), es crucial y entre mezcla el desarrollo cognoscitivo y la cultura (Cit. Guzmán, García, Hernández, 1993).

Vygotsky (cit. en Wertsch, 1982), definió la zona de desarrollo próximo como la distancia entre "el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas" y el nivel más elevado de "desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas" bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados; es decir, la zona desarrollo próximo es el área entre el nivel actual de desarrollo del niño y el nivel potencial de desarrollo al que puede llegar, misma en la que puede tomar lugar la instrucción.

La tarea instruccional se realiza proporcionando apoyos estratégicos a los alumnos, para lograr una solución superior del problema a aprender, también por el planteamiento de preguntas claves, o por la inducción del autocuestionamiento del niño, etc. (cit. en Guzmán, García y Hernández, 1993).

Para Vygotsky (cit. en Rosenshine y Meister, 1994), no es necesario esperar a que el niño se desarrolle para que sea instruido, ya que, la instrucción debe fomentar el desarrollo, por lo que la metodología básica de la enseñanza se fundamenta en crear zonas de desarrollo próximo con los alumnos para la adquisición del conocimiento.

Guzmán, García y Hernández (1993), mencionan que la creación de zonas de desarrollo próximo se da dentro de un contexto interpersonal maestro-alumno (experto-novato en general), y el interés del maestro consiste en trasladar al educando de los niveles inferiores a los superiores de la zona, es decir, servir como "amán" para hacer que el nivel de potencial de desarrollo del alumno se integre con el actual, promoviendo a su vez progresos en el desarrollo cognoscitivo general.

En la concepción del aprendizaje basado en la zona de desarrollo próximo se revaloran dos procesos: la conducta de imitación (necesaria para el proceso de traspaso de competencia del experto al novato), y el uso del discurso lingüístico (preguntas, demandas, peticiones, apoyos, explicaciones, etc.).

Dentro de este contexto el maestro es un experto que enseña en una situación básica interactiva, promoviendo zonas de desarrollo próximo. Por lo que en las fases iniciales de enseñanza el maestro toma un papel más directivo y provee un contexto de apoyo amplio (andamiaje), en la medida que aumenta la competencia del alumno en este dominio, reduce su participación sensiblemente.

El alumno por su parte es una persona que internaliza (reconstruye), el conocimiento y es capaz de hacer uso de él de forma autorregulada, y al haber adquirido estas habilidades es capaz de desarrollar por sí mismo sus propias zonas de desarrollo.

B. ENSEÑANZA PROLÉPTICA

Otros estudios han identificado grandes semejanzas con la teoría de Vygotsky al estudiar como enseñan los expertos a los novatos a realizar actividades de trabajo adulto (tejido, sastrería, etc.), en contexto naturales de aprendizaje y aculturación. A esta situación de aprendizaje se le ha denominado enseñanza proléptica, en donde los expertos (generalmente adultos), tienen como tarea principal la realización de las actividades de su oficio y sólo como segunda tarea la de iniciar al novato y/o supervisor su progreso. En un inicio es el adulto quien toma la responsabilidad total de la actividad, mientras que los niños son simples observadores e incluso pueden llevar a cabo otras actividades. Poco a poco el novato se vuelve responsable de una pequeña parte del trabajo. Cuando el novato llega a ser más hábil, el experto cede responsabilidades, modelando la conducta apropiada y ocasionalmente guía al niño a incrementar su nivel de participación; esta situación prosigue paulatinamente hasta que el novato alcanza niveles superiores de desempeño y maestría (Cit. Guzmán, García y Hernández, 1993).

C. ANDAMIAJE EXPERTO

Wood, Bruner y Ross (1976, cit. en Rosenshine y Meister, 1994), utilizan el término "andamiaje" (contexto de apoyo), por primera vez, para referirse al proceso instruccional que es realizado con la supervisión de un adulto "los elementos de la tarea que inicialmente están fuera de la capacidad de los aprendices, son los puntos en los que concentran su trabajo hasta llegar a un rango de competencia". Algunos de los procesos de andamiaje identificados por Wood y cols., son: reducir lo complejo de la tarea poniendo límites, mantener a los estudiantes interesados, marcar los aspectos difíciles y demostrar soluciones que los participantes puedan reconocer.

Brown y Palincsar (1989, cit. en Rosenshine y Meister, 1994), presentaron un sistema de instrucción de andamiaje experto, donde el experto actúa como guía identificando en que aspectos del aprendizaje se esfuerzan más los novatos y proporcionando soporte para el aprendizaje de acuerdo a la necesidad.

La enseñanza recíproca retoma como base los conceptos antes expuestos para desarrollar la metodología de esta técnica instruccional, incluyendo además las bases teóricas del aprendizaje autorregulado.

D. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

El aprendizaje autorregulado se origina en el supuesto de que el lector es un participante activo en el proceso de aprendizaje, y por tanto incide en él.

Soria (1994), menciona que el aprendizaje autorregulado es una aproximación que ofrece la posibilidad de un entrenamiento al estudiante que le permite involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje y así poder controlarlo y optimizarlo, lo cual ha de reflejarse en un incremento de su aprovechamiento académico en general.

Zimmerman (1988;1989), menciona que los teóricos socio-cognoscitivos formulan que el aprendizaje autorregulado no se determina sólo por procesos personales; asumen que estos procesos tienen una influencia de eventos medioambientales y conductuales en forma recíproca, por lo que los estudiantes pueden describirse como autorregulados en el grado que sean metacognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos en sus procesos de aprendizaje. Dichos estudiantes personalmente inician y dirigen sus esfuerzos para adquirir conocimientos y habilidades sin depender de sus maestros, padres y otros agentes de instrucción.

Zimmerman (1990), menciona que las definiciones del aprendizaje autorregulado involucran tres características:

- * El uso de estrategias de aprendizaje autorregulado.
- * La comprensión de la retroalimentación auto orientada acerca de la efectividad del aprendizaje.
- * Interdependencia de los procesos motivacionales.

Estrategias utilizadas para el aprendizaje autorregulado.
Las estrategias de aprendizaje autorregulado se refieren a procesos y acciones dirigidos a la adquisición de información y habilidades que involucran: esfuerzo, propósito y percepciones de aprendizaje (Zimmerman, 1988).

Zimmerman y Martínez-Pons (1988), proponen un modelo que comprende catorce categorías de estrategias de aprendizaje autorregulado, estas estrategias incluyen:

- * Autoevaluación,
- * Organización y transformación,
- * Escenario meta y planeación,
- * Búsqueda de información,
- * Registro y automonitoreo,
- * Estructuración medioambiental,
- * Aplicar autoconsecuencias,
- * Ensayo y memorización,
- * Búsqueda de asistencia de maestros o compañeros, y
- * Revisión de notas, pruebas y libros de texto.

El uso efectivo de estrategias de aprendizaje autorregulado mejora las percepciones de autocontrol del estudiante lo que a su vez es la base motivacional para el aprendizaje.

La comprensión de la retroalimentación auto orientada acerca de la efectividad del aprendizaje. Zimmerman, (1990), hace referencia a los datos obtenidos en las investigaciones de Ghatala, Pressley y Levin, donde se encontró que el niño no solo necesita que se le muestre como monitorear y los esfuerzos que lo llevan a recordar, lo que necesita es que se le entrene en el uso de una estrategia que lo lleve al manejo de la información apropiada según la resolución. Para Harris (cit. en Zimmerman, 1990), es importante el rol del automonitoreo y la toma de decisiones para crear el aprendizaje autorregulado. La autoinstrucción entrenada debe ser usada para ayudar a los lectores en la regulación personal de una amplia variedad de procesos, tales como atención, solución de problemas, respuesta dirigida y motivación. Al aplicarlo a la lecto-escritura, la transmisión del conocimiento y la estrategias de lectura y escritura no mejora la adquisición, a menos que los procedimientos de automonitoreo y de toma de decisiones sean enseñados específicamente.

En conjunto estos estudios sugieren que los multicomponentes del entrenamiento involucran el automonitoreo y la toma de decisiones (retroalimentación auto orientada), necesarias para un aprendizaje académico óptimo.

La motivación en el aprendizaje autorregulado. Zimmerman (1990), menciona que las teorías del aprendizaje autorregulado buscan explicar en los estudiantes, como la persona por iniciativa propia puede adquirir el conocimiento y la técnica, tomando a los estudiantes, a los procesos motivacionales y de aprendizaje como interdependientes e interactivos.

Cuando los estudiantes son conscientes de su papel de auto agentes motivacionales se crean un sentido de autoeficacia internalizan metas de aprendizaje, experiencia y competencia. Es por esto que el aprendizaje autorregulado requiere de más técnicas cognoscitivas, voluntad y un buen componente motivacional; es decir, los estudiantes comprenden que son agentes creativos, responsables y capaces de autodesarrollar y autodeterminar sus metas, además de suministrarse la motivación necesaria para la autorregulación, a través del automonitoreo.

Silva (1995), menciona que el interés por enseñar a los niños la autorregulación de su propia conducta, ha surgido por diversas razones:

1. Actuar independientemente es valorado y esperado por la cultura.
2. Los padres y maestros de los niños no siempre pueden ser capaces de aplicar controles externos de manera exitosa.
3. Cuando un niño controla bien su propia conducta los adultos pueden emplear mas tiempo enseñando a éste otras habilidades importantes.
4. El niño autocontrolado es capaz de aprender y conducirse efectivamente cuando la supervisión de un adulto no esta disponible.
5. Enseñar a los niños a controlar su propia conducta puede llevar a mas cambios perdurables en ella, que el solo atenerse a medidas de influencia externa.

Las consecuencias de la utilización del aprendizaje autorregulado dentro del salón de clases para los alumnos son (Silva, 1995):

1. Aprender a mencionar, defender y revisar sus teorías ante sus compañeros.
2. Argumentar, como aseguran alcanzar sus metas, que harán cuando se encuentren con obstáculos y que harían si en el futuro se encontrarán con problemas similares.

En conjunto estos estudios sugieren que los multicomponentes del entrenamiento involucran el automonitoreo y la toma de decisiones (retroalimentación auto orientada), necesarias para un aprendizaje académico óptimo.

La motivación en el aprendizaje autorregulado. Zimmerman (1990), menciona que las teorías del aprendizaje autorregulado buscan explicar en los estudiantes, como la persona por iniciativa propia puede adquirir el conocimiento y la técnica, tomando a los estudiantes, a los procesos motivacionales y de aprendizaje como interdependientes e interactivos.

Cuando los estudiantes son conscientes de su papel de auto agentes motivacionales se crean un sentido de autoeficacia internalizan metas de aprendizaje, experiencia y competencia. Es por esto que el aprendizaje autorregulado requiere de más técnicas cognoscitivas, voluntad y un buen componente motivacional; es decir, los estudiantes comprenden que son agentes creativos, responsables y capaces de autodesarrollar y autodeterminar sus metas, además de suministrarse la motivación necesaria para la autorregulación, a través del automonitoreo.

Silva (1995), menciona que el interés por enseñar a los niños la autorregulación de su propia conducta, ha surgido por diversas razones:

1. Actuar independientemente es valorado y esperado por la cultura.
2. Los padres y maestros de los niños no siempre pueden ser capaces de aplicar controles externos de manera exitosa.
3. Cuando un niño controla bien su propia conducta los adultos pueden emplear mas tiempo enseñando a éste otras habilidades importantes.
4. El niño autocontrolado es capaz de aprender y conducirse efectivamente cuando la supervisión de un adulto no esta disponible.
5. Enseñar a los niños a controlar su propia conducta puede llevar a mas cambios perdurables en ella, que el solo atenderse a medidas de influencia externa.

Las consecuencias de la utilización del aprendizaje autorregulado dentro del salón de clases para los alumnos son (Silva, 1995):

1. Aprender a mencionar, defender y revisar sus teorías ante sus compañeros.
2. Argumentar, como aseguran alcanzar sus metas, que harán cuando se encuentren con obstáculos y que harían si en el futuro se encontrarán con problemas similares.

3. Expresar sus conceptos malentendidos y erróneos de tal forma que los maestros pueden tratarlos directamente.
4. Entienden mejor y enriquecen su conocimiento de alternativas de solución de problemas.
5. Autoevalúan su trabajo, desde una perspectiva grupal e individual.

4.2 LA ENSEÑANZA RECÍPROCA COMO TÉCNICA INSTRUCCIONAL.

A. CONCEPTO DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA.

La enseñanza recíproca es un proceso instruccional que designa una técnica para que el lector utilice estrategias cognoscitivas encaminadas a guiar la comprensión de lectura. El aprendizaje de las estrategias cognoscitivas se asemejan al perfeccionamiento o desarrollo de cuestionamiento, clarificación, resumen y predicción que mantienen un diálogo detallado entre el maestro y los alumnos, en el que intentan avanzar en el significado del texto (Rosenshine y Meister, 1994).

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

Brown y Palincsar (1985/1996), mencionan que la enseñanza recíproca como técnica instruccional es utilizada para enseñar a los estudiantes las cuatro estrategias (clarificación, cuestionamiento, resumen y predicción). La palabra "recíproca" proviene del latín "reciprocus" que significa "ir hacia adelante y hacia atrás", que se refiere a un concepto compuesto por dos partes relacionadas entre sí, donde una de las partes actúa o responde a algo previamente hecho por la otra parte. Dentro del salón de clases el maestro y el alumno conforman estas dos partes quienes sostienen un diálogo sobre el mismo tema (texto) basado en los mismos objetivos o metas.

La enseñanza recíproca permite la apropiación consciente por parte de los alumnos de la adquisición y uso de las estrategias específicas y generales, por medio de las discusiones es posible mediar otro aspecto de la regulación. Tal aspecto se refiere a que durante el proceso de aprendizaje, el alumno no se encuentra sólo sino que está directamente influenciado por el maestro y compañeros, los cuales influyen en cuanto a que el alumno tenga la motivación necesaria para continuar con su proceso. En este sentido las discusiones grupales propias de este tipo de instrucción deben ser manejadas de tal forma que el aprendiz obtenga retroalimentaciones positivas que lo conduzcan a un deseo por adquirir y usar apropiadamente las estrategias. Esta retroalimentación debe reforzar positivamente las auto-percepciones de eficacia, promoviendo en el estudiante una motivación de logro cada vez más elevada, lo que repercutirá finalmente en el desempeño de todas sus actividades escolares, no sólo en el área de comprensión de lectura (Silva, 1995).

Brown y Palincsar (1989), el proceso fue designado para crear una zona de desarrollo próximo principalmente y para crear un andamiaje experto, en un ambiente de aprendizaje cooperativo.

B. AVANCE HISTÓRICO

Rosenshine y Meister (1994), mencionan que la técnica instruccional de enseñanza recíproca ha sufrido modificaciones a lo largo del tiempo hasta llegar a ser lo que actualmente se conoce como tal.

Las primeras contribuciones realizadas en este campo fueron hechas por Manzo, y Helfeldt y Lalik (1969; 1976, cit. en Rosenshine y Meister, 1994), las cuales consistían en enseñar a los estudiantes a generar preguntas como única estrategia para llegar a la comprensión de un texto. Sin embargo esta estrategia por sí sola no provee el soporte, el andamiaje instruccional y el diálogo que da la enseñanza recíproca.

En la década de los 70's algunos investigadores se avocaron a enseñar a los estudiantes estrategias cognoscitivas específicas tales como, generar preguntas, incluyendo además la formulación de resúmenes que podrían utilizar en la comprensión de lectura, solución de problemas, etc.

Posteriormente Brown y Palincsar (1984; 1982, cit. en Rosenshine y Meister, 1994), agregan a la concepción que hasta ese momento se tenía de enseñanza recíproca dos estrategias más, agrupándose así las cuatro estrategias conocidas actualmente, resumen, cuestionamiento, clarificación y predicción; en estudios posteriores estos autores muestran los beneficios del uso de estas cuatro estrategias.

Las contribuciones que surgieron de los trabajos de Brown y Palincsar se describen a continuación:

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

C. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA RECÍPROCA.

Las cuatro estrategias utilizadas durante la enseñanza recíproca fueron seleccionadas con base a los siguientes criterios (Brown y Palincsar, 1985/1996):

1. Son estrategias utilizadas espontáneamente por los lectores exitosos.
2. Sirven como medios para mejorar la comprensión y monitorearla.
3. Cada estrategia puede ser usada en un problema concreto de comprensión de textos.

A continuación se describen cuatro estrategias con base en las concepciones de Cooper (1990); Brown y Palincsar (1985/1996).

RESUMEN. Es revisar el contenido de lo leído, requiere que el lector identifique e integre la información importante del texto, a partir de preguntarse ¿Qué es lo que acabo de leer? Y exponerlo.

CLARIFICACIÓN. Es intentar resolver las comprensiones erróneas al enseñar a los lectores a permanecer atentos al vocabulario no familiar, referentes no claros, un texto desorganizado y conceptos difíciles; preguntándose ¿Me ha quedado claro? En caso de ser necesario releer o buscar información adicional.

CUESTIONAMIENTO. Elaborar preguntas sobre el texto, como un medio de autoevaluación del conocimiento, mediante la siguiente pregunta ¿Qué preguntas podría hacerme el maestro de este material?.

PREDICCIÓN. Es anticipar el posible desarrollo del texto futuro. Cuando el lector hace predicciones significativas activa su conocimiento previo relacionado con el texto y/o su conocimiento sobre la estructura del texto. El lector puede hacerse la siguiente pregunta ¿Qué es lo más probable que suceda a continuación en este texto?.

Palincsar y Klenk (1992/1996), mencionan que las predicciones se basan en:

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

La enseñanza recíproca se caracteriza por una práctica guiada respecto a la aplicación flexible de las cuatro estrategias

descriptas, para comprender los textos. El maestro y el grupo toman turnos para guiar las discusiones sobre el contenido del texto, que intentan comprender en forma conjunta. (Palincsar y Klenk, 1992/1996).

Cooper (1990), menciona que antes de iniciar las actividades de enseñanza y modelado recíproco el maestro debe describir a sus alumnos las cuatro estrategias que componen la enseñanza recíproca, explicar y modelar cada una de ellas.

Posteriormente el texto es leído en segmentos silenciosa u oralmente por el maestro, por medio de una práctica guiada para la aplicación flexible de las cuatro estrategias. El maestro y el grupo guían por turnos las discusiones sobre el contenido del texto con el fin de obtener conjuntamente el significado del mismo.

El maestro asume en primer lugar el liderazgo de la aplicación y luego uno de los alumnos asume este papel de moderador. El maestro (guía o moderador del diálogo), inicia la discusión resumiendo lo leído con el propósito de identificar la idea principal, y sintetizar así el segmento leído y la discusión, y pregunta a sus alumnos si ellos añadirían algo más.

En segundo lugar el moderador busca clarificar las partes poco claras con el propósito de discutir las ideas ambiguas o poco familiares para los alumnos, pidiendo a estos últimos que hagan lo mismo. En caso de ser necesario el moderador y el grupo releen ciertas partes del texto.

El paso siguiente, es la elaboración de preguntas por parte del moderador, quien solicita a los estudiantes elaborar preguntas reflexivas sobre el contenido principal del texto, así como a darles respuesta. En caso de desacuerdos o interpretaciones erróneas sobre las respuestas obtenidas, el texto es releído. Si, el segmento leído no conduce a ninguna pregunta, el moderador en turno deberá indicarlo al grupo.

En cuarto lugar el moderador predice y solicita predicciones acerca del segmento siguiente.

A continuación el maestro y alumnos leen en silencio el párrafo siguiente, concluida la lectura el maestro pide a algún alumno que sea el moderador iniciándose la discusión del párrafo leído. El maestro se integra al grupo como un alumno más. Una vez que el moderador en turno haya terminado las cuatro estrategias anteriores, el grupo lee en silencio el siguiente segmento y el maestro reasume el liderazgo, este proceso continúa hasta terminar la lectura del texto (Cooper, 1990; Palincsar y Klenk, 1992/1996)

D. EL PAPEL DEL MAESTRO.

Durante la primera etapa de la enseñanza recíproca, el maestro asume el liderazgo, guiando a los estudiantes en la adquisición, refinamiento y aplicación de las estrategias,

buscando la individualización de la instrucción en un contexto grupal. El maestro debe esforzarse en todo momento por demostrar el proceso tan claramente como sea posible, resumiendo claramente los contenidos, haciendo buenas preguntas, predicciones realistas y clarificaciones pertinentes. Implementando esta técnica instruccional dentro de un contexto de diálogo espontáneo y natural entre él y sus alumnos, incorporando los pasos de la discusión (Cooper, 19990; Palincsar y Brown, 1985/1996).

El maestro provee el apoyo contextual necesario para lograr que cada uno de los miembros del grupo se involucre en las discusiones, a través de las siguientes actividades (Palincsar y Brown, 1989; Palincsar y Klenk, 1992/1996; Rosenshine y Meister, 1994):

1. **Instrucción.** El maestro hace evidente la meta instruccional. Explica el proceso que se sigue durante la enseñanza recíproca, así como las estrategias que la conforman. Durante los diálogos el maestro provee información sobre por qué, dónde, y cuándo las estrategias pueden utilizarse.
2. **Modelamiento.** El maestro modela (actúa), el proceso de resumen, elaboración de preguntas, predicciones, y clarificaciones en el trabajo con el texto de forma abierta, concreta y explícita.
3. **Monitoreo.** El maestro realiza una evaluación constante durante el proceso de la ejecución de los alumnos en la aplicación de las estrategias. Por lo que el maestro permanece activamente involucrado y sus respuestas dependen de la ejecución de los alumnos.
4. **Instigación.** El maestro invita a los alumnos a iniciar la discusión y a responder a las participaciones de los demás, al sugerir preguntas, hacer contribuciones a los resúmenes, comentar las predicciones de otros, solicitar aclaraciones sobre el material que no comprenden, proporcionar comentarios adicionales sobre el contenido del segmento leído y ayudar a responder interpretaciones erróneas, etc.
5. **Apoyo.** El maestro da soporte al aprendizaje de los estudiantes, facilitándoles modelamiento adicional, entrenamiento, sugerencias y aplicaciones, y ajustando la dificultad de la tarea dependiendo del grado escolar de los estudiantes.
6. **Retroalimentación.** El maestro provee información acerca de la ejecución de los alumnos en la aplicación de las estrategias con el fin de incrementar la calidad de la ejecución y las percepciones de autoeficacia de los estudiantes.

E. EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA.

Rosenshine y Meister (1994), en un intento por evaluar la calidad de los estudios realizados utilizando la enseñanza

recíproca como técnica instruccional, tomaron en cuenta dos aspectos principales:

1. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes,
2. La evaluación de la calidad de los diálogos de la enseñanza recíproca.

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes se basa en dos aspectos: a). La calidad de la comprensión de los estudiantes y b). Si los estudiantes aprendieron las estrategias. Estos autores mencionan que para medir dichos aspectos los investigadores utilizan básicamente cuatro evaluaciones distintas:

1. Pedir a los estudiantes que generen preguntas del texto.
2. Solicitar a los estudiantes un resumen acerca del texto.
3. Pedir a los estudiantes que hagan predicciones.
4. Preguntar a los estudiantes cómo o qué estrategias utilizaron.

A partir de estas evaluaciones se encontró que la calidad de las preguntas y el resumen mejoran significativamente a través de las sesiones. En las primeras sesiones las preguntas de los estudiantes contienen frases verbales del texto y es más probable que en las sesiones posteriores las preguntas sean parafraseos de las ideas dentro del texto. En cuanto a la evolución del resumen, en un principio este contiene principalmente detalles y posteriormente incluye ideas principales. La comprensión de los alumnos que utilizan la enseñanza recíproca mejora debido a que aprenden algunos procedimientos de procesamiento adicional.

El diálogo juega un papel crítico dentro de la enseñanza recíproca y su calidad se evalúa a partir de: a) la observación directa de la calidad de la instrucción, y b) la evaluación de la calidad de los resúmenes y cuestionamientos de los estudiantes durante los diálogos. Siendo este último aspecto el menos estudiado, hasta el momento.

Para Brown y Palincsar (1984, cit. En Rosenshine y Meister, 1994), la observación directa de la instrucción se lleva a cabo chocando semanalmente la sesión de enseñanza recíproca guiada por el maestro para determinar si la intervención fue conducida apropiadamente, sin embargo los autores no describen cómo se llevó a cabo esta evaluación. Posteriormente a partir de un análisis de Palincsar se proponen los siguientes criterios para evaluar la instrumentación de la enseñanza recíproca:

1. El maestro apoya las contribuciones de los estudiantes al diálogo.
2. El manejo hábil de las ideas de los estudiantes y el enlace de estas ideas con el conocimiento nuevo.
3. Dar un enfoque y dirección a los diálogos.
4. Tener claro, el maestro, el propósito de la investigación y hacerlo explícito a los estudiantes.
5. Evaluar los cambios en la complejidad de las respuestas de los estudiantes de negativas a constructivas.

La calidad del diálogo se examinó a partir de los cambios en el cuestionamiento y resúmenes de los estudiantes que ocurren durante éste.

En resumen, la enseñanza recíproca como técnica instruccional incorpora estrategias cognoscitivas y condiciones de aprendizaje que buscan crear zonas de desarrollo próximo, apoyadas por el maestro y el grupo, para guiar la comprensión de lectura conjunta mediante la aplicación flexible de cuatro estrategias específicas (resumen, clarificación, cuestionamiento y predicción), que se integran en un diálogo espontáneo y natural, en donde el alumno no está sólo, sino influenciado por el maestro y sus compañeros de grupo. Lo que modifica el papel del profesor como un guía que involucra a los miembros del grupo en la discusión a través de la instrucción, modelaje, monitoreo, instigación, apoyo y retroalimentación.

La intención de utilizar la enseñanza recíproca dentro de este trabajo es promover y apoyar un enfoque diferente de educación, en donde el maestro y el alumno buscan adquirir conocimientos compartiendo el mismo grado de responsabilidad, y formar a su vez alumnos autónomos que sean capaces de monitorearse y tomar decisiones por sí mismos para lograr un rendimiento académico óptimo.

Para fines de este estudio se tomaron en cuenta los criterios que mencionan Rosenshine y Meister para evaluar la calidad de los estudios que involucran la enseñanza recíproca, evaluando el aprendizaje de los estudiantes a través de la comprensión de lectura de los mismos y del uso de las estrategias; y observando directamente en el salón de clases la aplicación docente de la enseñanza recíproca.

CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA

El presente trabajo se basa en un programa de entrenamiento a maestros que se centra en el área de comprensión de lectura, utilizando la enseñanza recíproca como técnica instruccional. El propósito de entrenar a los maestros, es que sean ellos quienes incorporen en su práctica profesional estrategias que le permitan a sus alumnos desarrollar habilidades en esta área, lo que provocará un incremento en su comprensión de lectura.

Por lo anterior se propuso la siguiente:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿ La comprensión de lectura de los alumnos se incrementa cuando los maestros aplican la enseñanza recíproca dentro del salón de clases, en comparación con los alumnos de los maestros que no la aplican ?

PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS

*** HIPÓTESIS DE TRABAJO.**

La aplicación de la enseñanza recíproca dentro del salón de clases, por parte del maestro, incrementa la comprensión de lectura de sus alumnos.

HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS.

H₁. Existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión de lectura de los alumnos de los grupos experimentales en comparación con los alumnos de los grupos control.

H₀. No existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión de lectura de los alumnos de los grupos experimentales en comparación con los alumnos de los grupos control.

PLANTEAMIENTO DE VARIABLES.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL

Variable dependiente:

* **COMPRESIÓN DE LECTURA DE LOS ALUMNOS.** Es un proceso cognoscitivo complejo, en el que intervienen conjuntamente memoria, atención, percepción, descodificación e interacción con los conocimientos previos que un individuo posee en su estructura cognoscitiva, dentro de un contexto lingüístico y situacional particular. (Díaz Barriga, 1992).

Variable independiente:

* **PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO, BASADO EN LA ENSEÑANZA RECÍPROCA.** Nivelación y actualización docente para mejorar la capacidad y habilidad del maestro en servicio, en el área de comprensión de lectura, con la finalidad de crear una serie de condiciones de aprendizaje en las que el alumno experimente primero un conjunto particular de actividades cognoscitivas en la presencia de un experto (maestro), y gradualmente ascienda a la ejecución de estas funciones por él mismo. (Santos, 1992; Brown y Palincsar, 1989).

DEFINICIÓN OPERACIONAL

Variable dependiente:

* **COMPRESIÓN DE LECTURA DE LOS ALUMNOS.** Interpretación de un texto a partir de un resumen, elaboración de un cuestionario, predicción mediante el planteamiento de preguntas sobre el título del texto y continuación del mismo; extracción de las palabras claves, ideas centrales y secundarias, además de opinar sobre el texto y el autor y dar respuesta a preguntas específicas.

Variable independiente:

* **PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO, BASADO EN LA ENSEÑANZA RECÍPROCA.** Conjunto de fases a través de las cuales los maestros aplican la enseñanza recíproca dentro del salón de clases al trabajar comprensión de lectura.

ya que, en el momento en que se llevó a cabo la presente investigación los grupos ya estaban conformados.

ES ENARIO

Escuela Primaria Pública "Amado Nervo", ubicada en la calle Benvenuto Cellini S/N. Mixcoac. Cabe señalar dentro de la misma, se utilizaron dos escenarios:

- Escenario artificial, (sala asignada al departamento de psicología de la institución), en donde se llevo a cabo el taller de entrenamiento con los maestros.
- Escenario natural, (salones de clases), donde se realizó la aplicación docente de la enseñanza recíproca y la observación de ésta.

TIPO DE ESTUDIO:

Diseño cuasi-experimental de grupos intactos con pre y post medida.

GRADOS	DISEÑO		
Cuarto	01	X 02	GRUPO EXPERIMENTAL
	01	02	GRUPO CONTROL
Quinto	01	X 02	GRUPO EXPERIMENTAL
	01	02	GRUPO CONTROL
Sexto	01	X 02	GRUPO EXPERIMENTAL
	01	02	GRUPO CONTROL

Donde:

01 = Evaluación inicial,

02 = Evaluación final y

X = Intervención (Entrenamiento en enseñanza recíproca a los docentes).

MATERIAL:

- Cuestionario de necesidades para maestros, en estrategias de comprensión de lectura, que consta de ocho preguntas, con las cuales se sondea el manejo que el maestro hace de la comprensión de lectura dentro del salón de clases y si él considera que sus alumnos presentan algún problema con respecto a esta. (Anexo 1).
- Cuestionario pre y post de conocimientos en estrategias de comprensión de lectura para maestros, que consta de seis preguntas, acerca de la temática del taller sobre estrategias de comprensión de lectura para maestros (Anexo 2)
- Diecisiete textos expositivos:

- * Texto de evaluación inicial para alumnos (Anexo 3).
- * Texto de evaluación final para alumnos (Anexo 5).
- * Cinco textos trabajados durante el taller con los maestros (Anexo 7, se presenta una muestra).
- * Diez textos utilizados durante las sesiones de observación de la aplicación docente de la enseñanza recíproca (Anexo 8, se presenta una muestra).
- Lista de chequeo (adaptada de Rosenshine y Meister, 1994) utilizada durante la fase de observación de la aplicación docente de la enseñanza recíproca (Anexo 9).
- Folletos de evaluación inicial (Anexo 4), y de evaluación final (Anexo 6) del texto expositivo correspondiente, integrado por preguntas específicas, resumen, elaboración de un cuestionario y predicción a partir de la construcción de preguntas basadas en el título del texto.
- Cuestionarios de validación:
 - * Evaluación del instructor (Anexo 12), y
 - * Evaluación del taller (Anexo 13).
- Material del taller:
 - * Rotafolio,
 - * Manual,
 - * Cartas descriptivas,
 - * Cartulinas, y
 - * Plumones.

PROCEDIMIENTO:

El programa de entrenamiento que se aplicó se conformó por las fases que se describen a continuación:

Fase 1. Evaluación inicial. Durante esta fase participaron tanto el grupo control como el grupo experimental. En el caso de los maestros, se les proporcionaron dos cuestionarios con la finalidad de realizar una evaluación acerca de la necesidad de programar un taller sobre estrategias de comprensión de lectura (Anexo 1), y evaluar los conocimientos que poseían sobre este tema (Anexo 2).

Por otra parte a los alumnos, se les aplicó una evaluación grupal de comprensión de lectura, específicamente de textos expositivos, mediante el manejo de las estrategias que integran la enseñanza recíproca, en una sesión de 45 minutos aproximadamente (Ver carta descriptiva de evaluación, anexo 10).

Fase 2. Programación del taller. Con base a las necesidades detectadas se desarrolló el contenido del taller y el material necesario para su aplicación.

Fase 3. Entrenamiento a maestros. En esta fase se impartió un taller que se denominó: "Enseñanza recíproca, una alternativa de intervención en el área de comprensión de lectura", durante cinco sesiones de una hora (Anexo 11). Cabe mencionar que sólo participaron los maestros pertenecientes al grupo experimental. A continuación se hace una descripción de cada una de las sesiones:

SESIÓN 1:

- Apertura del taller,
- Dinámica de presentación,
- Importancia de la comprensión de textos. (teórico),
- Repercusiones de la comprensión en el aprendizaje (teórico),
- Factores que intervienen en la comprensión de lectura, discusión en grupos, (plenaria).

SESIÓN 2:

- Diferenciación entre lectura y comprensión de lectura,
- Estructura del texto. Trabajo con textos expositivos y narrativos, para obtener la estructura según el tipo de texto.

SESIÓN 3:

- Habilidades y prerrequisitos para la comprensión de lectura. (teórico):
 - A). Habilidades de vocabulario,
 - B). Identificación de la información relevante del texto,
 - C). Inferencias y lectura crítica.

Enseñanza recíproca. (teórico):

- A). Resumen
- B). Clarificación,
- C). Cuestionamiento, y
- D). Predicción.

SESIÓN 4:

- Ejercitación de la enseñanza recíproca,
- El papel del maestro dentro de la enseñanza recíproca. (teórico).

SESIÓN 5:

- Ejercitación de la aplicación de la enseñanza recíproca,
- Validación del taller a partir de dos cuestionarios, (Anexos 12 y 13).

Cada una de las sesiones anteriores tuvo una duración de una hora.

Fase 4. Observación de la aplicación docente de la enseñanza recíproca. La realización de esta fase se llevó a cabo con el grupo experimental, dentro del salón de clases, con el fin de que los maestros aplicaran los conocimientos y habilidades adquiridos durante el taller, en un escenario natural. Dicha aplicación se realizó una vez por semana en el horario que los maestros tenían establecido con su grupo para trabajar lectura. Durante el tiempo que el maestro trabaja comprensión de lectura se realizaban registros observacionales, basados en las lista de chequeo adaptada de Rosenshine y Meister (1994), (Anexo 9), para evaluar la calidad de los diálogos establecidos durante la aplicación de la enseñanza recíproca. Los registros se llevaron a cabo durante diez sesiones, que comprendieron un periodo de dos meses y medio.

Con la información obtenida se retroalimentaba a los maestros acerca del uso que se le daba a las estrategias, durante su clase, y algunas sugerencias particulares. Las sesiones de retroalimentación tenían una duración aproximada de quince minutos, cada dos semanas, se realizaban en forma individual a fin de elevar la calidad de la aplicación de la enseñanza recíproca dentro del salón de clases.

Es necesario aclarar que los textos trabajados cada una de las sesiones fueron los mismos para todos los grupos, dicho material fue proporcionado con el fin de unificar los criterios de evaluación.

Fase 5. Evaluación final. Mediante una evaluación grupal, se evaluó en el grupo control y grupo experimental la comprensión de textos expositivos, mediante el uso de las estrategias que conforman la enseñanza recíproca, en una sesión de aproximadamente 45 minutos, con el fin de contrastar los resultados de la evaluación inicial con los resultados obtenidos durante la evaluación final (Ver carta descriptiva, anexo 10).

A los maestros del grupo control y experimental, para validación social se les aplicó el cuestionario de conocimientos (Anexo 2).

PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Una vez concluidas cada una de las fases que integran el programa de entrenamiento se procedió a calificar los productos obtenidos de ellas, para un posterior análisis de datos.

El análisis de datos realizado se llevó a cabo con base en las características de los datos obtenidos, por lo que se hicieron

análisis cuantitativos (estadísticos) y cualitativos dependiendo del caso. Los resultados obtenidos se presentan de acuerdo a los objetivos planteados y al procedimiento que se siguió:

- Los cuestionarios de necesidades (Anexo 1), y el de conocimientos (Anexo 2), por presentar un formato de preguntas abiertas se analizaron de manera descriptiva.
- Los cuestionarios de validación del taller y de las instructoras (Anexo 12), se calificaron de acuerdo a los criterios propuestos por Calderón (1992), y cuyos resultados se presentan en porcentajes. La observación docente de la aplicación de la enseñanza recíproca dentro del salón de clases (Anexo 9), se analizó cualitativamente con base al número de frecuencias en las actividades descritas.
- Para calificar las evaluaciones de comprensión realizadas a los alumnos se sometieron a juicio de expertos (maestros del área de psicología educativa, especializados en comprensión de lectura), los textos de las evaluaciones inicial (Anexo 3), y final (Anexo 5), con el fin de identificar las ideas centrales y secundarias.
- El procedimiento estadístico seleccionado para el análisis de datos obtenidos de las evaluaciones de la comprensión de lectura de los alumnos fue el análisis de varianza de Kruskal-Wallis, que es la más eficiente de las pruebas no paramétricas para muestras independientes, se aplica cuando hay un nivel de medición ordinal y se trabaja con muestras pequeñas. Una vez que se encontraron diferencias globalmente, se realizó un análisis post hoc, para saber, entre que par de grupos hubo diferencias. Para tal caso se utilizó la prueba de U de Mann Whitney, dicha prueba no paramétrica se emplea para comparar dos muestras independientes, en un nivel de medición ordinal.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE IMPLEMENTAR UN TALLER SOBRE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

En cuanto a la diferencia entre lectura y comprensión de lectura, los maestros mencionan que:

LECTURA ES:

- * Leer
- * Leer en voz alta o en silencio
- * Repetir grafías y sonidos
- * Lectura sin profundizar
- * Descifrar palabras con base a la entonación
- * Descifrar los símbolos
- * Codificación de letras

- * Interpretación de símbolos gráficos.

COMPRENSIÓN DE LECTURA ES:

- * Entender lo que se lee
- * Entender lo que se lee
- * Captar el mensaje
- * Entender lo que se lee
- * Entendimiento y vivencia

- * Entender los símbolos
- * Interpretar el mensaje, comentarios y explicación
- * Entender el mensaje.

Todos los maestros coinciden en que la comprensión de lectura en algunas ocasiones es un problema para sus alumnos, debido a que al no comprender lo que leen se les dificulta el aprendizaje y en algunos casos no existe apoyo por parte del hogar de los niños.

En cuanto a la influencia de la comprensión de lectura en las diversas áreas de conocimiento, los maestros reportan que:

- * Al no concentrarse los alumnos necesitan volver a leer,
- * Que sin comprensión el trabajo es lento y erróneo,
- * Un mejor entendimiento permite resolver, preguntar y comunicarse,
- * La comprensión de lectura permite al alumno ser autónomo para obtener información.

Los maestros mencionan que evalúan la comprensión de un texto en sus alumnos de la siguiente manera:

- * Que los niños expliquen lo que entendieron,
- * Mediante ejercicios,
- * Que expresen con sus palabras el contenido, el tema principal, mediante un diálogo abierto,
- * Cuestionarios y dibujos.

Los maestros evalúan la comprensión de lectura utilizando los siguientes materiales:

- * Libros de texto del rincón de la lectura (SEP),
- * Textos colectivos e individuales, plastilina y juegos,
- * Cuaderno, recortes de revista, lecturas esporádicas,
- * Lecturas literarias y noticias,
- * Ejercicios de sus libros de texto,
- * Redacción, cuestionarios y comentarios.

Los maestros coinciden totalmente que el entrenamiento es provechoso tanto para maestros, como para alumnos, ya que de esta forma se complementa lo aprendido.

Como se puede observar los maestros consideran a la comprensión de lectura como un factor que en algunos casos dificulta el aprendizaje de sus alumnos, debido a que la falta de la misma conlleva a problemas como trabajo lento, relectura y problemas en la interacción académica con el grupo, etc. A partir de esto los maestros consideran necesario el entrenamiento para superar estas deficiencias, participando maestros y alumnos en el mismo.

Cabe mencionar que los datos antes presentados se obtuvieron del total de la población de profesores.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS APLICADO A
LOS MAESTROS DEL GRUPO CONTROL, (TRES SUJETOS), DURANTE
LAS FASES DE EVALUACIÓN INICIAL Y EVALUACIÓN FINAL.

EVALUACIÓN FINAL

1. RAZONES POR LAS QUE ES
IMPORTANTE LA COMPRESIÓN DE
LECTURA.

- * Ayuda al entendimiento de temas.
- Aumenta el gusto por la lectura.
- Realiza mejor las instrucciones.
- * Es la base de todo conocimiento.
- Saber leer resuelve todo problema académico porque lo comprende.
- * Permite la habilidad de autoaprender. Porque si no, no obtienen nada de la lectura.

2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA
COMPRESIÓN DE LECTURA.

- * Factores físicos y ambientales.
- * Atención .
- Retención
- * Codificación
- Imaginación

3. ¿QUÉ ES COMPRESIÓN DE LECTURA?

- * Comprender el mensaje (2)
- * Sacar la idea principal o contenido de un tema.
- * Aprender a hacer suyo el contenido principal de un texto. Entenderlo y poderlo comunicar.

4. ¿CONOCE ALGUNA CLASIFICACIÓN DE TEXTOS?

- Si * Texto libre,
- Si * Texto de resumen
- Si * Narrativos, descriptivos y literarios.
- Si * Recreativos
- * Informativos (3)

5. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA CONOCIDAS POR EL MAESTRO.

- * Subrayar palabras desconocidas y buscar su significado.
- Análisis párrafo por párrafo.
- trabajar inductivos.
- Cuestionarios (3)
- * Lectura general y detallada.
- Subrayado de ideas centrales.
- Preguntas orales.
- Descripción de situaciones.
- * Lectura en silencio u oral.
- Análisis o comentarios de lo leído.
- Ejecución de ordenes escritas

6. ¿CÓMO REPERCUTE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL APRENDIZAJE?

- * Cuando un alumno no comprende lo que lee muy difícilmente adquiere conocimiento.
- * Un niño capaz de comprender y razonar un simple enunciado tiene su vida casi resuelta.
- * Es básico para el estudio ya que permite que el alumno capte las ideas centrales verbalmente.

4. ¿CONOCE ALGUNA CLASIFICACIÓN DE TEXTOS?

- Si * De Resumen
- Si * Literarios e informativos
- Si * Narrativos y descriptivos (3).

5. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA CONOCIDAS POR EL MAESTRO.

- * Láminas alusivas,
- Cuestionarios,
- Cambio del final,
- Buscar el significado de palabras desconocidas.
- * Lectura general y por párrafos,
- Localizar ideas centrales y de apoyo,
- Resumen oral y escrito,
- Análisis de lectura (2)
- * Que el alumno lea y analice, discuta y sintético.

6. ¿CÓMO REPERCUTE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL APRENDIZAJE?

- * Cuando no entienden los es difícil resolver las cosas.
- * Es un aspecto primordial para la adquisición de todo aprendizaje.
- * Gran parte del aprendizaje se obtiene por la lectura, conjugando la atención e interés.

() * Frecuencia del número de maestros que dieron dicha respuesta.

A partir de los resultados del cuestionario de conocimientos en su fase inicial y final se puede observar que los maestros poseen conocimientos acerca de este tema, enfocándose cada uno a

aspectos muy particulares donde es difícil que coincidan los puntos de vista de todos los profesores pertenecientes a este grupo. No obstante durante la evaluación inicial coinciden en mencionar a la atención como uno de los factores que intervienen en la comprensión de lectura, la cual definen como entender lo que se lee, trabajándola mediante cuestionarios ya sea orales o escritos, además de utilizar otras estrategias específicas para cada profesor, por último resaltan la importancia que la comprensión de lectura tiene para el aprendizaje de sus alumnos.

Los puntos de vista que comparten los maestros durante la evaluación final se centran en señalar a la comprensión de lectura como, comprender el mensaje o el contenido principal de los textos a los que clasifican como narrativos y descriptivos básicamente; resaltan además a la comprensión de lectura como un aspecto primordial para el aprendizaje, y la estrategia específica con la que trabajan comprensión de lectura con sus alumnos, es el análisis de lectura.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS APLICADO AL GRUPO EXPERIMENTAL, (CINCO SUJETOS), DURANTE LAS FASES DE EVALUACIÓN INICIAL Y EVALUACIÓN FINAL.

EVALUACIÓN FINAL

1. RAZONES POR LAS QUE ES IMPORTANTE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

- * Entiendo lo que leo
- * Es importante para la comunicación
- * Amplia el vocabulario
- * Mejora la comprensión
- * Mejora la retención
- * Mejora la memoria

2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

- * Factores internos (que tienen que ver con el sujeto), y factores externos (el texto y el ambiente)
- * Lectura interesante (1)
- * Vocabulario sencillo (1)

3. ¿QUÉ ES COMPRENSIÓN DE LECTURA?

- * Interpretar lo que se lee (3)
- * Descubrir y captar el mensaje (2)
- * Entender y cuestionar lo que se lee (1)
- * Sacar mensaje, (resumir,

1. RAZONES POR LAS QUE ES IMPORTANTE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

- * Se comprende lo que se lee (2) *
- Mejora la lectura (2)
- * Mejora la comunicación (2)
- * Mejora el nivel académico (1)
- * Se comprenden temas de todas las materias (1)
- * Hay mejor retención (1)
- * Amplia el vocabulario (1)
- * No distorsiona el mensaje (1)
- * Es la base para adquirir nuevos conocimientos (1)

2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

- * Factores internos (que tienen que ver con el sujeto), y factores externos (el texto y el ambiente) (4)
- * Lectura interesante (1)
- * Vocabulario sencillo (1)

3. ¿QUÉ ES COMPRENSIÓN DE LECTURA?

- * Interpretar lo que se lee (3)
- * Descubrir y captar el mensaje (2)
- * Entender y cuestionar lo que se lee (1)
- * Sacar mensaje, (resumir,

- lee (1)
- * Aplicarlo a la realidad (1)
4. ¿CONOCE ALGUNA CLASIFICACIÓN DE TEXTOS?
- SI (4)
- * El rincón de la lectura (2)
 - * Libros de historia, naturales y español (1)
 - * Narrativos, aclarativos y explicativos (1)
- No (1)

5. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA CONOCIDAS POR EL MAESTRO.
- * Inventar otro final o principio (3)
 - * Platificar lo leído (2)
 - * Lectura grupal o en voz alta (2)
 - * Material atractivo e interesante (1)
 - * Preguntas orales y escritas (2)
 - * Escribir lo que entendieron (1)
 - * Localizar ideas centrales (1)
 - * Ordenamiento de párrafos (1)
 - * Poner título al texto (1)
 - * Ilustrar el texto (1)

6. ¿CÓMO REPERCUTE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL APRENDIZAJE?
- * Es primordial en el aprendizaje (2)
 - * Se comprende mejor el aprendizaje (1)
 - * En la resolución de exámenes (1)
 - * Primordial, si no, no entienden lo que leen (1)

- aclarar, cuestionar e inferir) (1)

4. ¿CONOCE ALGUNA CLASIFICACIÓN DE TEXTOS?
- SI (5)
- * Narrativos (que son una secuencia de eventos en tres momentos) (5)
 - * Expositivos (descriptivo, causal aclaratorio y agrupador) (5)

5. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA CONOCIDAS POR EL MAESTRO.
- * Modelo de enseñanza reciproca formado por cuatro partes: resumen, clarificación, cuestionamiento y predicción (5).

6. ¿CÓMO REPERCUTE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN EL APRENDIZAJE?
- * En el nivel de comprensión de lectura (1)
 - * En la comprensión de lo leído en todas las áreas (1)
 - * Amplia su criterio, juzga lo que lee (1)
 - * Confianza en si mismo para comunicarse (1)
 - * Al comprender se entiende el mensaje (1)
 - * Es la base para adquirir conocimiento nuevo (1)

() * Frecuencia del número de maestros que dieron dicha respuesta.

En la evaluación inicial de conocimientos sobre estrategias de comprensión de lectura, los maestros reportan que entre las razones por las que es importante la comprensión de lectura están: entender lo que se lee y su importancia para la adquisición de conocimientos. En contraste con la evaluación final de conocimientos, los maestros resaltan que la comprensión es importante porque mejora la lectura y la comunicación; además de que ayuda a comprender lo que se lee.

Los maestros mencionan en la evaluación inicial que de acuerdo a sus experiencias los factores que intervienen en la comprensión de lectura son: falta de atención y concentración, hábitos de lectura, interés por la lectura; en la evaluación final casi el total de los maestros coinciden en dividir los factores que intervienen en la comprensión de lectura en internos y externos.

Los datos de la evaluación inicial muestran que para la mayoría de los profesores la comprensión de lectura es entender qué se lee, y razonar acerca de lo que se trata; así mismo durante la evaluación final los maestros definen la comprensión de lectura como interpretar lo que se lee, además de descubrir y captar el mensaje, lo que amplía su definición.

Durante la evaluación inicial la mayoría de los maestros reportan conocer alguna clasificación de textos, la más conocida es la del rincón de la lectura, la cual no es una clasificación sino un programa de bibliotecas dentro de las escuelas primarias propuesto por la Secretaría de Educación Pública. Por el contrario en la evaluación final todos los profesores reportan conocer alguna clasificación de textos, señalando la propuesta por Cooper (1990), acerca de los tipos de texto.

Entre las estrategias de comprensión de lectura reportadas durante la evaluación inicial, utilizan principalmente inventar otro final o principio al texto, lectura grupal o en voz alta y platicar lo leído entre otras estrategias específicas; sin embargo en la evaluación final mencionan el conocimiento de la técnica instruccional de enseñanza recíproca con las cuatro estrategias que la integran.

Los maestros coinciden durante la evaluación inicial en que la comprensión de lectura es primordial en el aprendizaje de los alumnos; lo que se refuerza en los datos obtenidos de la evaluación final en la que señalan a la comprensión de lectura como la base para adquirir conocimiento nuevo, ampliar su criterio y obtener el mensaje de la lectura.

A partir de las respuestas obtenidas en las dos fases de evaluación, es posible observar una unificación en las mismas y contrastes en las respuestas obtenidas durante cada fase.

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS MAESTROS DEL GRUPO CONTROL Y DE LOS MAESTROS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS, EN LAS FASES INICIAL Y FINAL.

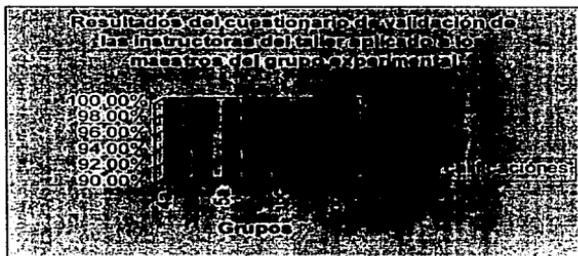
Durante la fase de evaluación inicial es posible observar que ambos grupos, poseen conocimientos acerca del tema, no obstante estos conocimientos son específicos e individuales para cada profesor, el cual los aplica de acuerdo a su experiencia profesional. A partir de que el grupo experimental participó en el programa de entrenamiento estos conocimientos que poseían, que de alguna forma se le podrían llamar "aislados", se estructuran de manera integral tomando como guía de esa estructuración a la enseñanza recíproca, es por esto que los datos obtenidos durante la fase de evaluación final muestran un cambio en cuanto a la calidad del contenido de las respuestas del grupo experimental en comparación con las respuestas de los maestros del grupo control.

Resultados del cuestionario de validación del taller aplicado al grupo experimental de maestros



En la evaluación que los participantes hicieron al taller le otorgaron un puntaje general de 91.3 % de calidad, basado en los criterios de evaluación de Calderón (1992).

Los participantes en el taller opinan que los conocimientos obtenidos durante el mismo son totalmente aplicables en su práctica profesional, y que el taller despertó en ellos interés hacia el tema. El aula y el horario en que se llevo a cabo el taller fueron apropiados y la duración del mismo conveniente. Los objetivos se cumplieron totalmente.



En la aplicación del cuestionario acerca de las opiniones que los participantes dan sobre la ejecución de las instructoras durante el taller, se obtuvieron los siguientes comentarios:

Las instructoras mostraron un completo dominio del tema, exponiendo el contenido del taller de manera clara y precisa, mediante un lenguaje sencillo y comprensible. Estableciendo un ambiente adecuado de respeto y armonía, propiciando la participación e interés del grupo hacia el taller. Las sesiones fueron planeadas y organizadas de acuerdo al nivel y posibilidades del grupo, apoyándose en material didáctico para reforzar el contenido del taller, así como realizando aclaraciones de las dudas que se presentaron.

El puntaje total que los participantes otorgan a las instructoras fue de 96.4 % de calidad, basado en los criterios de Calderón, (1992).

**RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DE LA APLICACIÓN
DOCENTE DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA REALIZADA EN
LOS GRUPOS EXPERIMENTALES.**

Los datos (frecuencia de conductas), que a continuación se presentan se obtuvieron mediante la lista de chequeo (Anexo 9), y se reportan con base a las actividades asignadas al maestro o guía, por autores como Palincsar, Brown, Klenk, Rosenshine y Meister (marco teórico, pp. 43).

Las actividades del traspaso gradual del rol del tutor-maestro al aprendiz y el número de participaciones de ambos, no se integran en las actividades antes mencionadas, sin embargo forman parte de la lista de chequeo utilizada, y se hace una descripción por separado debido a que son una parte importante en el seguimiento de los diálogos de la enseñanza recíproca, cuya finalidad es que el alumno se haga responsable de su propio aprendizaje.

TABLA DE LA OBSERVACION DE LA APLICACIÓN DOCENTE DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA EN EL GRUPO 4.A

NO. DE SESIONES	S.1		S.2		S.3		S.4		S.5		S.6		S.7		S.8		S.9		S.10	
ACTIVIDADES	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A
INSTRUCCIÓN	5	0	4	0	0	0	4	0	2	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	0
MODELAMIENTO	4	0	4	0	4	0	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MONITOREO	5	0	8	0	8	0	3	0	7	0	6	1	5	2	6	2	0	7	0	8
INSTIGACION	3	0	2	0	6	0	7	0	2	0	2	0	2	0	2	1	2	19	1	22
AYUDA RETROALIMENTACION	19	0	15	0	18	0	23	0	19	0	23	0	18	0	1	0	4	0	0	0
TRASPASO GRADUAL DE LAS ESTRATEGIAS	41	11	30	39	19	27	21	35	22	32	21	29	19	34	7	41	0	60	0	51
PARTICIPACIONES	48	37	41	34	28	19	36	36	37	29	26	28	25	32	8	48	4	63	1	62

M = Maestro
A = Alumnos
S = Sesión

Durante la observación dentro del salón de clases de la aplicación docente de la enseñanza recíproca, se observa que la actividad de instrucción de las estrategias fue realizada por la maestra durante las primeras 7 sesiones. El modelamiento inicial de las estrategias de igual manera solo se presentó en las primeras 6 sesiones, ambas actividades únicamente fueron realizadas por la maestra. En cuanto al monitoreo de las actividades fue realizado por la maestra en las primeras sesiones, lo que cambió a partir de la sesión 9 y 10, donde la actividad la realizaban los alumnos. Por otra parte la instigación que realizaba la maestra en un principio presentó una frecuencia baja, aunque tuvo ligeros aumentos estos fueron mínimos, sin embargo en las últimas sesiones los alumnos realizaron esta actividad con una frecuencia mucho mayor que la de la maestra. En la actividad de apoyo y retroalimentación se observa que durante las primeras sesiones es la maestra quien realiza la misma, lo que cambia en las últimas sesiones donde los alumnos empiezan a participar apoyando y retroalimentando. Los cambios descritos en las frecuencias se reflejan en la modificación en el número de participaciones que presentan tanto los alumnos como la maestra durante las sesiones, donde se puede observar una disminución gradual del número de participaciones de la maestra y un aumento en las participaciones de los alumnos, paralelamente el número de frecuencias durante el traspaso gradual de las estrategias en el caso de la maestra disminuye y en el caso de los alumnos se incrementan.

Dado que los datos obtenidos mediante la lista de chequeo tuvieron que agruparse en 7 actividades generales, cabe señalar que en cada una de ellas sobresalieron diferentes aspectos como:

En la actividad de monitoreo las estrategias a las que más se enfocaban eran resumen y cuestionamiento.

En la instigación la actividad más utilizada por la maestra fue solicitar aclaraciones del material que no entendieron.

El modelaje adicional y el parafraseo, fueron las actividades más utilizadas durante el apoyo y retroalimentación.

En el traspaso gradual de la realización de las actividades es posible observar que los alumnos participan más activamente en el resumen y cuestionamiento.

En cuanto a las participaciones, como ya se mencionó aumentó el número de participaciones de los alumnos en comparación con las de su maestra, aunque cabe señalar que dichas participaciones fueron diferenciadas en sugeridas, es decir, que la maestra o el alumno-guía en turno solicitaran la participación, o bien, espontáneas, las cuales se daban por iniciativa del alumno. Al respecto se encontró que el número de participaciones sugeridas descende durante el transcurso de las observaciones, aumentando considerablemente las participaciones espontáneas

**TABLA DE LA OBSERVACIÓN DE LA APLICACIÓN DOCENTE DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA EN
EL GRUPO 4.B**

No. DE SESIONES	S.1		S.2		S.3		S.4		S.5		S.6		S.7		S.8		S.9		S.10	
	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A
INSTRUCCIÓN	0	0	1	0	8	0	4	0	4	0	4	0	0	0	0	0	4	0	4	0
MODELAMIENTO	0	0	4	0	0	0	4	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MONITOREO	3	0	3	0	4	0	3	0	3	0	4	0	4	0	3	1	5	2	3	2
INSTIGACIÓN	4	0	15	0	11	0	12	0	6	0	6	0	0	0	1	7	2	0	0	16
APOYO	Y 11	0	22	0	23	0	25	0	27	0	33	0	22	0	10	0	20	0	10	2
RETROALIMENTACIÓN																				
TRASPASO GRADUAL DE LAS ESTRATEGIAS	32	21	39	35	26	34	30	29	27	35	35	59	21	35	10	30	18	27	4	53
PARTICIPACIONES	39	26	54	35	27	35	36	39	36	32	81	51	25	35	21	29	30	23	10	64

M = MAESTRO
A = ALUMNOS
S = SESION

La observación realizada dentro del salón de clases nos muestra que la instrucción de las estrategias por parte de la maestra se dio de manera constante durante el transcurso de las sesiones. El modelamiento inicial de las estrategias se realizó en pocas ocasiones, desapareciendo hacia el final de las observaciones. Por otra parte el monitoreo de las actividades presentó una baja frecuencia por parte de la maestra durante las sesiones y cuando esta actividad fue realizada por los alumnos también tuvo una frecuencia baja. En la actividad de instigación la maestra se encargó de llevarla a cabo en casi todas las sesiones, participando los alumnos sólo en la sesión 8 y 10. El apoyo y retroalimentación de las actividades durante los diálogos prácticamente fue dado solo por la maestra, aunque en la sesión 10 se presenta una respuesta de los alumnos, esta es mínima. Sin embargo en el traspaso gradual de la realización de las estrategias se puede observar una disminución de participaciones de la maestra en comparación con las de los alumnos, misma que se repite en el número de participaciones.

En un análisis más detallado de las actividades antes descritas se puede señalar que:

En el monitoreo de las actividades las que reciben más atención durante la retroalimentación de los diálogos de la enseñanza recíproca fueron el resumen y la clarificación.

Durante la instigación las actividades más utilizadas fueron, hacer contribuciones al resumen y solicitar aclaraciones del material que no entendieron.

En el apoyo y retroalimentación las actividades que más se realizaban eran instigaciones y modelaje adicional.

Durante el traspaso gradual se dio una participación más activa de los alumnos en las actividades de resumen y clarificación.

Por lo que se refiere a las participaciones de los alumnos, hubo un aumento en la presencia de participaciones espontáneas en contraste con las participaciones sugeridas que disminuyen.

TABLA DE LA OBSERVACIÓN DE LA APLICACIÓN DOCENTE DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA EN
EL GRUPO 5.A

Nº. DE SESIONES	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10											
ACTIVIDADES	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A							
INSTIGACIÓN	4	0	4	0	4	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0					
MODELAMIENTO	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
MONITOREO	8	0	3	0	7	0	8	0	7	1	6	2	4	4	3	5	3	5	2	6	
INSTIGACIÓN	10	0	13	0	11	0	12	0	10	0	1	0	4	0	8	16	16	14	12	20	
APOYO RETROALIMENTACIÓN	Y	15	0	50	0	25	0	26	0	22	0	10	0	8	0	13	3	14	1	26	5
TRASPASO GRADUAL DE LAS ESTRATEGIAS	29	10	50	58	26	38	42	56	35	63	28	54	19	48	12	61	11	74	5	84	
PARTICIPACIONES	33	16	66	54	30	43	40	58	40	60	37	62	27	45	35	74	29	72	35	79	

M = MAESTRO

A = ALUMNOS

S = SESION

La observación dentro del salón de clases de la aplicación de la enseñanza recíproca muestra que la instrucción de las estrategias se llevo a cabo durante las sesiones de manera constante, lo que fue disminuyendo con el paso de las mismas. El modelamiento inicial de las estrategias solo se llevo a cabo en la primera sesión. En el monitoreo de las actividades hay un decremento en el número de participaciones de la maestra, presentándose a partir de la sesión número 5 participaciones de los alumnos. Por otra parte la instigación fue realizada por la maestra durante todas las sesiones y es a partir de la sesión número 8, cuando comienzan a participar los alumnos, incluso presentando frecuencias más altas que la maestra; lo mismo pasó con el apoyo y retroalimentación de las actividades, aunque en esta, la participación de la maestra tuvo una frecuencia más alta en comparación con los alumnos. Por el contrario el traspaso gradual de la responsabilidad de las estrategias durante los diálogos se dio de manera clara, al principio de las sesiones la maestra presenta una frecuencia alta la cual se vuelve casi nula al final de las mismas, llevando así, el control de los diálogos los alumnos. En el apartado de participaciones se observa que durante el transcurso de las sesiones la frecuencia que presenta la maestra disminuye en comparación con la de los alumnos.

Por lo que respecta al grupo 5.A dentro de las 7 categorías generales de actividades realizadas durante los diálogos de enseñanza recíproca sobresalen:

Hacer contribuciones al resumen y comentarios adicionales al contenido durante la instigación.

El apoyo y retroalimentación de las actividades se llevo a cabo mediante instigaciones, retroalimentación y modelaje adicional entre otras.

Durante el traspaso gradual de las actividades y el monitoreo de las mismas, puede advertirse que no existe una tendencia del grupo o maestra por alguna actividad en especial de las que conforman esta actividad.

En lo referente a las participaciones, las participaciones espontáneas del grupo aumentan gradualmente conforme el transcurso de las sesiones. Cabe señalar que tanto participaciones espontáneas como sugeridas partieron de frecuencias de aparición similares.

TABLA DE LA OBSERVACIÓN DE LA APLICACIÓN DOCENTE DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA EN
EL GRUPO 6.A

No. DE SESIONES	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10											
ACTIVIDADES	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A							
INSTRUCCIÓN	0	0	0	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
MODELAMIENTO	4	0	4	0	4	0	2	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0				
MONITOREO	4	0	7	0	7	1	5	0	7	0	7	0	7	2	5	1	4	3	2	6	
INSTIGACIÓN	2	0	9	0	11	5	15	0	11	0	6	0	8	0	13	12	2	26	8	22	
APOYO	Y	7	0	15	0	19	0	31	0	26	0	21	0	19	0	20	0	6	8	10	4
RETROALIMENTACIÓN																					
TRASPASO GRADUAL DE LAS ESTRATEGIAS	20	9	31	66	33	63	35	77	17	54	15	35	22	73	19	70	2	92	5	82	
PARTICIPACIONES	14	15	35	62	37	32	57	71	31	48	30	29	38	62	46	80	10	96	18	92	

M = MAESTRO
A = ALUMNOS
S = SESION

La observación realizada dentro del salón de clases nos muestra que la instrucción de las estrategias se dio durante las sesiones 3 y 4, no presentándose en las sesiones subsecuentes. El modelamiento inicial de las estrategias sólo lo realizó la maestra durante las primeras sesiones. Por otro lado tanto el monitoreo como la instigación de las actividades fueron llevadas a cabo durante todas las sesiones por la maestra, siendo a partir de la sesión número 7 y 8 respectivamente que los estudiantes empiezan a participar. El apoyo y retroalimentación de las actividades básicamente fue realizado por la maestra y aunque en las dos últimas sesiones hay participación de los alumnos esta es mínima. Por el contrario el traspaso gradual del uso de las estrategias del maestro al alumno es evidente, ya que la frecuencia que presenta el primero decrementa conforme incrementa la del segundo. Lo mismo sucede en la frecuencia del número de participaciones de ambos.

A partir de un análisis más detallado de las actividades antes mencionadas se puede señalar que sobresale lo siguiente:

Durante el monitoreo se presta atención al resumen, clarificación y cuestionamiento, lo que disminuye ligeramente en la predicción.

En la instigación sobresalen los comentarios adicionales del contenido, realizados por ambas partes, maestra y alumnos.

El apoyo y retroalimentación de las actividades que se dan al grupo se basan principalmente en instigaciones, explicaciones, retroalimentación y alabanzas.

En el traspaso gradual de las actividades se encontró gran participación del grupo, el cual se mostró muy interesado por el cuestionamiento.

En cuanto a participaciones, los alumnos, presentan un aumento considerable de participaciones espontáneas conforme el transcurso de las sesiones.

TABLA DE LA OBSERVACIÓN DE LA APLICACIÓN DOCENTE DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA EN
EL GRUPO 6.C

No. DE SESIONES	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10										
ACTIVIDADES	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	A						
INSTRUCCIÓN	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	0	0	4	0	4	0		
MODELAMIENTO	4	0	4	0	4	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
MONITOREO	8	0	7	0	8	0	7	1	3	5	4	4	2	6	2	6	3	4	1	7
INSTIGACIÓN	0	0	5	0	3	0	11	0	11	0	12	0	9	0	3	6	2	6	0	14
APOYO	Y 18	0	10	0	8	0	18	0	25	0	28	0	18	0	2	6	11	6	15	9
RETROLIMENTACIÓN																				
TRASPASO GRADUAL DE LAS ESTRATEGIAS	7	28	13	38	7	27	29	62	25	58	23	52	10	56	5	33	12	21	4	74
PARTICIPACIONES	26	25	19	24	14	21	46	62	39	51	34	38	29	52	12	42	27	69	19	89

M = MAESTRO
A = ALUMNOS
S = SESION

Durante la aplicación docente de la enseñanza recíproca dentro del salón de clases los datos observados son: La instrucción de las estrategias fue constante durante las sesiones por parte de la maestra, quien hizo un modelamiento inicial solo durante las primeras sesiones. El monitoreo que realizó la maestra disminuyó en la medida en la que los alumnos lo presentaban, apareciendo en estos últimos a partir de la sesión 4. La instigación era realizada sólo por la maestra en las primeras sesiones, siendo a partir de la sesión número 3 que aparece en los alumnos, llegando a desaparecer en la maestra. El apoyo y retroalimentación de las actividades que la maestra presentaba fue constante durante todas las sesiones, aún cuando en las últimas sesiones ya existe participación de los alumnos. En lo que se refiere al traspaso gradual del manejo de las estrategias y el número de participaciones ambas presentaron paralelamente un incremento gradual en el número de participaciones de los alumnos, llegando incluso a observarse una frecuencia menor en la maestra.

A partir de hacer un análisis más detallado de las actividades antes mencionadas se encontró que:

En la instigación durante los diálogos sobresalen sugerir otras preguntas y solicitar aclaraciones del material que no comprenden, esto por parte de la maestra.

En apoyo y retroalimentación se puede presentar un mayor número de instigaciones y retroalimentación.

En el traspaso gradual de las actividades los alumnos muestran mayor interés y participación durante el resumen y cuestionamiento. No así en el monitoreo, donde no existía tendencia hacia alguna actividad en especial.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO APLICADO A LOS DATOS OBTENIDOS EN LA EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA ENTRE LOS GRUPOS CONTROLES Y EXPERIMENTALES.

ANÁLISIS DE VARIANZA KRUSKAL WALLIS

EVALUACIÓN	GRUPOS	MEDIAS DE RANGOS	NIVEL DE SIGNIFICANCIA = .05
Inicial	CONTROLES	55.79	.8569
	EXPERIMENTALES	56.93	
Final	CONTROLES	37.24	.0000
	EXPERIMENTALES	68.06	

A partir de los datos obtenidos en el análisis de varianza de Kruskal-Wallis (análisis general: grupo control VS grupo experimental), se observa que en la evaluación inicial no existen diferencias estadísticamente significativas ($p > .8569$) en la comprensión de lectura entre los grupos experimentales y control.

En contraste en la evaluación final se presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < .0000$), en la comprensión de lectura de los grupos experimentales en comparación con los grupos control.

Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se afirma que con una probabilidad mayor de 5 en 100, existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión de lectura de los alumnos de los grupos control.

ANÁLISIS POST-HOC CON LA U DE MANN WHITNEY

EVALUACIÓN	GRUPOS	MEDIAS DE RANGOS	NIVEL DE SIGNIFICANCIA =.05
Inicial	4.A Experm.	13.86	.7006
	4.C control	15.14	
Final	4.A Experm.	20.96	.0000
	4.C Control	8.04	

Al comparar 4.A contra 4.C, encontramos que ambos grupos partieron de un nivel en donde no existían diferencias significativas ($p > .7006$), en cuanto a la comprensión de lectura, lo que cambia en la evaluación final, ya que en esta sí se encontraron diferencias significativas ($p < .0000$), en el nivel de comprensión de lectura.

EVALUACIÓN	GRUPOS	MEDIAS DE RANGOS	NIVEL DE SIGNIFICANCIA =.05
Inicial	4.B Experm.	13.61	.5714
	4.C Control	15.39	
Final	4.B Experm.	19.18	.0017
	4.C Control	9.82	

Como se puede observar en la evaluación inicial en 4.B y 4.C no se encontraron diferencias significativas ($p > .5714$), en comprensión de lectura, no así en la evaluación final donde sí hubo diferencias significativas ($p < .0017$), en la comprensión de lectura de 4.B en comparación con 4.C.

EVALUACIÓN	GRUPOS	MEDIAS DE RANGOS	NIVEL DE SIGNIFICANCIA = .05
Inicial	5.A Experim.	15.39	.5714
	5.B Control	13.61	
Final	5.A Experim.	17.29	.0767
	5.B Control	14.71	

En la comparación realizada para las evaluaciones inicial y final, se encontró que no hubo diferencias significativas ($p > .0500$), en la comprensión de lectura de ambos grupos, en dichas evaluaciones.

EVALUACIÓN	GRUPOS	MEDIAS DE RANGOS	NIVEL DE SIGNIFICANCIA = .05
Inicial	6.A Experim.	10.73	.2852
	6.B Control	9.77	
Final	6.A Experim.	10.33	.0274
	6.B Control	11.07	

Los resultados de acuerdo a la U de Mann Whitney señalan que durante la evaluación inicial no existen diferencias ($p > .2852$), en la comprensión de lectura de ambos grupos, no así en la evaluación final donde es posible observar diferencias significativas ($p < .0274$), en la comprensión de lectura de los alumnos de 6.A en comparación con 6.B.

EVALUACIÓN	GRUPOS	MEDIAS DE RANGOS	NIVEL DE SIGNIFICANCIA = .05
Inicial	6.C Experim.	17.07	.1035
	6.B Control	11.93	
Final	6.C Experim.	18.00	.0241
	6.B Control	11.00	

Los resultados obtenidos de la comparación de los grupos 6.C contra 6.B en la evaluación inicial, muestran que no existen diferencias significativas ($p > .1035$), en la comprensión de lectura de ambos grupos, lo que se modifica en la evaluación final, en la cual si se encontraron diferencias significativas ($p < .0241$), en la comprensión de lectura de los alumnos de 6.C en comparación con los alumnos de 6.B.

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

CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN

7.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Una de las finalidades del presente trabajo era probar la efectividad de un programa de comprensión de lectura basado en la enseñanza recíproca, involucrando ambas partes del proceso educativo (maestro y alumnos), con el fin de incrementar el nivel de comprensión de los alumnos mediante la inclusión de las estrategias que conforman la enseñanza recíproca en el trabajo cotidiano que el maestro realiza en su salón de clases. El programa de entrenamiento a maestros planteado consta de 5 fases, ya antes descritas, a partir de las cuales se obtuvieron los resultados que a continuación se presentan.

La información obtenida a través del cuestionario aplicado a los maestros acerca de la necesidad de llevar a cabo un taller sobre comprensión de lectura, muestra dos aspectos importantes. El primero está en relación con los conocimientos de los maestros, que son suficientes, pero son utilizados de manera rutinaria y tradicional, es decir, realizan las mismas actividades y estas son planteadas únicamente por ellos; al respecto Suárez (1992), considera la educación tradicional, como aquella en la que el maestro es el único participante en el proceso educativo. El segundo aspecto que se tomó en cuenta fue la expresión espontánea de los maestros de si era necesario e importante para ellos el taller, a lo que se encontró que ellos consideran a la comprensión como la base del aprendizaje, por lo tanto fue necesario trabajar en un taller de comprensión; este aspecto forma parte de la estimulación que menciona Danserau (1979, cit. En Barrios 1992), se debe hacer en un programa de entrenamiento.

De acuerdo con los dos puntos antes mencionados se tomó la decisión de instrumentar el taller, cubriendo así las demandas de los maestros respecto a la comprensión, y buscando que ellos realicen una enseñanza más activa como menciona Suárez (1992), donde además de la participación del maestro, el alumno participe también transformando, creando, analizando, etc.

Respecto al cuestionario de conocimientos que se aplicó a los maestros, se encontró que en la evaluación inicial, los conocimientos que tenían en general todos los maestros eran muy parecidos, sus respuestas fueron muy específicas, y en algunos casos equivocadas, por ejemplo en la pregunta de la clasificación de los tipos de texto. Una vez que se instrumentó el taller y se

aplicó la evaluación final, los maestros que no participaron en el taller mostraron el mismo tipo de respuesta que en la primera evaluación, sin embargo los maestros que sí participaron mostraron cambios notables, las respuestas fueron más amplias sin dejar de ser concretas y de contenido substancioso (perciben a la comprensión como algo que hay que construir, como algo activo, esto de acuerdo con Ramírez y Velázquez, 1994).

De la aplicación docente de la enseñanza recíproca dentro del salón de clases se obtuvieron los siguientes resultados:

- * La instrucción al ser la actividad que da inicio a la sesión fue realizada sólo por los maestros. Esta actividad se realizó casi de manera constante (a excepción de la maestra de 6.A, que sólo dos sesiones dio instrucción), en particular la presentación de esta actividad no requiere que se aplique en todas las sesiones, que se haga o no depende de la maestro.

- * Respecto al modelamiento se puede observar que este se realizó sólo durante las primeras sesiones aunque en el grupo de 5.A, la maestra lo llevo a cabo en una ocasión; sobre este aspecto Zimmerman (1990), menciona que para que los alumnos puedan llegar a monitorear su aprendizaje es necesario mostrarles el como se realizan las actividades por medio de una persona experta; lo anterior resalta la importancia del modelamiento durante las primeras sesiones, ya que es durante estas que los alumnos adquieren de manera correcta o no el manejo de las estrategias.

- * En la actividad de monitoreo se puede observar que ya no solo es el maestro, él que participa en la realización de dicha actividad, ya que los alumnos se involucran también en la evaluación de su ejecución y la de sus compañeros, sin embargo esta participación se presentó en diferente momento dependiendo del grado, presentándose primero en los sextos y más tardíamente en cuarto grado, esto debido tal vez a la etapa en la que se encuentran los alumnos de sexto donde buscan ser más independientes.

- * Por otra parte en la instigación de las actividades encontramos que es realizada sólo por los maestros durante las primeras sesiones, sin embargo en general a partir de la sesión 8, los alumnos son quienes invitan a sus compañeros a participar en la discusión. Lo anterior refuerza la idea de que en el aprendizaje autoregulado los alumnos son participantes activos en el proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1988 y 1989).

- * Respecto al apoyo y retroalimentación de las actividades durante los diálogos, se observa que es básicamente el maestro quien lo realiza, y no sino hasta la sesión 8 y 9 donde los alumnos empiezan a realizar estas actividades apoyando y retroalimentando las participaciones de sus compañeros.

Es importante resaltar que las actividades de monitoreo, instigación, apoyo y retroalimentación fueron realizadas durante las sesiones en su mayoría por los maestros, y no es hasta las últimas sesiones que los alumnos comienzan a participar en ellas, esto debido tal vez a que dentro de la enseñanza en general los maestros son los encargados de realizar estas actividades durante su trabajo en clase, lo que les hace más difícil a sus alumnos adquirirlas y manejarlas desde las primeras sesiones; lo anterior refleja que es a partir del modelamiento del maestro que los alumnos adquieren el manejo de las actividades que se involucran dentro de la enseñanza recíproca.

Es así como dichas actividades (todas las expuestas), son el apoyo de las estrategias de resumen, cuestionamiento, clarificación y predicción dentro de los diálogos de la enseñanza recíproca, y al analizarlas conjuntamente se observa el paso gradual del manejo de la sesión de lectura del maestro a los alumnos, al aumentar el número de participaciones de los alumnos y disminuir el número de participaciones de los maestros. Los alumnos se involucran activamente para llegar a una mejor comprensión del texto, el maestro por su parte permanece supervisando las actividades realizadas por sus alumnos e interviniendo solo en caso de ser necesario.

Las observaciones antes mencionadas, acerca de la aplicación docente de la enseñanza recíproca dentro del salón de clases, reafirman lo expuesto por Vygotsky (cit. en Guzmán, García y Hernández, 1993), al señalar que en las fases iniciales de la enseñanza el maestro toma un papel más directivo y provee un contexto de apoyo (andamiaje) amplio y en la medida que aumenta la competencia del alumno, es decir, pasa de un nivel de desarrollo real a un nivel de desarrollo potencial, se reduce su participación notablemente.

En los textos de evaluación inicial y final que se sometieron a juicio de expertos, éstos coinciden en un 90 % en la identificación de ideas centrales e ideas secundarias.

Los datos obtenidos durante la aplicación del programa revelan que se incrementó la comprensión de lectura de los alumnos cuyos maestros participaron en el programa de entrenamiento, en comparación con los alumnos de los maestros que no participaron, dado que ambos grupos (experimental y control), partieron de un nivel de comprensión semejante; se puede afirmar que la aplicación de los maestros de la enseñanza recíproca dentro del salón de clases incrementó la comprensión de lectura de sus alumnos. Estos datos concuerdan con los datos presentados por Palincsar y Brown (cit. en Mateos, 1991).

Los maestros dentro del salón de clases instrumentaron las estrategias cognoscitivas de comprensión (resumen, clarificación, cuestionamiento y predicción), guiando a los alumnos en la

adquisición de dicha actividad, éstos gradualmente la adquirieron y posteriormente fueron capaces de regular su conocimiento y de mejorarlo, lo que se refleja en un incremento en el nivel de comprensión de lectura .

Por lo tanto como menciona Vygotsky la instrucción debe fomentar el desarrollo, por lo que la metodología de la enseñanza se debe fundamentar en crear zonas de desarrollo próximo con los alumnos para la adquisición del conocimiento. Estas zonas de desarrollo próximo se dan dentro de un contexto interpersonal maestro-alumno, donde el maestro proporciona el apoyo necesario para que los alumnos adquieran habilidades que les permitan reconstruir su conocimiento y hacer uso de él de forma autoregulada (cit. Guzmán, García y Hernández, 1993).

El análisis post-hoc de los resultados muestra que los grupos de cuarto grado pertenecientes al grupo experimental (4.A y 4.B), incrementaron su comprensión de lectura, llegando a duplicar o un poco más las medias obtenidas por ambos grupos, en comparación con el grupo control 4.C).

En el caso de los grupos de quinto grado las diferencias que se observan en el grupo experimental (5.A), son muy pequeñas en comparación con el grupo control (5.B), por lo que no alcanzaron el nivel de significancia establecido, lo anterior puede deberse en parte a las características de la escuela, ya que sólo existen dos grupos de quinto grado lo que se presta a que haya mayor comunicación entre ellos, provocando cierta contaminación.

Con respecto a los grupos de sexto grado, al comenzar el estudio partieron de un nivel comprensión semejante, que cambio en la evaluación final donde la comprensión de lectura de los grupos experimentales (6.A y 6.C), se incremento en comparación con el grupo control (6.B) del mismo grado.

Por último, Cabe mencionar que los resultados obtenidos de los cuestionarios de validación del taller y de las instructoras mostraron que, la participación de las instructoras, en cuanto a la impartición y conducción del taller, fue considerada por parte de los asistentes con un alto nivel de calidad; por otra parte el taller fue considerado como efectivo, adecuado y práctico (Características de un programa de entrenamiento mencionadas por Morles, 1985), es decir, con un alto nivel de calidad y contenido, por lo tanto se cubrió con las expectativas de los participantes.

7.2 CONCLUSIONES

Dado que la comprensión de lectura representa un problema generalizado, por presentarse independientemente de la edad y el nivel académico, es necesario instrumentar programas cuya finalidad además de incrementar la comprensión de lectura, sea desarrollar en los alumnos una serie de habilidades que les permitan crear ellos mismos zonas de desarrollo próximo y por tanto llegar a un nivel de desarrollo potencial, es decir, alumnos comprometidos con su aprendizaje y capaces de pensar y actuar por sí mismos.

Con base en estas características se propuso el presente programa de comprensión de lectura basado en la técnica instruccional de la enseñanza recíproca.

A partir de la instrumentación de dicho programa se puede observar que la conformación de la enseñanza recíproca en estrategias cognoscitivas y actividades de apoyo, permite trabajar en dos sentidos:

- Primero, trabajar las cuatro estrategias que integran la enseñanza recíproca (resumen, clarificación, cuestionamiento y predicción) y de esta manera tener una forma de interactuar de manera efectiva con el texto, para sacar el significado del mismo.
- En segundo término las actividades de apoyo (monitoreo, modelamiento, retroalimentación, etc.) enriquecen el trabajo antes mencionado, ya que guían a través del maestro al alumno para que no sólo ponga en práctica las estrategias, sino además lo haga de la mejor manera y llegue a autorregular su aprendizaje.

El que los alumnos autorregulan su aprendizaje y por tanto obtengan mejores resultados académicos, no es un proceso fácil, debido a que para trabajar en cualquier área hay que partir del desarrollo real del alumno, crear la zona de desarrollo próximo a partir del andamiaje experto del maestro mismo que debe disminuir gradualmente hasta que el alumno llegue a su desarrollo potencial, siendo capaz de reconstruir de manera autorregulada la información que se le presenta.

Lo anterior es lo que se observó en el presente trabajo, debido a que en los grupos en los que se aplicó la enseñanza recíproca dentro del salón de clases los resultados fueron claros, las actividades de apoyo y estrategias específicas en un principio fueron realizadas por el maestro y poco a poco fueron ejecutadas por los alumnos, aumentando notablemente la participación de éstos últimos. Además se encontró que al evaluar la comprensión de lectura de los alumnos hubo un incremento favorable en el nivel de comprensión de lectura, a diferencia de los alumnos de los maestros que no aplicaron la enseñanza recíproca. Por lo que se comprueba la efectividad de dicho programa.

Por otro lado al ser el maestro quien aplicó la técnica instruccional dentro del salón de clases, además de beneficiar inmediatamente a un mayor número de niños, el maestro en años posteriores tiene la posibilidad de aplicar lo aprendido en el programa con futuras generaciones de alumnos, lo que conlleva a abarcar un mayor número de población que a su vez recibirá los beneficios de dicha técnica.

Por último es importante resaltar que al observar los maestros los resultados obtenidos al aplicar la enseñanza recíproca, se abre el camino para el psicólogo educativo dado que dichos resultados reflejan la conveniencia del trabajo conjunto del maestro y del psicólogo que optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

7.3 RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS.

A partir de los hallazgos planteados por el presente estudio se propone lo siguiente:

Sería conveniente ampliar el tamaño de la muestra, incluyendo otras instituciones públicas y privadas, esto con la finalidad de lograr una mayor representatividad.

Por otro lado también se sugiere que el número de sesiones, de la observación de la aplicación docente de la enseñanza recíproca en el salón de clases se aumente, para que sean más las sesiones de práctica y de retroalimentación para optimizar así tanto la aplicación de las estrategias, como de las actividades que forman parte de la enseñanza recíproca, y por tanto obtener mejores resultados en la comprensión de los alumnos.

Además, sería conveniente elaborar un programa de entrenamiento con esta misma técnica instruccional, aunque haciendo algunas modificaciones, para grados básicos como son segundo y tercer grado de primaria, esto para que desde edades más tempranas los niños logren autorregular su aprendizaje y por tanto tener un mejor rendimiento escolar.

Finalmente es recomendable tomar en cuenta la disponibilidad de los maestros al participar en este tipo de programas, aún cuando no se puede hacer una medición de esta, su actitud tiene repercusiones en el desempeño y colaboración de sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, A. (1996). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos que emplean escolares con y sin retardo lectográfico de cuarto a quinto grado de primaria. Tesis de licenciatura. Fac. de psicología. UNAM.
- BARRERA, M. y Loaiza, M. (1993). Propuesta para la capacitación y formación del profesor de enseñanza media superior: Un intento de respuesta a las características del profesor sugeridas por los alumnos. Tesis de Licenciatura. Fac. de Psicología. UNAM.
- BARRIOS, H. (1992). Propuesta de un programa de entrenamiento a docentes en estrategias cognoscitivas para la comprensión de lectura con los niños de educación primaria. Tesis de licenciatura. Fac. de psicología. UNAM.
- BISQUERRA, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: ED. Ceac.
- BROWN, A. y Palincsar, A. (1989). "Guided, Cooperative learning and individual knowledge Acquisition". En: Resnick, L. (Eds.) Knowing, Learning and Instruction. Essays in honor of Robert Glaser. Lawrence Erlbaum, Publishers, A.S.A.
- BROWN, A. y Palincsar, A. (1985). Enseñanza recíproca actividades para promover la lectura con la mente. (Trad. Hernández, G. y Velázquez, B., 1996). En Reading, Thinking and concept development. N. York: College Entrance examination Board.
- CALDERON, C. (1990). Manual para la administración del proceso de capacitación de personal. México: Limusa.
- COLL, C. y Bolea, E. (1990). Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar: alternativas y fundamentos psicológicos. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (comps). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.
- CONTRERAS, R. (1992). Identificación de los efectos derivados de la inducción de dos diferentes estrategias de aprendizaje sobre la comprensión de un texto que varía en el tipo de estructura de contenido. Tesis de maestría. Fac. de Psicología. UNAM.

- COOPER, D. (1990). Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor.
- DE VEGA, M; Carreiras, M.; Gutiérrez, M. (1990). Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Madrid: Ed. Alianza.
- DÍAZ-BARRIGA, F. (1992). El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. Programa de publicaciones de material didáctico. Fac. de Psicología. UNAM.
- GARFIELD, Ch. (1992). En la reestructuración actual de las empresas. Los empleados son primero. México: Mc Graw Hill.
- GONZÁLEZ, A. (1995). Intervención en problemas de comprensión de comprensión lectora. Estudios en Psicología. 54, 99-127.
- GUZMÁN, J; García, H; y Hernández, G. (1993), Las teorías de la psicología educativa análisis por dimensiones educativas. Programa de publicaciones de material didáctico. Fac. de psicología. UNAM.
- HERNÁNDEZ, S. (1994). Metodología de la investigación. Colombia: Mc Graw Hill.
- JAZO, N. (1994). Observación-evaluación en el curriculum con orientación cognoscitiva: Propuesta de capacitación. Tesis de Licenciatura. Fac. de Psicología. UNAM.
- KINTSCH, W.; Van Dijk, T. (1978). Toward a model of texto comprehension and production. Psychological Review, 85 (5) pp.363-394.
- MATEOS, M (1991). Programas de entrenamiento en estrategias de supervisión, dirigidos a mejorar la comprensión de lectura: fundamentación teórica y educación. Infancia y aprendizaje. 56, 25-54.
- MORLES, A. (1985). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. Educación Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. 30, 98, pp. 39-50.
- NORMAN, D. y Milner, A. (1992). Los dinosaurios. México: Biblioteca visual Altea.
- OIKOS-TAU (Ed.) (1984). Diccionario en ciencias de la educación. España.

- PALINCSAR, A. y Klenk, L. (1992). "Fostering literacy learning in supportive contexts". (Trad. Hernández, G., 1996) Journal of Learning Disabilities, Vol. 64. No. 4. Pp.211-215.
- RAMÍREZ, L y Velázquez, B. (1994). Un estudio comparativo sobre la comprensión de textos expositivos entre niños de cuarto a sexto grado de primaria y segundo de secundaria. Tesis de licenciatura. Fac. de Psicología. UNAM
- ROSENSHINE y Meister.(1994). "Reciprocal Reaching: A review of the research". Review of Educational Research. Vol.64, N.4. pp.479-530.
- SACRISTAN y Pérez. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- SANTILLANA (Ed.) (1984). Diccionario Enciclopédico de la educación. España.
- SANTOS, J. (1992). Detección de necesidades de capacitación entre un grupo de docentes. Tesis de Licenciatura. Fac. de Psicología. UNAM.
- SIEGELL, S. (1983). Estadística no paramétrica, aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas.
- SILVA, B. (1995). Efectos de aprendizaje autorregulado en el nivel de comprensión de lectura. Tesis de maestría. Fac. de Psicología. UNAM.
- SMITH, F. (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- SORIA, T. (1994). Aprendizaje autorregulado en comprensión de lectura. Enfoque conductual. Tesis de maestría. Fac. de Psicología. UNAM.
- SUÁREZ, D. (1992). La educación. Su filosofía, psicología, su método. México: Ed. Trillas.
- SULZER, A. (1990). Procedimiento del análisis conductual aplicado con niños y jóvenes. México: Trillas.
- UTRIA, O. (1988). Las estrategias de aprendizaje cognoscitivas su importancia en la comprensión de textos y su uso en programas de entrenamiento. Tesis de licenciatura. Fac. de Psicología. UNAM.

- VALLE, Cuetos, Igoa y Del Viso, (1990). Lecturas de Psicolingüística. Madrid: Alianza Editorial.
- VÁZQUEZ, F. (1973). Efectos de un paquete de entrenamiento para maestros. Tesis de Licenciatura. Fac. de Psicología. UNAM.
- WERTSCH, J. (1982). L. S. Vygotsky: La formación social de la mente. Barcelona:Paidós.
- ZIMMEMAN, B. y Martinez-Pons, M. (1988). "Construct validation of a strategy Model of Student Self-Regulated Learning". Journal of Educational Psychology, 80 (3) pp.284-290.
- ZIMMERMAN, B. (1989b) "A social cognitive View of Self-Regulated academic Learning". Journal of Educational Psychology, 81 (3) 329-339.
- ZIMMERMAN, B. (1990). "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview". Educational Psychologist, 25 (1). Pp. 3-17.

ANEXOS

A N E X O # 1

El presente cuestionario tiene como objetivo evaluar la necesidad de un taller sobre estrategias de comprensión de lectura. Agradecemos de ante mano la información que sobre el mismo nos pueda proporcionar.

1. Mencione la o las diferencias entre la lectura y la comprensión de lectura.

2. Considera usted que la comprensión de lectura es un problema para sus alumnos.

SI () NO ()

¿Por qué?

3. ¿Con qué frecuencia se presentan problemas para la comprensión de lectura en sus alumnos?

4. Desde su punto de vista ¿Cómo influye la comprensión de lectura en las diversas Áreas de conocimiento?

5. ¿Cómo evalúa usted que el niño comprende un texto?

6. ¿Con qué tipo de material evalúa la comprensión de sus alumnos?

¿Porqué?

7. Mencione las estrategias de comprensión de lectura que conoce y utiliza en su salón de clases.

8. De acuerdo con su experiencia es más provechoso el entrenamiento a profesores o el entrenamiento directo a los alumnos.

¡GRACIAS POR SU COLABORACION!

FECHA _____

NOMBRE _____

A N E X O # 2

A continuación se le presentan una serie de preguntas acerca de la comprensión de lectura. Agradecemos de antemano la información que sobre ésta nos pueda proporcionar.

1. Mencione tres razones por las que usted considera que es importante la comprensión de lectura.

2. Según su experiencia, ¿Qué factores intervienen en la comprensión de lectura?

3. ¿Qué es comprensión de lectura?

4. ¿Conoce alguna clasificación de textos?

SI () NO ()

Mencionela _____

5. Mencione las estrategias de comprensión de lectura que conoce:

6. Desde su punto de vista, ¿Cómo repercute la comprensión de lectura en el aprendizaje?

¡GRACIAS POR SU COLABORACION!

NOMBRE _____

FECHA _____

GRADO _____

A N E X O # 3

LA GRAVEDAD

Imagina que estas durmiendo en la parte más alta de una Tierra esférica. Solo estarías seguro si te mantuvieras fijo ahí. Al comenzar a moverte hacia un lugar determinado empezarías a deslizarte como si te encontraras en un suave tobogán, hasta que comenzarás a deslizarte a velocidades crecientes, sin poder detenerte y condenado irremediabilmente a caer al espacio, fuera de la Tierra.

De ser cierto ésto, los mares ya se habrían caído al espacio, y lo mismo tendría que haber sucedido con el aire... Si te encuentras de pie y quieres referirte a lo que está debajo, señálas hacia tus pies. Al hacerlo así, estas apuntando hacia el centro de la Tierra, que se encuentra como a 6,350 km., debajo de tus pies. Suponiendo que abajo signifique siempre el centro de la Tierra, entonces en cualquier lugar en que te encuentres, en la superficie terrestre, al permanecer de pie, las plantas de tus pies estarán apuntando siempre hacia el centro.

Todos nosotros somos impulsados hacia abajo, al igual que cuanto tiene peso, lo que significa que estamos impulsados hacia el centro de la Tierra, como lo está todo lo que se encuentra sobre la superficie del planeta, sin importar el lugar en donde este. Puesto que no hay sensación alguna de que la Tierra se curve cuando te desplazas, y como la superficie parece más o menos horizontal, y como abajo siempre esta en dirección de tus pies, cuando te pones en dirección de firmes, entonces la Tierra parece plana y nadie se cae nunca de ella en dirección del espacio y ésta es otra de las razones de que se tardara tanto tiempo en descubrir su esfericidad.

Aristóteles fue el primer hombre que supo expresar que todo lo que hay sobre la Tierra es atraído hacia su centro, y la fuerza que hace tal cosa posible, se llama gravedad, término derivado de un palabra latina que significa pesado.

A N E X O # 4

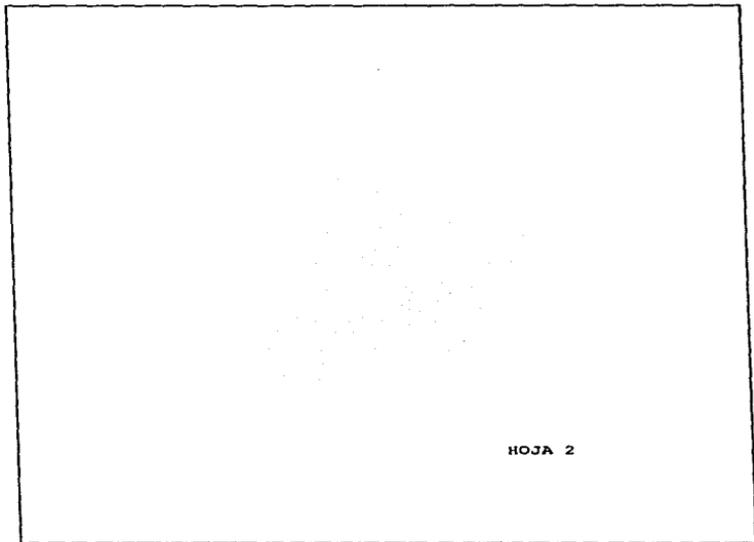
**ENSEÑANZA RECÍPROCA, UNA
ALTERNATIVA DE INTERVENCIÓN EN EL
AREA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA**

Nombre _____
Edad _____ Grupo _____
Fecha _____

INSTRUCCIONES

A continuación se te presenta un ejercicio de comprensión de lectura. Pon mucha atención a las indicaciones que se te dan. Procura trabajar lo mejor que puedas, en silencio y con rapidez.

HOJA 1



HOJA 2

1. Escribe de que trata el texto que leiste

2. ¿Qué preguntas podría hacerte tu maestro del texto que leiste?

HOJA 3

3. Si tu maestro te pidiera que escribieras que es lo más probable que suceda a continuación, ¿Qué escribirías?.

4. Escribe cinco palabras claves (importantes) que se encuentren en el texto, con las que identifiques el tema central.

HOJA 4

8. ¿Qué es la gravedad ?

9. ¿A qué se debe que se tardara tanto tiempo en descubrir la esfericidad de la Tierra?

10. ¿A cuántos kilómetros debajo de tus pies se encuentra el centro de la Tierra?

HOJA 6

ANEXO # 5

LA HIBERNACIÓN

La mayor parte de los seres vivos tienen una forma de protegerse de las temporadas de frío y de la falta de alimentos. Las plantas pierden sus hojas y descansan. Muchas aves, unos pocos insectos y algunos otros animales emigran. La gente se pone ropa de abrigo, enciende fuego en los hogares y almacena alimentos suficientes en las despensas de sus casas. Otras especies animales se defienden del frío sumiéndose en un sueño prolongado llamado hibernación.

Los hombres de ciencia creen que la baja en la temperatura es la causa de este sueño hibernal. Casi todos los animales sujetos a este sueño son de sangre fría, y cuando la temperatura baja se inicia su sueño. El calor es necesario para que todas las actividades de los animales puedan mantenerse. Por ello, los animales de sangre fría casi dejan de vivir cuando se inicia el invierno.

Algunos animales se esconden en sus madrigueras, en el lodo, entre palos y piedras y en los troncos de los árboles podridos. Si desenterramos una rana en hibernación nos parece que está muerta. No hay aire en sus pulmones y no se siente su pulso. La rana permanece en este estado de adormecimiento hasta la primavera. Entonces recupera totalmente su vitalidad.

Entre los otros animales de sangre fría que duermen durante el invierno encontramos muchas clases de mariposas y otros insectos, caracoles de tierra y reptiles, también algunos mamíferos. Probablemente la temperatura no sea la razón del sueño de los mamíferos, puesto que son de sangre caliente, sino más bien la falta de alimento. Estos animales engordan durante el verano y se refugian en una madriguera o cueva durante el invierno. Algunos hasta esconden alimentos o los llevan consigo a la cueva. En este pequeño refugio, el calor de sus cuerpos mantiene suficientemente caliente el espacio interior. Toda actividad vital se reduce notablemente. Consumen poco a poco la grasa que han almacenado en su cuerpo.

A N E X O # 6

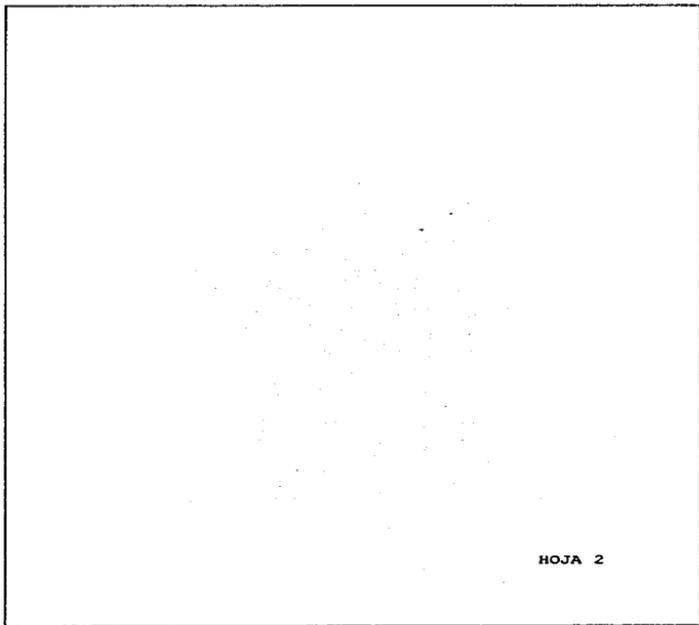
**ENSEÑANZA RECÍPROCA, UNA
ALTERNATIVA DE INTERVENCIÓN EN EL
AREA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA**

Nombre _____ Grupo _____
Edad _____
Fecha _____

INSTRUCCIONES

A continuación se te presenta un ejercicio de comprensión de lectura. Pon mucha atención a las indicaciones que se te dan. Procura trabajar lo mejor que puedas, en silencio y con rapidez.

HOJA 1



HOJA 2

1. Escribe de qué trata el texto que leiste.

2. ¿Qué preguntas podría hacerte tu maestro del texto que leiste?

HOJA 3

3. Si tu maestro te pidiera que escribieras que es lo más probable que suceda a continuación, ¿Qué escribirías?

4. Escribe cinco palabras claves (importantes) que se encuentren en el texto, con las que identifiques el tema central.

HOJA 4

8. ¿Qué es la hibernación?

9. ¿Qué le pasa a la rana cuando se encuentra en hibernación?

10. Menciona por lo menos tres animales que hibernen (que no sea la rana).

HOJA 6

A N E X O # 7

Muestra de los textos utilizados durante el taller

Textos expositivos

Texto descriptivo.

El tigre es el amo absoluto en las selvas de la India. Allí acecha a sus presas en silencio mortal. Durante media hora o más las observa atentamente y luego, muy lentamente, paso a paso, se va aproximando a ellas.

Texto agrupador.

Siendo el amo absoluto en la selva de la India, el tigre macho cumple varias funciones. En primer lugar, es quien caza a esa presa a la que acecha en un silencio mortal. Y es al mismo tiempo la espléndida beldad de la selva, especialista en no hacer nada, mientras se repone para seguir cazando. Por último, es quien busca activamente a la hembra, la cual inicia el cortejo con una caricia en el hocico y lo culmina rugiendo abiertamente.

Texto causal, (causa-efecto).

Desde el vehículo, vimos al tigre aproximándose a la manada de venados. A causa del ruido que hacía la cámara, el tigre se volvió hacia nosotros y supo que estábamos allí, observándole. Ello no evitó que volviera al acecho de su presa. Lenta, cuidadosamente, se desplazo hacia ella, sin hacer ningún ruido. Los venados parecieron ignorar en un comienzo su presencia, pero, a raíz de un cambio en la dirección del viento acabaron olfateándolo. Lo cual fue suficiente para que salieran huyendo.

Texto aclaratorio.

Uno de los problemas a resolver cuando pretendemos observar el comportamiento del tigre es el de la posición. ¿Cómo hacer para situarse a una distancia prudente del animal sin asustarlo o ser atacado por él? La naturaleza a resuelto este problema fomentando la amistad entre el tigre y el elefante. Ello permite que un elefante con varias personas en su lomo se aproxime a un tigre sin que éste le dé importancia. De no ser por esta forma natural de amistad, nos sería virtualmente imposible observar al tigre.

Texto comparativo.

La fuerza del tigre no es comparable a la de ningún otro habitante de la selva. En una sola arremetida, puede destrozar a su presa, aparentemente sin esfuerzo. A diferencia de otros predadores, una vez concluido el ataque el tigre se tumba al sol a descansar, preparándose para la próxima cacería. Sus acciones difieren de las de cualquier otro habitante de la jungla.

A N E X O # 8

Muestra de los textos utilizados durante la fase de observación de la aplicación docente de la enseñanza recíproca, tomado de Norman y Milner (1992).

Los dinosaurios

Nadie ha visto nunca un dinosaurio; los últimos dinosaurios desaparecieron hace alrededor de 60 millones de años, mucho antes de que el hombre apareciera en la Tierra. Estos réptiles vivieron en el largo periodo llamado la Edad de los Réptiles.

La palabra dinosaurio significa "lagarto terrible", pero los dinosaurios no eran lagartijas, ni siquiera eran parientes muy cercanos de las lagartijas; y aunque muchos de los dinosaurios eran terribles, algunos de ellos no lo eran.

Habia más de 5,000 especies distintas de dinosaurios; algunos eran pequeños, otros eran de talla mediana y algunos otros eran gigantescos. Los más grandes eran muchísimo mayores que cualquier otro animal terrestre que haya vivido nunca. Sin embargo, no eran tan grandes como las enormes ballenas de nuestros días, pero sí mucho mayores que nuestros elefantes. Algunos de los dinosaurios de los que se han encontrado huellas fósiles son: el brontosaurio, diplodoco, tracodonte, tiranosaurio, estegosaurio y triseratops entre otros.

Nadie sabe a ciencia cierta por qué desaparecieron los dinosaurios. Los primeros mamíferos aparecieron en la "Edad de los Réptiles" y es probable que se hayan comido los huevos de los dinosaurios, otra teoría que intenta explicar la extinción de los dinosaurios es que el impacto de un meteorito en la Tierra, debió producir un efecto muy parecido al de una gran guerra nuclear: densas nubes de polvo oscurecieron la Tierra durante mucho tiempo, matando así, todas las plantas y los animales que se alimentaban de ellas.

Por consiguiente toda teoría que intente explicar la extinción de los dinosaurios tiene que explicar a la vez la desaparición de otros grupos, ya que los dinosaurios fueron sólo una parte de un conjunto de seres que se extinguieron al mismo tiempo, entre los que se encontraban casi todos los réptiles que nadaban y todos los que volaban.

A N E X O No. 9

LISTA DE CHEQUEO PARA IDENTIFICAR LA CALIDAD DE LA APLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA (Adaptada de Rosenshine y Meister, 1994).

1. Los aprendices son instruidos a utilizar un repertorio de estrategias (2 o mas), las cuales pueden ayudarlos a comprender mejor lo que leen.

Resumen _____ Clarificación _____ Cuestionamiento _____ Predicción _____

2. El tutor-maestro modela cada una de las actividades.

Resumen _____ Clarificación _____ Cuestionamiento _____ Predicción _____

3. Número de participaciones del maestro _____

Número de participaciones de los alumnos: _____

 Espontaneas _____
 Sugeridas _____

4. Los tutores apoyan las participaciones de los aprendices a través del diálogo usando:

Instigaciones _____ Modelaje adicional _____
Sugerencias _____ Parafraseo _____
Explicaciones _____ Apoyos _____
Retroalimentación _____ Alabanzas _____

5. El maestro-tutor invita a los aprendices a iniciar la discusión y a responder a las participaciones de los demás. Su participación puede incluir:

Sugerir otras preguntas _____
Hacer contribuciones al resumen _____
Comentar las predicciones de otros _____
Solicitar aclaraciones sobre el material que no comprenden _____
Ofrecer comentarios adicionales sobre el contenido _____
Ayudar a resolver interpretaciones erróneas _____

6. Durante los procedimientos de enseñanza recíproca, hay un cambio y traspaso gradual del rol principal y de la responsabilidad del tutor-maestro al aprendiz

RESUMEN					
CLARIFICACION					
CUESTIONAM.					
PREDICCIÓN					

7. El maestro-tutor verifica que se lleven a cabo todas las estrategias.

Resumen _____ Clarificación _____ Cuestionamiento _____ Predicción _____

A N E X O # 10

Carta descriptiva de las evaluaciones inicial y final

OBJETIVO GENERAL: Obtener una evaluación de la comprensión de lectura, y del manejo de las estrategias que conforman la enseñanza recíproca, en niños de cuarto a sexto grado de primaria, a partir de textos expositivos.

ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	PRODUCTO
<p>ACT. 1 INSTRUCCIONES Y ENTREGA DE MATERIAL. Breve presentación y aclaración de que sólo se trabajaría un ejercicio de lectura. Se entregó el folleto de evaluación a cada uno de los alumnos, con la siguiente instrucción: "Escriban claramente los datos que se les piden, al terminar lean con atención las instrucciones".</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Folleto de evaluación (hoja 1). 	<p align="center">5 min.</p>	<p align="center">Datos personales</p>
<p>ACT. 2 MANEJO DE ESTRATEGIAS A. Se anotó en el pizarrón el título del texto según el caso y se les dió a los alumnos las siguientes instrucciones: "Este es el título de un texto leanlo detenidamente, y escriban tres preguntas acerca de lo que creen que tratará el texto. Al finalizar cierren el folleto y coloquen el lápiz sobre la mesa". B. Posteriormente se entregaron los textos dando la siguiente instrucción: "Den vuelta a la hoja que se les entregó y no escriban en ella, lean con atención y en silencio, ya que después contestarán algunas preguntas acerca del texto".</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Folleto de evaluación (hoja 2). * Lápiz. * Pizarrón y * Gis. * Texto expositivo. 	<p align="center">33 min.</p>	<p align="center">Tres preguntas</p>

<p>C. Al concluir todos los alumnos se les dió la siguientes instrucción: "Tomen su lápiz y habran su folleto en la página 3, lean con cuidado las preguntas 1, 2 y 3 y contesten lo mejor que puedan. Al finalizar levanten su mano".</p>	<p>* Folleto de evaluación (hoja 3 y 4).</p>	<p>7 min.</p>	<p>Resumen, cuestionario y predicción</p>
<p>D. Con el fin de no presionar a los alumnos en la medida en que fueron terminando, se les dió de manera individual la siguiente instrucción: "Contesta de la pregunta número 4 a la número 7, y en caso de ser necesario puedes ayudarte con el texto. Al finalizar levanta tu mano".</p>	<p>* Folleto de evaluación (hoja 4 y 5). * Texto expositivo.</p>		<p>Palabras claves, Ideas centrales y secundarias, y opinión sobre el texto.</p>
<p>ACT. 3. MEMORIA Una vez terminada la actividad anterior, se procedió a recoger de manera individual, los textos, dando la siguiente instrucción: "Lee con atención y contesta las preguntas de la hoja 6. Al finalizar levanta tu mano". Concluida la evaluación se recogian los folletos, dándoles las gracias a los alumnos por su participación.</p>	<p>* Folleto de evaluación (hoja 6).</p>		<p>Respuesta a preguntas de memoria.</p>

A N E X O # 11

*Cartas descriptivas correspondientes a la fase de
entrenamiento a maestros.*

OBJETIVO GENERAL: Los participantes aplicarán en su salón de clases la técnica instruccional de enseñanza recíproca enfocada a la comprensión de textos expositivos, con el fin de incrementar el nivel de comprensión de lectura de sus alumnos.

SESIÓN 1

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Los participantes nombrarán:

- A. La importancia de la comprensión de lectura,
- B. Las repercusiones de la comprensión en el aprendizaje,
- C. Los factores que influyen en la comprensión de lectura.

ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	PRODUCTO
<p>ACT. 1 APERTURA DEL TALLER Con el fin de establecer un buen ambiente de trabajo se realizó una dinámica de presentación, y posteriormente una introducción al taller.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Cerillos, * Gafete. 	15 min.	
<p>ACT. 2 LA COMPRENSIÓN, SU IMPORTANCIA Y REPERCUSIONES. A. A partir de la presentación de un esquema que contiene las diferentes áreas en las que repercute la comprensión de lectura, se realizó una exposición teórica, invitando a los maestros a intervenir en el tema. B. Con base en las intervenciones de los maestros se dió una explicación de cuales son las repercusiones de la comprensión en el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Rotafolio 	15 min.	

<p>ACT. 3 FACTORES Los participantes se organizaron al azar en dos equipos, uno trabajó los factores internos y el otro los factores externos que consideraron influyen en la comprensión de lectura, basándose en su experiencia. Posteriormente durante una plenaria los participantes discutieron los factores que consideraron. Con base en estos factores se dió el cierre de la sesión y conclusión del tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Rotafolio Cartulinas * Plumones 	<p>30 min.</p>	<p>Cartulinas con los factores internos y externos que los maestros creen que influyen en la comprensión de lectura</p>
--	---	----------------	---

SESIÓN 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- A. Los participantes enunciarán las diferencias entre lectura y comprensión de lectura.
- B. Los participantes identificarán las estructuras de los diferentes tipos de textos.

ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	PRODUCTO
<p>ACT. 1 INTRODUCCIÓN Buscando que el aprendizaje sea significativo, a través de una lluvia de ideas se hizo un recuento de la sesión anterior.</p>		<p>5 min.</p>	<p>Resumen oral de la sesión anterior.</p>
<p>ACT.2 COMPRENSIÓN DE LECTURA Mediante una exposición teórica se presentaron los procesos a través de los cuales un lector llega a la comprensión de un texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Rotafolio 	<p>10 min.</p>	
<p>ACT. 3 ESTRUCTURA DEL TEXTO Se mostró a los participantes los diferentes tipos de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Rotafolio * Manual 	<p>40 min</p>	<p>Estructuras de los textos</p>

<p>existentes, así como sus subdivisiones y estructura, además de las palabras claves mediante las cuales se pueden identificar.</p> <p>A. Exposición teórica de las estructuras del texto.</p> <p>B. A partir de diferentes tipos de texto expositivo, los participantes identificaron las palabras claves correspondientes a cada texto. Cada uno de los participantes trabajó en forma individual un tipo diferente de texto.</p> <p>C. Los participantes dieron lectura a un texto narrativo. Posteriormente de manera conjunta identificaron cada una de sus partes (inicio, desarrollo y final)</p> <p>ACT. 4 CIERRE DE LA SESIÓN</p>		5 min.	<p>presentados de acuerdo al tipo al que pertenezca. Identificación de palabras claves.</p>
<p>SESIÓN 3</p> <p>OBJETIVO ESPECÍFICO: Los participantes enunciarán las cuatro estrategias que conforman la enseñanza recíproca.</p>			
<p>ACTIVIDAD</p> <p>ACT. 1 INTRODUCCIÓN Buscando que el aprendizaje sea significativo, a través de una lluvia de ideas se hizo un breve recuento de la sesión anterior.</p> <p>ACT. 2 MODELO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.</p> <p>A. Exposición teórica de las habilidades y prerequisites necesarios para una buena comprensión de lectura.</p> <p>B. Se presentó teóricamente la técnica instruccional de enseñanza recíproca a los participantes.</p> <p>C. Mediante una lluvia de ideas los participantes comentaron la técnica instruccional y la aplicación que algunos hacían ya de ciertas</p>	<p>MATERIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rotafolio - Manual 	<p>TIEMPO</p> <p>5 min.</p> <p>40 min.</p>	<p>PRODUCTO</p> <p>Resumen oral de la sesión anterior.</p> <p>Comentarios de los participantes acerca de la enseñanza recíproca.</p>

Mediante una exposición teórica se expuso a los participantes que papel juegan dentro de la enseñanza recíproca.	* Rotafolio	10 min.	
ACT. 4 CIERRE DE LA SESIÓN		5 min.	

SESIÓN 5

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Los participantes reproducirán los diálogos que se llevan a cabo durante la enseñanza recíproca.

ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	PRODUCTO
ACT. 1 INTRODUCCIÓN. Breve recordatorio de la sesión anterior.		5 min.	
ACT. 2 APLICACIÓN Ejercitación de la aplicación de la enseñanza recíproca por parte de los participantes, de acuerdo a las características mencionadas en la sesión 4, actividad 2.	* Manual, * Rotafolio	45 min.	Diálogos
ACT. 3 VALIDACIÓN Aplicación de cuestionarios, con la finalidad de obtener datos para validación.	Cuestionarios.	5 min.	Cuestionarios
ACT. 4 CIERRE DEL TALLER		5 min.	

A N E X O No. 12
OPINIONES SOBRE EL TALLER

Nombre _____

Fecha _____

EL PRESENTE CUESTIONARIO ESTA DISEÑADO PARA FINES EXCLUSIVOS DE EVALUACIÓN DEL TALLER. SU RESPUESTA SERVIRÁ PARA MEJORAR EL TALLER, POR LO QUE LE PEDIMOS SUBRAYE ÚNICAMENTE LA RESPUESTA QUE CONSIDERE ADECUADA.

1. Al inicio del taller:
 - A. Usted conocía los objetivos y contenidos del taller.
 - B. Usted tenía una idea general de los objetivos y contenidos del taller.
 - C. Usted desconocía totalmente los objetivos y contenidos del taller.
 - D. Usted conocía superficialmente los objetivos y contenidos del taller.
2. El taller:
 - A. Cumplió los objetivos en su totalidad.
 - B. Cumplió los objetivos en lo esencial.
 - C. Cumplió los objetivos en forma parcial.
 - D. No cumplió sus objetivos.
3. Los conocimientos que usted adquirió en el taller son:
 - A. Totalmente aplicables en su área de trabajo.
 - B. Aplicables sólo en ciertos aspectos de trabajo.
 - C. Interesantes, pero difícil de aplicarlos en el trabajo.
 - D. Sin interés e inútiles para el desempeño de su trabajo.
4. La duración:
 - A. La más adecuada para asimilar los contenidos del taller.
 - B. Conveniente.
 - C. Demasiado larga.
 - D. Muy breve para asimilar los contenidos del taller.
5. Considera usted que el taller:
 - A. Le despertó interés e inquietudes para conocer más sobre el tema.
 - B. Cumplió completamente con sus expectativas.
 - C. Le resultó eficiente para conocer sobre esos aspectos.
 - D. No cumplió con sus expectativas.
6. El aula:
 - A. Fue la más apropiada para desarrollar el taller.
 - B. Presentó parcialmente las condiciones necesarias para el desarrollo del taller.
 - C. Faltó acondicionarse.
 - D. Fue la apropiada.
7. El horario asignado al taller fue:
 - A. El más conveniente.
 - B. Apropiado.
 - C. Incomodo.
 - D. Inadecuado.

HOJA 1

OPINIONES SOBRE LAS INSTRUCTORAS

Nombre _____

Fecha _____

EL PRESENTE CUESTIONARIO ESTA DISEÑADO PARA FINES EXCLUSIVAS DE RETROALIMENTACIÓN A LA CONDUCCIÓN DE LAS INSTRUCTORAS. SU RESPUESTA SERVIRÁ PARA MEJORAR EL TALLER, POR LO QUE LE PEDIMOS SUBRAYE ÚNICAMENTE LA RESPUESTA QUE CONSIDERE ADECUADA.

1. Las instructoras mostraron:

- A. Completo dominio del tema.
- B. Conocimientos indispensables del tema.
- C. Algunas fallas en el conocimiento del tema.
- D. Desconocimiento del tema.

2. El contenido del taller se expuso:

- B. De manera clara, precisa y abundante.
- C. Adecuadamente.
- D. De forma muy elemental.
- E. De manera muy confusa.

3. El lenguaje utilizado por las instructoras fue:

- C. Sencillo y comprensible.
- D. Apropiado.
- E. Muy técnico.
- F. Incomprensible.

4. Las instructoras:

- D. Mantuvieron un clima adecuado de respeto y armonía.
- E. Mantuvieron un clima informal aunque respetuoso.
- F. No tuvieron control sobre el grupo.
- G. Propiciaron el desorden y la falta de respeto.

5. Las instructoras:

- E. Mantuvieron la participación del grupo propiciando un gran interés en inquietudes hacia el taller.
- F. Motivaron en lo esencial al grupo.
- G. Mostraron poco interés para motivar al grupo.
- H. Motivaron una participación negativa, lo que propició una oposición al taller y hacia el grupo.

6. Las dudas que se presentaron durante el taller:

- F. Fueron aclaradas ampliamente por las instructoras.
- G. Se aclararon en términos generales.
- H. Se aclararon parcialmente.
- I. Fueron ignoradas.

HOJA 2

7. La relación que establecieron las instructoras con el grupo fue:
G. Agradable y cordial.
H. Correcta.
I. Fria.
J. Tensa.
8. Las instructoras llevaron las sesiones:
H. Planeadas y organizadas de acuerdo al nivel y posibilidades del grupo.
I. Ordenadamente y sin posibilidades de cambio.
J. Poco organizadas y fuera de control.
K. Sin metodo de trabajo.
9. El material didáctico (pizarrón, rotafolio, etc.), utilizado por las instructoras:
I. Brindo un apoyo constante para reforzar el contenido del taller.
J. Ayudo para aclarar los punto más importantes.
K. No fue el más indicado, aunque aclaro algunos puntos.
L. No fue útil para el taller.
10. Las instructoras:
A. Siempre estuvieron puntuales al inicio y término de las sesiones.
B. Frecuentemente se retrasaron hasta 10 minutos; concluyendo a la hora señalada.
C. Frecuentemente se retrasaron hasta 20 minutos.
D. No se presentaron en alguna sesión.
11. Comentarios y sugerencias sobre las instructoras.

HOJA 3