

20
2ef

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA



CAPACITACION EN PROCESOS METACOGNOSCITIVOS PARA LA COMPRESION DE LECTURA EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA DE PSICOLOGIA DE LA ENEP. IZTACALA

REPORTE DE INVESTIGACION

PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
HERNANDEZ SEPULVEDA, MARIO
JIMENEZ MARTINEZ CARMEN ALICIA

DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACION:
MAESTRA. OFELIA CONTRERAS GUTIERREZ.
SINODALES: LIC. IRENE AGUADO HERRERA.
MAESTRA. OFELIA DESATNIK MIEACHINSKY.



LOS REYES IZTACALA.

1999

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

27 0079



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A MI MADRE

Ahora que después de muchos esfuerzos he concluido una etapa muy importante de mi vida, necesito que sepas que tú haz jugado un papel de suma importancia en este logro tan importante para mí y seguramente para todos en casa; por ésto, no sé como agradecerte todo lo que haz hecho por mí: el haber dejado todo pensando tan solo en mí, el trabajar tan solo teniendo en tu cabeza que yo sería algún día un hombre de provecho y sobretodo que .hallas sido para mí además de madre ese padre que por circunstancias de la vida o de ustedes no estuvo con nosotros; sin embargo, con ese espíritu de lucha que tienes supiste junto con mis abuelos sacarme adelante y es justo que como pago a tus esfuerzos en estos bellos momentos tengas la dicha de verme convertido en un hombre de bien. Por ello, es que aunque no tengo las palabras para decirte lo que siento, tan solo te digo gracias y te pido que no olvides que te quiero mamá.

Mario

A mi abuelita Carmelita

Al finalizar esta parte de mi vida, que me permite realizarme tanto como profesionalista y como persona, de esta forma tan humilde quiero darle las gracias por todo lo que ha hecho y seguirá haciendo por mí; porque usted ha sido para mí esa segunda madre que cualquier ser desearía tener. Afortunadamente, al estar a mi lado ha hecho posible que yo tenga esta dicha.

También quiero agradecerle esa dedicación que tuvo hacia mí cuando niño, ya que al haber guiado mis primeros pasos contribuyó para que ahora sea quien soy y lo que soy. Aprovecho esta oportunidad para decirle que esas caídas que tuvo al andar por la vida no han sido en vano, ello puede verlo con lo que somos cada uno de sus hijos y sus nietos por quienes ha hecho hasta lo imposible para que siempre tengamos la seguridad de que hay una gran mujer a nuestro lado, que como cualquier ser humano tiene defectos, pero lo valioso de usted es ese espíritu de lucha y persistencia que tiene, sobre todo cuando se trata de dar algo o defender a uno de los suyos.

Por todo lo anterior y por muchísimas otras cosas que no se como manifestárselas a través de la palabra, quiero que sepa que es para mí una persona e insustituible.

Gracias por existir en este arduo camino.

Para usted con todo mi amor: Mario.

PARA MI ABUELITO REYES

A su lado, con su apoyo incondicional y escuchando sus sabios consejos, he comprendido que la vida no es lo fácil y sencilla que los jóvenes pensamos, he entendido que la responsabilidad es el valor más importante con el que se abren las puertas a cualquier persona por más humilde que ésta sea; usted, también me ha enseñado que la fortaleza en cualquier ámbito de la vida y la seguridad hacen del cualquier hombre a medida que se tengan o no éstos, seres mediocres o seres con espíritu de libertad e independencia, y también me enseñó a luchar por todo lo que quiero y a desechar todo aquello que no desee o me haga daño, haciendo ésto sin dañar a los demás, aunque algunas veces ello no sea posible.

Porque usted ha jugado el papel de padre , porque ha sido mi guía a lo largo de todo mi existencia, porque ha sido esa luz que alumbra mi camino y porque ha sido quien me ha facilitado el acceso al conocimiento de los libros, no importándole dejar otras cosas para hacer posible ésto; en esta oportunidad le doy las gracias porque apoyado siempre de su mano amiga he concluido una etapa muy importante de mi vida, como lo es el llegar a ser un profesionalista.

Aunque muchas veces no logro entender sus actitudes, sus pensamientos y sobretodo sus enojos, he de decirle que aunque muchas veces eso me incomoda, existen momentos como éste en los que comprendo que gracias a eso de lo que en muchas ocasiones he renegado, soy lo que soy, y como soy; porque en muchos aspectos no soy, sino la continuación de o la repetición de usted.

Cuando se agudiza la falta de algunas comodidades, he pensado en tener un golpe de suerte, es decir, en obtener dinero de forma fácil, por ejemplo, en que existiera alguna persona que al morir me dejara una cuantiosa herencia. Cuando se esfuman de mi cabeza estas locas ideas, pienso en usted y llevo a la conclusión de que no habrá nadie que me deje alguna herencia mejor que la que usted me ha dejado, llena de sabiduría, conocimientos, valores y fortaleza para luchar contra las adversidades que se me presenten a lo largo de mi vida.

Por todo lo anterior, al no encontrar las palabras exactas para expresarle lo que realmente siento, quiero que sepa que será inolvidable para mí y que esté donde esté, siempre lo llevaré en lo más recóndito de mi ser, porque recordaré y del mismo modo transmitiré a mis hijos el gran legado que ha dejado en lo más hondo de mi alma.

Por ser simplemente usted, gracias.

Mario

PARA OFELIA Y PATI

A ustedes que han sido nuestras guías a lo largo del desarrollo de este proyecto, queremos agradecerles su paciencia y su dedicación al transmitirnos sus conocimientos; tanto al impartirnos el curso, que posteriormente desarrollamos con los educandos, como al momento de dirigir la metodología del reporte final.

Sin más que decir, de la manera más sincera queremos darles las gracias por haber sido ustedes nuestras asesoras y por facilitarnos el acceso al conocimiento con sus estrategias; siendo así ustedes uno de los vehículos importantes para nuestra titulación.

Con mucho respeto y admiración hacia ustedes: Carmen y Mario.

AL AMOR

Ahora en esta etapa de mi vida, quiero agradecerte todos los momentos que he pasado en la compañía de personas tan significativas como mi madre, mis abuelos y quienes de alguno u otro modo han sabido darme sus más sinceros detalles de cortesía y por consiguiente mucha felicidad, todo ello gracias a ti que haz habitado nuestras almas y nuestros corazones, sin que nosotros sepamos en realidad si eres un sentimiento, una emoción, un instinto o simplemente una ilusión; o algo peor aún, sin que podemos tener todos una misma definición de tu esencia.

Sin que muchas veces se sea parte de tí muchas personas se atreven a mencionarte y muchas otras se refieren a ti como si se refirieran a lo más insignificante de la humanidad, a pesar de verte sollozando; por ejemplo, los inconscientes no te entienden, los hipócritas quieren hablar de tí sin poseerte, los vanidosos te quieren para exhibirte, las envidiosas te desean porque otros te tienen y los ególatras para utilizarte en su beneficio hasta que pierdas tu integridad.

lo cierto es que se te define de tantas y tantas formas, por tantos hombres y por la ciencia misma de acuerdo a su particular punto de vista. Por ejemplo la psicología al estudiar al ser humano y su comportamiento no es la excepción, porque también en esta ciencia existen varias formas de pensar y de sentir.

Una de estas definiciones que se dan sobre tí, que eres lo único que realmente junta corazones, es la dada por Freud, quien desde su particular forma de pensamiento dice que "el amor es dar a quien no es lo que no se tiene y pedir a quien no es lo que no tiene", es decir como una relación transferencial. Otra forma de ver al amor es la manifestada por los psicólogos conductistas, quienes desde este enfoque piensan que "el amor es un

reforsamiento mutuo”, es decir, simplemente premiar con halagos lo que nos agrada de nuestra pareja; ¿realmente ésto será amor?.

Una definición más existente sobre el amor, siendo ésta la última que voy a considerar, es la que da mi psicólogo favorito, Henry Wallon, quien concibe al amor como “absorber al otro como parte de uno mismo, es dar y recibir lo mejor”. Esta particular forma de ver al amor, por más simple que parezca, no lo es tanto, como a mi juicio pudieran ser las anteriores a ésta, porque Cuando se ama de verdad, se deja ser libre a la persona amada, porque al estarse enamorado los corazones son uno mismo y se llenan dos copas y uno invita a beber de la suya al otro, sin dejar vacía una de ellas., sin que ésto implique que se caiga en una enajenación y una detención exagerada del uno hacia el otro, ya que el encino y el ciprés no crecen uno a la sombra del otro.

Seas lo que seas, como seas, con quien estés y en donde estés o te hayas presentado y te presentes, modificando mis esquemas, quiero que sepas que cuando me haz llamado te he seguido, aunque tus veredas a veces han sido tortuosas y escarpadas y cuando he permitido que tus alas me envuelvan me he entregado a ti, siguiendo así hasta que tu decidas que ya no sea de este modo, aunque la espada que llevas oculta bajo tu plumaje pueda herirme. Cuando tu, amor me haz hablado, he creído ciegamente en ti, aunque tu voz ha devastado mis sueños como el viento del norte destroza los jardines; porque así como me haz coronado, así me haz crucificado, y así como me haz hecho crecer, así también muchísimas veces haz sido mi podador. Así como haz ascendido hasta mis alturas y las de todas las personas y de nuestras ramas acaricias las cosas más delicadas que bajo el sol tiemblan, asimismo haz descendido hasta nuestras raíces y las conmoviste por más arraigadas que estuvieran en la tierra. Algunas veces me recogiste como mazorca de maíz,

me desnudaste hasta lograr que me muestre ante los demás tal cual soy, me sernaste de mi vagaso, me moliste hasta lograr la blancura y me amasaste hasta hacerme dócil; después, me destinaste para tu fuego sagrado hasta volverme pan de holocausto en las fiestas de nuestro creador.

Todas estas cosas haz hecho conmigo amor, considera que es para enseñarme a conocer las cosas del corazón y en este conocimiento llegue a ser un fragmento de la nobleza de la vida. Por todo esto y por muchas cosas más te agradezco y agradezco a la vida porque te haz postrado en lo más recóndito de mi ser; ésto aunado a la fuerza de voluntad y a las vicisitudes de mi largo andar han logrado que ya en este tiempo y en estos precisos instantes sea lo que soy no solo de materia, sino de pensamiento y acción.

Gracias al amor.

Mario

PARA LA FUNDACIÓN UNAM.

Es motivante que al realizar un trabajo de cualquier índole se apoye a los estudiantes, sobretodo si se reconoce el esfuerzo y la dedicación que se muestra. Una de las instancias que proporcionan ésta ayuda es la fundación UNAM., por lo que agradezco a su personal y sus componentes en que nos apoyen de la forma como lo hacen, al reconocer y confiar en la capacidad de cada uno de los estudiantes que tenemos el honor de recibir el apoyo de esta fundación.

Por confiar en mí, como estudiante de nuestra máxima casa de estudios, muchas gracias.

Mario Hernández Sepúlveda.

INDICE

RÉSUMEN

INTRODUCCION.....1

La comprensión de la lectura.....3

Justificación.....11

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Ubicación de la investigación en el proyecto general.....13

Objetivo general.....13

Objetivos específicos.....14

METODOLOGIA

Método.....15

Sujetos.....16

Materiales y situación.....17

Procedimiento.....18

RESULTADOS.....22

Análisis cualitativo.....30

C ONCLUSIONES.....33

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....38

ANEXOS

ANEXO 1 pretest.....42

ANEXO 2 lectoras trabajadas en el desarrollo del curso.....46

ANEXO 3 postest.....71

ANEXO 4 desarrollo de las actividades de cada uno de.....76

los métodos

RESUMEN

En este estudio se implementaron estrategias metacognitivas para el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y composición de textos, utilizando diversas estructuras de texto.

Se hizo un estudio cuasiexperimental en el que se incluyeron dos grupos de estudiantes de la carrera de Psicología en la ENEP. Iztacala, denominados grupo A (de alto rendimiento) y grupo B (grupo normal).

Se realizaron secuencialmente una medición basal (pretest), una intervención y una medición postintervención.

La intervención consistió en el trabajo con estrategias metacognitivas para el desarrollo de habilidades de comprensión de la lectura, a través de ejercicios estructurados a lo largo de nueve módulos de trabajo, en los cuales se buscó que los participantes logaran identificar la estructura de diferentes tipos de texto, así como que desarrollaran aquellas estrategias que les permitieran identificar las ideas centrales de las secundarias.

La medición basal y final consistieron en la aplicación de un cuestionario que contenía ocho preguntas relativas a un texto -distinto para cada condición- y la definición de catorce palabras relacionadas con el mismo texto.

Los hallazgos indicaron que el desarrollo de habilidades metacognitivas permite mejorar la comprensión de lectura y composición de textos.

INTRODUCCION

La educación ha sido considerada por algunos autores como la promotora de mejores condiciones ocupacionales y sociales, así como el instrumento de desarraigo y desadaptación tanto social como profesional (Guevara, 1985, en Ramírez y Jiménez, 1989). Otros más opinan que tiene como finalidad el proveer a los sectores productivos y de servicios de los recursos humanos suficientes y necesarios para su eficiente funcionamiento y desarrollo (Guadarrama y Llamas, 1990). Y hay quienes opinan que es un proceso continuo, cuyo objeto no es la formación de un niño o adolescente, sino de un hombre en general, durante toda su vida (Faure en Ramírez y Jiménez, 1989).

Pero de cualquier manera que se le considere, es innegable que la acción educativa sería ineficaz si no se le considera de manera global, entendiendo al hombre en todas sus dimensiones personales y comunitarias; y teniendo en cuenta las fuerzas que rigen el acontecer social (Suarez Díaz, 1978).

De esta manera, y particularmente en lo que se refiere a la educación superior en nuestro país, nos encontramos que actualmente está en crisis, debido a diversas variables tales como: la ineficacia de los actuales modelos educativos, el inadecuado planteamiento de su función, así como su insuficiente capacidad para atender a la demanda en su ingreso.

Además, como se ha remarcado en discursos y planes nacionales, esta baja calidad en la educación superior podría ser explicada en función de una gran cantidad de factores. Tal es el caso de las circunstancias y competencias de lectura de la población universitaria; que como señala Zarzoza y Cols. (1994), se ha convertido en un problema; ya que a pesar de que para los estudiantes es particularmente importante la lectura, pues a través de este medio adquieren una buena cantidad de conocimiento científicos de índole abstracto, ésta se ha convertido en una lectura más torpe, con un entendimiento más fragmentado o una interpretación distorsionada.

Además se originan otros problemas tales como el bajo rendimiento escolar, la poca capacidad de reflexión y cuestionamiento de los egresados universitarios de diversas disciplinas (Robles y Cols., 1997) y los altos índices de deserción escolar y reprobación.

Por los anteriores motivos, diversos estudios se han realizado para explicar y analizar algunos de los anteriores problemas, entre los cuales están aquellos en donde se han evaluado las habilidades de la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios.

Uno de estos estudios, es el realizado por Zarzoza y Cols. (1994), en donde después de evaluar una muestra representativa de estudiantes del nivel

licenciatura, se llega a la conclusión de que éstos no poseían las habilidades necesarias para comprender adecuadamente textos con contenido científico.

Con referencia a lo anterior, se puede establecer la importancia de la lectura y de la comprensión de ésta, observando que es clara la necesidad de buscar innovaciones en la enseñanza cotidiana, conociendo y atendiendo la naturaleza de los problemas que se generan en el proceso enseñanza aprendizaje, desde el ingreso hasta el egreso, frente al empleo y al subempleo, en cuanto al desarrollo de habilidades y capacidad para el aprendizaje.

Así pues, es importante en primer término, definir y caracterizar lo que se ha venido entendiendo por comprensión lectora, los factores y elementos que la componen, así como la forma en la que ésta interviene en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

LA COMPRESION DE LA LECTURA

Todos los seres humanos comprendemos una gran cantidad de fenómenos en nuestro entorno, tales como el comportamiento de otras personas, los acontecimientos físicos y cualquier tipo de conceptos; pero sobre todo comprendemos expresiones verbales, habladas o escritas. Lo cierto es que la comprensión es un proceso cognoscitivo complejo, en el que intervienen conjuntamente, memoria, atención, percepción y codificación, en interacción con

los conocimientos previos que un individuo posee en su estructura cognoscitiva, dentro de un contexto lingüístico y situacional particular (Díaz Barriga, 1989).

En términos generales, podemos señalar que una persona ha comprendido, cuando es capaz de integrar el nuevo conocimiento a su estructura cognoscitiva, con toda su carga de experiencia previa, o lo ha reestructurado a través de la creación de nuevos esquemas. Tales esquemas son entidades conceptuales complejas, compuestas de unidades más simples, de tal forma que al estar interconectados forman el sistema de conocimiento humano.

La teoría de los esquemas es una herramienta útil para poder entender lo que significa la comprensión; ésta fue formulada hace varios años por Piaget (en Alzate 1994).

De acuerdo a esta teoría, la comprensión de narraciones es un proceso constructivo, en donde intervienen tres factores: el texto, el contexto y los esquemas cognoscitivos. Aunque, de acuerdo con Díaz Barriga (op. Cit), la lectura no se restringe ni a la codificación ni a la reproducción literal de un mensaje, es un proceso de interpretación y construcción por parte del lector.

Cuando entramos en contacto con un texto se activan una serie de esquemas, tales como: el dominio del tema del que se trate el texto (activación del conocimiento previo), identificación del tipo de texto (descriptivo, narrativo,

causa-efecto, problema solución, etc.) y establecimiento de hipótesis en función de lo anterior; mismas que se irán probando conforme transcurra la lectura (afirmado o rechazando las mismas).

Solé (1992) propone que para que la lectura sea efectiva es necesario que el lector haga algunas predicciones del texto que tiene delante, las cuales deben ser verificadas o sustituidas por otras, integrándose esto a los conocimientos que ya posee el lector, produciéndose de esta manera la comprensión.

Un aspecto importante a lo largo del proceso de comprensión es la determinación de lo que es importante y lo que es marginal dentro de un texto, ya que cuanto más rico sea un texto mas diferencias individuales se darán entre los lectores. Y por el contrario, en un texto muy estructurado y con pocas metas y perspectivas; pero claramente compartidas por los lectores; se producirán procesos de comprensión análogos en la mayoría de los individuos.

Para poder entender mejor lo que es la comprensión de lectura, deben de tomarse en cuenta dos conjuntos importantes de factores presentes durante este proceso:

1.- Los factores afectivos.- que pueden revertirse en el procesamiento mismo del mensaje, facilitándolo u obstaculizándolo.

2.- Los procesos metacognitivos, es decir, aquellos que hacen que el lector monitoree su propio proceso de comprensión.

Con respecto a los procesos metacognitivos y en función de que todo aprendizaje posee un carácter social y cultural, y que como proceso activo no puede separarse de una acción externa, planificada y sistemática, que lo oriente y lo guíe en una dirección prevista, es necesario explicar el aprendizaje y a su vez la comprensión de lectura, en función de las Zonas de Desarrollo Próximo, señaladas por Vygostky; quien las define como la distancia que existe entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar, actuando independientemente, y el nivel al que llegaría con la ayuda de un compañero más competente o experimentado en esa tarea.

Para clarificar lo anterior, es conveniente anotar lo expuesto por Coll (1993), quien indica que la Zona de Desarrollo Próximo es el lugar en donde, gracias a los soportes y a las ayudas de otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento; que en el caso de la comprensión lectora son indispensables para el logro óptimo de la misma.

Las ZDP se crean en la propia interacción, en función, tanto de las características de los esquemas, sobre la tarea o contenidos aportados por el participante menos competente (conocimientos previos), como de los tipos y grados de soporte, instrumentos y recursos de apoyo empleados por el participante más competente (estrategias).

Además Coll (op. Cit) propone que una persona que es capaz de realizar una tarea adecuadamente con ayuda en la ZDP, en un momento dado, podrá realizarla independientemente , lográndose así una reestructuración duradera y a un nivel superior.

Ahora bien, refiriéndonos en específico a la comprensión de lectura, Kintsch y Van Dijk (1978), proponen que existen Microprocesos (decodificación del texto más o menos mecánica e inconsciente en lectores hábiles) y Macroprocesos (la extracción del significado contenido en el mensaje), en donde se implica un procesamiento semántico:

Los Microprocesos son:

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

Los Macroprocesos son:

- Análisis, codificación y generación de proposiciones.
- Integración y construcción coherente del significado global del texto.

Ambos procesos guardan una dependencia y ocurrencia simultánea, aunque diversos autores reconocen la importancia de todos los procesos, no todos concuerdan en la forma en como operan durante la lectura. Por ejemplo,

para Laberge y Samuels (1974), el procesamiento de un texto es serial, pues el significado se construye a partir de operar secuencial y jerárquicamente los procesos descritos, es decir, de abajo hacia arriba. Pero para Goodman (1986) el proceso es más bien interactivo, pues la ocurrencia es dependiente y simultánea, es decir, bidireccional -de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo-.

La comprensión de lectura ni es solo una codificación ni reproducción literal de los mensajes, no es solo una actividad exclusivamente intelectual. De acuerdo a Díaz Barriga (Op. Cit.) la comprensión, en su calidad de experiencia personal provoca en el individuo estados afectivos que pueden revertirse en el procesamiento mismo del mensaje, facilitándolo u obstaculizándolo. Y ya que el ser humano es capaz de tomar conciencia de su grado de comprensión, ésta requiere un metaprocésamiento y genera un metaconocimiento (situación explicada anteriormente en función de las ZDP.).

Debido a que la interpretación de un texto es variable en función de los lectores y que el material no debe ser textualmente aprendido, un mismo texto podría ser interpretado y comprendido de formas diversas, afirmándose así que la comprensión de un texto es inexacta, ya que varía según las circunstancias en las que se realiza la lectura, en función de la perspectiva, propósitos y predilecciones del lector.

Asimismo, como se sabe que la memoria cambia con el tiempo, alguna información se adiciona y otra se olvida de acuerdo con las experiencias subsecuentes del individuo, de tal forma que los principales atributos que debe poseer un buen lector son: la persistencia y la flexibilidad, lo que le permitirá fácilmente adaptarse a una gran variedad de condiciones de estudio y tipos de material de lectura, estando sus conductas de estudio gobernadas por la necesidad de comprender.

Por lo anterior, podemos asegurar que el proceso de comprensión de textos es una conducta académica que se involucra necesariamente con todas las áreas disciplinarias, dejándola en un lugar privilegiado dentro de los procesos instruccionales. Y aunque ha cambiado de manera radical la manera de entender, explicar, enseñar y evaluar la comprensión lectora de los alumnos, ésta debe entenderse como una actividad cognitiva compleja de carácter estratégico y constructivo, que implica la interacción entre las características del texto, el lector y su contexto.

Con respecto a las características del texto, podríamos señalar que existen cinco tipos de patrones de texto fundamentales (Horowitz, 1992):

- 1.- De orden temporal
- 2.- De atribución.
- 3.- Adversativo (comparación-contraste).
- 4.- De causa-efecto.
- 5.- Problema-solución.

El conocimiento de estos patrones como estrategias para determinar el tópico central de un escrito, los propósitos de la lectura y las diferencias significativas entre los lectores conformarían el conjunto de elementos que originan una comprensión total.

JUSTIFICACION

Existen varios estudios sobre la comprensión lectora, tal es el caso del realizado por Romero, Sánchez y Rabadán (1992), quienes realizaron un trabajo cuyo objetivo primordial era el hacer una comparación entre buenos y malos lectores poniéndoles dos tareas en las que, por una parte se medía la capacidad de la memoria de trabajo, y por la otra la eficacia de las estrategias de repaso para con 80 niños de primaria. En este estudio, se encontró que los buenos lectores se diferencian de los malos por el número menor de errores cometidos al recordar los elementos presentados.

Un estudio más sobre las circunstancias y competencias de la lectura, fue el de Zarzoza Garfias y Nagore (1987), quienes trabajaron con estudiantes universitarios para evaluar la competencia léxica a lo largo de los diferentes grados escolares. En este estudio se les pidió definieran algunos conceptos; en primer término por si mismos, y en seguida en función de un contexto. Los hallazgos encontrados marcaron que, mientras se avanza en el grado escolar disminuye ligeramente la probabilidad de que el contexto influya en los cambios de respuesta.

En otros estudios se relacionó la lectoescritura y la comprensión lectura (Mares, Bazan y Farfán, 1985 y Rueda y Cols., 1989), y se concluyó que lo más importante en la comprensión es la estructura de los textos (macroestructuras), y

que si bien es importante la lectura de letras y palabras, lo es más el contexto general.

También en otras carreras se han interesado por la lectura, tal es el caso de los estudios sobre la lectura crítica de médicos residentes, la cual implicaba la interpretación del contenido y la elaboración de juicios sobre lo leído (Cobos y Cols., 1996 y Robles y Cols, 1997). En ambos estudios se concluyó que el aprendizaje de la lectura crítica depende de la participación efectiva de los alumnos y no de su formación académica, y que cursos que promuevan la lectura crítica deben ser considerados para apoyar la práctica profesional.

Con base en lo anterior y al propio objetivo de la investigación general, se hace evidente la necesidad de un estudio que analice la comprensión lectora en jóvenes estudiantes de la carrera de psicología y aún más, el implementar estrategias que les permitan desarrollar sus propias capacidades para comprender y componer textos; situaciones que son muy comunes y frecuentes a lo largo de todos sus estudios y en su práctica profesional.

UBICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL PROYECTO

El presente trabajo es la segunda parte de un proyecto general para evaluar y caracterizar los procesos de comprensión de los estudiantes de la Licenciatura de Psicología en la ENEP. Iztacala, y pretende promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje para la comprensión y composición de textos.

OBJETIVO GENERAL

El objetivo de este proyecto es implementar un programa que promueva el desarrollo de estrategias metacognitivas (con base en la utilización de los patrones de texto) y así mejorar la comprensión lectura y construcción de textos, de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la ENEP. Iztacala.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.- Promover, mediante las siguientes estrategias metacognitivas la adquisición de habilidades para mejorar la comprensión lectora:

- a) Determinar la estructura de un texto.**
- b) Identificar los señalizadores propios de un texto.**
- c) Jerarquizar ideas.**

2.- Desarrollar en los estudiantes aquellas capacidades que les permitan componer textos, considerando algunos criterios como el tipo de audiencia y objetivo del escrito, entre otros.

3.- Evaluar la efectividad de las estrategias con distintos grupos de estudiantes (grupo de alto rendimiento y grupo regular).

METODO

Se hizo un estudio cuasi experimental (A-B-C) llevado a cabo a través de las siguientes fases:

FASE 1. Aplicación de un pretest el cual consistía en una lectura (Anorexia Nerviosa), un cuestionario y la definición de palabras relativas al texto (el cual se especifica más adelante).

FASE 2. Un entrenamiento en habilidades metacognitivas para la comprensión lectura, consistente en la identificación de la estructura y caracterización de diferentes tipos de textos, de la determinación de la idea central de entre las secundarias, así como de las estrategias a seguir para la composición de diversos tipos de textos.

FASE 3. Aplicación de un postest consistente en una lectura (Los Niños que Sobreviven), con un cuestionario y palabras a definir (como en el pretest).

SUJETOS

Se trabajó con alumnos de la carrera de Psicología de la ENEP, Iztacala de ambos turnos, quienes fueron convocados a participar en el entrenamiento de manera libre, los cuales se organizaron en dos grupos de trabajo:

GRUPO A. GRUPO DE ALTO RENDIMIENTO. Ocho estudiantes de segundo y cuarto semestre (estudiantes con calificaciones superiores a nueve y quienes pertenecen a un grupo especial apoyado y asesorado continuamente).

GRUPO B. GRUPO NORMAL. Once estudiantes de tercero y quinto semestre, con calificaciones variables.

En ambos grupos se estableció como criterio de eliminación la existencia de dos o más faltas al curso o por mediciones incompletas. Por este motivo se eliminaron tres estudiantes del grupo A y dos del grupo B, considerándose para los resultados únicamente los siguientes participantes:

Grupo A: cinco estudiantes

Grupo B: diez estudiantes

MATERIALES Y SITUACION

Con ambos grupos se trabajó en períodos distintos en un aula de las instalaciones de la carrera de Psicología.

Durante la Fase 1 se utilizó una lectura "Anorexia nerviosa", que incluía un cuestionario de 8 preguntas y 14 palabras a definir (7 técnicas y 7 no técnicas), relativas al texto. ANEXO 1

En la 2ª. Fase se utilizaron diversos textos, organizados a lo largo de los nueve módulos de trabajo y que permitían el logro de los objetivos de cada uno de éstos. ANEXO 2

Para la Fase 3, se utilizó una lectura similar a la del pretest . "Los niños que sobreviven", con las mismas características y condiciones de la fase 1 ANEXO 3.

PROCEDIMIENTO

Tanto para el pretest como para el postest se entregó a cada participante una lectura (Anorexia nerviosa y Los niños que sobreviven respectivamente), después de cuya lectura se solicitó contestaran un cuestionario relativo y definieran las 14 palabras, sin regresar a la lectura; con un tiempo libre para dichas actividades.

El entrenamiento inició una vez cubierta la primera condición de evaluación, y se continuó a lo largo de 9 sesiones de 4 horas diarias (en el turno vespertino) , para ambos grupos. El esquema general de trabajo durante dicho entrenamiento consistió en lo siguiente:

1.- Explicación de los objetivos a revisar en cada uno de los módulos de trabajo.

2.- Lectura de un texto, modelando las estrategias a seguir y definiendo los aspectos relativos a la estructura de texto.

3.- A través del método de instrucción directa, se guió la participación de algún integrante, en la lectura de un texto con similares características al primero. En esta parte se orientó a los alumnos en la realización de la tarea, señalando errores, sugiriendo estrategias, induciendo a reflexionar y justificar sus decisiones; así como reforzándose los logros.

4.- En equipos de trabajo se leyó un nuevo texto, ejercitando los aspectos marcados para la identificación de la idea central.

5.- En equipos de trabajo se compuso un texto, utilizando las estrategias marcadas en los puntos anteriores.

Durante toda la fase de entrenamiento se registraron las participaciones de los integrantes a través de los ejercicios relativos a la composición de diferentes tipos de textos, así como de la elaboración de esquemas para la identificación de la idea central y las secundarias. De igual manera se realizaron observaciones del desempeño, individual y en equipo, al interactuar con los diferentes textos.

Posteriormente se calificaron, al final de las intervenciones con ambos grupos, los cuestionarios de todos los participantes bajo las siguientes categorías de respuesta (basándose en el estudio de Hinojosa y Cols., 1987):

RESPUESTAS QUE IMPLICABAN COMPRENSION:

1.- **PARAFRASIS REORDENADA.**- Implicando la jerarquización de enunciados del reactivo señalado, en donde se anota primero el enunciado principal más general (idea central).

2.- **PARAFRASIS COMPLETA.**- Enunciación de las ideas principales, pero sin la jerarquización de éstas.

3.- **PARAFRASIS INCOMPLETA.**- Cuando solo se repetían partes del texto, sin la jerarquización de ideas; pero con coherencia.

4.- **ELABORACION CONGRUENTE.**- En donde se añadían elementos nuevos que no estaban presentes, pero que complementan las ideas de una forma coherente y adecuada.

RESPUESTAS QUE IMPLICABAN CARENCIA DE COMPRENSION:

5.- **IDENTIFICACION DEL TEMA.**- En donde solo se mencionaba el tema de la lectura.

6.- **ELABORACION INCONGRUENTE.**- En donde se añadieron elementos nuevos a las ideas centrales, pero de manera incompatible o contradictoria.

7.- **ELABORACION INCONGRUENTE - INCOHERENTE.**- Cuando no solo se añadieron elementos nuevos e incompatibles con las ideas, sino que además el reporte no estaba hilado, pero tenía buena sintaxis.

8.- **ELABORACION TANGENCIAL.**- Cuando se tomó un enunciado o segmento del escrito (sin ser una idea principal) a partir de la cual se elabora un relato, que sin llegar a ser incompatible se aleja del tema del reactivo.

9.- **DEFORMACION.**- En donde el reporte contenía los mismos elementos del reactivo, pero con diferente sentido.

10.- **FRASES INCOHERENTES.**- En donde el reporte indicaba partes del reactivo sin sintaxis ni hilación.

11.- SIN RESPUESTA.- Cuando se dejó sin contestar un reactivo.

Posteriormente las primeras diez categorías se agruparon en:

- a) Respuestas que implicaban comprensión.- de la 1 a la 4
- b) Respuestas que indicaban no comprensión.- de la 5 a la 11

Asimismo se calificaron las definiciones de las 14 palabras de cada fase de evaluación, bajo el criterio de Respuesta correcta (1), Respuesta incorrecta y sin contestar (2).

El programa se desarrollo, como ya se mencionó, a lo largo de los siguientes módulos de trabajo: (que se especifican en el anexo 4)

MODULO 1.- Factores que influyen en el proceso de comprensión y composición de un texto.

MODULO 2.- Activación del conocimiento previo.

MODULO 3.- Introducción a la estructura del texto.

MODULO 4.- Textos de generalización y enumeración.

MODULO 5.- Textos de clasificación, comparación y contraste.

MODULO 6.- Textos secuenciales de causa-efecto y problema-solución.

MODULO 7.- Textos argumentativos.

MODULO 8.- Textos narrativos.

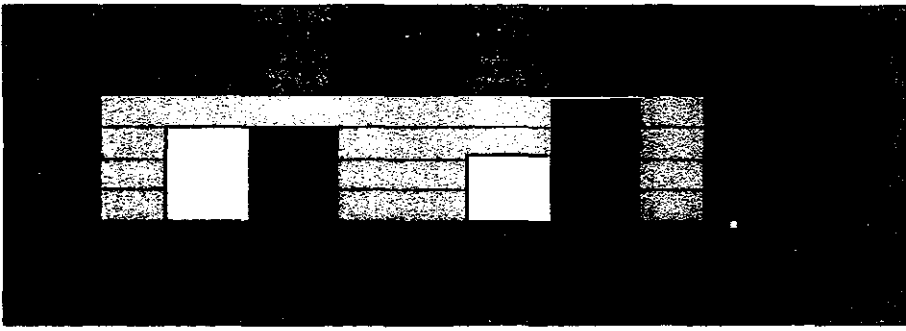
MODULO 9.- Evaluación de la comprensión lectora.

RESULTADOS

Al finalizar el presente estudio, los resultados encontrados fueron analizados utilizando la prueba no paramétrica T de Wilcoxon, los cuales se muestran en la Tabla 1, observándose que cuando el análisis incluyó a los sujetos de ambos grupos, la diferencia entre la Comprensión antes y después de la estrategia educativa, fue significativamente incrementada a través de dicha estrategia ($p= 0.0376$), de igual manera se decrementó significativamente la No Comprensión, en la misma condición ($p= 0.0376$).

TABLA No. 1						
ANÁLISIS ESTADÍSTICO T DE WILCOXON						
	GRUPOS A Y B		GRUPO A		GRUPO B	
	T	P	T	P	T	P
COMPRESION						
N						
pre-posttest	2.0788	0.0376	-1.4686	0.1441	-1.6803	0.0929
NO COMPRESION						
pre-posttest	-2.0788	0.0376	-1.4686	0.1441	-1.6803	0.0929

Asimismo, al revisar las frecuencias de respuesta consideradas como comprensión, observamos como está incrementada, a diferencia de la no comprensión (gráfica 1).



Sin embargo, cuando el análisis se realizó con los datos de cada grupo, por separado, no se pudieron observar diferencias significativas en la comprensión (grupo A $p=0.1414$, grupo B $p=0.0929$), ni para la no comprensión (grupo A $p=0.1441$, grupo B $p=0.029$) antes y después del entrenamiento.

Ahora bien, en el análisis en cada una de las categorías de la comprensión, pudimos observar que cuando se consideró a ambos grupos (A y B), la paráfrasis reordenada (el más alto grado de comprensión) se vió aumentada significativamente ($p=0.0284$). Y nuevamente no se obtuvieron diferencias significativas en el análisis de los grupos por separado. (grupo A $p=0.1441$, grupo B $p=0.0935$). (tabla 2).

TABLA No. 2									
ANÁLISIS ESTADÍSTICO T DE WILCOXON									
C O M P R E N S I O N	GRUPOS A Y B			GRUPO A			GRUPO B		
		T	P		T	P		T	P
	PARAFRASIS REORDENADA			PARAFRASIS REORDENADA			PARAFRASIS REORDENADA		
	pre-postest	-2.1915	0.0284	pre-postest	-0.4686	0.1441	pre-postest	-1.6773	0.0935
	PARAFRASIS COMPLETA			PARAFRASIS COMPLETA			PARAFRASIS COMPLETA		
	pre-postest	-2.1915	0.0284	pre-postest	-0.4442	0.6547	pre-postest	0.00	1.00
	PARAFRASIS INCOMPLETA			PARAFRASIS INCOMPLETA			PARAFRASIS INCOMPLETA		
	pre-postest	-0.9784	0.3279	pre-postest	-0.2697	0.7874	pre-postest	0.8402	0.4
	ELABORACION			ELABORACION			ELABORACION		
	pre-postest	0.00	1.00	pre-postest	0.00	1.00	pre-postest	0.00	1.00
	IDENTIFICACION DEL TEMA			IDENTIFICACION DEL TEMA			IDENTIFICACION DEL TEMA		
	pre-postest	-2.2014	0.0277	pre-postest	-1.3416	0.1797	pre-postest	-1.8257	0.0679
	ELABORACION INCONGRUENTE			ELABORACION INCONGRUENTE			ELABORACION INCONGRUENTE		
	pre-postest	-2.2014	0.0277	pre-postest	-1.8257	0.0679	pre-postest	-1.3416	0.1797
	ELABORACION INCOHERENTE			ELABORACION INCOHERENTE			ELABORACION INCOHERENTE		
	pre-postest	-1.00	0.3173	pre-postest	0.00	1.00	pre-postest	1.00	0.3173
	ELABORACION TANGENCIAL			ELABORACION TANGENCIAL			ELABORACION TANGENCIAL		
	pre-postest	-0.4045	0.5858	pre-postest	-1.00	0.3173	pre-postest	0.00	1.00
	DEFORMACION			DEFORMACION			DEFORMACION		
	pre-postest	-1.0883	0.2721	pre-postest	-0.5477	0.5839	pre-postest	-0.9802	0.327
	FRAGMENTOS INCOHERENTES			FRAGMENTOS INCOHERENTES			FRAGMENTOS INCOHERENTES		
	pre-postest	-1.00	0.3173	pre-postest	0.00	1.00	pre-postest	1.00	0.3173
	SIN RESPUESTA			SIN RESPUESTA			SIN RESPUESTA		
	pre-postest	0.00	1.00	pre-postest	-0.80	0.42	pre-postest	1.00	0.3174

En tanto a las categorías de no comprensión, en el análisis de ambos grupos, la identificación del tema y la elaboración incongruente decrementaron significativamente ($p=0.0277$, para ambos casos).

Bajo el mismo análisis estadístico, para el caso de la conceptualización de palabras de acuerdo al texto, la diferencia, aún con los dos grupos juntos no fue significativa respecto a las respuestas correctas (grupos A-B $p=0.8753$, grupo A $p=0.7874$, grupo B $p=0.7671$). (Tabla 3).

TABLA No. 3						
ANÁLISIS ESTADÍSTICO T DE WILCOXON						
	GRUPOS A Y B		GRUPO A		GRUPO B	
	T	P	T	P	T	P
PALABRAS DEFINIDAS CORRECTAMENTE						
pre-posttest	0.8753		-0.2697	0.7874	-0.2962	0.7671
PALABRAS DEFINIDAS INCORRECTAMENTE						
pre-posttest	0.8753		0.2697	0.7874	-0.2962	0.7671

Por otro lado, se realizó un análisis similar a través de la prueba T de Student, lo cual nos muestra un incremento significativo en la comprensión (grupos A y B $p=0.023$) y un decremento significativo en la no comprensión (grupos A y B $p=0.023$). (Tabla 4).

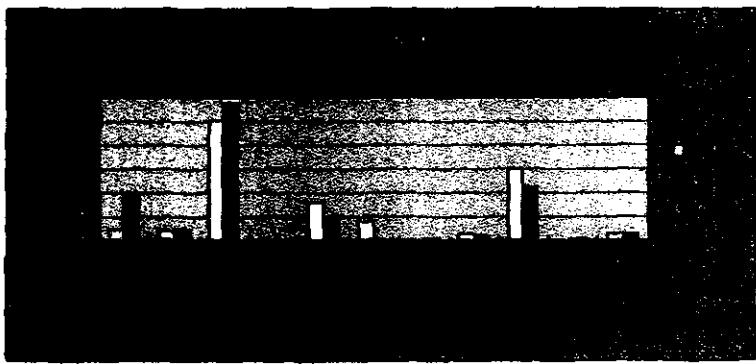
TABLA No. 4

ANÁLISIS ESTADÍSTICO T DE STUDENT

	GRUPOS A Y B			GRUPO A			GRUPO B				
	MEDIA	V. DE T.	2 TAIL S	MEDIA	V. DE T.	2 TAIL S	MEDIA	V. DE T.	2 TAIL S.		
COMPRESION											
PRE	4.0000	-2.55	0.0230	PRE	4.0000	-1.430	0.2270	PRE	3.1000	-2.000	0.0760
POST	5.5000			POST	6.4000			POST	5.2000		
NO COMPRESION											
PRE	4.0000	-2.55	0.023	PRE	3.4000	1.43	0.227	PRE	4.3000	2.000	0.076
POST	2.4000			POST	1.0000			POST	2.0000		
RESPUESTAS QUE IMPLICAN COMPRESION											
	MEDIA	V. DE T.	2 TAIL S.	MEDIA	V. DE T.	2 TAIL S.	MEDIA	V. DE T.	2 TAIL S.		
PARAFRASIS REORDENADA											
PRE	0.2667	-0.27	0.792	PRE	0.400	-1.63	0.178	PRE	0.300	-1.71	0.121
POST	0.333			POST	1.600			POST	1.200		
PARAFRASIS COMPLETA											
PRE	3.400	(0.790)	0.444	PRE	0.200	-0.410	0.704	PRE	0.3000	0.0000	1.0000
POST	3.600			POST	0.400			POST	0.3000		
PARAFRASIS INCOMPLETA											
PRE	0.00	0.00	0.00	PRE	4.000	-0.270	0.799	PRE	3.1000	-0.7200	0.4060
POST	0.00			POST	4.200			POST	3.700		
ELABORACION											
PRE	1.090	2.760	0.015	PRE	0.000	0.000	0.000	PRE	0.000	0.000	0.000
POST	0.533			POST	0.000			POST	0.000		
RESPUESTAS QUE IMPLICAN NO COMPRESION											
	MEDIA	V. DE T.	2 TAIL S	MEDIA	V. DE T.	2 TAIL S	MEDIA	V. DE T.	2 TAIL S		
IDENTIFICACION DEL TEMA											
PRE	0.53000	2.78000	0.015	PRE	0.80000	1.63	0.178	PRE	1.20000	2.25	0.05100
POST	0.0000			POST	0.4000			POST	0.6000		
ELABORACION INCONGRUENTE											
PRE	0.000	-1.000	0.334	PRE	1.000	3.160	0.034	PRE	0.300	1.410	0.193
POST	0.661			POST	0.000			POST	0.000		
ELABORACION INCOHERENTE											
PRE	0.2000	0.4300	0.6780	PRE	0.0000	0.0000	0.0000	PRE	0.0000	-1.000	0.34300
POST	0.1300			POST	0.0000			POST	1.0000		
ELABORACION TANGENCIAL											
PRE	2.0600	1.1400	0.2720	PRE	0.2000	1.0000	0.3740	PRE	0.2000	0.0000	1.0000
POST	1.4000			POST	0.0000			POST	0.2000		
DEFORMACION											
PRE	0.0000	-1.0000	0.3340	PRE	1.2000	0.5600	0.5870	PRE	2.4000	0.9400	0.3700
POST	0.6600			POST	0.6000			POST	1.0000		
FRAGMENTOS INCOHERENTES											
PRE	0.2000	0.0000	1.0000	PRE	0.0000	0.0000	0.0000	PRE	0.0000	1.0000	0.3430
POST	0.2000			POST	0.0600			POST	1.0000		
SIN RESPUESTA											
PRE	0.0000	0.0000	0.0000	PRE	0.2000	0.7800	0.4770	PRE	0.2000	1.0000	0.3430
POST	0.0000			POST	0.6000			POST	0.0000		

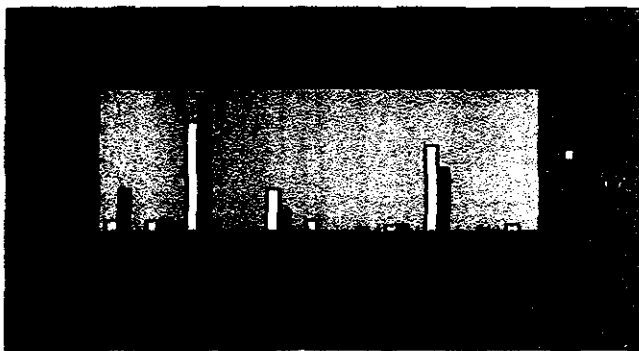
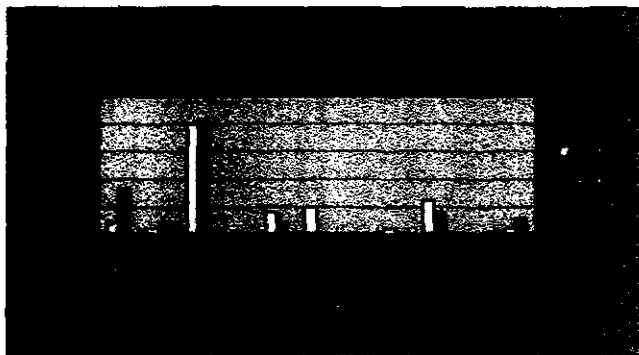
PALABRAS DEFINIDAS INCORRECTAMENTE											
PRE	7.0000	-0.3500	0.7280	PRE	7.2000	0.2100	0.8470	PRE	6.9000	-0.4800	0.6440
POST	7.2800			POST	7.0000			POST	7.4000		
PALABRAS DEFINIDAS INCORRECTAMENTE											
PRE	0.3300	-2.4200	0.0300	PRE	2.8000			PRE			
POST	1.3300			POST	3.0000			POST			

Considerando la misma prueba T, tenemos que el análisis de las categorías por separado nos indica que la categoría de elaboración de vió decrementada significativamente (grupos A y B $p=0.015$), lo cual no es favorable, por tratarse de una categoría de la comprensión. Sin embargo se decrementó significativamente la categoría de identificación del tema (no comprensión $p=0.015$), en ambos grupos. En la gráfica 2 se muestran las frecuencias de respuesta que indican un incremento en las categorías de la comprensión.



El análisis de las categorías en los grupos por separado, no mostró diferencias significativas importantes, excepto un decremento en la elaboración congruente del grupo A ($p=0.034$) y la identificación del tema en el grupo B ($p=0.051$), siendo importante dicho decremento por tratarse de categorías que corresponden a la no comprensión.

Observamos también que aunque las diferencias no son significativas en las demás categorías o gradientes, las medias indican cambios favorables hacia el incremento de la comprensión contra el decremento de la no comprensión (gráficas 3 y 4).



Continuando el análisis, en palabras definidas correctamente, las diferencias no son significativas, ni aún en el análisis de ambos grupos (A y B $p=0.8753$), y contrariamente a lo esperado, se vieron incrementadas las palabras definidas incorrectamente. (grupos A y B $p=0.030$). (ver tabla 4).

Por último, se utilizó la prueba U de Mann-Withney, para comparar las ejecuciones entre grupos en cada una de las condiciones, y determinar y la situación de pertenencia a uno de los grupos, influyó en la mejor adquisición de estrategias, observándose que no se mostraron diferencias significativas en cuando a ninguno de los aspectos. (Tabla 5).

TABLA No. 5				
PRUEBA U DE MANN-WITHNEY - COMPARACION ENTRE GRUPOS A Y B				
	PRETEST		POSTEST	
	U	P	U	P
COMPRESION	12.5	0.1292	18.5	0.4396
Paráfrasis reordenada	23.0	0.8591	21.0	0.6787
Paráfrasis compelta	22.5	0.7879	24.5	0.9530
Paráfrasis incompetia	16.5	0.3097	21.5	0.6787
Elaboración	25.0	1.0000	25.0	1.0000
NO COMPRESION	12.5	0.1292	18.5	0.4396
Identificación del tema	16.5	0.3097	20.0	0.5941
Elaboración incongruente	11.0	0.9920	25.0	1.0000
Elaboración incoherente	25.0	1.0000	22.5	0.7879
Elaboración tangencial	25.0	1.0000	20.0	0.5941
Deformación	10.0	0.7530	12.0	0.1292
Fragmentos incoherentes	25.0	1.0000	22.5	0.7879
Sin respuesta	23.0	1.0000	15.0	0.2544
PALABRAS CORRECTAS	22.5	0.7879	22.5	0.7879
PALABRAS INCORRECTAS	18.5	0.4396	23.0	0.8591

ANALISIS CUALITATIVO

Teniendo como base las observaciones del desempeño de los participantes de los dos grupos, a lo largo de todo el entrenamiento, pudimos determinar los siguientes aspectos:

PARTICIPACIÓN.

La participación de los integrantes del grupo A tanto como los del grupo B fue activa a lo largo de todas las sesiones de trabajo, sobretodo en lo que se refiere a la realización de los ejercicios de comprensión de textos y no así en cuanto a los de composición; ésto debido a que los integrantes del grupo B indicaron tener mayores problemas para escribir textos. Sin embargo a lo largo del trabajo durante los módulos se observaron mejorías.

IDEAS NUCLEO.

Al inicio del trabajo, los integrantes de ambos grupos mostraron dificultades para identificar la idea central de los textos con los que se trabajó, pero los del grupo B, además, presentaron mayores problemas para definir algunos vocablos en función del contexto del escrito. Sin embargo ya al finalizar los módulos, se observaron mejorías en la habilidad de identificación de ideas nucleo en ambos grupos.

JERARQUIZACION DE IDEAS.

Con ambos grupos se trabajaron algunas estrategias para la jerarquización de ideas a partir del módulo 3, lo que les exigía realizar algunos esquemas. Al respecto, los integrantes del grupo B se mostraron más dispuestos a seguir la secuencia marcada para dicha jerarquización, indicando incluso su uso en otros textos fuera del curso. Por el contrario, los del grupo A, presentaron al inicio cierto rechazo a seguir los pasos para la jerarquización, opinando que no les era útil, aunque a través del trabajo durante los módulos observaron sus ventajas.

Los alumnos del grupo B, en términos generales se mostraron más capaces para jerarquizar ideas que los del A.

CONSTRUCCION DE TEXTOS.

A partir de la tercera y hasta la quinta sesión del trabajo, y aunque ya se había iniciado la explicación sobre la existencia de diferentes tipos de textos y de su importancia para la comprensión, tanto como para la composición, los integrantes de ambos grupos, en especial los del B, se mostraron incapaces de determinar sus características y continuamente requerían retroalimentación al respecto.

Además en ambos grupos, la composición de textos de tipo enumerativo fue más fácil, desde el inicio, no sucediendo así con los textos de generalización en los cuales se presentaron mayores problemas.

La composición de textos fue más fácil para los integrantes del grupo A que para los del B.

CONCLUSIONES

Para finalizar la presente investigación, podemos concluir que los participantes mejoraron sus procesos de comprensión lectora, ya que como observamos, en la comparación con ambos grupos, se incrementó el número de respuestas de las categorías de comprensión en el postest, en contraste con el pretest; y aunque las pruebas estadísticas empleadas no revelan cambios en el análisis de los grupos por separado, las medias estadísticas y el análisis cualitativo nos sugieren incrementos en el nivel de interacción de los participantes con el contenido de los textos.

Asimismo observamos como a través del entrenamiento, los participantes, conforme avanzaba el curso, pudieron identificar claramente las ideas centrales de un texto, mediante el empleo de diagramas de jerarquización de ideas, la identificación de palabras clave, títulos y subtítulos, así como los propósitos y metas del lector; propiciando ésto, de acuerdo con la teoría cognositivista, que los alumnos construyeran, modificaran y enriquecieran sus esquemas de conocimiento referentes a la comprensión lectora.

Del mismo modo, los resultados nos sugieren que el entrenamiento repercutió directamente en la mejora de la categoría que señala el más alto nivel de comprensión, es decir, la paráfrasis reordenada; así como en el decremento significativo de las categorías de identificación del tema y elaboración incongruente, ambas categorías consideradas en este estudio como no comprensión. Esto es, que los estudiantes al finalizar el entrenamiento, lograron

distinguir la idea central entre las secundarias y aún más, el diferenciarla del tema del texto, además de permitirles estructurar mejor las ideas de sus escritos.

Otro punto interesante, aunque éste no se contempló en las evaluaciones pre y post-test, fue el que los estudiantes *mejoraron* substancialmente la forma en que componían los textos con diversas estructuras, y aunque presentaron ciertas dificultades con la estructura de generalización, el entrenamiento les proporcionó las bases para que a través de la activación del conocimiento previo, la *jerarquización de ideas*, así como de la identificación de aspectos importantes, tales como el tipo de audiencia y el propósito; los estudiantes pudieran redactar los textos que se les solicitara con relativa facilidad.

Todo lo anterior, nos permite afirmar que *aunque al principio del entrenamiento existía un desconocimiento de la existencia de las estructuras del texto y los estudiantes presentaban una baja comprensión*, ya que no usaban estrategias metacognitivas y leían (aunque el material les pareciera difícil), sin autorregular, autocuestionarse, ni releer los textos; al finalizar el curso observamos que al entender el aprendizaje como un proceso y un producto, se incrementó su potencialidad de seguir aprendiendo.

Por esta razón, es que podemos decir que generamos en los educandos zonas de desarrollo próximo de las que nos habla Vygotsky, ya que a partir de que se implementaron estrategias metacognitivas, se desencadenó el proceso de construcción, modificación y enriquecimiento de los esquemas de comprensión lectura y generación de subesquemas, tales como la jerarquización de ideas, identificación de la idea central y el conocimiento de las estructuras de los textos,

incrementándose así el nivel de desarrollo potencial y modificándose la interacción que tienen los alumnos con su realidad (en este caso llamada texto); de esta forma, la lectura no se efectuará más de manera mecánica, sino que ahora las herramientas que les proporcionamos, permitirán que se lea metódicamente, es decir, que como ya se ha dicho, haya una mejor comprensión lectora al emplear las estrategias metacognitivas vistas a lo largo el curso.

Sin embargo, en lo que se refiere a la definición de palabras (que fue la segunda parte de cada una de las pruebas) no pudimos observar ningún cambio después del entrenamiento, ya que ésto no se trabajó en ningún momento a lo largo de nuestro estudio, porque lo revisado con los educandos fue la identificación de señalizadores temáticos, es decir, palabras clave que sirven como indicadores que permiten que los lectores identifiquen la estructura con la que están interactuando o que puedan inferir a partir del empleo de los conocimientos previos (lo que nos quiere decir el autor), sin que ésto signifique que a partir de las herramientas adquiridas se "pueda" o se "deba" saber el significado de todas las palabras que componen el texto con el que se está interactuando.

Por lo anterior, tan solo nos avocamos al manejo de macroestructuras, no considerando la definición exacta de todos los conceptos que integran la lectura, ya que éstas corresponderían a las microestructuras; por lo que sugerimos que para posteriores investigaciones se considere, tanto en las evaluaciones como en el entrenamiento el mismo criterio, es decir, las macroestructuras; o bien se lleven a cabo investigaciones en las que se tomen en cuenta ambos procesos.

Así es que de, acuerdo al estudio de Zarzosa, Garfias y Nagore (1994); probablemente la prueba podría haber sido más sensible si se hubiese solicitado la definición de palabras de léxico en contexto (palabras que debían ser definidas después de leer oraciones que las contuvieran), tanto como de léxico en aislado (anotar la definición de ciertas palabras), ya que durante el entrenamiento solo se trabajó algunas veces con la definición de palabras difíciles en función del contexto.

Por otro lado, al analizar los resultados de los grupos por separado, de acuerdo a los datos de las tablas, pudimos observar que no fue posible hacer comparaciones significativas sobre las diferencias en cuanto a los participantes de cada grupo, ésto como ya se explicó, probablemente por el número reducido de estudiantes incluidos en cada uno. Sin embargo, se presentaron algunas diferencias cualitativas importantes en cuanto al desempeño de los participantes, ya que los del grupo de alto desempeño, a pesar de que se mostraron renuentes para llevar a cabo cada uno de los pasos en los distintos métodos estudiados durante el entrenamiento, mostraron mayor facilidad para componer textos y definir vocablos, ésto tal vez por el hecho de pertenecer a un grupo continuamente apoyado y asesorado. Aunque también en el grupo B se encontraron estudiantes que se distinguieron de los otros, ya que mostraron mayor facilidad en la comprensión y/o composición de textos, así como en la jerarquización de ideas y en la identificación de las ideas nucleo, siendo estas dos últimas tareas en las que los alumnos del grupo B, a diferencia de los del A, presentaron "mayores problemas" al realizarlos, porque siguieron paso a paso

estas actividades apoyándose en nosotros, mientras que como ya lo dijimos, los chicos del grupo A se saltaban pasos, no siendo estas tareas la excepción.

Todo lo anterior nos lleva a establecer que los objetivos trazados en el presente estudio se vieron alcanzados, ya que los estudiantes desarrollaron destrezas metacognitivas que les permitieron, de acuerdo a lo mencionado por Cesar Coll, asegurar el control personal sobre sus conocimientos y sus propios procesos de comprensión y composición de textos.

Por último, podemos sugerir la realización de estudios paralelos a este, considerando las macro y microestructuras tanto en el entrenamiento, como en las evaluaciones, no solo con el fin de determinar si existen diferencias o no en la comprensión, sino con el objetivo de cubrir las necesidades manifestadas por los participantes en diversos estudios., en los que sería conveniente trabajar con grupos en los que haya un número mayor de asistentes, ya que seguramente esto arrojaría diferencias estadísticamente más significativas; aunque como ya vimos, esto no es muy trascendente, puesto que a pesar de la poca significancia estadística observamos cambios progresivos, que no dejan de ser importantes por el hecho de ser cualitativos.

Aunque este estudio solo buscó incidir en la comprensión lectura de estudiantes universitarios, proponemos trabajos similares a éste, en los que se proporcionen a todos los niveles educativos las estrategias necesarias para aprender a aprender, ya que esto sería un vehículo que facilitaría la adquisición de los conocimientos, a todos los niveles.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alzate Piedrahitas, M. V. (1994). "La construcción del concepto de vida y su transformación, mediante la lectura de textos documentales. Estudio realizado con niños de primaria". **Revista interamericana de bibliotecología**, Medellín, Vol. 17, No. 1. P.p. 41-63.

Cobos, A. H., Espinoza, A. P., Viniestra, V. L. (1996). "Comparación de dos estrategias educativas en la lectura crítica de médicos residentes" **Revista de investigación clínica**. Vol. 48 No. 6.431-436 Noviembre-diciembre.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Orrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (1993). "El constructivismo en el aula". **Biblioteca del aula**. Barcelona. Capítulos 1, 3, 5 y 6.

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

Goodman, K. (1986). "El proceso de lectura, consideraciones a través de la lengua y del desarrollo". E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México. siglo XXI.

Guadarrama, E. Graciela y Llamas, C., Tomás. (1990). "La inserción laboral del psicólogo egresado la la ENEP. Iztacala: seguimiento de la generación 1976-1979" **Tesis profesional.**

Hinojosa, G., Zarzoza, L., Rocha, C., Alatríste, P., Contreras, O., Covarrubias, P. (1987). "Estudio de la composición de textos breves en niños de 3º y 4º de primaria". **Revista latinoamericana de estudios educativos.** (México). Vol. XVII, No. 2 p.p. 99-123.

Horowitz, R. (1992). "Patrones de texto". **Journal of reading.** University of Texas San Antonio. Traducción de Bertha E. Velázquez y Gerardo Hernández.

Kintsch, W. Y VanDijk, T. A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". **Psychological review,** en Díaz Barriga 1989.

Laberge, W. Y Samuels, S. J. (1974). "Toward a theory of automatic information processing in reading". **El Díaz barriga,** 1989.

Ramírez, Flores, S. y Jinémez Olmos, A. L. (1989). "Segimiento de egresados de la generación 1982-1985 de la carrera de psicología de la ENEP Iztacala". **Tesis profesional.**

Robles, P. A., Viniegra, V. L., Espinoza, A. P. (1997). "Capacidad de lectura crítica de investigación clínica en grupos residentes médicos". **Revista de investigación clínica**. Vol. 49, p.p. 117-122.

Romero, M. A., Sánchez, M. J. Y Rabadán, A. R. (1992). "Capacidad y estrategias de repaso, de la memoria de trabajo, en el aprendizaje de la lectura". **Revista de psicología general y aplicada**. Vol. 45 (4) p.p. 4-17-428.

Rueda, E., Mares, G., Rivas, O., Espino, S. y Ventura, C. (1989). "La comprensión de lectura en 4 grupos de entrenamiento". **UNAM. ENEP. Iztacala**.

Solé, I. (1992). "Estrategias de lectura". **Barcelona. ICE. Universidad de Barcelona**. Edit. Grao. Cap. 6.

Suarez, D. R. (1978). "La educación" Trillas, México.

Zarzoza, E. L., Garfias, S. S. y Nagore del M. L. (1994). "Habilidades Léxicas y de uso del contexto en la lectura de estudiantes universitarios". **Revista intercontinental de psicología y educación**, Vol. 7, No. 1, p.p. 131-159.

Zarzoza L. y Colaboradores. (1990). "Repertorios mínimos para la comprensión de la lectura". **UNAM ENEP Iztacala**.

Zarzoza, L., Garfias, S. y Nagore, L. (1987). "Habilidades de comprensión de lectura en estudiantes universitarios". Neurociencia **ENEP**. Iztacala. **UNAM**.

ANEXO 1

PRETEST

INSTRUCCIONES:

- 1.- Lee con cuidado el siguiente artículo. Cuando hayas terminado la lectura, procede a resolver el cuestionario que se encuentra después del artículo.
- 2.- Por último, escribe el significado de las palabras que se encuentran al final del cuestionario.

RECOMENDACION: una vez que hayas concluido la lectura, no consultes el texto para la solución del cuestionario.

ANOREXIA NERVIOSA

Las personas que sufren anorexia nerviosa pueden literalmente morir de hambre, se niegan a comer, obsesionadas por los pensamientos de la comida y por una imagen inalcanzable de esbeltez "perfecta". Creen que están volviéndose más atractivos, pero en realidad están demacrándose y enfermándose. En Estados Unidos donde hay más de 100000 anoréxicos, diez veces más que hace una década, de 10000 a 15000 morirán por problemas médicos relacionados con la falta de comida.

Casi todos los anoréxicos son mujeres menores de 25 años, si bien no hay una sino varias causas, muchas de ellas son víctimas de la obsesión moderna por el peso. Oyen una y otra vez el mensaje de que las personas esbeltas son hermosas, y de que los gordos son repugnantes, temen que las curvas y el peso adicional que acompaña a la adolescencia las haga poco atractivas. Las presiones familiares para permanecer delgada o ser guapa viene a empeorar las cosas. Si un padre bromeando dice a su hija que está echando grasa en la cintura, quizá intensifique el autoconcepto negativo de ella.

En opinión de muchos expertos, la pubertad, los cambios corporales concomitantes a los impulsos sexuales, pueden desencadenar los síntomas de anorexia nerviosa en algunas de sus víctimas. Como teme llegar a esa edad, la anoréxica deja de comer y esto detiene el desarrollo de su cuerpo. Pierde las curvas de su sexo y el deseo sexual, ya no menstrúa en el momento y la grasa corporal cae por debajo del 17% de su peso corporal total.

Los padres de las anoréxicas se sienten sorprendidos cuando aparecen los primeros síntomas de la enfermedad. Hasta entonces sus hijas habían sido perfeccionistas, muy tímidas y reservadas, que hacían cuanto ellos les pedían y pocas veces daban señales de enojo, egoísmo y rebeldía normal. En lugar de exigir atención se refugiaban en el trasfondo de la familia dejando así que los hermanos fueran el centro de la atención de los padres. Las preanoréxicas, consideradas como unas niñas "modelo", aceptan de buena gana las

responsabilidades del adulto y las cumplían con gran eficiencia. Por desgracia tales conductas encubren sentimientos neuróticos de falta de autoestima, lo cuales son precursores de una necesidad de consumir el cuerpo con dietas rigurosas.

Y, aunque parezca irónico, las anoréxicas no son obesas cuando inician la dieta. Aún cuando tengan un exceso de apenas cuatro Kg., se creen muy gordas y atribuyen sus problemas a la comida. Para liberarse del exceso de peso, comen cada vez menos, se provocan vómitos después de las comidas, ingieren grandes cantidades de diuréticos y laxantes (algunas llegan a tomar hasta 300 tabletas de laxantes a la vez) y hacer ejercicio a un ritmo frenético. También pueden hacer de la ingestión del alimento un verdadero ritual, exigiendo una disposición específica de la comida de cada platillo. Pierden la capacidad de verse como son y siguen creyéndose obesas cuando en realidad parecen esqueletos.

La anorexia nerviosa tiene efectos desbastadores en quienes la sufren y sus familias. Coma cada día se aíslan más de sus fantasías de esbeltez; las anoréxicas se van desligando de los contactos sociales conforme adelgazan. La comida se convierte en el centro de sus pensamientos.

Los padres se preocupan porque piensan que sus hijas se van a morir de inanición que ellas mismas se imponen. Ante la imposibilidad de obligarlas a comer, recurren a la súplica, al llanto, al chantaje por medio de lisonjas o de gritos. También acuden a la comunidad psiquiátrica en busca de ayuda. Por desgracia los psiquiatras no han encontrado un tratamiento para la anorexia nerviosa. Algunos terapeutas adoptan un método conductista: premian a los pacientes cuando comen; otros se concentran en estudiar los problemas infantiles a los cuales atribuyen la enfermedad; y otros se centran en los sentimientos del paciente hacia la comida o ingestión de alimentos. La meta que persiguen es doble: ayudar a los anoréxicos para que aprendan a distinguir los sentimientos relativos a la comida y los relativos a su personalidad; crear en ellos el sentido de la autoestima y la autonomía.

Escolaridad _____ Sexo _____ Edad _____

CUESTIONARIO

1. Menciona la idea principal del texto leído

2. ¿Cuál es el concepto de si mismo del paciente anoréxico?

3. Con base en los expertos, ¿Cuáles son algunos de los factores desencadenantes de la anorexia nerviosa?

4. ¿Cuáles son los rasgos de la personalidad de los anoréxicos?

5. ¿Cómo impacta un anoréxico en la familia?

6. Las consecuencias a largo plazo de los pacientes anoréxicos son:

7. ¿En qué consisten fundamentalmente los tratamientos para resolver?

8. Menciona cual es la meta que se persigue con la terapia que se lleva a cabo con un paciente anoréxico:

LISTA DE PALABRAS.

ESBELTEZ _____

OBSESION _____

ADICIONAL _____

CONCOMITANTE _____

AUTOCONCEPTO _____

INANICION _____

PERFECCIONISTA _____

INGESTION _____

LISONJAS _____

AUTOESTIMA _____

RELATIVO _____

DIURETICO _____

NEUROTICO _____

LAXANTE _____

ANEXO 2

LECTURAS TRABAJADAS EN EL DESARROLLO DEL CURSO

MODULO 1

Texto 1.1

"Cuando Hugo salió a la calle vió a lo lejos como se acercaban sus compañeros; entonces subió corriendo a su casa para buscar su balón".

Texto 1.2

"Cuando Hugo salió a la calle vió a lo lejos como se acercaban sus compañeros; entonces subió corriendo a su casa para buscar su pistola".

Texto 1.3

La neurona.

La unidad básica del sistema nervioso central es la neurona, la cual es responsable de transmitir los mensajes desde y para el cerebro. Hay de 12 a 13 billones de neuronas en el cerebro que pueden procesar entre 10 a 100 cuatrillones de impulsos por segundo. Cada neurona puede tener 10000 conexiones con otras neuronas receptoras de impulsos. La posibilidad de caminos alternos para transmisión de un impulso de una neurona a otra es superior a un trillón².

Cada neurona consiste de un soma o cuerpo de la célula, el cual varía en tamaño de 5 a 100 micrómetros, extendiéndose desde el cuerpo de la célula están los procesadores neuronales: las dendritas y el axón. Las dendritas reciben los impulsos de las células adyacentes y las transmiten al cuerpo de la neurona. El axón es una larga extensión que transmite el mensaje del soma hacia las neuronas adyacentes a través de la sinapsis.

- a. ¿Qué le parecería más importante a una persona que está acostumbrada a leer para responder a detalles sobre un texto?
- b. ¿Qué sería lo esencial para una persona a la que se le hacen preguntas sobre las partes a través de las cuales las neuronas reciben y envían mensajes?
- c. ¿Qué sería lo importante si pretende responder a lo que el autor intentó comunicar con el texto?

Texto 1.4

Lean por favor el siguiente párrafo y señales cuales son los conocimientos previos que debe poseer una persona para entenderlo.

El desarrollo de la inteligencia.

De acuerdo a los planteamientos de Piaget, los niños trabajan constantemente para establecer una armonía cognitiva, en términos piagetianos, un equilibrio entre si mismos y su medio ambiente. Si ellos encuentran una tarea, experiencia o situación que no puede ser realmente asimilada dentro de las estructuras existentes, un estado de desequilibrio, se genera. Siempre que un estado así existe, el crecimiento intelectual tiene lugar, si el niño puede reconocer la disparidad o discrepancia entre lo que su estructura cognitiva es capaz de manejar y lo que la nueva situación demanda. A través de un proceso llamado acomodación, nuevas estructuras pueden ser creadas para capacitar al niño en la solución del problema.

¿Cuál es la idea principal de este texto?

¿Qué conocimientos previos debería tener el lector para comprender este texto?

Texto 1.5

El objeto de estudio de la psicología.

En relación al objeto de estudio de las ciencias naturales, el objeto de estudio de la psicología presenta una serie de complicaciones para su estudio, lo que ha motivado un atraso de esta disciplina en relación a las primeras. Entre las características que complejizan el estudio científico de la conducta humana podemos señalar las siguientes: 1. Con cierta frecuencia lo que podemos observar del comportamiento humano es el resultado de un proceso psicológico, pero no el proceso psicológico plenamente. 2. Es casi imposible determinar la unidad mínima de análisis del comportamiento humano. 3. La subjetividad del proceso es algo inherente a este objeto de estudio. 4. Es imposible llevar a cabo un aislamiento pleno del variables para el estudio del comportamiento. 5. La repetibilidad de un evento es imposible, ya que siempre se encuentra presente la experiencia. 6. Los sujetos de investigación con gran frecuencia no son conscientes de sus propios procesos psicológicos y por lo tanto, no pueden describirlos al investigador.

Texto 1.6

La ansiedad.

La ansiedad es una de las sensaciones que con más frecuencia experimenta un ser humano. Tradicionalmente ha sido definida como una emoción compleja, difusa y desagradable que se expresa por un sentimiento de temor y tensión emocional y que va acompañada de un importante cortejo somático

La ansiedad es una emoción normal cuya función es activadora y por lo tanto, facilita la capacidad de respuesta del individuo, pero cuando ésta es excesiva en intensidad, frecuencia y duración, o aparece asociada a estímulos que no representan una amenaza para el organismo, produciendo alteraciones en el funcionamiento emocional del individuo, se considera una manifestación patológica.

¿Cuál de los dos textos escogería para comunicar en que consiste la ansiedad?
¿Haría una modificación en ellos?, ¿Qué tipo de modificación?, ¿Qué conseguiríamos con la modificación?, ¿Qué pasa si no se modifican?

Texto 1.7

El problema de la clasificación.

En el proceso constitutivo de cualquier disciplina científica, la actividad clasificatoria es esencial, puesto que el objeto de ésta es descubrir un orden en los elementos objeto de su estudio. En otras palabras la búsqueda de una taxonomía ideal descansa en la asociación de un orden intrínseco en el universo. Para el desarrollo de esta actividad es necesario efectuar una distinción previa, que nos permita distinguir la multiplicidad de significados de este término.

MODULO 2

Texto 2.1

Sistemas de información.

Los sistemas información están compuestos por receptores que son activados por estímulos externos, vías aferentes que llevan la información hasta el cerebro y áreas corticales sensoriales donde la información se integra.

Una característica importante de los sistemas de información es que en sus vías existen varias estaciones en las cuales una neurona conecta con las siguientes. Cada uno de estos estudios (en las estaciones) proporciona la oportunidad para modificar la codificación del mensaje que se recibe de los receptores sensoriales, lo que finalmente llega al encortex tiene poco en común con el estímulo que lo originó. Es apenas sorprendente que la percepción en algunas circunstancias, pueda ser distorsionada. Lo que realmente sorprende es que exista tanto acuerdo en lo que percibimos, después de tantas *amplificaciones*, inhibiciones y filtrajes biológicos y culturalmente condicionados. ^{7 Fuentes}

Texto 2.2

La interpretación de los sueños.

También el autoanálisis le reveló a Freud la cabal importancia de los sueños, aparte, claro está, de las experiencias aportadas por otros pacientes, de acuerdo a los planteamientos de Freud los sueños son realizaciones de deseos, y la mejor forma de acceso al inconsciente. Es más, dice, los sueños son modelos de las formaciones del inconsciente, al igual que los síntomas neuróticos y los simples, pero no tan banales actos fallidos.

La equiparación de los sueños con los síntomas que se hace en la interpretación de los sueños tuvo una importante repercusión: el psicoanálisis no era solamente una técnica terapéutica que se ocupara de enfermos neuróticos, sino que era también, una teoría que abarcaba la totalidad de la vida psíquica, en sus manifestaciones patológicas o sanas.

Con los años la teoría psicoanalítica sufriría diversas mutaciones, más las tesis sustentadas en la interpretación de los sueños apenas variaron. Freud había conseguido de una vez por todas develar el secreto de los sueños, y como él mismo lo afirmó "una intuición como ésta el destino puede depararla solo una vez en la vida de un hombre". ^{8 Freud, S.}

Texto 2.3

El Sueño de Freud.

El contenido de este sueño que fije por escrito inmediatamente después que desperté es el siguiente:

Varias personas comiendo juntas. Reunión de invitados o mesa redonda... La señora E. L. se halla sentada junto a mi, y coloca con toda confianza una de sus manos sobre mi rodilla. Yo alejo su mano de mi, rechazándola. Entonces dice la señora "¡Ha tenido usted siempre tan bellos ojos!..." en este punto veo vagamente algo como dos ojos dibujados o el contorno de cristales de unos lentes...

Esto es todo el sueño, o por lo menos todo lo que de él recuerdo, pareciéndome obscuro y falto de sentido, pero sobretodo extraño. La señora E. L. es alguien con quien apenas he tenido relación de amistad, y jamás, que yo sepa, he deseado tenerlas más íntimas. No la he visto hace largo tiempo, y no recuerdo que en los últimos días hablase yo o me hablase de ella para nada. El fenómeno onírico no fue acompañado por afecto ninguno.

Sin embargo, fue este sueño el que me motivó a observar que es muy ventajoso dividir al sueño en sus elementos y buscar las ocurrencias que se enlazan a cada uno de ellos para descubrir su significado oculto. ^{9 ibidem}

Texto 2.4

Efectos de la violencia en la televisión.

La definición de violencia utilizada en la mayoría de los estudios es "la expresión abierta de la fuerza física en contra de los demás o de si mismo, o la instigación a la acción en contra de la voluntad de alguien so pena de resultar herido o muerto". (Gerbner, 1972). Según esta definición el drama televisivo en promedio tiene seis actos de violencia cada hora, mientras que las caricaturas para niños tiene alrededor de 17 episodios de violencia por hora. En total, los episodios de violencia que los niños ven son llevados a cabo por los "buenos" tanto como por los "malos", y son recompensados tan a menudo como son castigados.

¿Cuál es el efecto de esta exposición tan abierta a los modelos violentos?. Si la teoría del aprendizaje social es correcta, deberán aumentar la conducta agresiva de los niños, debido a que ellos aprenderán nuevas clases de acciones violentas y a que ellos están siendo "reforzados indirectamente" al ver al actor violento recompensado por su agresión. Tanto más programas de televisión violentos vea el niño más agresivo será.

Además de afectar a la conducta, el ver violencia en la televisión afecta las actitudes de los niños, con respecto a la agresión y los hace más miedosos (Roberts y Bachen, 1981). ^{10 See, H.}

Texto 2.5

Blanda pero no inocente.

En el Concourse Medical (febrero de 1987) dos psiquiatras del centro hospitalario de Argenteuil, publicaron un artículo en que se demostraba la existencia de esquizofrenias vinculadas a un consumo importante y regular de hachís.

Una tesis que va en contra de las ideas corrientes de la inocuidad de las drogas blandas.

Según esos médicos de 14 casos que se han observado durante los últimos cuatro años, ninguno tenía en su infancia o adolescencia antecedentes psiquiátricos personales o familiares, por lo que pudieran ser considerados a priori como susceptibles de desarrollar una patología de orden esquizofrénico.

Ahora bien, el único punto en común entre estos pacientes señalado por estos autores residía en un consumo muy fuerte de hachís... Todos lo fumaban al menos hace siete años a razón de dos veces al día. El hachís es bien sabido aísla al fumador, provoca delirios, afirma el doctor Morín, apoyados en las tesis del primer psiquiatra estudioso del fenómeno los autores hablan de una borrachera canábica. Borrachera que, llevada a su extremo por un consumo regular, provoca graves alteraciones del "automatismo mental" que regula nuestro psiquismo. Las consecuencias no se hacen esperar, deformaciones en la percepción del mundo, del espacio, de los demás y de si mismo. Los fumadores presentan entonces trastornos graves de proceso de pensamiento.

Texto 2.6

Sensación y percepción.

Nosotros conocemos acerca del mundo, acerca de nuestro ambiente, gracias a nuestra capacidad para recibir y para interpretar la información acerca de las cualidades de los objetos que nos rodean, a través de las vías aferentes y las áreas corticales podemos tener conocimiento directo del mundo y de nosotros mismos, cuando nosotros sentimos las cualidades más elementales de algo, tenemos sensaciones. Cuando nos damos cuenta de los objetos que poseen éstas cualidades, tenemos percepciones. Cuando veo el verde de las hojas o el azul del cielo o gusto del dulce del azúcar, yo tengo sensaciones. Cuando yo veo las hojas que son verdes, el cielo, que es azul o gusto el azúcar, que es dulce, tengo percepciones. Para percibir nosotros integramos las sensaciones y entonces las interpretamos como un objeto.

Texto 3.1

Aprendizaje y ejecución.

Los psicólogos afirman que el aprendizaje debe distinguirse de la ejecución. Han descubierto que un comportamiento del individuo no es necesariamente un indicador de aprendizaje. Asimismo, han descubierto que la ausencia de un comportamiento determinado no puede tomarse siempre como indicador de que el organismo no ha aprendido ese comportamiento.

En otras palabras, un organismo puede tener un comportamiento en su repertorio y no mostrarlo, o mostrarlo y no tenerlo en su repertorio. ^{5 Texto a}

Texto 3.2

La motivación como un concepto

La motivación se define generalmente como cualquier condición interna que inicia, guía y mantiene una conducta. Se le considera como un concepto porque las propiedades motivantes no se pueden observar directamente. La motivación se deduce de las condiciones antecedentes y de las respuestas consecuentes. El punto de vista más común para analizar la motivación es, quizá considerada como una función del alertamiento esto es, del nivel de vigilia y tensión muscular de un organismo.

Texto 3.3

La naturaleza del lenguaje

El lenguaje tiene dos funciones principales: permitir la comunicación y ayudar al proceso de pensar. Probablemente, debido a que lo primero es observable y lo segundo no, se han empleado más esfuerzos en estudiar las formas en que el lenguaje facilita la comunicación.

El lenguaje humano consta de símbolos y señales. Los símbolos del lenguaje son las palabras, usadas no solamente para transmitir información, sino para expresar las ideas y sus implicaciones lógicas. Las señales también transmiten información, pero solo en el sentido de generar alguna reacción por parte de otros organismos. Las señales no se emplean en perturbaciones o combinaciones del mismo modo que los símbolos, para desarrollar una cantidad ilimitada de ideas o proposiciones.

Texto 3.4

Normas y criterios: procedimientos para medir la inteligencia

Para medir la inteligencia, los psicólogos han empleado tanto normas como criterios. Una norma es la medida de ejecución promedio de un grupo representativo. Una prueba (test) con referencia a la norma es aquella en la cual se compara la ejecución de un individuo con la de otros que toman la misma prueba. Un criterio es una norma absoluta de comparación, que permanece constante, independientemente de la ejecución del grupo en la prueba. Generalmente, los criterios son elaborados por expertos en el área. Hacer referencia al criterio equivale a comparar la ejecución determinada por la prueba con este valor absoluto, sin importar la calificación que otras personas obtengan.

Texto 3.5

Normas y criterios: procedimientos para medir la inteligencia.

En forma bastante simplificada, se puede decir que un psicólogo con enfoque psicométrico investigaría un problema de aprendizaje para determinar en que forma cada miembro de un grupo realiza una determinada tarea, según su inteligencia. Para ello utilizaría algún tipo de medida cuantitativa, con el propósito de establecer un "promedio" o "norma" en relación con el cual se pueda comparar la ejecución individual.

Por el contrario, los psicólogos cognoscitivistas tenderían a centrarse en la calidad de la ejecución, para lo cual tendrían que definir, de antemano, un criterio de ésta para saber si la persona alcanza o no el objetivo previsto, sin tomar en cuenta los resultados que puedan obtener otras personas en la misma evaluación.

MODULO 4

Texto 4.1

El sistema nervioso autónomo.

(1) El sistema nervioso autónomo o sistema nervioso vegetativo regula la actividad (2) de los músculos lisos, (3) la actividad cardíaca (4) y el funcionamiento de todas las glándulas del cuerpo humano. (5) El sistema nervioso vegetativo es, por tanto, el encargado de regular todas las actividades necesarias no controladas voluntariamente.

(6) Un ejemplo de la actividad del sistema nervioso autónomo es la secreción de una sustancia llamada adrenalina. (7) Cuando un individuo se enfrenta a un peligro, (8) el sistema nervioso autónomo hace que una glándula produzca la adrenalina. (9) Esta acelera la actividad cardíaca (10) y "pone en tensión" los músculos, (11) que así se preparan para afrontar el posible peligro. (12) Todos sabemos lo que nos ocurre cuando tenemos algo: (13) Nuestro corazón late más rápidamente, (14) estamos tensos y dispuestos a actuar en cualquier momento, etc. (15) Y todo ésto no lo podemos controlar a voluntad.

Texto 4.2

Adquisición de conductas

(1) Se puede promover la adquisición de nuevas conductas o comportamientos en personas de las que previamente carece. (2) Existen cuatro procedimientos fundamentales, desde el punto de vista conductual, que pueden utilizarse para promover nuevas conductas. (3) Estos procedimientos se fundamentan en principios comunes basados en la identificación de relaciones funcionales. (4) A continuación se explican los cuatro posibles procedimientos fundamentales:

(5) 1. Reforzamiento positivo. (6) Este procedimiento consiste en administrar una consecuencia positiva tan pronto de emite una conducta determinada, el reforzamiento positivo se distingue porque produce consistentemente un aumento en la probabilidad de presentación de conducta. (7) Por ejemplo, Darle un dulce al niño tan pronto de lave las manos.

(8) 2. Moldeamiento por aproximaciones sucesivas. (9) Este procedimiento promueve la adquisición de nuevas conductas a través del reforzamiento diferencial de respuestas cada vez más parecidas a la respuesta final prevista y se utiliza cuando la persona no posee una determinada conducta en absoluto. (10) Un ejemplo sería, conseguir en un niño que se aísle del resto, que permanezca cuando menos durante cinco minutos tomado del brazo del un adulto. (11) Lo primero que se hará es reforzar cualquier movimiento que lleve al niño a acercarse al adulto en cuestión. (12) El siguiente paso consistirá en reforzarlo únicamente cuando se acerque a una determinada distancia, y no reforzarlo cuando está ausente. (13) Posteriormente, se reforzará al niño cuando éste permanezca alrededor del adulto, aunque no haga contacto físico con él. (14) El paso inmediato será reforzar al niño únicamente cuando haga contacto físico, no importa cuán breve sea. (15) A continuación, el reforzamiento se

aplicará solo cuando el niño esté tomado del brazo del adulto y se valla incrementando el tiempo de permanencia con él.

(16)3. Reforzamiento negativo. (17) Este procedimiento se basa en que el aumento en la probabilidad de una respuesta se presente como consecuencia de la omisión de un estímulo u objeto, la desaparición del hecho o estímulo debe ser una consecuencia de la conducta. (18) Un ejemplo característico de este procedimiento sería cuando una persona teme ser mordida por un perro y da un rodeo para evitarlo, (19) si la persona se provee de una vara y lo asusta agitando ésta cuando se encuentre con él y el perro se aleja, (20) la respuesta de agitar la vara ha sido reforzada negativamente, puesto que ha producido la desaparición de un objeto aversivo que es el perro.

(21)4. Imitación. (22) Es un procedimiento que permite la producción de una conducta por si sola ante la simple presencia de la conducta de un modelo, sin necesidad de reforzarla, (23) ésto sucede, por ejemplo, si levanta un brazo el modelo, (24) la persona copia la conducta procurando levantar el mismo brazo de la misma manera, (25) No es necesario que la forma de levantar el brazo sea idéntica a la del modelo, (26) es suficiente con que se aparezca. (27) Lo mismo sucede con la adquisición del lenguaje y conductas sociales.

MODULO 5

Texto 5.1

La depresión.

La depresión (1) es una de las condiciones psicopatológicas más frecuentes de los seres humanos (2) de hecho la depresión es el cuadro clínico más frecuente y que potencialmente tiene más peligro de mortalidad debido a las conductas suicidas (3) la depresión es uno de los cuadros más complejos y heterogéneos (4), se asocia a los siguientes síntomas. (4) a) síntomas anímicos: la tristeza es el síntoma por excelencia de la depresión; la ansiedad subjetiva y la inquietud es asimismo un síntoma emocional que suele coexistir con la depresión. (5) b) síntomas motivacionales: la apatía, la indiferencia, en definitiva la anhedonia, son característicos. (6) c) Síntomas cognitivos: la valoración que hace una persona deprimida de si mismo y de su entorno suele ser negativa. (7) La autodepreciación y la pérdida de la autoestima suelen ser características cognitivas estables de estas personas. (8) d) Síntomas físicos: la aparición de cambios físicos es habitual, la pérdida de sueño, la fatiga, la pérdida de apetito y la disminución de las actividades y del deseo sexual (9).

Todos los procedimientos clínicos parecen avalar la existencia de básicamente dos tipos de depresiones (10): unipolar y bipolar (11). La depresión bipolar se caracteriza por la aparición sucesiva de episodios de depresión y episodios de manía (12). El depresivo bipolar (maniaco-depresivo) altera ambos estados en una secuencia cíclica (13). La manía, casi opuesto a la depresión (14), es un estado psicológico caracterizado por una sensación subjetiva de euforia, de hiperactividad, proyectos disparatados irrealizables, flujo rapidísimo de ideas, conducta impulsiva y una escasa necesidad de dormir (15).

Texto 5.2

Los conceptos.

Hay muchas bases diferentes por medio de las cuales clasificar a los conceptos en fáciles y difíciles de aprender (1). Un criterio de dificultad que se cita con frecuencia es la medida en que se percibe como concretos o abstractos (2). Para simplificar, se usará la definición más burda de concreción, esto es, todo lo que se puede percibir directamente a través de alguno de los cinco sentidos, gusto, olfato, oído, tacto o vista (3). Al contrario, los abstractos se refieren a lo que uno adquiere únicamente de manera indirecta, a través de los sentidos o que no se puede percibir directamente a través de los sentidos (4). Hay dificultades para distinguirlos en la práctica, pero será suficiente para ilustrar un tipo de sistema de clasificación (5). Claramente en este sistema de clasificación, silla, (6) árbol (7), vaso (8) y otros objetos similares son objetos concretos y presumiblemente son más fáciles de aprender (6). De manera similar, belleza (9), libertad (10), empatía

(11), y otros términos similares son abstractos y presumiblemente más difíciles de aprender (12). ^{12 Cooper}

Texto 5.3

Las Teorías Psicoanalíticas del desarrollo.

Dentro de la corriente psicoanalítica sobresalen dos teóricos por su importante contribución a la comprensión del desarrollo psicológico: Sigmon Freud y Erik Erikson (1). A continuación haremos un análisis de las semejanzas y de las diferencias de ambas teorías (2).

La perspectiva psicoanalítica de Freud estudia el desarrollo psicosexual de los individuos (4), sostiene que durante éste las personas fluctúan entre dos polos en un conflicto permanente entre sus instintos naturales y los límites impuestos sobre ellos por la sociedad (5). La naturaleza de estos conflictos depende del estado de desarrollo en que se encuentre la persona (6).

Mientras que la concepción psicoanalítica de Erikson, extiende el concepto Freudiano de ego (7), y propone una teoría para explicar el desarrollo psicosocial (8), es por ello que se interesa en las influencias de la sociedad en el desarrollo de la personalidad (9).

Para ambos teóricos el niño es un organismo reactivo cuyo desarrollo procede a través de etapas (10).

Desde el planteamiento de Freud el ser humano atraviesa por diferentes etapas del desarrollo psicosexual (11), las que toman el nombre de aquella parte del cuerpo que es la fuente primaria de gratificación en cada fase (12).

Las experiencias durante estas etapas determina los patrones de ajuste y las características de personalidad que las personas tendrán cuando adultos (13).

Por su parte, Erikson plantea ocho estados de desarrollo psicosocial (14), cada uno de los cuales depende de la resolución exitosa de una crisis en particular (15).

De acuerdo con la teoría de Erikson, una persona se enfrenta a un conflicto determinado en cada etapa (16). La manera en que éste es o no resuelto, influye en el desarrollo posterior de la personalidad (17), así como determinará las características que cada individuo presente (18).

Como podemos observar para ambos autores el desarrollo es el resultado de la resolución de conflictos por parte del individuo (19), aunque cabe señalar que mientras para Freud los conflictos son internos al sujeto, entre su naturaleza biológica y aquello que ha incorporado a la sociedad (20), para Erikson el conflicto es externo (21), y se plantea como diferentes resoluciones y toma de decisiones ante crisis de carácter social (22).

La teoría de Erikson da crédito a las influencias sociales y culturales sobre el desarrollo (23), mientras que la de Freud se enfoca en factores biológicos y madurativos (24). La teoría de Erikson cubre el ciclo de vida completo (25), mientras que la de Freud se detiene en la adolescencia, mientras en que se alcanza la madurez sexual (26).

Texto 5.4

Diseños de investigación longitudinales y transversales.

Los estudios de desarrollo a diferencia de otro tipo se centran en el cambio a través del tiempo (1). Un estudio longitudinal consiste en hacer varias observaciones de la misma persona durante un largo periodo (2). Mientras que en los estudios transversales se comparan grupos de individuos de diferentes edades en un momento determinado (3). Aún cuando ambos estudios tienen objetivos semejantes (4), difieren en varias características (5): los métodos longitudinales están dotados de controles internos (6). Dado que a las personas se les compara consigo mismas en diferentes momentos (7), mientras que los estudios transversales cuentan con controles externos (8), ya que se comparan grupos de individuos (9). El costo de la investigación es otra característica en que difieren: los estudios (10) longitudinales suelen ser más costosos que los transversales (11). La duración de éstos son factor importante para su comparación (12); ya que los estudios transversales suelen desarrollarse en tiempos mucho más cortos de lo que un estudio transversal requiere (13).

MODULO 6

Texto 6.1

El ciclo de vida, según Erikson ¹³ Adapta

Erikson identifica ocho etapas en el ciclo de vida, seis de las cuales tienen lugar antes de iniciar su educación escolar (incluida la educación universitaria).

Nota: para fines de este texto, solo se describirán las cinco primeras etapas que describe Erikson (de la infancia a la adolescencia), para no cansar al lector y se facilite el proceso didáctico, cuya finalidad es mostrar la secuencia temporal entre los eventos conectados en el tiempo y la obtención de la idea principal.

Etapa 1. Confianza y desconfianza. Se desarrolla en la infancia y presenta como crisis central la distinción entre confianza y desconfianza. Es una experiencia común a todos los hombres pasar el primer año subordinados totalmente a los demás en cuanto a la alimentación y al cuidado general. Parece evidente, entonces, que los niños cuyas necesidades son satisfechas por adultos bondadosos y confiables serán personas seguras de sí mismas, felices confiadas

Etapa 2. Autonomía y vergüenza y duda. Abarca la edad preescolar y se centra en la crisis de la autonomía en comparación con la vergüenza y la duda. Implica la transición en ser tratado como un lactante desvalido y luego ser tratado como un niño capaz de ejercer cierto grado de dominio de sí mismo; en consecuencia se espera que el niño obedezca a algunas normas. El niño tiene que aceptar que los adultos imponen por primera vez reglas y exigencias de autocontrol y abnegación. Si la socialización descrita hasta aquí se realiza con la debida oportunidad y con los métodos más idóneos, el niño seguramente se ajustará a ella sin conflictos y sin perder el sentido de autonomía personal.

Etapa 3. Iniciativa y sentimiento de culpa. Se presenta durante la niñez temprana y se centra en la crisis que entrafía la iniciativa comparada con el sentimiento de culpabilidad. La experiencia común de una persona durante esta etapa es la adquisición de un interés en el yo y en las propias capacidades; los niños que reciben un trato bondadoso y apoyo tienen mayores probabilidades de cobrar seguridad y sí mismos y la sensación general de confianza y bienestar, actitudes indispensables para tomar la iniciativa y ensayar nuevas cosas y "presumir".

Etapa 4. Industriosidad y sentimientos de inferioridad. Se ubica en la pubertad y se centra en torno a la crisis de industriosidad e inferioridad. Erikson destaca en esta época la experiencia general de alijarse de la familia y el hogar para integrarse en el barrio, el grupo de coetáneos y la escuela. Todos ellos son cambios que estimulan e influyen en el niño pues presentan nuevos papeles y las expectativas relacionadas con ellos, de modo que el muchacho se siente motivado a desempeñarlos bien. En el grupo de coetáneos significa aprender a

cooperar, compartir, a convivir con los demás; en la escuela significa adaptarse al papel del alumno y realizar debidamente las tareas escolares.

Los muchachos que tienen un buen inicio en la familia acometen estas tareas y las expectativas de su papel con serenidad o con un sentido de industriiosidad, de lo contrario, si fracasan mostrarán poca autonomía.

Etapas 5. Identidad y confusión de la identidad. La crisis de identidad y la confusión de la identidad se da en la adolescencia. Esta crisis la experimentan los adolescentes en grado variable. Un conjunto de factores entran en juego, pero el esencial consiste en que los adolescentes alcanzan un desarrollo cognoscitivo que les permite entender cosas aceptadas hasta entonces; a nivel verbal pero sin saber realmente su significado (creencias, actitudes, sistema de valores, moral, etc.). Al alcanzar las operaciones formales y al comprender mejor el contenido cognoscitivo, también se dan cuenta de algunas contradicciones entre sus creencias y valores. En esta valoración axiológica se hallan preguntas sobre la identidad personal, como: "¿Quién soy yo?", "¿Qué tipo de persona quiero ser?", "¿Qué quiero de la vida?", etc.

Los adolescentes que resuelven los dilemas anteriores con bastante facilidad suelen ajustarse sin problemas a los cambios de papel y de posición social; pasan suavemente a representar el papel adulto del profesional, del cónyuge o del progenitor. Algunos se sienten confusos sobre su identidad personal y sobre lo que desean ser, a veces tardan años en "encontrarse a si mismos".

En cada una de las etapas se da una crisis central de desarrollo, y posiblemente el desarrollo durante esa etapa y después de ella se facilite o dificulte, según la eficacia con que la persona logre superar la crisis de las etapas anteriores.

Texto 6.2

Las implicaciones del estrés.

(1) La mayoría de las personas están en condiciones de encarar el estrés (2) pero para hacerlo es preciso comprender su carácter. (3) Algunos científicos lo definen como la respuesta no específica del cuerpo ante cualquier exigencia a la que se le somete. (4) El estrés puede ser agradable (5) cuando funciona como fuerza impulsora y constructora (6) que lleva a la creatividad y al éxito; (7) o bien, desagradable o destructivo (8) cuando lo causan el miedo, (9) una gran exageración del esfuerzo físico, (10) una censura humillante, (11) pérdidas desastrosas en los negocios, (12) la muerte de un ser querido, etc., (13) que pueden provocar (14) depresión, (15) varias enfermedades entre las que se encuentran: alta presión arterial, úlceras, colitis, diabetes, ataques cardíacos. (16) Además, (17) según el grado de estrés (18) y la capacidad de tolerancia o adaptación de cada persona al estrés, (19) serán los síntomas (20) y la magnitud con la que se presenten, (21) que pueden ir (22) desde una percepción excepcionalmente aguda (23) que provoca una mayor capacidad de trabajo; (24) menores o mayores perturbaciones estomacales; (25) cansancio, (26) hasta sensación de fatiga extrema; (27) el no poderse relajar; (28) trastornos en el

sueño;)29) imposibilidad de concentración (30) sensaciones de desmayo (31) e inclusive temores inefables.

Texto 6.3

¿Cómo reducir el problema de la subjetividad en la técnica de la entrevista?

(1) La técnica de la entrevista brinda utilidades que no han podido llegar a obtenerse por ningún otro método, (2) y aún a pesar de la subjetividad que se le acusa en la interpretación de los resultados, (3) sigue siendo una técnica mayormente utilizada en el área de las relaciones humanas, (4) y muy en especial en el reclutamiento y selección de personal.

(1) reconocidos sin excepción ni discriminación alguna. (2) Las discriminaciones raciales (3) son inaceptables (4) y deber ser condenadas sin reserva allá donde se den y en la medida en que se den.

El "apartheid" esto es la política seguida por algunos países, como hasta hace algunos años Sudáfrica (6) es un sistema en donde no solo se separa la raza blanca de la negra, (7) sino ¿A qué se debe que ante una misma situación de entrevista surgen diferentes resultados emitidos por los profesionistas?. (6) El juicio del entrevistador es quizá el principal motivo de la subjetividad.

(7) Para poder reducir al máximo el problema de la subjetividad, existen diferentes estrategias que ayudan a indicada para dirigir una entrevista, (9) ésta deberá tener conocimiento sobre el comportamiento humano, (10) capacidad para lograr lo que se propone (11) y experiencia en la aplicación de la entrevista. (12) El manejo de ciertos factores técnicos, (13) como la planeación, también ayuda a reducir la subjetividad, ya que ésta comienza con el planteamiento del o de los objetivos que indican el propósito de la entrevista, (14) la elección del tipo de entrevista que será más adecuada para el fin que se persigue, la aplicación de la manejar entrevista y hacerla lo más valedera posible. (8) Con respecto a la persona (15) la inclusión en ésta de una guía estructurada completa y de medición amplia, (16) la aplicación de la entrevista siguiendo las etapas que ésta prescribe pues ayudan a la obtención de la información valiosa al permitirle al entrevistador una mayor interacción de respeto y confianza con el entrevistado, (17) la utilización de formas normalizadas de evaluación y predicción que ayuden al entrevistador a resumir información de todas las etapas de la entrevista, (18) así como un sistema de evaluación, que podría ser a través de un seguimiento sobre el desempeño de la persona contratada, que proporcione retroalimentación al entrevistador (19) y una autoevaluación que permita al entrevistador autocriticarse para percatarse de sus errores y mejorar sus próximas intervenciones.

Texto 6.4

Liderazgo.

(1) Posibilidad de que un individuo sea líder, al revisar los estudios de liderazgo en la literatura Si estamos tratando de probar que determinado tipo de personalidad incrementa la respectiva nos daríamos cuenta de que tal

investigación carece de sentido. Tenemos, por lo tanto que preguntarnos (2) ¿Qué determina que una persona sea un líder.?

Se ha demostrado ampliamente que el liderazgo es más bien producto de la interacción entre tres elementos: (4) Característica del líder, (5) características de los seguidores (miembros del grupo) y (6) la situación en particular (7) y el poseer ciertas características de personalidad no está necesariamente relacionado con el surgimiento de un líder en un grupo (8) (no todos los "grandes líderes históricos" era extrovertidos, por ejemplo).

Texto 6.5

Posición socioeconómica y raza.

(1) Los especialistas en salud mental, cada vez se percatan y se preocupan más por la función que desempeñan los factores sociales y culturales en las dificultades de la niñez.

(2) La incidencia superior de desórdenes conductuales en los negros que en los blancos (3) se puede adjudicar a la influencia debilitante de factores como : (4) el prejuicio, (5) la discriminación, (6) la segregación y (7) la estructura familiar matriarcal e inestable.

(8) La tasa de delincuencia juvenil en el caso de los negros que supera la de los blancos al menos en un dos a uno, no debe sorprender (9) debido a las frustraciones provenientes de tales condiciones: (10) una imagen de si mismo negativa, (11) sentimientos suprimidos de agresión (12) o un elevado nivel de angustia. (13) En cuanto a la posición socioeconómica, las investigaciones indican que hay una incidencia superior de perturbación en los niños de ciertos grupos ocupativos: (14) el grupo cuyas ocupaciones paternas se clasifican como de "servicios" o "semicalificadas", (15) presentan más del doble de alumnos emocionalmente perturbados frente al porcentaje de toda la población; (16) los padres de categoría "no calificada", (17) también rinden un porcentaje mayor de niños emocionalmente perturbados; (18) los alumnos cuyos padres están empleados en puestos "profesionales o ejecutivos", (19) producen un número inferior al esperado de niños emocionalmente perturbados.

Texto 6.6

LAS ETAPAS DEL DESARROLLO INTELECTUAL SEGÚN PIAGET

SENSORIOMOTRIZ ——— PREOPERATIVA ——— A) PRECONCEPTUAL
B) INTUITIVA

----- OPERACIONES CONCRETAS ----- OPERACIONES FORMALES

MODULO 7

Texto 7.1

La discriminación racial.

(1) Todas las personas por el hecho de serlo poseen una serie de derechos que deben ser reconocidos sin excepción ni discriminación alguna. (2) Las discriminaciones raciales (3) son inaceptables (4) y deben ser consideradas sin reserva allá donde se den y en la medida en que se den.

(5) El "Apartheid" esto es la política seguida por algunos países, como hasta hace algunos años Sudáfrica (6) es un sistema en donde no solo se separan la raza blanca de la negra, (7) sino que se discriminan todas las razas en beneficio de la raza blanca. (8) Como dato significativo puede destacarse (9) que todos los cargos importantes de la economía están desempeñados por blancos.

(10) Por consiguiente, el apartheid, como sistema político claramente racista, es inaceptable y debe condenarse tal y como ya lo han hecho las Naciones Unidas en sucesivas ocasiones.

Texto 7.2

La objetividad en la investigación psicológica.

Si la psicología quiere ser aceptada en el contexto de las ciencias, ella debe adoptar los criterios de cientificidad de las ciencias con mayor antigüedad, es decir, debe apegarse exclusivamente a los lineamientos del método científico. Podemos asumir que a través de la objetividad en la investigación, se garantiza al máximo la eliminación de los aspectos subjetivos del fenómeno analizado, limitándonos exclusivamente a los aspectos observables, medibles y cuantificables del fenómeno psicológico, lograremos hacer verdaderamente ciencia. Por tanto, es a través del abandono de métodos subjetivos, tal como los empleados por el psicoanálisis, la psicología cognoscitiva y la psicología psicogenética, la psicología logrará el estatus científico.

Texto 7.3

La investigación cualitativa en Psicología

Dentro del terreno de la investigación psicológica existe una nueva e importante línea metodológica: la investigación cualitativa. Línea que con frecuencia es criticada por los defensores de la utilización de "métodos objetivos en la psicología". El valor de la investigación se fundamenta en las siguientes razones:

el interés del investigador no es de carácter práctico ni inmediato, sino el avance del conocimiento, o bien producir aportaciones a discusión es teóricas.

Otra ventaja de este tipo de investigación lo representa el hecho de que tiene como propósito explicar e interpretar y no solo describir, predecir y controlar. Estas investigaciones se realizan mediante entrevistas abiertas, registros de observaciones y testimonios orales que intentan presentar la óptica, la perspectiva o la opción de las personas o fenómenos sujetas a estudio.

Cuando observamos la naturaleza de los eventos psicológicos, podemos afirmar que lo que los caracteriza es la subjetividad, y el enfoque cualitativo es el único interesado en recuperar el carácter subjetivo del evento psicológico, con lo que logra la verdadera objetividad.

MODULO 8

Texto 8.1

Surgimiento de la Psicología Industrial.¹⁶ Texto

La Psicología Industrial hábilmente es hija de la necesidad. Surgió por primera ocasión a raíz de la imperiosa necesidad de resolver un problema práctico.

La Psicología tiene unos 100 años de iniciada, en cambio, la Psicología Industrial fue fundada formalmente a principios del siglo 20. Es difícil precisar el origen y el fundador de una disciplina. Muchos autores coinciden en atribuir el origen de la Psicología Industrial al profesor Walter Dill Scott, quien, en 1901, se pronunció en favor de las aplicaciones de la Psicología a la publicidad, y escribió artículos al respecto.

Por otro lado, en 1913, apareció un libro titulado "The Psychology of Industrial Efficiency", escrito por Hugo Münsterberg, psicólogo alemán que versaba sobre el campo de la psicología industrial en términos más amplios.

Durante la primera guerra mundial, la Psicología Industrial cobra relevancia. El ejército estadounidense comisionó a un grupo de psicólogos para que idearan un test de inteligencia general, con el cual identificar a los que tenían baja inteligencia y excluirlos del programa de adiestramiento militar. Se desarrollaron dos tests: el Army Alpha para personas que sabían leer y el Army Beta, para analfabetas. El éxito de ambos indujo de inmediato a desarrollar otros destinados a la selección de candidatos a oficiales y a recibir adiestramiento de pilotos. Fue muy difícil formularlos, ya que se carecía de precedentes al respecto, pero aún así los Psicólogos de entonces lograron dar una solución adecuada.

Una vez terminada la guerra, el público, los negocios, los sistemas escolares y otros organismos que utilizaban métodos de clasificación y selección, se dieron cuenta de la utilidad de los tests y de inmediato solicitaron técnicas más variadas y perfectas para realizarlas.

Así pues, las aportaciones de los psicólogos industriales fueron centrándose en torno a lo que conocemos hoy con el nombre de Psicología del personal, la cual versa sobre la selección y asignación del individuo idóneo en el puesto apropiado.

Texto 8.2

Los primeros de formación de Piaget: De la Biología a la Epistemología.

Piaget nació el 9 de agosto de 1896 en Neuchâtel (Suiza), su padre, dedicado a estudios de literatura medieval, le enseñó desde pequeño la utilidad del estudio sistemático. Según el mismo describe en su autobiografía, su madre era una persona que calificaba de neurótica y que hacía la vida familiar bastante difícil. Esto tuvo como consecuencia que pronto se dedicó al trabajo serio abandonando el juego, tanto para imitar a su padre como para refugiarse en un mundo personal y no ficticio. Entre los siete y los diez años empezó a interesarse por la mecánica,

los pájaros, los fósiles del período secundario y terciario y las conchas marinas. A los diez años observó en un parque a un gorrión albino y escribió un artículo de algunas líneas, que apareció en un periódico local que publicaba artículos de historia natural. A partir de ahí escribió al director del museo de Historia Natural de su ciudad para pedirle autorización para estudiar las colecciones fuera de las horas de apertura del museo, y el director, que era un especialista en moluscos, le invitó a que le ayudara a etiquetar conchas terrestres y de agua dulce, y durante cuatro años trabajó con él aprendiendo a clasificar moluscos. A los quince años empezó a publicar sistemáticamente una serie de artículos sobre moluscos y se convirtió en un especialista sobre este tema, mientras estudiaba todavía el bachillerato.

Entre los quince y veinte años experimenta una serie de crisis que atribuye tanto a las condiciones familiares como a la curiosidad intelectual que caracteriza a esa edad tan productiva. Esas crisis tenían relación con la religión que resultaba difícil de conciliar con la biología y con la filosofía. Entro en contacto con la obra de Bergson, que le interesó profundamente por la temática que se plateaba, al mismo tiempo que le decepcionó con las soluciones que aportaba. En esa época vislumbró el problema del conocimiento, que le pareció un tema de estudio fascinante y tomó la decisión de consagrar su vida a la explicación biológica del conocimiento.

Texto 8.3

La corporación Green (análisis de un caso)

Jerry Blue es supervisor de compras de la Green Corporation, una compañía que fabrica un producto de consumo en un pueblo de cinco mil habitantes. La empresa emplea a 350 persona. Un comprador que depende de Blue, John James, es un egresado universitario, joven y ambicioso que ha resultado muy sagaz para detectar oportunidades y novedades. Sus capacidades han sido reconocidas por la alta gerencia, la que está considerando su ascenso a dos posiciones distintas de mayor gerarquía, que posiblemente comenzarán a funcionar el año siguiente. Blue es de mayor edad y tiene solo un año de estudios universitarios, parece encontrarse satisfecho con su posición actual.

James tiene ala mecanógrafa y oficinista, Bárbara Smith, directamente bajo sus órdenes. Recientemente, Bárbara Smith y su esposo compraron una nueva casa en la misma calle donde vive Blue. Por su carácter de vecinos, los Smith se han convertido en amigos íntimos de la familia Blue.

Como resultado de esta amistad, Bárbara Smith, tomó la costumbre de consultar a Jerry Blue sobre problemas de trabajo en lugar de entr4evistarse con John James, su supervisor inmediato, éste último siente que están pasando sobre él en la línea de autoridad, pero no le ha dicho a Blue ni a Bárbara nada al respecto. Nadie en la compañía se había percatado del problema, hasta que la esposa de James, le telefonó al gerente de personal explicándole que James se encontraba tan perturbado por el problema que incluso se vió en la necesidad de consultar a un médico.

El gerente de personal decidió que era Jame el que tenía que enfrentar el problema personalmente, y lo convenció para que expusiera su sentir ante Bárbara y Blue. La comunicación entre los tres aclaró mucho las cosas y Bárbara entendió que la amistad no debe intervenir en aspectos de trabajo a la vez que James comprendió la necesidad de exponer nuestros puntos de vista a tiempo.

MODULO 9

Texto 9.1

Anorexia nerviosa.

Las personas que sufren anorexia nerviosa pueden literalmente morir de hambre, se niegan a comer, obsesionadas por los pensamientos de la comida y por una imagen inalcanzable de esbeltez "perfecta". Creen que están volviéndose más atractivos, pero en realidad están demacrándose y enfermándose. En Estados Unidos donde hay más de 100000 anoréxicos, diez veces más que hace una década, de 10000 a 15000 morirán por problemas médicos relacionados con la falta de comida.

Casi todos los anoréxicos son mujeres menores de 25 años, si bien no hay una sino varias causas, muchas de ellas son víctimas de la obsesión moderna por el peso. Oyen una y otra vez el mensaje de que las personas esbeltas son hermosas, y de que los gordos son repugnantes, temen que las curvas y el peso adicional que acompaña a la adolescencia las haga poco atractivas. Las presiones familiares para permanecer delgada o ser guapa viene a empeorar las cosas. Si un padre bromeando dice a su hija que está echando grasa en la cintura, quizá intensifique el autoconcepto negativo de ella.

En opinión de muchos expertos, la pubertad, los cambios corporales concomitantes a los impulsos sexuales, pueden desencadenar los síntomas de anorexia nerviosa en algunas de sus víctimas. Como teme llegar a esa edad, la anoréxica deja de comer y esto detiene el desarrollo de su cuerpo. Pierde las curvas de su sexo y el deseo sexual, ya no menstrúa en el momento y la grasa corporal cae por debajo del 17% de su peso corporal total.

Los padres de las anoréxicas se sienten sorprendidos cuando aparecen los primeros síntomas de la enfermedad. Hasta entonces sus hijas habían sido perfeccionistas, muy tímidas y reservadas, que hacían cuanto ellos les pedían y pocas veces daban señales de enojo, egoísmo y rebeldía normal. En lugar de exigir atención se refugiaban en el trasfondo de la familia dejando así que los hermanos fueran el centro de la atención de los padres. Las preanoréxicas, consideradas como unas niñas "modelo", aceptan de buena gana las responsabilidades del adulto y las cumplían con gran eficiencia. Por desgracia tales conductas encubren sentimientos neuróticos de falta de autoestima, lo cuales son precursores de una necesidad de consumir el cuerpo con dietas rigurosas.

Y, aunque parezca irónico, las anoréxicas no son obesas cuando inician la dieta. Aún cuando tengan un exceso de apenas cuatro Kg., se creen muy gordas y atribuyen sus problemas a la comida. Para liberarse del exceso de peso, comen

cada vez menos, se provocan vómitos después de las comidas, ingieren grandes cantidades de diuréticos y laxantes (algunas llegan a tomar hasta 300 tabletas de laxantes a la vez) y hacer ejercicio a un ritmo frenético. También pueden hacer de la ingestión del alimento un verdadero ritual, exigiendo una disposición específica de la comida de cada platillo. Pierden la capacidad de verse como son y siguen creyéndose obesas cuando en realidad parecen esqueletos.

La anorexia nerviosa tiene efectos debastadores en quienes la sufren y sus familias. Coma cada día se aíslan más de sus fantasías de esbeltez; las anoréxicas se van desligando de los contactos sociales conforme adelgazan. La comida se convierte en el centro de sus pensamientos.

Los padres se preocupan porque piensan que sus hijas se van a morir de inanición que ellas mismas se imponen. Ante la imposibilidad de obligarlas a comer, recurren a la súplica, al llanto, al chantaje por medio de lisonjas o de gritos. También acuden a la comunidad psiquiátrica en busca de ayuda. Por desgracia los psiquiatras no han encontrado un tratamiento para la anorexia nerviosa. Algunos terapeutas adoptan un método conductista: premian a los pacientes cuando comen; otros se concentran en estudiar los problemas infantiles a los cuales atribuyen la enfermedad; y otros se centran en los sentimientos del paciente hacia la comida o ingestión de alimentos. La meta que persiguen es doble: ayudar a los anoréxicos para que aprendan a distinguir los sentimientos relativos a la comida y los relativos a su personalidad; crear en ellos el sentido de la autoestima y la autonomía.

ANEXO 3

INSTRUCCIONES:

1.- Lee con cuidado el siguiente artículo. Cuando hayas terminado la lectura, procede a resolver el cuestionario que se encuentra después del artículo.

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

RECOMENDACION: una vez que hayas concluido la lectura, no consultes el texto para la solución del cuestionario.

POSTEST

NIÑOS QUE SOBREVIVEN

A lo largo de la historia los niños que se han visto obligados a crecer en ambientes aparentemente embrutecedores. Tal vez el principal cuidador sea un psicópata, un alcohólico o una persona que maltrata. Es posible que el niño esté expuesto a una pobreza agobiante, al hacinamiento o criminalidad. Algunos sufren pérdida tras pérdida en la guerra y en los desastres, mientras que otros son objeto de maltrato corporal o sufren abandono. Generalmente estos niños desafortunados llevan en su personalidad un vestigio permanente en su infancia. Se sienten inseguros, solos y desvalidos. En la edad adulta, están más propensos a maltratar a los niños, convertirse en criminales o padecen alguna adicción

Algunos llegan a presentar enfermedades mentales; otros son incapaces de establecer relaciones significativas. Pero hasta el observador más superficial se percatará de que algunos logran sobrevivir a experiencias aparentemente traumáticas de la infancia sin que queden vestigios graves, saliendo adelante pese a su ambiente. ¿Por qué esos niños parecen invulnerables a las vivencias tan opresivas de su infancia? ¿Qué factores les ayudan a ser adaptables? ¿De qué manera aprenden estrategias para sortear el estrés tan fuerte?. Quizá si conocemos mejor esos niños, podremos ayudar a otros que estén en un ambiente menos extremo a aprender estrategias de enfrentamiento más idóneas.

Norman Garnezy nos habla de un preadolescente que creció en los arrabales de Minneapolis (Pines, 1979). Vive en un departamento muy deteriorado con su padre, un ex convicto que está muriendo de cáncer; su madre es una mujer ignorante; tiene siete hermanos y hermanas, dos de los cuales padecen síndrome de Down. Pero no obstante este ambiente, los maestros del

niño dicen que es muy competente, que su rendimiento escolar es muy satisfactorio y que se lleva bien con casi todos sus compañeros. ¿Cómo ha logrado todo esto?

Luego de estudiar a cientos de niños con esas deficiencias ambientales, los investigadores descubrieron algunas características que comparten esos niños adaptables o aparentemente invulnerables. Primero, son socialmente competentes. No tienen dificultad alguna en relacionarse con sus coetáneos y con los adultos. Estos últimos dicen que esos niños son atractivos o simpáticos y que desean aprender de los adultos. Segundo, esos niños tienen alta autoestima. Se consideran así mismos personas eficientes. En los problemas ven un reto y se creen capaces de dominar las situaciones nuevas. Garmez y nos da un ejemplo: una muchacha quería llevar su almuerzo a su escuela como el resto de sus compañeros, pero en casa no tenía nada que poner en las tortas. Sin desanimarse por ello, hizo tortas de pan. Después de este episodio, cada vez que se veía obligada a prescindir de cosas necesarias o que afrontaba una situación difícil de decía así mismas que tenía que "hacer tortas de pan". Tercero, estos niños a menudo son muy independientes. Piensan por sí mismos y saben escuchar a los adultos, pero no necesariamente son dominados por éstos. Cuarto, Michael Rutter (1984) recalca que estos niños generalmente tienen unas cuantas relaciones buenas que les brindan seguridad. Tales relaciones pueden ser con sus compañeros de la misma edad, con un maestro, con una tía o con un vecino. Por último, estos niños destacan en la vida. Algunos obtienen buenas calificaciones en la escuela; otros llegan a ser excelentes atletas, artistas o músicos. Disfrutan las experiencias positivas de logro: aprenden que pueden tener éxito y que pueden influir en su ambiente.

Todavía hay muchas cosas que ignoramos acerca de los niños adaptables. Sin duda la interacción de su temperamento, sus talentos y las circunstancias de su vida son muy complejas como para poder describirlas en uno o dos estudios. No obstante, tal vez la investigación de estos niños nos ayuden a entender a los que se hallan en situaciones más normales cuando aprenden estrategias para afrontar las tensiones de la vida diaria.

Cuestionario
Escolaridad _____
Edad _____

Sexo _____

CUESTIONARIO

1. Menciona la idea principal del texto leído

2. ¿Qué deficiencias ambientales están presentes en la vida de algunos niños desafortunados pero que sobreviven?

3. ¿Qué características de personalidad presentan estos niños desafortunados?

4. Con base en los expertos, ¿qué características comparten los niños que se adaptan o son aparentemente invulnerables a las condiciones adversas en las que viven?

5. ¿Cuál es el concepto de si mismo del niño adaptable?

6. Según los investigadores, ¿cuáles podrían ser los factores responsables de la adaptabilidad de los niños invulnerables?

7. ¿Qué aspectos o situaciones son necesarios seguir investigando con mayor profundidad en los niños adaptables para obtener datos más concluyentes?

8. ¿Cuál es la meta que se persigue con investigaciones sobre niños adaptables que viven en ambientes adversos?

Lista de palabras

Escolaridad _____ -Sexo _____

Edad _____

CUESTIONARIO

1. Menciona la idea principal del texto leído

2. ¿Qué deficiencias ambientales están presentes en la vida de algunos niños desafortunados pero que sobreviven?

3. ¿Qué características de personalidad presentan estos niños desafortunados?

4. Con base en los expertos, ¿qué características comparten los niños que se adaptan o son aparentemente invulnerables a las condiciones adversas en las que viven?

5. ¿Cuál es el concepto de si mismo del niño adaptable?

6. Según los investigadores, ¿cuáles podrían ser los factores responsables de la adaptabilidad de los niños invulnerables?

7. ¿Qué aspectos o situaciones son necesarios seguir investigando con mayor profundidad en los niños adaptables para obtener datos más concluyentes?

8. ¿Cuál es la meta que se persigue con investigaciones sobre niños adaptables que viven en ambientes adversos?

Lista de palabras

ESTRES _____

TRAUMATICO _____

HACINAMIENTO _____

VESTIGIO _____

DESVALIDOS _____

INVULNERABLE _____

OPRESIVO _____

PERSONALIDAD _____

SINDROME _____

ARRABALES _____

AUTOESTIMA _____

COETANEOS _____

ADICCION _____

PSICOPATA _____

ANEXO 4

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LOS NUEVE MODULOS

Módulo 1. Factores que influyen en el proceso de comprensión y composición de un texto.

OBJETIVOS.

1.1. Los asistentes entenderán el proceso de comprensión y composición de un texto.

1.2. Una vez entendido el proceso de comprensión y composición, los lectores determinarán que factores influyen en ambos procesos.

Para iniciar con el trabajo del módulo, se comentó que comprender es conocer el significado del vocabulario que aparece en el texto, es el producto final de una buena decodificación y depende del propósito del autor, así como del conocimiento previo que posea el lector sobre el tema.

De igual manera, se determinó la existencia de dos factores que influyen o delimitan la comprensión de los textos:

a) Aquellos que ponen el énfasis en el lector y sus características.

b) Aquellos que ponen el énfasis en las características del texto propiamente dicha

Características del lector

Características del texto

Propósitos

Estructura del texto

Conocimientos sobre el tema

Vocabulario empleado

Supervisión de la comprensión

Estrategias para remediar las fallas de

comprensión

Una vez expuestos los factores que influyen en la comprensión, los participantes pudieron definirla de una manera más amplia, como el proceso por el cual el lector construye el significado interactuado con el texto, partiendo de sus experiencias acumuladas, las cuales se activan cuando el lector decodifica las palabras, las frases, los párrafos y las ideas del texto.

De esta manera, se concluyó que la comprensión es el proceso mediante el cual el lector relaciona la información proporcionada por el autor con aquella que él tiene almacenada en su mente y a partir de aquí hace inferencias sobre el texto. Por tanto, para comprender el texto, el lector debe:

a) comprender que la organización y estructura de las ideas en un texto tiene que ver con lo que el autor quiere comunicar.

b) relacionar las ideas del texto con las almacenadas en su mente (activación del conocimiento previo).

Por otra parte, en lo que se refiere a la composición de un texto, al igual que en la comprensión, existen factores que deben ser tomados en cuenta:

- a) determinar la audiencia a quien va a ir dirigido.
- b) activar conocimientos previos.
- c) *determinar el objetivo que perseguimos al componer el texto.*
- d) seleccionar la estructura del texto más apropiada para lo que deseamos comunicar

Así, una de las estrategias que debe poseer el lector para comprender mejor, es la capacidad para entender cómo el autor ha organizado o estructurado las ideas presentadas en el texto, y aprender a utilizar la estructura para anticipar y predecir la información que sigue. Para ello, el autor proporciona diferentes tipos de pistas que el lector debe ser capaz de identificar para captar su propósito.

Por otro lado, se mencionó la existencia de dos tipos básicos de textos: expositivos y narrativos, cada uno de los cuales está organizado de diferente manera, ya que los primeros pretenden definir y presentar las características del tema u objeto que abordan, mientras que los segundos relatan algún suceso.

Dentro de los textos expositivos existen diferentes tipos de estructura a saber: descripción, generalización, enumeración, clasificación, causa-efecto, problema-solución, comparación, argumentación y secuencia. Cada una de ellas posee pistas contextuales concretas que el lector debe detectar para captar aquello que es esencial en el texto.

Este conocimiento de la estructura, es el elemento fundamental no solo para la comprensión, sino también para la composición, ya que el que escribe puede/debe utilizar el conocimiento como un instrumento al servicio de su propósito de comunicación.

También se comentó la importancia que tiene el determinar la audiencia y el propósito cuando leemos o componemos un texto, requiriéndose además de revisar lo que se ha escrito, realizando los cambios apropiados.

En resumen, el trabajo con los participantes para el análisis de lo anteriormente expuesto llevó la siguiente secuencia:

- a) Planteamiento de los objetivos que perseguimos.
- b) Comentarios sobre el proceso de comprensión de lectura.
- c) Determinación de la relación entre los procesos de comprensión lectora y composición escrita, así como la intencionalidad en la escritura, el propósito de la lectura, los conocimientos previos del lector y la estructura del texto.
- d) Ejercicios para la revisión y autorregulación del proceso de comprensión y composición.

A lo largo del módulo, la comprensión de la lectura se trabajó utilizando diversos textos entregados a los participantes, quienes al leerlos de forma guiada, ejercitaron las estrategias vistas hasta el momento.

De esta manera, los participantes pudieron reconocer que la activación de los conocimientos previos es uno de los factores presentes tanto en la comprensión como en la composición de un texto.

Módulo 2. Activación del conocimiento previo.

Objetivos:

- 2.1. Al finalizar el módulo, los participantes podrán definir lo que es conocimiento previo.
- 2.2. Los participantes determinarán el tipo de conocimiento previo necesario para cada estructura de texto.
- 2.3. Los participantes serán capaces de determinar como y cuando utilizar esas estrategias.

En el módulo anterior determinamos que el conocimiento que poseen las personas acerca del tema sobre el que van a leer o a escribir, está estrechamente relacionado con la comprensión que realicen del texto, o en su defecto con el resultado de la composición. Es más, hay investigaciones que han demostrado que existe una relación causal entre ambos aspectos (conocimientos previos y capacidad para comprender/componer el texto).

Los conocimientos sobre el tema, los conceptos y la terminología son elementos claves para realizar una primera aproximación al tema, siempre con el propósito de ayudar al lector a relacionar sus esquemas previos de tal manera que se posibilite una mejor comprensión del texto. Sin embargo, el conocimiento a activar no siempre es el mismo, varía de unos textos a otros, por lo que para cada situación de lectura o de composición debemos decidir qué tipo de conocimiento activar y cómo hacerlo.

El tipo de conocimiento a activar en cada momento depende de tres factores fundamentales:

- a) Tipo de texto
- b) Propósitos del autor
- c) Conocimientos que poseen los alumnos.

Después de comentar la importancia que tiene el activar conocimientos previos al entrar en contacto con un texto, el siguiente paso fue determinar que tipo de estrategia utilizar para hacerlo. A partir de esto, se enseñó a los alumnos, en este módulo, que para entender los textos es necesario que se tenga consigo mismo una discusión y/o un diálogo con el texto.

Así, las actividades que se realizaron para este módulo fueron:

- a) definir claramente lo que es el conocimiento previo a través de ejemplos y ejercicios.
- b) discutir sobre qué tipo de conocimientos previos activar en función de palabras clave o señalizaciones que nos proporciona la estructura del texto.
- c) ejercitar con diferentes estructuras de textos lo expuesto en los incisos anteriores.
- d) componer un texto utilizando la estrategia vista en este módulo.

MODULO 3. INTRODUCCION A LA ESTRUCTURA DEL TEXTO:

a) Estructura del texto e idea principal b) Método de enseñanza: instrucción directa.

Objetivos.

3.1. Los asistentes serán capaces de aclarar el concepto de idea principal de un texto y determinar cómo su identificación contribuye a la mejor comprensión del texto.

3.2. Los participantes tendrán un acercamiento al concepto de estructura del texto y toma de conciencia de su importancia para identificar la idea principal de los textos expositivos.

3.3. Los estudiantes harán consciente la necesidad de reconocer diferentes estructuras de textos como medios para mejorar la comprensión y composición de éstos.

3.4. Conocerán y emplearán el método de instrucción directa como medio para identificar la estructura de un texto, la representación jerárquica de las ideas y de identificación de la idea central.

Para dar inicio a este módulo, se organizó una discusión acerca del concepto que se tenía de idea principal, definiéndola como aquella parte del texto que de manera explícita o implícita, incluye el tema general y lo que se dice acerca del tema.

Enseguida se utilizó la estrategia de modelado en diferentes tipos de textos con la finalidad de ayudar a los estudiantes a identificar la idea central cuando ésta estaba explícita e implícita. Dicha estrategia consistió en leer a los alumnos un texto deteniéndose en cada idea, para entablar un diálogo con éste (activación del conocimiento previo) haciendo inferencias, cuestionamientos, relacionando lo leído con eventos y reafirmando las ideas.

Posteriormente se elaboró la representación jerárquica de las ideas y se determinó cuál de éstas incluía el tema general del texto y lo que se decía acerca de este tema, es decir, se encontró la idea central.

De igual forma, se hizo referencia al tipo de texto que se estaba analizando, concluyendo que dependiendo de éste, la idea central podía estar explícita (normalmente expuesta en un enunciado) o implícita (extraída a lo largo del texto).

Posteriormente, para reforzar el concepto de idea central y la identificación de la misma en un texto, se procedió a la utilización del método de instrucción directa, el cual consistió en que los estudiantes leyeran un texto deteniéndose en cada idea para activar conocimientos previos, jerarquizaran las ideas, determinaran el tipo de texto y extrajeran la idea central

Así, tanto para la comprensión, como para la composición se tomó en cuenta a la **representación jerárquica**, pues es un auxiliar para conocer como están organizadas las ideas y, por lo tanto, la estructura de la que se trata. El **identificar la estructura del texto y relacionarla con el propósito (y a la inversa)** no solo nos permitió comprenderlo mejor, sino que también nos ayudó a que los **alumnos escribieran mejor sus textos**.

En síntesis, los pasos que se siguieron en el presente módulo, para cumplir con los objetivos propuestos fueron:

- a) Activar el conocimiento previo.
- b) Modelar en los alumnos el proceso de identificación del tema elaborando la **representación jerárquica de ideas** y estableciendo la estructura del texto
- c) Una vez identificada la estructura y hecha la **representación jerárquica**, modelamos el proceso de la identificación de la idea principal.
- d) Reflexionamos sobre el tipo de estructura, sus características y la estrategia a aplicar.
- e) Practicamos con los alumnos el punto c. Aquí tuvimos el papel de supervisar y corregir los procesos seguidos por los alumnos.
- f) Posibilitamos que los alumnos practiquen de forma independiente lo aprendido.
- g) Enseñamos a los alumnos a regular y evaluar la utilización que hacen de la estrategia.
- h) Una vez conocida la estrategia y ejercitada en conjunto se presentaron ejercicios para que los alumnos los practicaran de forma independiente tanto para la comprensión, como para la composición.

:Módulo 4. Textos de generalización y enumeración.

Objetivos:

4.1. Al finalizar el módulo, los estudiantes podrán identificar textos con estructura de generalización, representando jerárquicamente las ideas e identificando la idea principal; utilizando para ellos el método de instrucción directa.

4.2. Los sujetos serán capaces de componer textos guiados por un propósito determinado de comunicación (texto de generalización), utilizando los conocimientos sobre la estructura y representación jerárquica de los textos

Como el principal objetivo de este módulo era analizar los textos de generalización, procedimos a definir y determinar su estructura. Los textos de generalización presentan una estructura en la que el autor hace una afirmación de tipo general y todo el resto de las frases tienden a aclarar ésta o bien son una extensión de la misma. En la primera situación las frases subsiguientes explican la descripción general empleando ejemplos o ilustraciones; y en el segundo caso, cuando las frases son una extensión de lo que se describe, éstas forman una explicación más detallada

Cuando nos encontramos con un texto con esta estructura, la idea principal es la afirmación de tipo general que se hace al principio de éste, por lo que se puede decir que los escritos con este tipo de estructura siempre tienen la idea principal al inicio. En estos textos suelen aparecer algunas palabras que denominamos señalizaciones, las cuales nos indican o nos dan pistas sobre el tipo de estructura de la que se trata.

Posteriormente se leyó con los alumnos utilizando el método de instrucción directa y se pudo determinar si los textos leídos cumplían con las características que los definían como de generalización.

Continuando de igual forma, se procedió a definir los textos enumerativos, los cuales constan de listas de hechos, atributos o características que se presentan unos detrás de otros. Hay dos clases generales de textos enumerativos:

a) **Específicos:** se presente una lista numerándola.

b) **Inespecíficos:** se presenta una lista de hechos en forma de párrafo, cada uno de los cuales se afirma en una o más frases.

Los señalizadores de este tipo de textos son: primero, segundo, tiene las siguientes características, se caracteriza por..., podemos destacar los siguientes atributos... a, b, c,... etc.

Hasta ese momento, nuestro objetivo fue que los alumnos tomaran conciencia de que disponen de ciertas herramientas - estructuras retóricas para comunicar determinados contenidos. Para lograr este objetivo, se les pidió que compusieran un texto y dado que es posible que no todos tengamos los mismos conocimientos sobre determinados temas, en esta tarea, les dimos las ideas que

deben aparecer en el texto. Además, se les dijo que las ideas dadas, se organizan de una forma u otra dependiendo de la estructura

Teniendo en cuenta los tipos de texto vistos hasta este momento, y partiendo de una organización jerárquica de las ideas, el siguiente paso fue determinar cuales de las ideas dadas son más generales. Una vez que señalamos los niveles de importancia de las ideas del texto, el siguiente paso fue hacer la composición y/o la Integración de las ideas.

De esta forma, las actividades que realizamos tanto para la comprensión como para la composición de este tipo de estructuras fueron:

A. Tarea de comprensión.

1. Activamos el conocimiento previo sobre un determinado texto, tanto en lo referente a su contenido como a su estructura.

2. Enseñamos a identificar la estructura a través de las señalizaciones. Si éstas no están presentes, y el tipo de estructura no está claro, pasamos al punto 3.

3. Enseñamos a representar las ideas. Esto puede también ayudar a identificar la estructura.

4. Enseñamos a identificar la idea principal, tanto a partir de la estructura como a partir de su representación. En el caso de los textos enumerativos o de generalización, la información en el texto puede presentarse de diversas formas:

a) El autor nos describe propiedades de los objetos. En este caso, la idea principal es la frase que resume lo que tienen en común las propiedades de los objetos descritos.

b) El autor afirma una frase de carácter general y a continuación da razones o explica los motivos que apoyan a esa afirmación. En este caso, si está explícita, la idea principal es la frase general, si por el contrario, está implícita, el lector deberá resumir el conjunto de razones en una idea general que las englobe.

c) El autor parte de una afirmación general y a continuación pone ejemplos. En este caso, la idea principal es la afirmación general.

5. Enseñamos a los alumnos que este tipo de estructura siempre suele tener una idea principal y que además suele aparecer expresada explícitamente y al principio del texto, aunque esto no ocurre siempre.

6. Enseñar estas estrategias fue importante, así como la forma de enseñarlas. De aquí que nuestro propósito fue que nuestros alumnos tomaran conciencia de su propio proceso de comprensión, que lo supervisaran y lo autorregularan. Para ello, nos pusimos como meta que al final de cada sesión quedaran claros los siguientes aspectos:

a) Que tipo de estrategia se ha utilizado.

b) Porque se ha utilizado esa estrategia y no otra.

c) Cuando se debe utilizar esa estrategia.

d) Como se utiliza esa estrategia.

B. Tarea de composición.

1. Activamos el conocimiento previo al tema del que se va a escribir, tanto en lo relativo a los contenidos como a la forma de estructurar las ideas y la audiencia a quien va dirigido.
2. Enseñamos a generar ideas sobre un tema determinado.
3. Enseñamos a jerarquizar las ideas que se han generado.
4. Enseñamos a representar esas ideas.
5. Enseñamos a componer un texto con estructura de generalización ayudándose de señalizaciones.
6. Enseñamos a revisar lo escrito y a modificarlo en función de los criterios de coherencia y comprensibilidad.

Para realizar las actividades anteriormente descritas, pedimos a nuestros alumnos que revisaran algunos textos que les proporcionamos (ver anexo) y que hicieran algunas composiciones para que ejercitaran lo aquí expuesto.

Este procedimiento (tanto para la comprensión, como para la composición), se llevó a cabo en casi todos los módulos, excepto en el módulo 8, que corresponde a los textos narrativos debido a la estructura de los mismos (ver módulo 8).

Módulo 5. Textos de clasificación, comparación y contraste.

Objetivos:

- 5.1. Los asistentes podrán identificar textos con estructura clasificativa o comparativa.
- 5.2. Los asistentes adquirirán la habilidad de representar jerárquicamente ese tipo de textos.
- 5.3. Dado un texto, serán capaces de identificar las ideas principales y jerarquizarlas.
- 5.4. Con un propósito de clasificación o de comparación, los estudiantes podrán componer textos.

Después de haber planteado los objetivos, se abordaron las características de los textos de clasificación; los cuales se distinguen porque el autor separa grupos de objetos o hace clases en función determinadas características, además en ellos suelen aparecer ejemplos representativos de cada uno de los grupos. Es así que para entender este tipo de estructura, los aspectos que debemos tener presentes son:

- a) Que las señalizaciones del texto pueden ayudarnos a identificar su estructura. Estas pueden ser: se puede clasificar, se puede agrupar, los siguientes grupos, etc.
- b) Que este tipo de textos siempre suele tener la idea principal implícita, en función de los grupos establecidos por el autor.
- c) Que la idea principal de este tipo de textos suele incluir los grupos establecidos y/o los criterios.
- d) Observar que la estructura predominante del texto sea clasificativa, ya que puede ocurrir que algún autor hiciera una clasificación, como un aspecto secundario dentro de otra estructura predominante.

Posteriormente, se realizó el modelado de la identificación de ideas, jerarquización de las mismas, determinando la idea central, así como resolviendo los cuestionamientos que fueran surgiendo sobre la definición y características de este tipo de textos.

En seguida se trabajó con el método de instrucción directa, proporcionándoles a los alumnos textos con este tipo de estructura para que tuvieran la oportunidad de ejercitar lo hasta aquí visto, solicitándoles que atendieran al cumplimiento de las características que definen este tipo de textos.

De manera similar, se trabajó con los textos de tipo comparación-contraste con el método de instrucción directa proporcionándoles un texto que presentó la oportunidad de practicar de manera supervisada lo aprendido con los otros tipos de estructuras, analizando, en este caso, los de comparación-contraste. Dichos textos se asemejan a los de clasificación: la idea principal es implícita y será la

información relativa y/o la comparación o el contraste, poniéndose siempre el énfasis en el conjunto de semejanzas o diferencias (comparación) o simplemente diferencias (contraste).

Al trabajar con este tipo de estructuras, podemos auxiliarnos con las siguientes señalizaciones : por otra parte, por el contrario, en lugar de, al igual que, etc. Además, la mejor forma de saber cual es la idea principal de texto es resumir los elementos que relaciona el autor con el conjunto de semejanzas y/o diferencias que se establecen.

Para finalizar el trabajo en este módulo, se solicitó a los participantes compusieran un texto de clasificación, de comparación o de contraste, de acuerdo a lo solicitado con la finalidad de reafirmar lo anteriormente visto.

Módulo 6. Textos secuenciales, de causa-efecto y de problema-solución.

Objetivos:

6.1. Dado un texto con estructura secuencial, el lector podrá identificar de qué tipo de estructura se trata, ayudándose para ello de las señales que proporciona el texto.

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

6.3. El lector identificará la idea principal de textos secuenciales, basándose tanto en la estructura como en la representación jerárquica de las ideas.

6.4. El participante deberá componer un texto, guiado por un propósito de comunicación determinado (en este caso, describir una serie de acontecimientos conectados en el tiempo). Para ello, debe utilizar los conocimientos de la estructura y la representación jerárquica del texto.

Para iniciar este módulo, dimos a nuestros alumnos, de ambos grupos, una introducción a esta nueva estructura. Vimos que frecuentemente en los libros de texto el autor describe acontecimientos conectados en el tiempo con diferentes propósitos:

-Que el lector comprenda que el resultado final de un determinado proceso es el producto de una serie de pasos sucesivos (textos secuenciales).

-Que el lector comprenda las soluciones o respuestas que se dan o que se buscan como consecuencia de que se haya planteado un problema previamente (textos de problema-solución).

-Que el lector comprenda la relación de causalidad que ocurre entre las causas y los efectos de un determinado fenómeno (textos de causa-efecto).

Gracias a dicha introducción, los alumnos pudieron darse cuenta de que lo que tienen en común todos estos textos es que presentan un orden temporal en su estructura, por ejemplo, en los textos secuenciales, todo proceso se desarrolla en el tiempo, y el hecho de que se suprima uno de los pasos implica que el proceso no sería el mismo, este es el caso de las historias y todos aquellos escritos que lleven un procedimiento para hacer algo (receta de cocina, instrucciones de manuales, etc.). En los textos de problema-solución, la secuencia temporal aparece porque el planteamiento siempre es previo a la búsqueda de soluciones y en los textos de causa-efecto, el orden temporal aparece porque las causas son siempre previas a los efectos.

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

Una vez visto lo anterior, se hizo el modelado de la lectura de un texto secuencial, para que los asistentes identificaran las características y practicara la activación de conocimientos previos vista a lo largo de los módulos. Posteriormente, se realizó un ejercicio empleando el método de instrucción directa, descrito en el módulo 3, y se concluyó junto con ellos, lo siguiente:

- a) que la idea principal de este tipo de textos, suele estar organizada en dos partes: una parte de problema y otra de solución, o una parte de pregunta y otra de respuesta.
- b) Que este tipo de textos suelen tener la idea central implícita.
- c) Que cuando nos encontramos con un tipo de textos en los que el autor plantea un problema o un hecho curioso para el cual busca soluciones, explicaciones o respuestas; la mejor forma de saber cual es la idea principal, es relacionar en una frase tanto el problema o la pregunta planteados como la solución o respuesta que da el autor.
- d) que al igual que en otras estructuras, las señalizaciones ayudan al lector a identificar el tipo de texto, y éstas pueden ser palabras relativas al problema o a la solución.

Otra de las actividades que se hicieron con los asistentes, fue pedirles que nos compusieran un texto con el propósito de exponer acontecimientos secuenciales o conectados en el tiempo, para ello nos vimos en la necesidad de recordar lo visto en sesiones anteriores, en los que dijimos que para componer un texto, lo primero que tenemos que hacer es activar nuestro conocimiento previo en relación con dos aspectos: el contenido que queremos comunicar y la meta que queremos conseguir. Para realizarlo, tenemos que respondernos a una serie de preguntas:

- a) ¿Qué se sobre el tema del cual quiero hablar?. ¿Qué es lo que quiero comunicar?.
- b) ¿A quién va dirigida mi comunicación?
- c) ¿Cómo lo quiero comunicar?.

Módulo 7. Textos argumentativos.

Objetivos:

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

7.2. Una vez que el lector ha identificado el tipo de estructura, podrá hacer una representación jerárquica de las ideas que aparecen en el texto.

7.3. El lector tendrá la habilidad de identificar la idea principal de textos argumentativos, basándose tanto en la estructura como en la representación jerárquica de las ideas, así como diferenciar entre la idea principal sus opiniones y sus creencias.

7.4. El alumno podrá componer un texto con un propósito determinado, Para ello debe utilizar los conocimientos de la estructura y la representación jerárquica del texto.

Desde el inicio, se marcó la importancia de conocer la estructura de textos argumentativos, porque frecuentemente nos encontramos con textos en los que el autor no se limita a describir, comparar, plantear problemas y buscar soluciones, o analizar las causas de determinados fenómenos de forma objetiva, sino que frecuentemente leemos textos en donde el autor trata de convencernos de su punto de vista (porsupuesto subjetivo). Estos son los denominados textos de opinión y siguen en general la estructura que hemos denominado "argumentación".

Un propósito fundamental de toda instrucción en la comprensión de textos será en primer lugar, que las personas diferenciamos los textos que describen, expliquen o comparen hechos objetivos, de aquellos en los que el autor nos expone su opinión, y en segundo lugar, que el lector evalúe las razones que él da para convencernos y decida si son suficientes o no para que cambie o asuma la opinión de la cual intentan convercerle. Por lo tanto, en la instrucción de este tipo de texto nos enfrentamos a dos tareas:

1. Que el sujeto comprenda el mensaje que intenta transmitir el autor y por lo tanto, que identifique la idea principal.
2. Que el lector evalúe las razones que da el autor, es decir, que desarrolle su propia opinión a partir de las razones que el autor expone en el texto.

Por consiguiente, la importancia de estos textos, radica en el hecho de que la idea principal de los mismos siempre debe incluir lo que concluye el autor acerca del hecho del que nos quiere convencer, pero además el lector debe saber que en estos textos tienen, a diferencia de otros, la posibilidad de formarse una opinión personal.

Una vez que vimos con nuestros alumnos lo anterior, procedimos a realizar un ejemplo modelado para que ellos vieran de qué forma se puede ir teniendo un

diálogo con textos de esta estructura, para posteriormente, , empleando el método de instrucción directa , revisar, paso a paso, los componentes de la definición de esta estructura concluyendo que:

1. Lo primero que nos dice la definición, es que este tipo de textos trata de convencernos de una creencia u opinión.
2. En este tipo de textos, no solo aparece la conclusión, sino que el autor presenta las razones a favor y/o en contra de ésta.
3. Que los autores suelen poner ejemplos concretos para reforzar su argumento.
4. Además de las características de la argumentación, con frecuencia suelen aparecer señaladores dentro del texto, que nos ayudan a identificar la estructura del mismo .
- 5.- La idea central, siempre será la conclusión a la que llega el autor.

Para continuar , se realizó por equipos una composición, siguiendo esta estructura, de un tema determinado. Por último se les dió un resumen de lo visto hasta el momento. (Para saber las actividades que se realizaron tanto en la tarea de comprensión como en la tarea de composición, ver las actividades del módulo 4).

Modulo 8. Textos narrativos.

Objetivos:

8.1. Dado un texto con estructura narrativa, el lector podrá identificar de qué tipo de estructura se trata, ayudándose para ello de las señales que proporciona el texto.

8.2. Una vez que el lector ha identificado el tipo de estructura, tendrá la habilidad de hacer una representación conceptual de las ideas que aparecen en el texto.

8.3. El lector tendrá la capacidad de identificar el mensaje central de los textos narrativos, basándose tanto en la estructura como en la representación conceptual de las ideas.

8.4. El participante será capaz de componer un texto guiado por un propósito de comunicación determinado (en este caso, narrar una historia). Para ello, debe de utilizar los conocimientos de la estructura y la representación jerárquica del texto.

Para dar inicio a este módulo, dimos a nuestros alumnos una introducción en la que vimos que la enseñanza de este tipo de estructura, es más fácil, pues estamos familiarizados con ella, ya que aparece en novelas y cuentos a los que hemos estado frecuentemente expuestos.

El siguiente paso, consistió en el modelado de un texto, lo cual nos permitió concluir que estos textos deben de incluir los siguientes elementos:

- escenario. (situación y protagonista)
- tema.
- acción.
- consecuencias de la acción.

Posteriormente, pedimos a los asistentes que uno de ellos realizara un ejercicio en donde se incluyera el método de instrucción directa y al terminar dicha tarea, vimos que en los textos narrativos también pueden aparecer señalizadores que nos dan pistas para identificar esta estructura, pero a diferencia de las estructuras expositivas, en la estructura narrativa estos señalizadores más que palabras concretas (aunque a veces también aparezcan) hacen referencia a informaciones más específicas sobre los elementos de la historia.

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, es que se puede decir que la estructura narrativa aparece cuando el autor nos cuenta una historia en la que aparecen un escenario, unos protagonistas, una acción y un desenlace.; de aquí que en este tipo de textos el mensaje central es la conjunción del escenario, el tema, la acción y la resolución, es decir, la idea central está implícita

Otra de las tareas que se realizaron en este módulo, al igual que en los anteriores, fue que los participantes realizaran una composición de un texto con esta estructura, apoyándose en los cuestionamientos mencionados anteriormente.:

- a) ¿Que sé sobre el tema del cual quiero hablar?. ¿Qué es lo que quiero comunicar?.
- b) ¿A quién va dirigida mi comunicación?
- c) ¿Cómo lo quiero comunicar?

El dar respuesta a estas preguntas va a determinar que empleemos un vocabulario u otro, un mayor o menor grado de complejidad en las ideas que expresemos y por supuesto que elijamos una determinada estructura de texto. Se puede intentar responder a las preguntas anteriores partiendo o apoyándonos en dibujos.

Para concluir con la exposición de lo visto en este módulo, diremos que para llevar a cabo la enseñanza de esta estructura, sobre todo al hacer los ejercicios de comprensión, se vieron algunos textos referentes a narraciones, historia, etc. (ver anexo).

Módulo 9. Evaluación de la comprensión lectora.

Objetivos:

9.1. Los alumnos evaluarán su propio proceso de comprensión de textos y de la identificación de la idea central de un texto ya presentado.

Para lograr el objetivo anteriormente expuesto, nuevamente se les dió a leer a los educandos el texto de "anorexia nerviosa" para ver si se observaban diferencias en el tipo de respuestas, contrastando las dadas en este momento con las obtenidas en el pretest.

Una vez que se vieron en los módulos anteriores las diferentes estructuras que podemos encontrar al leer un texto, se hizo esta evaluación, ya que es importante saber si se cumplió o no con el objetivo central (enseñar a identificar la idea principal de los textos). Posteriormente a esto, realizamos junto con los asistentes en ambos grupos una discusión sobre las diferentes estructuras vistas durante el curso, llegando a la conclusión de que cuando revisamos textos extensos no hay textos puros.

Una vez que finalizó la impartición de este taller que consistió de 9 módulos, se procedió a aplicar el postest.