



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ÁREA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA COMPRESIÓN
DE TEXTOS EN PERSONAS QUE ESTUDIAN EN EL INSTITUTO
NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS (INEA)

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
MARTHA NOHEMÍ GUERRA RIVERA

DIRECTORA DE TESIS:
Maestra Piedad Aladro Lubel

REVISORA DE TESIS:
Doctora Irene Muria Vila



® Facultad
de Psicología

MÉXICO, D.F.

2007



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.

COMITÉ DE EVALUACIÓN.

Directora de Tesis: Maestra piedad Aladro Lubel.

Revisora de Tesis: Doctora Irene Muriá Vila.

Coordinadora del área de Psicología Educativa

Maestra Milagros Figueroa Campos

Licenciado Raúl Tenorio Ramírez.

Maestra Martha Romay Morales.

AGRADECIMIENTOS.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Psicología por ofrecerme un mundo de conocimientos en mi formación profesional.

A la plaza comunitaria Extremadura del INEA por proporcionar el inmueble para llevar a cabo la presente investigación.

A la Maestra Piedad Aladro por su dedicación y apoyo en la supervisión de este trabajo.

A la Doctora Irene Muriá por sus aportaciones para mejorar este estudio.

A la Maestra Milagros Figueroa por sus observaciones y apoyo para la conformación de la investigación.

Al Licenciado Raúl Tenorio por sus consejos a lo largo de la licenciatura.

A la Maestra Martha Romay por sus atenciones durante el proceso de realización del presente estudio.

A los psicólogos Yunuen Hernández y Enrique Berra por su trabajo como observadores de ésta investigación.

DEDICATORIAS.

“Hay verdad en todas las cosas maestro, pero también hay refinamiento, porque cada momento refina la verdad. Por eso Dios existe en un estado de transformación. Cada entidad progresa continuamente en su entendimiento para abarcar una verdad más ilimitada”.

Ramtha, El libro blanco.

Al creador de la vida y a mis padres por brindarme el apoyo incondicional a lo largo de todos mis estudios.

A mis hermanos y mi tío Jorge por su respaldo durante mi desarrollo y la elaboración de esta investigación.

A Stephanie y los participantes del taller por su dedicación, perseverancia e interés en las actividades realizadas.

A mis amigas siempre constantes Yunuen y Josefina por su amistad, apoyo y compañerismo en las diferentes etapas de mi desarrollo.

ÍNDICE.

	Páginas.
Resumen.....	I
Introducción.....	III
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN DE ADULTOS	1
1.1 Antecedentes.....	2
1.2 Educación de Adultos en México.....	5
1.3 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.....	8
1.4 Psicología Educativa y Educación de Adultos.....	14
CAPÍTULO 2. DESARROLLO HUMANO.....	18
2.1 Adolescencia.....	19
2.2 Adulthood.....	23
2.3 Proceso de aprendizaje del adolescente y del adulto.....	27
CAPÍTULO 3. PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA.....	31
3.1 Concepción del aprendizaje.....	34
3.2 Aprendizaje por descubrimiento.....	37
3.3 Aprendizaje significativo.....	39
3.4 Aprendizaje cooperativo.....	40
CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	42
4.1 Metacognición.....	44
4.2 Tipos de estrategias.....	48
4.3 Evidencia empírica en estrategias de aprendizaje.....	52

	Páginas.
CAPÍTULO 5. LA LECTURA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS.....	61
5.1 El proceso de lectura.....	63
5.2 Lectura y estrategias de aprendizaje.....	64
5.3 Errores frecuentes en la lectura.....	67
CAPÍTULO 6. LA COMPRESIÓN DE TEXTOS.....	70
6.1 Tipos de texto.....	72
6.2 Proceso de comprensión de textos.....	73
CAPÍTULO 7. MÉTODO.....	76
7.1 Planteamiento del problema.....	76
7.2 Objetivos.....	76
7.3 Justificación de la investigación.....	76
7.4 Hipótesis.....	78
7.5 Variables.....	78
7.6 Tipo de investigación.....	79
7.7 Diseño.....	79
7.8 Sujetos.....	80
7.9 Materiales.....	80
7.10 Escenario.....	80
7.11 Instrumentos.....	81
7.12 Procedimiento.....	81
7.13 Análisis estadístico.....	92
RESULTADOS.....	93
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	131
REFERENCIAS.....	146
ANEXOS.....	157

RESUMEN

Una de las funciones del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) es realizar la cobertura de la educación básica a nivel República, a través del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que es otorgado a personas de quince años en adelante inscritos en este sistema. También se cuenta con un programa denominado 10-14 y que recibe a alumnos que fluctúan entre dichas edades con el propósito de terminar sus estudios de educación básica.

El estudio realizado fue una investigación *cuasi-experimental*, cuyo objetivo fue determinar los efectos del empleo de un programa de estrategias de aprendizaje sobre la comprensión de textos en adolescentes y adultos. Se utilizó un *diseño cuasi-experimental con preprueba-posprueba y grupo control*; los grupos se conformaron con seis personas cuyas edades fluctuaron de los 15 a los 50 años presentando una media de 31.3 y una desviación estándar de 9.56, dichos individuos se dedicaban a laborar y estudiar, pertenecían a un nivel socioeconómico bajo y medio. Durante la aplicación del programa se enseñaron las siguientes estrategias de aprendizaje: *identificación de ideas principales, clasificación, contrastación-comparación, resumen, mapa conceptual y parafraseo*.

Los instrumentos utilizados fueron un *Cuestionario de lectura* (Guerra, 2005) creado para los fines de la presente investigación, cuyo objetivo era conocer los géneros literarios que los estudiantes gustan leer y seleccionar los textos correspondientes a sus preferencias. Se emplearon también el *Pretest* y *Postest* adaptados de Romero y González (2001), éstos contemplaban los ejercicios de evaluación por medio de preguntas abiertas, y un *registro de observación*.

En los resultados obtenidos, no se registraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental en la prueba chi-cuadrada acerca de la aplicación de estrategias de aprendizaje al hacer el análisis reactivo por reactivo. En el análisis correspondiente con la prueba U de Mann-Whitney para la comparación global del pretest contra postest, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas (0.91) entre los grupos;

sin embargo, desde el punto de vista cualitativo se observó la utilización completa de algunas estrategias de aprendizaje como identificación de ideas principales, clasificación, contrastación-comparación, la elaboración de resumen y uso de parafraseo, mientras en otras como el mapa conceptual se logra una sensibilización por parte de los alumnos, reflejada en la aplicación de algunos pasos para su realización sin llegar a completarlo en su totalidad, el grupo control mostró un aprendizaje indirecto de las estrategias, inducido por la información que compañeros del grupo experimental les proporcionaron.

INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, la diferencia de edades es un eje a través del cual los maestros pueden adaptar sus técnicas de enseñanza y promover un mejor aprendizaje entre los alumnos; sin embargo, la educación en México se ha caracterizado por un tradicionalismo que presenta a un maestro transmisor del conocimiento y un alumno receptor de éste mismo.

Según los datos de la evaluación realizada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2003) los jóvenes mexicanos de secundaria, no mayores de 15 años, demostraron un deterioro en sus habilidades en matemáticas, lectura y ciencias en sólo tres años del 2000 al 2003. En ese lapso México pasó del lugar 34 al 37, en lista de 41 países asociados a la OCDE que fueron evaluados en sus sistemas educativos mediante el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. Sin contar con los problemas derivados por la discusión sobre el monto económico del presupuesto nacional, que se destinó a este rubro; la población ha expresado la necesidad de una reestructuración del sistema de enseñanza, para lo que se necesita atacar el conservadurismo que durante años ha existido en el país (como se cita en Batres, 2005).

Por otro lado México ha albergado a una cantidad considerable de personas adultas que, hasta la fecha tienen inconclusa o no iniciaron su educación básica por diversas razones. Dichas personas en ocasiones pueden presentar una interacción funcional en su medio laboral, ya que en ocasiones el analfabetismo los obliga a la búsqueda de medios para disimular o compensar esa falta.

Los datos mencionados por la OCDE sólo consideraron a la población de adolescentes y jóvenes al contrario de la correspondiente a adultos que también se encuentran en un proceso educativo, al respecto se menciona lo siguiente:

Para el 2005 según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, el Distrito Federal registró una población total de 8, 720, 916 personas, para Diciembre del 2006 el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) atendió a un total de 55,380 individuos. Esta institución prepara a personas mayores de 15 años por medio del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que promueve el autodidactismo, por las responsabilidades sociales que las personas mencionadas presentan y dificultan de alguna manera, incorporarse al sistema educativo escolarizado. Mientras los jóvenes cruzan por la preparación profesional para el futuro, los adultos están inmersos en el campo laboral para vivir este futuro, en el que puede figurar el sostenimiento de una familia y todo lo que se deriva de ello. Considerando los datos proporcionados por la OCDE y los del INEA, es necesario resaltar que la educación del país vive una situación importante, requiere de un cambio que busque promover la participación activa del alumno para lograr un aprendizaje significativo acorde con las demandas de vida.

El deterioro en la habilidad de lectura antes mencionado entre los jóvenes mexicanos lleva a la reflexión de la situación de los adultos quienes buscan alfabetizarse de forma presurosa por sus labores sociales. Al respecto, la lectura carece de promoción en el ámbito educativo, en ocasiones cuando ésta es necesaria se presenta para cubrir algún aspecto del programa escolar de estudios. Valdría más valorar la lectura como un medio de conocimiento para así modificar la visión de los estudiantes respecto a este proceso; es decir, promoverlo como un ejercicio que proporciona grandes ventajas al individuo, en lugar de un requisito considerado en la evaluación de un curso.

Considerando la complejidad del proceso de lectura, las estrategias de aprendizaje son medios por los cuales un texto llega a facilitarse e implica una actividad cognitiva más completa, que propicia un mejor recuerdo y manejo del tema. A pesar de sus ventajas las estrategias son poco utilizadas en el estudio, tanto por los alumnos como por maestros, por lo tanto se requiere de mayor difusión sobre este tema si se pretende colaborar en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Así el presente trabajo trata la propuesta y aplicación de un programa de estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos dirigido a la población estudiantil del INEA, en el que se diseñaron diversas actividades para enseñar las siguientes estrategias: identificación de ideas principales, clasificación, contrastación-comparación, elaboración de resumen, diseño de mapa conceptual y parafraseo. Para esto se retomó la postura constructivista del aprendizaje.

Uno de los objetivos de esta propuesta fue favorecer una mayor comprensión de textos en los alumnos, contemplando para ello su experiencia y retomando el conocimiento previo de cada uno de ellos, por medio de las actividades se buscó realizar un proceso lector divertida y relajado. A continuación se presenta la base teórica que sustentó el diseño del programa de intervención.

1. EDUCACIÓN DE ADULTOS.

La educación de adultos adquiere significado y comienza a circular en América Latina, algunos años después de la Segunda Guerra Mundial. Su génesis y desarrollo es en parte atribuible a la existencia de grandes contingentes de analfabetos o “rezagados escolares”, para quienes se propone una esperanza de participación en el proceso social y económico de desarrollo (Díaz 1997, p. 16).

Dicha modalidad de educación cobra mayor importancia; en la medida que los países incrementan su poderío económico, para el cual necesitaban la participación del sector adulto de la población. Cabe recordar que algunos de los soldados de diversos países; convocados en la segunda guerra mundial, eran analfabetos. Terminada la guerra, comienza una campaña en contra del analfabetismo; la cual con el tiempo, daría paso a la conformación de la educación de adultos.

Para participar en la enseñanza de la modalidad mencionada, se tuvo que replantear la visión teórica, para adaptar los contenidos a esta población adulta. Los adultos tienen necesidades distintas de aprendizaje; aquellos que participan en la enseñanza de estas personas, deben tratar de entender las dimensiones de tales necesidades, así mismo darles dirección y función a los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, los objetivos de estos agentes o líderes del aprendizaje según Pratt (1998; como se cita en Anaya 2005) son:

- a) Reconocer donde se encuentran los individuos al principio de una experiencia de aprendizaje.
- b) Estar atentos a los cambios de las necesidades de dirección y apoyo durante la experiencia de aprendizaje.

Así entonces, se introducen algunos aspectos que influyeron en la creación de la Educación de Adultos, como resultado de una necesidad de crecimiento en los países. La situación social a lo largo de la historia del mundo, contribuyó a la consideración de aquella parte de la población; que en su momento, fue

olvidada, concentrándose en la preparación de los niños como futuro de un país. Es necesario mencionar algunos aspectos de la situación mundial, que conllevaron a esta nueva consideración en la población de adultos y así entender este giro educativo.

1.1 ANTECEDENTES.

A través de la historia, la perspectiva sobre la educación, atravesó por diferentes situaciones; desde la impartición de esta misma exclusivamente para grandes gobernantes, hasta el posterior acceso a las letras para el pueblo de las comunidades. La centralización de conocimientos contribuyó a abusos del poder por parte de algunos gobernantes en el mundo, la concientización en este aspecto benefició a la posterior difusión de la educación para todos.

Como parte de lo anterior el Oscurantismo fue una época histórica, que prohibió la difusión de algunos escritos, todos aquellos que fuesen considerados perjudiciales eran retirados. Mucha información histórica se perdió durante la quema de ejemplares considerados inadecuados a la época.

Posterior a ello el Renacimiento y la Ilustración, son dos momentos en que el pensamiento occidental, coincidente con actitudes de renovación política y social e impulsado por cambios económicos, lleva a los pensadores y a los políticos a confiar en el valor de la educación como enaltecedora de la condición humana o como superadora de la pobreza y atraso de algunas regiones y unificadora de diferencias locales y de intereses particulares (Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1994).

Hacia los años setentas, la educación de adultos, sufrió transformaciones en cuanto su conceptualización; de ahí, el giro tan importante que tuvo especialmente este año. Una manifestación de esto, es la siguiente consideración:

“Educación de adultos es un proceso a través del cual, personas que ya no están frecuentando escuelas regularmente y en tiempo completo (a menos que programas de tiempo completo sean diseñados especialmente para adultos), emprendan actividades continuadas y organizadas con la intención consciente de provocar cambios en información, conocimiento, comprensión o habilidad, apreciación y actitudes, o con el propósito de identificar y solucionar problemas personales o de la comunidad” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1972).

A partir de los setentas, la Educación de Adultos se institucionaliza, justo al ser emitida la ley correspondiente y reglamentadas sus tareas. La realización concreta de dicha práctica educativa va a estar fuertemente permeada por los modelos educativos ensayados a nivel mundial, así como por las experiencias emergentes de los movimientos producidos en América Latina (Díaz 1997, p. 16).

En esta misma época, tiene lugar otro evento que contribuye al impulso de la educación; que si bien no es exclusiva de adultos, lo es para todas las edades. Otro modelo educativo que emerge como un movimiento pedagógico alternativo es el correspondiente al de la denominada Educación Permanente. Su fuente originaria es el continente europeo y es concebida como propuesta teórica para universalizar la educación (Díaz 1997, p. 18). A partir de los noventa, la educación de adultos cobra mayor fuerza en cuanto su impartición.

En 1990, se celebró el “Año Internacional de la Alfabetización”; el cual tenía como objetivo principal el contribuir a una mayor comprensión, por parte de la opinión pública mundial, de los diferentes aspectos del problema del analfabetismo y la intensificación de los esfuerzos de alfabetización y de desarrollo de la educación. Las actividades de cooperación emprendidas con más de setenta Estados Miembros; estuvieron encaminadas a crear organismos interministeriales que colaboraran para alcanzar los objetivos de la educación básica para todos. De este modo, se constituyó una fase preparatoria de acciones ulteriores contra el analfabetismo (Anaya 2005, p. 9).

En la misma década de los noventa; el grupo de trabajo sobre minorías durante la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las personas Adultas (CONFINTEA), celebrada en Hamburgo en Julio de 1997, jugó un importante papel al analizar la importancia de la educación de personas adultas para el progreso de los derechos de las minorías y las relaciones intercomunitarias. Por primera vez se reconocieron el derecho a la identidad socio-cultural y el derecho a ser diferente, como derechos importantes dentro de las políticas de educación de personas adultas. El intercambio también fue útil para enterarse de nuevas metodologías en el campo de la educación de personas adultas y para adaptarlas a casos y espacios concretos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 1999).

A pesar de su marginalización de la vida económica y política y de ser víctimas de la discriminación social, a lo largo de la historia las minorías han hecho grandes contribuciones a la humanidad, como es el caso de sus ricas tradiciones culturales. Los derechos civiles tales como la libertad y la justicia, son especialmente importantes para las minorías; también debe mencionarse el derecho a la educación pública, mismo que fomenta un ambiente de apoyo a favor de la igualdad y la diversidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 1999, p. 43).

Para poder garantizar un desarrollo estable y a largo plazo, la voluntad política de cambiar la legislación y asignar recursos, debe de combinarse con cambios en el sistema educativo. Los estados tienen que reconocer y apoyar los derechos de educación de las minorías y –a la luz de su contribución a la sociedad- deben asignarse más recursos a la educación de las comunidades minoritarias (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 1999, p. 45).

La Educación de Adultos es un movimiento educativo, que requiere el apoyo del gobierno y los sectores sociales para su mayor crecimiento. Así como a través de los años, se logró un avance en su difusión; actualmente es conveniente seguirla impulsando, ya que en la medida que la población de un

país esté mejor preparado, en cuanto conocimientos su éxito en el desarrollo traerá grandes ventajas económicas y sociales a la población en general.

1.2 EDUCACIÓN DE ADULTOS EN MÉXICO.

En la medida que la educación de adultos comienza a tener gran auge a nivel mundial, la situación en México toma distintas dimensiones. Dichas dimensiones; se remontan a la situación de la educación en nuestro país, desde la época prehispánica y su posterior evolución, hasta la actualidad. A continuación se describen algunos aspectos históricos de esta transición en la educación de adultos en México.

En el México Antiguo sólo puede hablarse de educación para adultos en el ámbito de la educación informal (o no institucionalizada). Los procesos educativos llevados a cabo en lugares *ad hoc* –generalmente en un templo-escuela dirigidos por maestros y proyectados dentro del patrón de vida de todos los miembros de la comunidad- correspondían a la adolescencia y llegaban a su fin cuando el individuo alcanzaba la condición requerida para su plena inserción en la vida de la comunidad al abandonar la pubertad. Entonces terminaba la educación institucional y tanto hombres como mujeres podían ser considerados adultos, generalmente se casaban de inmediato (a excepción de quienes se dedicaban a ser sacerdotisas o sacerdotes a cargo de un templo). Esa completa inserción en la “vida productiva”, no implicaba la ausencia de cualquier proceso educativo ulterior. Del mismo modo en que el individuo era afectado por una serie de mecanismos educativos durante su infancia, fundamentalmente a través de las enseñanzas y consejos de sus padres, lo seguía siendo como adulto. Si bien la conciencia de que se estaba llevando a cabo un proceso educativo podía no existir, no cabe duda de que tal proceso educativo del adulto tenía lugar (Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1994).

En otras palabras, el proceso educativo se impartía de manera implícita; en el cual si no se enfatizaban literalmente diversas enseñanzas, si que se resaltaban como un factor de consecuencias positivas y/o recompensas para el individuo que las cumplía, como se verá más adelante.

El individuo adulto de las sociedades prehispánicas participaba como transmisor y receptor de diversos contenidos ideológicos que se manifestaban a través del lenguaje hablado. En el conjunto de tales contenidos existía, de manera más o menos explícita, un discurso educativo: el refuerzo de ciertas conductas, establecimiento de valores y puntos de vista, la difusión de una determinada conciencia histórica; en otras palabras la forma en que la educación se impartía, era principalmente de manera verbal, como se ha dicho anteriormente, en forma de discursos de los gobernantes a su pueblo, o bien de padres a hijos. A través de estos discursos, se impartían las enseñanzas y deberes que la población debía cumplir. Frases metafóricas, refranes, agüeros o simples adivinanzas estaban en boca de toda la gente y constituían una “filosofía” y una orientación de la acción sobre el mundo. La asunción del orden jerárquico y sus reglas y la reverencia sumisa al superior eran principios centrales del proceso educativo. (Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1994).

Durante la Colonia, la educación se enfocó a la cristianización del pueblo indígena, se trató de eliminar toda raíz ajena al cristinianismo. La difusión de la religión católica fue la base para promover el proceso educativo. Por otro lado, los adultos y niños también fueron sometidos al aprendizaje de la lengua española, o en otras palabras a la castellanización.

Muchos años después, cuando en 1895 se llevó a cabo el primer censo de la República, sólo el 14% de la población sabía leer y escribir. En esta época, el régimen de Porfirio Díaz pretendió una unidad de los sistemas educativos, cuyo objetivo fundamental era integrar a los mexicanos, en esta ocasión pudo vincularse a una filosofía política que proclamaba el orden social y el progreso material como medios esenciales para lograr la libertad (Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 1994).

En México, la Educación de adultos comienza a formalizarse a partir del año 1921, en el que se crea la Secretaría de Educación Pública para dar mayor congruencia y orientación a los postulados constitucionales en materia educativa; con el objetivo de incrementar la escolaridad promedio, letrar a los ciudadanos que se encontraban en condiciones de analfabetismo, aumentar el número de maestros e instituciones educativas, así como dirigir su acción hacia los lugares más recónditos del país. Fue en 1981, cuando en México se estableció el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF), y se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) el 31 de Agosto del mismo año, como organismo descentralizado de la administración pública federal, asignándole al INEA la responsabilidad de unificar esfuerzos para impulsar la educación de adultos en el país y, como objetivo de su atención, promover la educación básica para adultos. Las siguientes acciones educativas más relevantes en el país, continuaron en 1991 cuando se creó el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE); en 1994 inició la operación del Programa para Abatir el Rezago Educativo en la Educación Básica (PAREB) y al final entró en operación el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) (Latapí V., 1995; como se cita en Valenzuela 2000).

De acuerdo con este último autor, el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 establecía que “una condición esencial para el desarrollo con bienestar y equidad es contar con una población mayoritariamente alfabetizada y con niveles de escolaridad elevados”. Por ello se propuso emprender un gran esfuerzo que permitiera revertir o al menos contener la magnitud del rezago educativo en México, el cual, para entonces, presentaba el siguiente panorama:

<i>Población analfabeta</i>	5.6 millones
<i>Población sin primaria</i>	13.3 millones
<i>Población sin secundaria</i>	16.0 millones

Considerando las características anteriores, el INEA propuso un nuevo enfoque, en el cual se inició la construcción de un nuevo modelo curricular para la educación básica de los adultos, éste mismo integra los diversos niveles, programas y acciones educativos que promueve el Instituto, mediante el cual se buscó responder a las características, necesidades e intereses de los

diversos grupos de adultos y de la sociedad (Del Toro 1996; como se cita en Valenzuela 2000).

La Educación de Adultos en nuestro país, es entonces cubierta actualmente por el INEA; sin embargo la demanda de usuarios hacia este servicio, provoca una saturación en los salones de clase. De esta manera y con cada persona dedicada a un tema distinto durante una clase, la enseñanza se torna compleja; pues adaptar diversas estrategias para ello toma tiempo, siendo el tiempo un aspecto primordial para estas personas que suelen ir más presurosas en la vida. La necesidad de un nuevo estudio sobre las necesidades de los adultos, se vuelve primordial, pues en este tiempo los cambios sociales y políticos a los que se enfrenta el país, crean situaciones cuya demanda exige la actualización de conocimientos en esta materia; especialmente si se pretende rescatar el conocimiento previo de los adultos en el aprendizaje.

Debido a las diversas necesidades históricas y sociales de México surge y se establece de manera formal la educación de adultos, permitiendo actualmente su acceso a la población interesada al respecto. En relación a esto mismo se funda el INEA el cual modifica el modelo educativo para adultos y se encarga de su impartición en el país, consolidando de este modo su función institucional y autonomía concedida en el año 1981.

1.3 INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, creado por Decreto Presidencial y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de Agosto de 1981, como se mencionó antes. En cumplimiento de sus atribuciones, el INEA propone y desarrolla modelos educativos, realiza investigaciones sobre la materia, elabora y distribuye materiales didácticos, aplica sistemas para la evaluación del aprendizaje de los adultos; así como acredita y certifica la educación básica para adultos y jóvenes, de quince años y más, que no hayan cursado o

concluido dichos estudios. El INEA tiene el propósito, de preservar la unidad educativa nacional, para que la educación básica de las personas jóvenes y adultas se acredite y certifique con validez en toda la República (Anaya 2005, p. 28).

Dicho instituto proporciona servicios de educación básica, los cuales contemplan *alfabetización, primaria, secundaria y educación para la vida y el trabajo*. La característica principal de esta impartición, es su carácter de enseñanza abierta. Cada alumno determina los días y el horario en que acudirá a clase; igualmente puede decidir trabajar el libro en casa, para así acudir sólo cuando tenga dudas sobre el tema revisado. Esto sirvió como base para la creación de un nuevo modelo educativo, que se mencionará posteriormente. Como se mencionó anteriormente, lo importante es destacar los objetivos del Instituto y su funcionamiento.

El INEA ha establecido diversas estrategias y acciones para desarrollar la operación de los servicios educativos; acordes con las características, ubicación, concentración y necesidades de las personas jóvenes y adultas; entre las que se consideran el reconocimiento de la participación solidaria, la estrategia de puntos de encuentro, el establecimiento de plazas comunitarias y la vinculación con otros programas públicos como el Servicio Militar Nacional y Oportunidades. Así el INEA, como resultado del proceso de federalización, tiene como **objetivo**, definir, normar, desarrollar y proponer los modelos pedagógicos, materiales y contenidos; así como, la inscripción, evaluación del aprendizaje, acreditación y certificación de la educación básica para adultos; planear y promover los nuevos desarrollos y servicios que requiere esta población, al igual que las estrategias de atención o esquemas operativos para dar cumplimiento a las políticas nacionales en la materia. El asesor apoya, evalúa y da seguimiento a la operación de los servicios de educación para adultos, impartidos por las Delegaciones e Institutos Estatales (Anaya, 2005).

Este objetivo, puede reflejarse en los distintos departamentos ubicados en las oficinas centrales del instituto; encargados de cada uno de los puntos anteriores. Sin embargo; trabajar desde las oficinas centrales, no permite el contacto con las personas adultas que acuden a las plazas comunitarias o

puntos de encuentro, donde se imparte la enseñanza. Esto altera el trabajo con los estudiantes, pues en ocasiones el material no es acorde a las verdaderas necesidades de las personas jóvenes y adultas.

La *misión* que persigue el INEA, es brindar a la población de jóvenes y adultos, servicios educativos de calidad, fortaleciendo las competencias para una vida digna y la participación social responsable, a través de una cadena de usuarios tanto internos como externos, atendidos con calidad, innovación y cortesía. Su **visión**, es ser el Instituto de educación para jóvenes y adultos que brinde Educación para la Vida y el Trabajo, con los programas más avanzados de Educación Abierta (Anaya, 2005).

La misión y visión comentadas difieren de la situación en el aula; dentro de la cual, al fomentar el desarrollo de competencias se presenta lo siguiente, 1) la diversidad de temas que cada alumno cubre, 2) el modelo educativo que en ocasiones, utiliza métodos de explicación que deben readaptarse para los estudiantes, esto porque un solo asesor no podrá desarrollar por día diferentes competencias para cada uno de los alumnos, pues ocasionalmente y como se dijo antes, hay quienes necesitan mayor atención. De este modo, es conveniente desarrollar un primer objetivo de manera más puntual que cubrir varios de dichos objetivos.

Algunos de los objetivos particulares del Instituto, entre otros, son (Anaya 2005, p.41):

- a) Lograr que toda persona mayor de quince años que carece de las habilidades para el dominio de la lecto-escritura y el cálculo básico, las aprenda y las aplique en su vida cotidiana.
- b) Estimular el autodidactismo como una forma de aprendizaje mediante la enseñanza abierta.
- c) Estimular los procedimientos, las políticas y en general los servicios que se ofrecen, ya que son reorientados constantemente, con el fin de acercarse a las necesidades y características de las personas que se atienden.

Para el cumplimiento de estos objetivos y con base en las estadísticas de la población sin educación básica, mencionada anteriormente; el INEA propuso un nuevo enfoque, en el cual se inició la construcción de un nuevo modelo curricular para la educación básica de los adultos, éste mismo integra los diversos niveles, programas y acciones educativos que promueve el instituto, y mediante el cual se buscó responder a las características, necesidades e intereses de los diversos grupos de adultos y de la sociedad. Lo que actualmente se conoce como alfabetización, primaria, secundaria, educación comunitaria y capacitación no formal para el trabajo quedaron integrados bajo un solo modelo derivado del nuevo enfoque. La metodología propuesta en este modelo, parte de reconocer la experiencia y los conocimientos que poseen los adultos, así como sus características, necesidades e intereses. Dicha metodología privilegia las prácticas educativas basadas en casos o situaciones problema derivados de la realidad cotidiana que enfrentan los adultos. A partir del conocimiento y manejo de contenidos y procedimientos convencionales y de su propia experiencia, los adultos participarán en la solución de sus problemas y en la satisfacción de sus necesidades e intereses (Del Toro 1996; como se cita en Valenzuela 2000).

El modelo mencionado lleva el nombre de *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)*. Este nuevo modelo se construyó a partir, de las orientaciones nacionales e internacionales en materia de educación para adultos (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 2003), en las que se consideran entre otras cosas, que:

- No pueden aplicarse propuestas educativas únicas a grupos de población diversos.
- Las personas adultas requieren aprender aquellos aspectos o contenidos que tienen utilidad inmediata.
- Las personas jóvenes y adultas no requieren los mismos contenidos que los niños.
- Los conocimientos y experiencias previas, que tienen las personas deben tomarse en cuenta.

El **propósito fundamental** de este modelo: *Ofrecer a las personas jóvenes y adultas opciones educativas vinculadas con lo que necesitan y les interesa aprender, al mismo tiempo que pueden acreditar y certificar su primaria y secundaria* (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 2003).

De manera particular y siguiendo la cita anterior, el MEVyT pretende que las personas:

- Reconozcan e integren en su vida, las experiencias y conocimientos que ya tienen.
- Enriquezcan sus conocimientos con nuevos elementos que les sean útiles y significativos para su vida.
- Fortalezcan las habilidades básicas de lectura, escritura, cálculo, expresión oral y comprensión del entorno natural y social.
- Refuercen las capacidades, actitudes y valores que les permitan mejorar, transformar y cambiar el medio en que viven. En particular, autoestima, visión de futuro, valor de la legalidad, respeto y responsabilidad.
- Construyan explicaciones fundamentadas, sobre fenómenos sociales y culturales.
- Tomen decisiones de manera razonada y responsable.
- Se orienta a que las personas se desenvuelvan en mejores condiciones en su vida personal, familiar y social, para lo cual deben mejorar sus competencias básicas; entendiendo por competencia la integración de diversos conocimientos, experiencias, habilidades, actitudes y valores sobre aspectos vitales para actuar y desarrollarse con éxito en el contexto o medio en el que viven.

El modelo tiene una *estructura modular*, es decir, está constituido por módulos no secuenciales o independientes. Los módulos se trabajan en torno a temas específicos. Cada módulo, a través de subtemas, situaciones y problemas, responde a necesidades de aprendizaje de las personas y favorece el desarrollo de competencias. También es *diversificado*, ya que hay opciones para distintos intereses, atiende características y necesidades de aprendizaje

de diversos sectores de la población. Las personas pueden decidir con cuáles módulos y cómo iniciar su proceso educativo. La organización modular posibilita que la persona defina su ruta, el camino que quiere seguir para su aprendizaje (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos 2003).

La evolución histórica del INEA a partir de su creación, ha tratado de considerar las necesidades de la población joven y adulta, dando lugar al modelo educativo actual con el que se realiza la cobertura de la educación básica.

Hasta este espacio, se han plasmado los objetivos, la misión y visión del instituto; así como, la descripción del modelo educativo que rige la enseñanza en este sistema dirigido a las personas jóvenes y adultas.

Cabe mencionar que dichos puntos consideran diversos aspectos educativos; no obstante, la demanda de este servicio es significativa, lo que origina la saturación de algunos grupos de clases. Un grupo determinado puede conformarse por personas que cursan los niveles alfabetización, primaria y secundaria; por lo que el asesor requiere del uso de diferentes estrategias de enseñanza porque hay personas que requieren mayores explicaciones de los temas de aprendizaje y mientras tanto en otros estudiantes surgen dudas durante el transcurso de la clase. El establecimiento de un máximo de alumnos en un grupo es necesario para una mejor calidad en la atención de los alumnos, ya que de lo contrario esta se tornará dispersa. Debido a esto sería favorable replantear algunos objetivos del instituto, con la intención de adecuarlos a la realidad de sus aulas; de este modo, la calidad que mencionan los objetivos del INEA, tendrá una mayor cobertura y el nivel educativo de las personas mejorará satisfactoriamente. La cuestión del autodidactismo debe ser evaluada, debido a que este concepto es susceptible de confundirse con una libertad ilimitada en la cual pueda existir ausencia de un estudio concientizado de los temas elegidos.

1.4 PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN DE ADULTOS.

Si se pretende encontrar información que plasme una relación explícita entre Psicología, Psicología Educativa y Educación de adultos, la probabilidad de que esto suceda es baja. Pero sí que se encuentra una relación implícita entre estos temas, a través de las diferentes aportaciones de la ciencia psicológica al área de la educación. El área de Psicología Educativa, considera diversos aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como, el desarrollo del individuo, edad cronológica y psicológica, la personalidad de éste, su motivación, sus necesidades, su situación social, etc. A continuación, se detallan algunos de estos aspectos.

El desarrollo del individuo, es un concepto integral que contempla, los aspectos sociales, familiares e individuales de una persona; es decir, se habla del crecimiento de la persona, no sólo en el aspecto físico, sino también en el psicológico.

En el caso de la *edad*, esta por sí sola no explica nada y el paso del tiempo por sí solo no aporta elementos que ayuden a comprender los procesos de desarrollo psicológico. En el proceso de desarrollo psicológico, determinados cambios son más característicos de unas edades que de otras, pero eso no significa que sea la edad la que produce por sí misma los cambios. De acuerdo con Birren y Renner 1977 (como se cita en Palacios, 1999, p. 522), la edad tiene diferentes divisiones; por ejemplo, la *edad cronológica* se refiere al número de años que han transcurrido, desde el momento del nacimiento de una persona. La *edad psicológica* es la capacidad de adaptación que la persona tiene, sus posibilidades para hacer frente al entorno. Para los fines del presente trabajo, sólo se contemplaran estas dos categorías.

Adulthood and old age are stages of life open to change, sensitive to the various sources of influence related to age and with history. Many of these changes are netamente evolutivos, pues se presentan en una determinada secuencia y están dotados de una determinada organización que se relaciona con el conjunto de características que la persona tiene en cada momento (Palacios 1999, p. 527).

La personalidad de los individuos, es factor influyente en el rendimiento del estudio y como parte complementaria de esto, la motivación para aprender es el eje conductor de los estudios. Todo esto cambia conforme el desarrollo de la persona.

El cuerpo humano alcanza su madurez entre los 25 y 30 años, etapa que se considera caracterizada por los mayores niveles de vitalidad y salud. El envejecimiento es un proceso que admite muchas diferencias entre unas personas y otras. A pesar de este proceso de envejecimiento, el cuerpo y sus diferentes órganos son potencialmente capaces de mantener un correcto funcionamiento biológico hasta edades muy avanzadas, permitiendo así la adaptación a las demandas del entorno. El envejecimiento puede clasificarse como *primario*, el cual se refiere a los procesos de deterioro biológico genéticamente programado. El *envejecimiento secundario* se refiere a los procesos de deterioro que aumentan con la edad y que se relacionan con factores controlables, como la nutrición, ejercicio físico, hábitos de vida. Dicho proceso de envejecimiento tendrá una variación de persona a persona, e implica la reducción en el número de neuronas y la sinapsis. Aunado a esto, la disminución en la capacidad de los sentidos (vista, oído, tacto y olfato), son resaltables. A diferencia del sentido del gusto, el cual permanece sin mayor dificultad, en un momento dado la falta de percepción en el sabor, puede deberse también a cuestiones de memoria o asociaciones de eventos que nos hagan recordar un evento así y que discrepa con lo que se vive en ese instante (Palacios 1999).

Aunque estos aspectos ya descritos, puedan sonar más fisiológicos, si que tienen una consecuencia psicológica en las personas. Así, una persona adulta que quiera alfabetizarse y esté en una edad avanzada, se podría pensar que el aprendizaje será más laborioso, ante esto la motivación de la persona puede aumentar o disminuir así como su disposición para aprender. Probablemente las necesidades de las personas sean uno de los primeros escalones en los factores que influyen en el aprendizaje. Siguiendo esta idea, no es igual tener la necesidad de estudiar primaria o secundaria porque soliciten el certificado en

el trabajo; que por la propia convicción de hacerlo, ahí la motivación ya hace acto de presencia, al igual que la actitud de la persona en esta situación.

Otro aspecto interesante, que influye en la adquisición del aprendizaje, es el estilo de vida de la persona; por ejemplo, un individuo que tiene poca estimulación, puede desarrollar menos habilidades de aprendizaje, que aquél a quien constantemente le plantean ejercicios para ejercitar sus procesos de comprensión. La disposición al estudio influirá de igual modo en el aprendizaje, ya que de éste se derivan actitudes y nuevamente la motivación, el interés del estudio deberá ser auténtico para un mayor gusto por él.

Otras funciones de la Psicología en el ámbito de la enseñanza de personas adultas, pueden perderse en ocasiones. Esto es, algunas veces se pretende un ajuste artificial de la ciencia y en vez de servirnos de la Psicología para entender los fenómenos del aula, nos empeñamos en que los fenómenos del aula coincidan con las explicaciones que aporta esta ciencia. Se produce entonces una metamorfosis del verdadero sentido de la teoría, distorsionándose las interpretaciones propias sobre la realidad y produciendo una mayor confusión ante la misma (Cabello, 1997, p. 175).

En esta misma línea, Tennant (1991) apunta:

“Es preferible el entendimiento crítico de una gama de las distintas formas psicológicas de ‘ver el mundo’ a tener una fe ciega en una sola forma. Esto no significa que los educadores de adultos deban adoptar el carácter de un camaleón y que vayan cambiando de color según dicten las circunstancias del entorno; sólo significa que deberían ser conscientes de la forma en que ellos ‘ven el mundo’ y de cuales son sus limitaciones en el contexto de las alternativas que tienen a su alcance (como se cita en Cabello 1997).

En otras palabras, el alcance de la Psicología en el ámbito de la educación y en cualquiera de sus modalidades como Psicología educativa, Psicología Social, Psicología Clínica, ya sea dirigidas a niños, adolescentes, adultos no se restringe a una sola aportación, sino a diferentes aspectos psicológicos que se manifiestan, en el caso específico de la educación, como consecuencia del

proceso enseñanza-aprendizaje y que contribuyen a la superación personal de un individuo. De ahí la mención, de la baja probabilidad de encontrar literalmente la relación entre Psicología y Educación de adultos ya que dichas relaciones van más allá de unos cuantos párrafos de información teórica; es decir, llegan hasta la práctica de la vida diaria de los individuos.

CAPÍTULO 2. DESARROLLO HUMANO.

Los seres humanos transcurren la vida de acuerdo a su crecimiento y experiencias en ella, las diversas edades marcan el inicio de la posterior maduración de dichas personas, el pasado y el presente interactúan en sus actos desarrollándose así su incursión a nivel social. De este modo la conducta humana se desenvuelve de forma sucesiva en ámbitos diferentes con predominio y valor significativo en cada edad (Fierro, 1999).

Las diferentes etapas del desarrollo humano contribuyen a la consolidación del individuo que se encuentra en constantes cambios biológicos, físicos, psicológicos, sociales, sus actos posteriores llegan a constituir proyectos de vida futuros. Considerando lo anterior, el hecho de mencionar los temas de adolescencia y adultez en este capítulo, tiene el propósito de plasmar diferentes aspectos de estas etapas de vida que pueden influir en el aprendizaje de las personas, ya que cada uno de estos se encuentran interrelacionados de modo que si alguno de estos presenta dificultades, es probable que los demás sean influidos por ello. Los hábitos que cada individuo aprende a lo largo de su desarrollo, el estilo de vida que aplica son determinantes para el verdadero cambio de un aprendizaje pasivo a uno significativo, es importante considerar de igual forma los aspectos psicológicos presentes en la persona durante el aprendizaje, así como los biológicos y físicos correspondientes a su edad.

Diversos métodos de aprendizaje en general han sido desarrollados para niños y adolescentes; empero, en el caso de las personas adultas éstos carecen de amplia difusión. Si especificamos el tema de lectura mucho menos se ha aportado a esta última población, la motivación hacia esta actividad en el país, no ha sido muy difundida, por lo que requiere un amplio análisis de las desventajas que esto puede llevar para la sociedad en general.

A lo largo de este capítulo, también se apreciará parte de la situación educativa en los estudiantes adolescentes y adultos que acuden al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), al concluir su educación básica; se mencionará también la situación de conocimientos previos de dicha población, encontrando una realidad distinta, según la experiencia obtenida al

trabajar con esta población, a lo que diversas propuestas de aprendizaje plantean al respecto.

A continuación se desarrollan algunos aspectos que influyen en las etapas de desarrollo, enfatizando que el interés principal serán los relacionados a la inteligencia y aprendizaje de estas personas, por lo tanto no se profundizará en aspectos físicos o biológicos de su desarrollo.

2.1 ADOLESCENCIA.

Las etapas de desarrollo por las que pasa el ser humano, traen consigo una serie de cambios que modifican el estilo de vida de cada persona. De esta forma y a partir de la adolescencia dichos cambios se viven con intensidad.

La adolescencia es un periodo de transición en el desarrollo, ubicado entre la niñez y la edad adulta que implica importantes cambios físicos, cognitivos y psicosociales interrelacionados. La adolescencia dura casi una década, iniciando desde los 11 o los 12 años hasta los 19 o comienzos de los 20, pero ni el comienzo ni el fin están marcados con claridad (Papalia, Wendkos y Duskin 2001).

Las características biológicas de la adolescencia son un notable aumento de la rapidez de crecimiento, un desarrollo acelerado de los órganos reproductores y la aparición de rasgos sexuales secundarios como el vello corporal, el incremento de la grasa y de los músculos, agrandamiento y maduración de los órganos sexuales (Craig, Baucum, 2001).

A partir de lo anterior, el desarrollo físico se divide en dos aspectos:

1. *Características sexuales primarias*, relacionadas con la reproducción, específicamente los órganos sexuales.
2. *Características sexuales secundarias*, son las manifestaciones las características sexuales primarias, exactamente, los cambios visibles en el cuerpo.

Las alteraciones físicas que ocurren al iniciarse la adolescencia están controladas por hormonas, derivando así el aumento rápido de la estatura y el peso, la modificación de las proporciones y las formas del cuerpo y la llegada a la madurez sexual. En las mujeres los ovarios o glándulas sexuales comienzan a producir estrógenos, que estimula el crecimiento de los genitales femeninos y desarrollo de los senos, ejerciendo también el control en la ovulación. En los varones, los testículos incrementan la producción de andrógenos y producen espermatozoides, estimulando posteriormente el crecimiento de los genitales masculinos, la masa muscular y el vello corporal (Craig, Baucum, 2001; Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

El adolescente evalúa de manera continua su cuerpo cambiante, situándose entre dos culturas o al borde de la cultura dominante, que por lo general muestra una necesidad intensificada de ajuste al mismo. Los medios masivos favorecen la intolerancia pues presentan imágenes estereotipadas de jóvenes atractivos (Craig y Baucum, 2001).

A partir de la manifestación de estos cambios biológicos y físicos, el adolescente tiene cierto impacto emocional ante éstos; sin embargo los efectos psicológicos aunados a ello dependerán de diversos aspectos culturales. Así como algunas mujeres u hombres perciben esta etapa de desarrollo con entusiasmo, otros no lo viven así. La aceptación que los adolescentes pueden desear entre sus pares y en general la gente que los rodea, también puede ser determinante en sus relaciones sociales. Relacionado a esto se presenta un proceso denominado por Erikson (1968) "formación de la identidad" que han de superar para realizar una transición exitosa a la adultez. Al presentarse este proceso los adolescentes llegan a sentir lealtades contradictorias hacia la familia, los grupos de compañeros y otros grupos de referencia. Así en ocasiones se sentirá más atraído por los valores y las actitudes de un individuo que por los de un grupo. De acuerdo con el autor mencionado, la formación de la identidad suele ser un proceso prolongado y complejo de autodefinición. Este proceso crea una estructura que le permite organizar e integrar las conductas en diversas áreas de la vida; y concilia sus inclinaciones y talentos con roles anteriores provenientes de los

padres, los compañeros o la sociedad.

Al respecto de lo anterior, el adolescente es ahora capaz de observar y analizar los sentimientos, motivos que le llevan a actuar, actitudes y tenerlos en cuenta al juzgar su comportamiento. Este descubrimiento de su vida interior lo consigue el adolescente gracias a la aparición en sí de una actitud nueva de pensamiento; es decir, cuando los intereses y la atención se vuelven intencionada y voluntariamente hacia su mundo interno (Moraleda, 1995).

Entrando al punto de vista cognoscitivo diversos autores, reportan un aumento óptimo en el pensamiento abstracto y uso de la metacognición en los adolescentes, contribuyendo así en su aprendizaje. La adolescencia suele caracterizarse entonces por ser “la etapa en la que diversas personas alcanzan un alto nivel de desarrollo intelectual, el de las operaciones formales, caracterizado por la habilidad de desarrollar pensamiento abstracto” (Baez, 2002; Moraleda, 1995; Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

Craig y Baucum (2001) mencionan que el pensamiento operacional formal puede definirse como un proceso de segundo orden. Dichos autores, apoyándose en las investigaciones de Inhelder y Piaget (1958), aclaran que el pensamiento de primer orden consiste en descubrir y examinar las relaciones entre objetos, el de segundo orden consiste en reflexionar sobre nuestros pensamientos, buscar los nexos entre las relaciones y transitar entre la realidad y la posibilidad.

Al respecto del desarrollo cognoscitivo en el adolescente, Sternberg (1988) considera que abarca lo siguiente:

1. Empleo más eficaz de componentes individuales de procesamiento de información como la memoria, la retención y la transferencia de la información.
2. Estrategias más complejas que se aplican a diversos tipos de solución de problemas.
3. Medios más eficaces para adquirir información y almacenarla en formas simbólicas.
4. Funciones ejecutivas de orden superior: planeación, toma de

decisiones y flexibilidad al escoger estrategias de una base más extensa de guiones.

Estos aspectos son importantes, pero es necesario recordar, que éstos se desarrollarán en cada adolescente según el entorno que lo rodee, desde la motivación familiar y escolar, hasta el grupo social al que pertenezca.

Dichos aspectos contribuyen a varios logros en la niñez intermedia y la adolescencia, que no se tienen en cuenta de manera adecuada. Entre éstos están la acumulación gradual de conocimiento y la pericia en campos específicos, el progreso en la capacidad de procesamiento de información y el crecimiento en la metacognición, la conciencia y el monitoreo de sus propios procesos y estrategias mentales (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

De acuerdo con la información anterior, puede notarse que esta etapa de desarrollo es óptima para promover en el adolescente, estrategias de aprendizaje que le permitan hacer conciencia y reflexionar sobre lo que aprende, necesario para las actividades que realiza. Promover la metacognición a través distintas estrategias de aprendizaje, beneficia al estudiante adolescente a desarrollar habilidades que a lo largo de su vida, serán sumamente útiles en sus estudios y el ámbito laboral. Todo adolescente cuenta con las habilidades de memoria, planeación y organización como ya se dijo antes, la clave es estimularlo para que las desarrolle a lo largo del aprendizaje.

Considerando las experiencias emocionales que viven los adolescentes, la enseñanza de estrategias de aprendizaje permite desarrollar de manera óptima el aspecto cognoscitivo de su desarrollo para descubrir finalmente sus habilidades de pensamiento, de esta manera el individuo no sólo apreciará sus cualidades físicas sino aquellas pertenecientes al aspecto intelectual.

2.2 ADULTEZ.

El inicio de la vida adulta, puede fijarse en determinado momento cronológico, pero esto es muy convencional ya que el momento del comienzo es variable e impreciso. La entrada en la vida adulta se produce a través de un proceso menos perceptible que el inicio en la adolescencia, que no radica en la mera edad cronológica sino también en el aspecto a su incursión en la sociedad (Fierro, 1999).

Recurriendo a definiciones sociológicas, las personas pueden llamarse así mismas adultas cuando se valen por sí mismas o han elegido una carrera, han contraído matrimonio o han establecido una relación importante, o han empezado una familia. La madurez emocional quizá dependa de logros como el descubrimiento de la propia identidad, la independencia de los padres, el desarrollo de un sistema de valores y la construcción de relaciones (Papalia, Wendkos y Duskin 2001).

Para los fines del presente trabajo, se tomará la clasificación de Craig y Baucum (2001), en la cual propone el inicio de la edad adulta o juventud a partir de los 20-30 años, también se le conoce como edad adulta temprana. La adultez intermedia comienza de los 40-60 años.

El desarrollo humano se caracteriza por el crecimiento a través de diferentes etapas de vida que permiten realizar actividades diversas. Los años adultos tienen un gran potencial de desarrollo intelectual, emocional y aún físico. La adultez es una etapa en la que el joven comienza a incursionar en el medio laboral, así consolida un nivel de responsabilidad que estaba lejos de alcanzar cuando se era niño (Bee y Mitchell, 1987).

En términos generales, el funcionamiento de los órganos, el tiempo de reacción, la fuerza, las habilidades motoras y la coordinación sensoriomotora alcanzan su nivel máximo entre los 25 y 30, comenzando a menguar paulatina y posteriormente como es el caso de la agudeza visual, capacidad auditiva y olfativa, sin embargo esto no es estrictamente aplicable en todas las

personas. La adultez temprana es un periodo en el que el cuerpo está en buenas condiciones de salud, de manera que se pueden realizar diversas actividades, sin embargo en ello influyen aspectos como la realización de ejercicio, tener una dieta balanceada y control de estrés (Bee, Mitchell, 1987; Craig, Baucum, 2001; Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

En cuanto a los aspectos biológicos y físicos en la madurez o adultez tardía, aparecen hechos como la menopausia en la mujer, la creciente dificultad de erección en el hombre y la disminución de la agudeza visual en ambos sexos, estos hechos imponen un cambio en la autoimagen o las actividades, y es preciso integrarlos a un estilo de vida satisfactorio. Algunas capacidades físicas como las visuales sensoriales y motoras, así como el funcionamiento interno del organismo, se ven alterados (Birren y otros, 1980; como se cita en Craig y Baucum, 2001).

Una muestra de la alteración visual la citan Vega, Bueno y Buz (1999) mencionando que cuando las personas comienzan el periodo de adultez, y con relación a la percepción visual, procesan la información más lentamente de lo que lo hacían en su juventud, y ello se aprecia tanto en el ritmo con que se realizan distintos procesos, como en el tiempo con el que se inician (Permuter y Hall, 1982).

Es importante mencionar que algunos adolescentes y jóvenes adultos ya presentan estas disminuciones, debido a factores ajenos al control de estas personas, como pueden ser los aspectos genéticos.

Independientemente del auge de las condiciones físicas en la adultez temprana o su declive en la adultez intermedia, el aspecto cognoscitivo registra datos distintos, ya que durante la edad adulta temprana e intermedia, independientemente del inicio de las operaciones formales en la adolescencia, es en la juventud donde alcanzan un mayor dominio; el razonamiento abstracto presenta un incremento cualitativo en su funcionamiento. Algunos jóvenes se dirigen al mundo de lo real, examinándolo críticamente. Esta aproximación crítica al mundo objetivo conduce al joven al realismo de la edad adulta. Crece el sentido de lo individualmente singular que tienen los procesos

psicológicos y socioculturales (Moraleda, 1995; Stassen y Thompson, 2001).

Lo anterior, que puede considerarse como características de un pensamiento postformal y que refieren el razonamiento que se adapta a los contextos subjetivos de la vida real a los que se aplica, proporcionan un excelente retrato de las nuevas formas de pensamiento que surgen en la juventud. Sugieren que aparecen nuevas capacidades cognitivas que les permiten enfrentarse a las experiencias de la vida con una mejor adaptabilidad, de modo más realista y competente que cuando eran adolescentes (Stassen y Thompson, 2001).

Así, Fierro (1999), menciona que una de las habilidades en la adultez es la adaptación, en su caso, el afrontamiento del medio, de la realidad circundante y de las adversidades que ésta trae consigo. La adaptación es necesaria siempre ante situaciones nuevas; y se hace tanto más decisiva cuanto más novedad haya en el entorno. La tarea esencial es, la de adaptarse con acierto a las nuevas condiciones, tanto sociales como biológicas, que los años traen consigo. Debido a esta adaptación, las personas logran acoplar su ritmo de vida a las diversas actividades que tienen.

Debido a estas adaptaciones, los intereses de los jóvenes son cada vez más realistas. En la consecución de este mayor realismo contribuye el conocimiento más objetivo que adquieren los sujetos de su propio valor, así como del valor de las cosas (Moraleda, 1995).

Continuando con el aspecto cognoscitivo, durante la edad adulta tardía o madurez la *inteligencia fluida* manifestada como el razonamiento flexible utilizado para hacer deducciones y comprender las relaciones entre conceptos (pensamiento abstracto), y la *inteligencia cristalizada* que consiste en la acumulación de hechos, informaciones y conocimientos que se adquieren con la instrucción y la experiencia dentro de la cultura, se mantienen estables, pero la última sigue ampliándose a lo largo de la mayor parte de la edad adulta. De esta forma Stassen y Thompson (2001) retoman cuatro conclusiones según diversas investigaciones (Baltes y Baltes, 1990; Ceci,

1990; Horn y Hofer, 1992; Powell, 1994; Salthouse, 1985, 1991, 1992; Schaie, 1996):

1. Estabilidad. Las capacidades intelectuales experimentan un ligero aumento desde el inicio de la edad adulta hasta la madurez, durante la cual se mantienen estables.
2. Declive. El declive de las diferentes funciones de la actividad intelectual asociado a la edad se advierte en primer lugar en los aspectos cognitivos relacionados con la velocidad de razonamiento y tiempo reacción. En ocasiones el adulto puede manifestarlo entre los 30 o 40 años, pero empieza a influir en resultados de tests de inteligencia hasta alrededor de los 60 años.
3. Educación. En la capacidad intelectual los años de escolarización durante la infancia, adolescencia y juventud, desempeñan un papel importante, entre mayor instrucción más posibilidad de mantener un nivel elevado de capacidad intelectual durante la vejez.
4. Variabilidad. El curso de la inteligencia es multidimensional, multidireccional, es decir, influido por distintos aspectos sociales y dirigida a distintos objetivos, según cada individuo.

A diferencia de otras etapas de desarrollo, la edad adulta está marcada social y culturalmente. Incluso muchos de los hallazgos de investigación y de los contenidos de los tratados de psicología de la vida adulta son válidos para la sociedad occidental (Fierro, 1999).

Esto indica, que los contenidos teóricos de distintas aportaciones, deben adaptarse a las necesidades de cada sociedad; investigando así la realidad de cada cultura en las diferentes etapas del desarrollo humano.

Durante la juventud y madurez las personas manifiestan un estado óptimo de salud y habilidades cognoscitivas; sin embargo y según las investigaciones citadas, esto puede variar de una cultura a otra. Los hábitos que los individuos van formando son clave para el desarrollo de estas etapas de vida, desde el aspecto de la salud hasta las funciones cognoscitivas. Cada cultura arroja datos distintos en las investigaciones, pues la motivación para desarrollar determinadas habilidades varían según los objetivos y necesidades de cada persona.

2.3 PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ADOLESCENTE Y DEL ADULTO.

El proceso de aprendizaje en la adolescencia, juventud o madurez, retoma las aportaciones de diferentes teóricos en el campo de las habilidades cognoscitivas.

Los adolescentes, como se mencionó anteriormente, se encuentran en una etapa óptima de desarrollo cognitivo, siguiendo la teoría de Piaget (1958) se ubican en el periodo de *operaciones formales*. Independientemente de su desarrollo cognitivo, es conveniente mencionar los aspectos culturales y sociales que intervienen en su aprendizaje, aquí aparecen desde los hábitos de estudio, hasta el gusto por esta actividad. Por supuesto habría que indagar, sobre los objetivos de cada estudiante, así como la motivación que estos desencadenan, sin olvidar sus conocimientos previos. El ambiente familiar también contribuye a continuar o detener en un momento dado con los estudios.

El proceso de aprendizaje adolescente, requiere un equilibrio en diversos aspectos como el familiar, social e intelectual por mencionar algunos. Hay que rescatar que el aprendizaje requiere de un modelo educativo que fomente el análisis de contenidos, si las instituciones educativas descuidan esto, puede que sus resultados sean funcionales; es decir, que en un momento determinado sean aplicables, además de una nula comprensión al analizar el porque se recurre a un método determinado para resolver problemas.

Se debe ser cuidadoso en cualquiera de las etapas de desarrollo mencionadas a lo largo de este capítulo, todos los cambios intrínsecos y extrínsecos que sufren los individuos intervienen en el aprendizaje. En definitiva, el trabajo institucional y de los maestros tiene un largo camino a analizar al respecto de este tema.

Respecto al aprendizaje de los adultos, Sanz (1999) menciona que deben considerarse las siguientes características: la experiencia, el interés que en ocasiones es voluntario, su acercamiento al aprendizaje y su comparación junto con otras actividades de tipo social, su capacidad de adaptación, su ritmo para aprender y su estilo de aprendizaje, las recompensas externas e internas apoyando su motivación, ansiedad ante el aprendizaje y el clima en el

aula, su responsabilidad, su necesidad de saber cuestiones desconocidas anteriormente.

Todos estos aspectos son compartidos para la enseñanza en otros niveles educativos, probablemente la experiencia sea lo que difiere de uno a otro. Cada etapa de desarrollo transcurre por una serie de experiencias de vida que dejan una enseñanza, de ahí que anteriormente se hablara de la actuación de pasado y presente en los actos de las distintas personas.

Considerando algunas características, los estudiantes adultos son a menudo más ansiosos y menos confiados en si mismos que sus compañeros de clases más jóvenes quienes “conocen todos los trucos” porque han estado yendo a la escuela, usualmente sin interrupción por los pasados doce años o más. Y los estudiantes adultos tienen una serie de problemas prácticos que la mayoría de los más jóvenes no tienen. Pueden tener dificultad para hacer las clases en sus ocupados horarios y para manejar la marcha del curso de la paternidad y los trabajos (Bee, Mitchell 1987). Ante estos estilos de vida, el aprendizaje toma un curso distinto que en el de los jóvenes que aún no adquieren un compromiso social.

La educación de adultos ofrece un campo privilegiado para el análisis de la influencia de los factores culturales en el desarrollo. Como señala Rogoff (1982), el contexto de cualquier actividad cognitiva incluye a la tarea que se está desarrollando, los materiales implicados, la situación social y el objetivo de dicha actividad.

Considerando que algunos adultos se reincorporan a la educación básica, Santamaría (2002), cita que la alfabetización juega un papel preponderante e incuestionable en la vida de los adultos en particular y de las sociedades en general. Dicho papel refiere a la reincorporación de adultos a los estudios de educación básica. Además de ello, la alfabetización hace referencia también a los cambios sociales y culturales que ésta genera en el marco de las sociedades (Brice-Heath, 1986; Show y Dickinson, 1991).

Pero independientemente del nivel educativo que los adultos busquen retomar, Valenzuela (2000) menciona, con base en la postura de Carranza (1998), que debido las responsabilidades a nivel social y considerando las

diferencias en el aprendizaje de los adultos (en comparación con los más jóvenes), los enfoques más difundidos al respecto pueden integrarse en tres grandes vertientes, a saber:

- a) Centrados en la persona. En esta categoría se ubican aquéllos cuyo eje de análisis y propuesta es la persona.
- b) Centrados en el entorno. Este rubro da mayor importancia a la influencia que el ambiente impone a la persona.
- c) Interaccionistas. Este enfoque incorpora un grupo de teorías que atribuyen igual importancia tanto al sujeto como al contexto en el que se desenvuelven.

Siguiendo a esta misma autora se considera que este conjunto de propuestas coinciden en una cuestión central; asignar al sujeto que conoce, al sujeto que aprende, la capacidad para desarrollar una actividad estructurante, en tanto que el conocimiento y el aprendizaje son construcciones y no sólo copias de la realidad.

De esta forma, se observa que las posturas que retoman los aspectos cognitivos para la adquisición del aprendizaje, en resumen conjuntan aspectos personales, sociales y culturales de los individuos. Un equilibrio entre éstos, promoverá un aprendizaje significativo en cualquier persona, sin importar la etapa de desarrollo en que se encuentre.

La enseñanza en cualquier nivel educativo puede considerar la labor de los estudiantes en sus diferentes experiencias de vida. Quizá la experiencia tenga variaciones en su calidad de aprendizaje, por lo que para averiguarlo, es necesario entablar una relación entre lo que se enseña y el conocimiento previo del alumno, de esta manera el estudiante podrá conocer la practicidad del conocimiento. Sin embargo esto requiere de la participación de maestro y alumno; por lo tanto, considerar las características y necesidades del segundo puede ayudar al primero a diseñar mejores métodos instruccionales para la población estudiantil en general

Por lo tanto y de acuerdo con los autores ya mencionados, el aprendizaje en adolescentes y adultos se enfoca a una revisión de diversos aspectos cognitivos de su desarrollo. Dichos autores consideran que éste es un solo

proceso donde interactúan diferentes factores como edad cronológica, familia, medio social, cumpliendo así con una función de adaptación según los fines de cada cultura y persona. Así como existen diversas teorías del aprendizaje se encuentran diferentes estudiantes, cada uno con problemáticas interesantes que deben ser contempladas para una mejor enseñanza, la cual requiere un apoyo de la institución hacia el maestro y sus alumnos, de este modo el proceso enseñanza-aprendizaje será significativo y logrará las adaptaciones adecuadas a las necesidades de la población estudiantil.

CAPÍTULO 3. PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA.

A principios del siglo pasado y aún en la actualidad, el sistema de enseñanza se ha caracterizado por una unidireccionalidad en el aula donde el maestro es el encargado de proveer conocimiento, mientras el papel del estudiante es más receptivo y pasivo que activo. Sin un ambiente escolar que motive a la participación continua del estudiantado, sus intervenciones serán mínimas. En México también es notorio este sistema en la educación básica, en el caso del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) por tratarse de asesorías y no clases como en un sistema escolarizado, el estudiante sólo interactúa con el maestro cuando tiene dudas y su asistencia a clases es esporádica, en ocasiones por motivos diversos abandona el instituto. Es importante impulsar un ambiente activo en el aula, a partir de dicha importancia y en contraposición al sistema tradicional los especialistas en educación se han encargado de desarrollar una postura que impulse dicho ambiente de enseñanza, como se verá a continuación y a lo largo del capítulo.

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación en general a través de las épocas, es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Para respaldar esta idea surgió en el continente europeo, un movimiento teórico en el ámbito educativo denominado "*la nueva educación*", a lo largo del siglo XIX y consolidándose en el siglo XX. Este movimiento nace como reacción contra las insatisfacciones producidas por la educación tradicional, que será tachada de formalista, memorística, fundada en un logocentrismo y magistocentrismo intolerables, que hacen languidecer la actividad del educando en la inercia y la repetición (Barrón 1997, p. 24).

En este movimiento y con la creación de la Nueva Escuela que sistematizó las teorías de autores como Montessori (1982), Dewey (1978) y Freinet (1985), se tomó la forma de una revisión crítica de los recursos y medios tradicionales de enseñanza, admitiéndose como función general del proceso educativo, el

desarrollo individual de capacidades y aptitudes, el cual no se consideraba y no se llevaba a cabo en la concepción tradicional (Franco 1998, p. 12). Cabe mencionar que Piaget con su Teoría de los Estadios de Desarrollo, constituye un antecedente importante en el desarrollo de este movimiento pedagógico.

Dicha Nueva Escuela toma el nombre de *Escuela Activa*, la cual concibe el aprendizaje como un proceso de adquisición individual. Los alumnos son llevados a aprender observando, preguntando, investigando, construyendo, resolviendo y trabajando, el aprendizaje surge de un proceso activo (rever y revalorar) las formas tradicionales de enseñanza. El acercamiento de aprender-haciendo enfatizaba la activa participación del alumno, considerado como el centro del sistema escolar (Franco, 1998).

Al igual que Sócrates y Rosseau, John Dewey participa de un optimismo pedagógico centrado en la confianza en las capacidades del alumno para la resolución de sus propios problemas. Asimismo, insiste en que el aprendizaje tendría que organizarse de manera que saliera al encuentro de las necesidades del alumno y atendiera a su condición. Como expresara Dewey: “La mera actividad no constituye experiencia. Es dispersiva, centrífuga, dispersadora. La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexiada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen por ella” (Dewey 1978, p. 153). Puede verse en Dewey a un significativo antecedente de la propuesta del aprendizaje por descubrimiento.

Esta ideología la retoma María Montessori (1982) para quien lo importante, era proporcionar las condiciones necesarias para que el niño actúe, experimente y asimile espontáneamente. Para Célestin Freinet (1985), hay que partir de la búsqueda práctica de la educación popular interesante, eficiente y humana en la cual el trabajo se constituye un eje y motor de su desarrollo. El principio que guía el método y las técnicas Freinet de la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos escolares consiste en considerar que se aprende por la actividad específica, por medio de la libre exploración y la experimentación el niño aprende y conforma su inteligencia y sus conocimientos (Franco, 1998). De este modo es la actividad y no la

pasividad, la que lleva al alumno a un mejor aprendizaje.

Como puede notarse, las ideas de Dewey, Piaget, Montessori y Freinet tienen un común denominador: la actividad que conduce al estudiante a ser partícipe esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje, desplazando así al maestro como centro del conocimiento. La transformación de este pensamiento implicó la concientización de los actores en dicho proceso.

Así entonces, con la incursión de esta nueva ideología educativa, se da paso a la búsqueda de un aprendizaje significativo hacia los alumnos, y de los maestros que a su vez participan en anécdotas de enseñanza dentro del aula. De esta forma comienzan a introducirse procedimientos diversos como son las estrategias de aprendizaje, para el ejercicio de este nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales se mencionan en el siguiente capítulo.

Dicha ideología es un antecedente del enfoque constructivista, que apoyando la filosofía de autores arriba mencionados, coincide con la forma de enseñanza del maestro que llevará hacia el aprendizaje significativo a su alumno.

La concepción constructivista es un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas (Coll, Martín, Mauri, *et al*, 1997).

Así el Constructivismo es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Según esta posición el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano (Carretero, 1994, p. 21).

En otras palabras, el Constructivismo es un conjunto de teorías dirigidas a la

promoción de la participación activa del estudiante, con la finalidad de construir su propio conocimiento y lograr así un aprendizaje significativo. Entre estas teorías se encuentra la del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget, la Teoría de Vigotsky y la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, las cuales serán desarrolladas en el siguiente subtema.

3.1 CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE.

El aprendizaje desde esta perspectiva tiene un fin en común, que sea significativo y aplicable en la vida real del estudiante. Con esta finalidad cada posición teórica que conforma el enfoque constructivista, aporta diferentes aspectos a considerar para llegar a ello.

Para el caso de la Teoría Psicogenética de Jean Piaget, dicho desarrollo puede comprenderse como la adquisición de estructuras lógicas cada vez más complejas, en situaciones en las que el sujeto será capaz de resolver conforme su crecimiento. Como consecuencia de la edad la capacidad de comprensión y aprendizaje de la información nueva está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto. La intención es crear un desequilibrio en las estructuras mentales del sujeto, conocidas como esquemas, entre la nueva información y lo ya conocido al respecto, derivándose así los procesos de *asimilación* y *acomodación*. El primero es la recepción de conocimiento a esquemas previos, mientras el segundo es la incorporación de dicho conocimiento a estos esquemas (Carretero, 1994).

El paradigma cognitivo también conocido como “procesamiento de información” se caracterizó por enfocarse en el estudio de las representaciones mentales, lo cual se trató en la analogía de “mente y computadora” como sistemas de procesamiento. Se hace referencia al sujeto como un agente activo, cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que ha elaborado, como producto de las relaciones previas en su entorno y organiza sus propias representaciones en su sistema cognitivo general que es la memoria. Para dar cuenta de cómo se realiza el procesamiento de información desde su ingreso al sistema cognitivo

hasta que se utiliza para ejecutar una conducta, se retoma el modelo de Gagné (1974) quien otorga un papel importante a los eventos externos y los procesos internos que experimenta el individuo y que son captados a través de los siguientes componentes: los *receptores* como los dispositivos físicos que captan la información que entra al sistema, la *memoria sensorial* que actúa como el registro que mantiene la información ingresada en los receptores originando una huella mnémica, que de ser irrelevante se desecha del sistema, la *memoria a corto plazo* tiene la función de una memoria de trabajo en la que ocurren todos los procesamientos conscientes que se ejecutan interactuando con la memoria sensorial, la *memoria a largo plazo* donde se almacenan diferentes tipos de información, ello se facilita si el material tiene sentido, el *generador de respuestas* se recupera de la memoria a corto o largo plazo, los *efectores* se refieren a los órganos musculares y glándulas que realizan las conductas responsivas, el *control ejecutivo* y las *expectativas* que se refieren a los procesos de retención, atención, percepción, estrategias de procesamiento, búsqueda y recuperación. Esta postura resalta que la educación debería orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje (Hernández, 1998).

Para aprender se movilizan procesos cognitivos (atencionales, de codificación, de almacenamiento y retención, de recuperación de la información y de respuesta), activados desde una serie de estructuras cognitivas como los receptores, la memoria a corto y largo plazo, los efectores expresivos o generadores de respuesta, estos son dirigidos por un procesador central que es el cerebro humano por medio de las estrategias de aprendizaje (Gargallo y Puig, 1997).

Entre los conceptos esenciales de la Teoría Sociocultural de Vigotsky, esta la concepción del sujeto como un ser social, por tanto el conocimiento es un producto social. Mantiene que todos los procesos psicológicos superiores, como son la comunicación, lenguaje y razonamiento, se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Otro concepto importante en este marco, es la *zona de desarrollo próximo* que se refiere a la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo, o bien, la capacidad de resolver un

problema por sí mismo y el nivel de desarrollo potencial, que se establece a través de la resolución de un problema bajo la guía de un experto o un par (Carretero, 1994; Wertsch, 1993).

Desde la Teoría de Ausubel, el concepto central es el **aprendizaje significativo**. La esencia de éste reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (sin ser al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. La nueva información interacciona con una estructura de conocimiento específica, que ya existe en la estructura cognitiva del aprendiz, de este modo debe establecerse un puente que relacione ambas y para adquirir un significado para el sujeto (Ausubel, 1978).

Resumiendo, dichas teorías versan sobre la idea de que la adquisición de conocimiento por parte del alumno debe basarse en la comprensión, es decir, en el establecimiento de relaciones significativas entre la información nueva y la que ya posee, pues lo que se comprende permanece de manera duradera en la mente (Carretero, 1994).

Considerar el aspecto individual y social del aprendizaje es importante, al igual que considerar a la motivación como un componente necesario. Sin motivación, el alumno no realizará ningún trabajo adecuadamente; no sólo el de aprender un determinado concepto, sino el de poner en marcha las estrategias que le permitan resolver problemas similares a los aprendidos (Carretero, 1994, Coll, 1997).

Para la concepción constructivista se aprende en el momento en que una persona es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretende aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que puedan dar cuenta de la novedad, integrándolo y haciéndolo personal, en ese momento se aprende significativamente (Coll, Martín, Mauri, et al, 1997).

De este modo, dicho enfoque promueve la concientización del alumno en su

aprendizaje, a través de la aplicación de estrategias que le permitan alcanzar un aprendizaje significativo. En contraposición con el método tradicional que responde a la pasividad del alumno, se ha tratado de promover en el profesor estrategias de enseñanza que favorezcan dicho aprendizaje significativo, en la medida que esto se difunda, los procesos metacognitivos del alumno se desarrollarán de manera óptima.

3.2 APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO.

De acuerdo con Ausubel, hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases, teniendo así dos dimensiones del mismo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002):

1. En cuanto al modo de adquisición del conocimiento, encontrando aquí dos tipos de aprendizaje.
 - Por recepción.
 - Por descubrimiento.

2. Forma en la que el conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva, también se ubican dos tipos de aprendizaje en este rubro:
 - Por repetición.
 - Significativo.

Cuando un alumno está atento a la explicación del profesor esta en un estado de aprendizaje por recepción, que no siempre es sinónimo de pasividad. En el aprendizaje receptivo lo que debe aprenderse se le presenta al aprendiz en su forma final, mientras que en el centrado en el descubrimiento, el contenido principal objeto de aprendizaje, debe ser descubierto por él mismo. Después del descubrimiento, el aprendizaje sólo es significativo si el contenido descubierto se incorpora de manera no arbitraria y literal a la estructura cognitiva. Significa que el aprendizaje por descubrimiento no es

necesariamente, significativo, ello dependerá de la manera en que la nueva información es almacenada a la estructura cognoscitiva (Moreira, 2000).

El empleo ocasional de técnicas de descubrimiento inductivo para impartir el contenido de una materia se justifica didácticamente cuando los alumnos están en la etapa operacional concreta del desarrollo cognoscitivo (Ausubel, 1978). Aquí se encuentra la relación con la Teoría de los estadios de desarrollo de Piaget, ya que dicha etapa, permite al alumno experimentar con objetos concretos que le permitan refutar sus creencias en comparación con la realidad.

De este modo, algunas condiciones para promover el aprendizaje por descubrimiento son que el contenido a ser aprendido se de con el fin de que el alumno lo descubra, por lo tanto puede tornarse significativo o repetitivo y adecuado en las etapas iniciales del desarrollo cognitivo (Moreira, 2000).

Cuando la tarea de aprendizaje es más difícil y poco familiar, el descubrimiento autónomo probablemente mejore la significatividad intuitiva intensificando y personalizando tanto lo concreto de la experiencia como las operaciones reales de abstraer y generalizar con base en datos empíricos (Ausubel, 1978).

Algunos argumentos a favor del aprendizaje por descubrimiento, son que el descubrimiento es un generador de motivación y confianza en sí mismo, es la fuente primaria de motivación intrínseca, asegurando la conservación de los recuerdos (Ausubel, 1978). Esto colabora a las etapas de desarrollo de adolescencia y adultez, ya que por su transición emocional, requieren de elementos que los motiven a estudiar independientemente de los factores socioculturales que los rodeen.

3.3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento, los cuales son generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos (y de las interrelaciones entre estos) que se organizan jerárquicamente. Se procesa la información menos inclusiva de manera que sea integrada por ideas inclusivas dándose una interacción entre una y otra (Ausubel, 1978). Esto se relaciona con la jerarquización de niveles de los mapas conceptuales, de manera que la elaboración de estos permite mostrar un avance de conocimientos en el estudiante.

Para que dicho aprendizaje sea realmente significativo, éste debe cubrir las siguientes condiciones como el que la nueva información debe relacionarse de modo no literal y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición como la motivación y actitud de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje (Ausubel, 1978; Moreira, 2000).

De esta forma el ambiente escolar no se enfoca en la pasividad tradicional, pues sea por descubrimiento o significativamente, el alumno debe alcanzar diferentes objetivos, por lo tanto su participación como la del maestro, es activa por lo que puede alcanzar la significación del conocimiento.

El significado mismo es producto del proceso del aprendizaje significativo, se refiere al contenido cognoscitivo diferenciado que evoca un alumno dado un símbolo o grupo de símbolos específicos después de aprendido un tema específico (Ausubel, 1978).

3.4 APRENDIZAJE COOPERATIVO.

El aprendizaje cooperativo es un tipo de aprendizaje que implica la participación de maestro y compañeros (en especial estos últimos) con el fin de lograr un aprendizaje significativo. A partir de este se encuentra una relación con la Teoría Sociocultural de Vigotsky rescatando los conceptos de planos y andamiaje. Es decir, a través de la interacción con los otros el plano interpsicológico recibe nuevos conocimientos, para finalmente incorporarlos a su propio aprendizaje teniendo lugar el plano intrapsicológico, contribuido al andamiaje o apoyo de sus pares durante los ejercicios en clase.

Cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, es decir el equipo trabaja junto hasta que todos sus miembros hayan comprendido y completado la actividad a realizar (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

De acuerdo con Ovejero (1990) el aprendizaje cooperativo es la interacción entre los miembros de un equipo con la finalidad de alcanzar metas progresivas para lograr un conocimiento significativo de un tema específico, sin embargo, este avance lo tienen todos y cada uno de los miembros del grupo no se avanza hasta asegurarse que todos los participantes alcancen el entendimiento de la labor.

Existen diferentes métodos para promover el aprendizaje significativo, más lo importante es promover las condiciones para que se logra éste como el manejo de grupos de no más de 6 personas, interacción cara a cara, responsabilidad y valoración personal de cada integrante del grupo y el procesamiento en grupo, que se refiere a ser críticos y reflexivos de su labor ante determinada actividad (Ovejero, 1990).

Así entonces la promoción del aprendizaje cooperativo facilita el logro de un aprendizaje significativo en compañía de pares, la finalidad es que cada participante concientice su labor para lograr las metas planteadas, formando una competencia sana entre el grupo.

La perspectiva constructivista es una gama de teorías que rescata la

importancia de la autoconstrucción de conocimientos, contempla diferentes tipos de aprendizaje que al complementarse permiten llegar a un fin último que es el aprendizaje significativo, donde el alumno concientiza y consigue la aplicación de conocimientos en ámbitos diversos, por ello es importante su difusión a los niveles educativos.

CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

En el ámbito escolar durante muchos años, se ha pugnado por impulsar el hecho de aprender a aprender, o aprender significativamente, esto es, llevar al alumno a un verdadero proceso de análisis en las actividades que realiza. Tradicionalmente el sistema de enseñanza promueve el hecho de memorizar información, al contrario de analizarla, de ahí el surgimiento de muchos problemas de comprensión, a lo largo de la vida estudiantil. Aunado a ello existe poca difusión sobre las estrategias de aprendizaje y las ventajas cognitivas que proporcionan al alumno durante su estudio, así como las contribuciones que implican para el maestro que las enseña. Como parte de lo anterior en este capítulo se muestran algunas definiciones sobre estrategias, tipos de estas y las ventajas que implican mostradas a través de diferentes investigaciones.

La aplicación de las estrategias de aprendizaje, es un método que contribuye en el proceso de aprender a aprender; ya que requiere de la elaboración de actividades por parte del alumno, para asimilar de mejor manera el conocimiento, de esta forma desaparece el estado pasivo del estudiante.

El funcionamiento de las estrategias y su desarrollo son aspectos importantes, por lo cual se ha descrito un papel evolutivo de adquisición de las mismas de comprensión de lectura, proponiendo tres fases:

1. Un periodo de no utilización de la estrategia.
2. Un periodo de utilización poco flexible y no siempre eficaz en la que el sujeto, si bien posee la estrategia, parece poco sensible a las demandas de la tarea y no utiliza la estrategia espontáneamente.
3. Un tercer periodo de utilización flexible, eficaz y espontánea de la estrategia (Garner, 1987; como se cita en Delgado y Zamora 1997).

La relación evolutiva menciona que las estrategias van incrementando a medida que el lector madura, desarrollando y construyendo una sobre la base de estrategias previas.

Existen diferentes definiciones de estrategias de aprendizaje; sin embargo se han seleccionado sólo aquellas, que por su contenido, se adaptan a los objetivos del presente trabajo. Algunas definiciones sobre estrategias de aprendizaje son:

1. Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma conciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz-Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Gaskins y Elliot, 1998; como se cita en Díaz-Barriga y Hernández 2002).
2. Las estrategias de aprendizaje son actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognitivos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información (Muriá, 1994).
3. Una estrategia es un curso de acción que supone: Tomar conciencia de un desequilibrio, definir el objetivo de la tarea, reconocer las condiciones de la situación y los recursos de que dispone, prever distintas alternativas de ejecución, tomar la decisión de llevar a cabo la que se considere más eficaz, evaluar para regular o replanificar la acción de modo de tener éxito en la misma (Gadino 2001).

A manera de complementación y en relación a las definiciones anteriores, Coll (1987) señala que *un procedimiento –llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta* (como se cita en Solé 1999).

Para el presente trabajo, se han definido a las estrategias de aprendizaje como: *Las acciones mentales y prácticas, que el aprendiz realiza sobre un material determinado, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo que permita la aplicación del nuevo conocimiento a sus actividades diarias.*

Es conveniente distinguir entre la *estrategia*, que es un procedimiento mental de carácter personal y la acción, o la *técnica* específica mediante la

cual se pone en práctica dicha estrategia (Romero y González 2001). En otras palabras, la estrategia es la elaboración mental que se planea para actuar sobre un texto, para después llegar a la técnica, que es la expresión de dicha mentalización de una manera práctica.

Como ha señalado Valls (1990; como se cita en Díaz-Barriga y Hernández 2002), la estrategia tienen en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta. Es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, su contextualización según el problema a tratar (Solé 1999).

Así entonces, lo anterior brinda un panorama general sobre la concepción de estrategias de aprendizaje, su función y las técnicas para traducirlas a un lenguaje práctico. En resumen, para aplicar estrategias de aprendizaje, es necesaria la participación de diversos procesos cognitivos, que permitan que el alumno se percate de la manera en que ejecuta dichas estrategias y detectar en qué momento se puede aplicar una u otra de dichas estrategias. A continuación se menciona uno de los aspectos a considerar en la impartición de estrategias de aprendizaje.

4.1 METACOGNICIÓN.

La introducción de estrategias en el estudio, trata de incluir el objetivo de “aprender a aprender”, de aprender metacognitivamente, en la medida en que los estudiantes aprendan el material que se enseña y lo lleven a la práctica (Estévez 2002, p. 113). De ahí que sea importante, considerar en el ámbito de aplicación de las estrategias de aprendizaje, los *procesos metacognitivos* que éstas emplean.

Para hablar sobre metacognición, debe mencionarse el aprendizaje que esto implica, ambos conceptos están íntimamente interrelacionados (Allueva 2002, p.67). Es decir, todo proceso de aprendizaje que impulsa al alumno a utilizar diferentes herramientas para su comprensión, implica todos los procesos mentales derivados de ellos y que encajan en el concepto de metacognición.

Desde un punto de vista etimológico, la palabra **metacognición** está compuesta por “meta” y “cognición”. Si al prefijo *meta* lo traducimos por “más allá” y la palabra *cognición* es considerada como sinónimo de “conocimiento”, metacognición significa “más allá del conocimiento”. Los procesos metacognitivos son concebidos para subrayar la habilidad de identificar nuestro nivel actual de aprendizaje y entendimiento. Como lo cita Bransford (1979): *Las reglas básicas de metacognición... incluyen la predicción de las consecuencias de una acción o evento, revisando los resultados de nuestras propias acciones (para verificar si estas trabajan), observar nuestra actividad (cómo lo estoy haciendo), valorar si estas actividades hacen sentido y una variedad de diferentes actividades para coordinar y controlar procedimientos deliberados para aprender y resolver problemas* (Brown y DeLoache, 1978).

Cabe preguntarse ¿quién regula el conocimiento?, el conocimiento esta regulado por el propio conocimiento. El conocimiento del propio conocimiento es lo que Brown (1978) definió como metacognición; sin embargo, fue Flavell el iniciador del estudio de esta materia y quien comenzó a utilizar este término a principio de los años 70 (como se cita en Allueva 2002, p.68-69).

El tema de metacognición dirige la atención hacia la verdadera naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. Se debe aprender que las personas como estudiantes necesitan hacer, con el fin de comprender efectivamente y manejar la información, diferentes formas de optimizar el aprendizaje (Bransford, 1979).

La metacognición considera diferentes modalidades (como se cita en Allueva 2002, p. 72), entres estas aparecen:

1. Metamemoria: Es el conocimiento de la propia memoria, entre esto hacer referencia si se es capaz o no de recordar alguna cosa, son las capacidades y limitaciones memorísticas, cómo poder controlar el olvido.
2. Metatención: Refiere el conocimiento del funcionamiento y las variables que afectan y controlan la atención. Puede cuestionarse qué se debe hacer para atender, cómo evitar distraerse, cómo controlar la atención.
3. Metacompreensión: Muchos alumnos leen pero no comprenden, leen y memorizan pero no entienden y no son concientes de que no comprenden. Para ello puede preguntarse ¿qué se es capaz de comprender de una materia determinada? ¿qué se tiene que hacer para comprender?
4. Metapensamiento: También se le ha llamado “pensamiento del pensamiento”. Esto sitúa en el campo de la metacognición, para Brown (1978) es el conocimiento del propio conocimiento, lo que por supuesto, implica al pensamiento que participa en ello.

Respecto a la comprensión de textos, la metacognición recurre a la *metacompreensión*, el cual implica que el aprendiz se conozca mejor a sí mismo, conozca qué variables personales están implicadas en la tarea que está llevando a cabo. También cómo puede él manipularlas y mejorarlas para conseguir sus objetivos: comprender y aprender (Romero y González 2001, p. 13).

Se puede observar que la metacognición como parte de un proceso de concientización en las actividades de aprendizaje, es necesaria para una mejor enseñanza de estrategias, especialmente para aquellas que propone el presente trabajo, aquellas encaminadas a la comprensión de la lectura.

De acuerdo con la promoción de éste proceso y siguiendo a Quesada y Álvarez (2003), dichos autores recomiendan seguir la siguiente secuencia para la enseñanza de cualquier tipo de procedimiento:

1. **Presentación del procedimiento.** Puede realizarse a través de la explicación directa o el modelamiento de éste. La primera consiste en la descripción del mismo manifestando sus objetivos y la explicación de cada uno de sus pasos con los objetivos correspondientes. El

modelamiento cognoscitivo implica que la persona que funge como docente utilice el procedimiento manifestando las razones que argumenten la ejecución de cada acción, así como todo lo que piense al respecto de esto.

2. **Práctica guiada.** Tiene el propósito de que el alumno practique el uso del procedimiento con apoyo del profesor, un método para lograrlo es utilizar la interrogación guiada para que el docente observe el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, para que éste reflexione la práctica del mismo.
3. **Práctica en contextos variados.** Implica la realización de procedimientos en situaciones distintas, se puede utilizar el trabajo cooperativo en el cual los alumnos trabajan en pequeños grupos cada uno con una responsabilidad específica de la tarea a ejecutar. Otra opción de este mismo rubro es la enseñanza recíproca, permite que profesor y alumnos se expliquen unos a otros el significado de un texto, dirigiendo el diálogo por turnos.
4. **Uso estratégico y aumento de la responsabilidad.** Tiene el propósito de disminuir la ayuda del profesor hacia el alumno, a través de la propuesta de un trabajo individual sugiriéndole el uso autónomo de la autointerrogación metacognoscitiva.
5. **Práctica independiente.** El propósito es que cada alumno actúe como aprendiz autorregulado en situaciones distintas y consoliden los procedimientos enseñados de aprendizaje.

En diversas ocasiones, los estudiantes tienden a trabajar y leer textos de una manera un tanto automatizada; de este modo el análisis sobre el trabajo realizado es nulo, la metacognición promueve la concientización de ello, con el objetivo de impulsar a que el alumno se convierta en un buen lector.

Aunado a la metacognición, debe seleccionarse alguna clasificación de estrategias, con el fin de adaptar los objetivos de aprendizaje a la concientización mencionada y seguir una serie de pasos en la enseñanza de las mismas, que permita llegar a la evaluación del proceso mismo. El siguiente apartado habla acerca de diferentes tipos de estrategias de aprendizaje.

4.2 TIPOS DE ESTRATEGIAS.

Las estrategias de aprendizaje se clasifican, según la perspectiva que diferentes autores han aportado a este tema.

Para el presente trabajo, se ha seleccionado un modelo de clasificación de estrategias de aprendizaje; el planteado por Pozo (1990; como se cita en Díaz-Barriga y Hernández 2002), quien propone tres tipos de estrategias:

- **De recirculación de la información**, dichas estrategias suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje “al pie de la letra” de la información. Se repite una y otra vez la información que se ha de aprender en la memoria de trabajo, es un repaso.
- **De elaboración**, suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes (Elosúa y García, 1993; como se cita en Díaz-Barriga y Hernández 2002). Atienden de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales. Presenta un procesamiento simple (identificar palabras clave) y complejo de información como “resumir”.
Aquí encontramos las siguientes estrategias:

IDEA PRINCIPAL: Representa la esencia del mensaje o información relevante de los contenidos que se presentan a un nivel inclusivo o general, de la que se derivan elementos o aspectos específicos y complementarios (Aladro, 2002). Siguiendo a esta misma autora, se puede lograr su identificación a través de la localización de palabras indicadoras o clave que manifiesten explicaciones, definiciones, procedimientos, relacionen conceptos, omitiendo de esta forma información detallada o secundaria del texto para conservar así una continuidad en ellas.

Las ideas principales están determinadas por la estructura del texto y contienen dos tipos fundamentales de información: el tema central de la lectura y aquello que el autor afirma sobre el texto (Romero y González 2001, p.11).

RESUMEN: En palabras de Kintsch y Van Dijk (1983), un resumen es: “Un discurso con respecto a la macroestructura de otro discurso” (como se cita

en Díaz-Barriga y Hernández 2002). Es una de las estrategias mediante las cuales, el lector relaciona y organiza la información importante del texto de acuerdo a sus objetivos, esto le permite comprender mejor el significado parcial y global del texto (Romero y González 2001). Para realizar un buen resumen se presentan los siguientes pasos: leer detenidamente, omitir la información trivial o repetitiva, introducir un solo concepto que agrupe ideas que puedan ser repetitivas, obtener a partir de lo anterior las ideas principales y jerarquizarlas, utilizar expresiones globales semánticas que permitan mayor claridad y utilizar las propias palabras sin perder la idea principal.

PARAFRASEO: De acuerdo con Aladro (última versión en prensa), se encuentra al parafraseo, como una estrategia de elaboración que supone la realización de varios pasos en el procesamiento de información. En esencia es “tratar de expresar en propias palabras lo leído (una vez identificados los términos clave o conceptos críticos). Los pasos que la autora sugiere para realizar un buen parafraseo, siguiendo a esta misma autora son: leer un enunciado o párrafo, leerlo por segunda vez y anotar o subrayar palabras clave, una vez hecho esto tratar de expresar en las propias palabras lo leído apoyándose en las palabras clave, si aún no logra expresarse leer nuevamente y poner mayor atención en las palabras clave y el resto del enunciado, usar sinónimos al parafrasear, leer a otra persona la información expresada en las propias palabras para ver si lo comprende. Estos son los pasos básicos, los correspondientes a relacionar la información a través de mapas conceptuales, uso de metáforas y analogías, deben adaptarse según la situación de enseñanza.

- **De organización de la información**, permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de ésta (Monereo, 1990; Pozo, 1990; como se cita en Díaz-Barriga y Hernández 2002). En este apartado se agrupan las siguientes estrategias:

CLASIFICACIÓN: De acuerdo con el estudio de De la Mata y Sánchez (1991, p. 91) en ocasiones se agrupa, o bien clasifica, para *memorizar* y

recordar y este objetivo de memoria está presente al realizar una agrupación. Cuando el sujeto utiliza un criterio categorial para recordar ciertos elementos, esta acción de recuerdo no es únicamente una reinstauración de los materiales, es también una nueva construcción de los recuerdos utilizando las relaciones categoriales entre los elementos. Hay que tener en cuenta que la escolarización suministra abundantes oportunidades de trabajar de éste modo, con materiales a los que el sujeto tiene que imponer una organización explícita de manera deliberada, sin que la propia estructura de estos materiales ni las condiciones de la tarea suministren un apoyo claro de cómo organizarlos. La agrupación categorial de materiales que no poseen una organización interna clara, parece estar estrechamente relacionada con la experiencia escolar (Scribner y Cole 1981; Zivian y Darjes 1983; como se cita en De la Mata y Sánchez 1991).

Para realizar una clasificación es necesario identificar las *semejanzas y diferencias (contrastar y comparar)* que se encuentran en el contenido del texto, con las cuales se facilite la selección de criterios para agrupar la información, posteriormente se establece un orden lógico entre ideas que pueden plasmarse de manera gráfica a través de tablas, cuadros sinópticos, redes entre otros.

La contrastación y comparación de ideas, es el apoyo para realizar una clasificación detallada y clara de los contenidos, no se encuentra como una estrategia pura, sino como parte de las superestructuras textuales.

MAPA CONCEPTUAL: Es una estructura jerarquizada por diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual (Novak y Gowin, 1988; Ontoria et al, 1992; como se cita en Díaz-Barriga y Hernández 2002). Está formado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace. Siguiendo a estos autores, los pasos para realizarlo son:

- I. Hacer una lista de conceptos involucrados.
- II. Clasificarlos por niveles del más general o incluso al más específico.
- III. Identificar el concepto nuclear si es el de mayor inclusividad colocarlo hasta arriba del mapa.

IV. A partir de la clasificación anterior intentar la construcción de un primer mapa jerarquizado por niveles vinculados entre sí, tratar de usar enlaces cruzados y ejemplos.

V. Reelaborar el mapa al menos una vez más, esto ayuda a encontrar relaciones no previstas anteriormente.

Esta estrategia se diferencia de las redes semánticas en el sentido de que estas últimas, tienen una jerarquía más flexible porque pueden realizarse en diversas direcciones, siempre y cuando se guarde la vinculación y relación entre un concepto y otro, también requiere del uso de conectores lógicos y flechas.

Se eligió este modelo de clasificación, ya que permite visualizar cada una de las estrategias en diferentes niveles de procesamiento de información; necesarios para establecer la secuencia de las estrategias a impartir dentro del presente taller, la cual es la siguiente:

Identificación de ideas principales, clasificación o agrupación, contrastación y comparación, resumen, mapas conceptuales y parafraseo. El argumento que sustenta este orden, se plasma a continuación.

La identificación de ideas principales permite, primeramente en el proceso de lectura, focalizar palabras o mensajes relevantes del texto. A partir de estos se puede pensar en un término que los conjunte en una sola categoría, la cual a su vez requiere del establecimiento de diferencias y semejanzas que faciliten el recuerdo de categorías. Ante estos ejercicios mentales puede procederse a plasmarlos por escrito, inicialmente un resumen presenta una organización de la información trabajada a través de las estrategias anteriores, en el cual se refleja la relación que el sujeto establece entre ellos. Un mapa conceptual contribuye a la representación visual más sintetizada de la información, en la cual el sujeto a través de conectores establece un vínculo entre los conceptos principales de este mapa. Por último, el parafraseo refleja todos los pasos anteriores; a través de él, la persona puede expresar verbalmente su producto escrito y quizá algo más, cuestiones que quizá no plasmó anteriormente, pero que gracias a las estrategias iniciales, logra expresar relacionando la información bajo sus propias palabras, de una manera más conciente.

En resumen, la secuencia propuesta inicia desde los procesos cognitivos más simples hasta llegar a aquéllos más complejos. La propuesta del programa se

apoya también en el Paradigma Constructivista, el cual propone que el alumno sea el propio constructor de su conocimiento a través de la guía del maestro, la cual va desapareciendo con el fin de lograr la independencia del alumno en las decisiones que tome para resolver un problema. En relación a la propuesta del presente trabajo, las actividades del taller tienen diferentes elementos para que el alumno evalúe como resolverá el problema, retomará a lo largo, el conocimiento previo del alumno, con la intención de promover una estructura propia al respecto.

La diversidad de modelos de clasificación en estrategias de aprendizaje permite conocer sus modalidades y seleccionar de manera precisa la más conveniente, de acuerdo con los objetivos del estudiante, en ello radica la ventaja de conocerlas y promoverlas en las actividades escolares.

4.3 EVIDENCIA EMPÍRICA EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Sobre diferentes investigaciones internacionales y nacionales en el campo de aplicación de estrategias de aprendizaje, en términos generales las llevadas a cabo en los programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, se ha encontrado que los alumnos mejoran significativamente sus destrezas a través de éstos; por lo tanto, un buen programa de entrenamiento en estrategias facilitará el aprendizaje y/o incluso la comprensión de textos; no obstante, la comprensión de lectura en adultos que han decidido iniciar o reanudar sus estudios en el sistema abierto del INEA, así como el proporcionar estrategias instruccionales para desarrollar en el alumno habilidades que promuevan el autodidactismo, base del sistema abierto, se ha investigado poco (Ramírez, 1992; Teberosky, 1992; como se cita en Delgado y Zamora 1997). A continuación se citan algunas de estas aplicaciones en las que se aprecian resultados favorables al respecto y en otras por el contrario.

En 1980 Weinstein (como se cita en González 1995) investigó con 75 alumnos del noveno grado de secundaria un programa de adiestramiento de estrategias de elaboración verbal e imaginal sobre el aprendizaje y retención. A los alumnos se les dieron 19 tareas de aprendizaje similares a las del salón de clase, siendo estas diversas, tales como la memorización de una lista de nueve

planetas, la distinción de venas y arterias, el aprendizaje del significado de señales de camino, recuerdo de números telefónicos y la lectura de un pasaje de San Houston.

Se formaron tres grupos: el experimental, el control y el de postest. Se dieron un total de siete sesiones semanales de 45 minutos. A los sujetos del grupo experimental se les pedía que crearan una serie de elaboraciones para ayudarles a aprender la información de cada una de las 19 tareas. A los sujetos del grupo control se les daban materiales pidiéndoles que se aprendieran la información sin darles instrucciones adicionales al uso de estrategias.

Los sujetos del postest no conocieron las tareas de aprendizaje, a ellos simplemente se les aplicaron las pruebas. Todos los sujetos fueron evaluados en pares asociados, libre recuerdo, aprendizaje serial y comprensión de lectura durante la sexta sesión. Los resultados respectivos al análisis de los datos de la prueba de libre recuerdo muestran que el grupo experimental en la prueba inmediata tuvo un puntaje más elevado y para la prueba demorada no hubo resultados significativos. Por lo que respecta a la prueba de pares asociados, no hubo diferencias significativas, sucediendo lo mismo con la del recuerdo serial. Los resultados muestran que la comprensión de lectura se facilita si se da un adiestramiento en estrategias de elaboración.

Holley y Dansereau (1984; en West, Farmer y Wolf 1991), estudiaron los efectos del mapa conceptual en estudiantes no universitarios a los que se les proporcionaron tres sesiones de dos horas de entrenamiento. El contenido a trabajar era un pasaje de mil palabras del *Scientific American*. Evaluaron su recuerdo inmediato y a largo plazo. No hubo efectos significativos. En un estudio posterior Holley, Dansereau, McDonald, Garland y Collins (1979; como se cita en West, Farmer y Wolf 1991), mejoraron el entrenamiento. Se llevó a cabo una introducción al "mapeo", un entrenamiento en conexiones entre conceptos, nomenclatura de proposiciones declarativas y relaciones, y práctica en la elaboración de mapas conceptuales a partir de un pasaje de 500 y otro de 1,000 palabras. Después se utilizó un texto de geología de 3,000 palabras, sin relación con el material previo. Un grupo control estudió el texto como habitualmente lo hacía. El grupo que utilizó la estrategia recordó significativamente más ideas principales que el grupo control.

Castañeda (1985) investigó los efectos experimentales sobre la construcción de la representación de un texto expositivo breve de biología derivada de la inducción de tres estrategias de procesamiento de información: repetición, parafraseo y jerarquización. La autora encontró que la efectividad de emplear estrategias de aprendizaje, depende del tipo de tarea por aprender y del sujeto, es decir, no es lo mismo trabajar con un texto científico que con otro tipo de materiales, hay que tomar en cuenta también las diferencias individuales.

Dansereau y cols. (1985) emplearon un entrenamiento identificado con el acrónimo MURDER, en el cual integran estrategias primarias y de apoyo. A partir del establecimiento de un clima favorable para el estudio, se entrena al alumno a comprender, recordar, asimilar, ampliar, revisar y aplicar la información contenida en los textos académicos de diversa índole. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos mejoraron significativamente su ejecución en medidas de comprensión y procesamiento de textos, así como en factores personales, asociados con la ansiedad ante el estudio por aprender.

En 1985 Weinstein y Underwood diseñaron un modelo denominado "Habilidades de Aprendizaje Individuales", implementándolo con alumnos universitarios y de nivel medio superior, formaron grupos de 30 alumnos por instructor. Los objetivos generales que debía alcanzar el estudiante eran: 1) ser capaz de monitorear y modificar su empleo de estrategias de aprendizaje, 2) incrementar su habilidad para emplear estrategias efectivas, y 3) ser capaz de reducir el estrés y el afecto negativo asociado a tareas académicas. Este modelo de entrenamiento ha demostrado incrementos significativos en comprensión de lectura, reducción de ansiedad y empleo de estrategias efectivas. En el procedimiento no se manejó el modelamiento por parte de los alumnos, pues los autores consideraron que el aprendiz tendería a copiar más que a adaptarlas a sus características.

Por su parte, Favila y Muria (1986) investigaron sobre los efectos en el empleo de estrategias preinstruccionales y de aprendizaje cognoscitivas en la

enseñanza de una asignatura. Participaron 131 estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Psicología. Se encontró que estas estrategias facilitan el aprovechamiento académico de una materia con alto índice de reprobación.

Ramos (1987), trabajó con 61 sujetos adultos cuyo promedio de edad varió entre los 30 y 37 años, la participación de los sujetos fue voluntaria y la asignación a los grupos fue por medio de un muestreo intencional, de acuerdo a la zona geográfica; el objetivo principal del entrenamiento en estrategias de aprendizaje fue entrenar a los sujetos a utilizar algunas operaciones o procedimientos a adquirir, retener y recuperar información que son facilitadores de la comprensión/retención de contenidos o material conceptual y en éste caso, sobre el tema de salud “Manejo Higiénico de Alimentos”. Lo que se encontró es que un programa de estrategias de comprensión/retención entrenando a los sujetos; determina la efectividad en términos de adquisición y recuperación, facilitando el aprendizaje en el tipo de material presentado.

Delgado y Zamora (1997) realizaron una investigación que consistió en un estudio descriptivo acerca de cuales son las estrategias de comprensión de lectura que los asesores del INEA utilizan y como las emplean para enseñar a comprender un texto. Concretamente se buscó obtener información acerca del papel del asesor en la aplicación de estrategias para la comprensión lectora de sus alumnos, con el fin de lograr los objetivos de enseñanza-aprendizaje planteados por el INEA. Se indagó por medio de entrevistas las aportaciones, conocimientos y aplicación de estrategias para mejorar la comprensión lectora, apoyándose en algunas observaciones no participativas con el fin de confirmar la información obtenida, se procuró además describir las características más importantes de lo que prevaleció en el desarrollo, frecuencia o aparición de las estrategias, realizándose un análisis cualitativo, esto con el fin de que en posteriores investigaciones se presenten las bases para estructurar un programa de intervención dirigido a los asesores acerca de las estrategias de comprensión para la lectura. El estudio se realizó en la Delegación Venustiano Carranza, para la muestra se *eligieron aleatoriamente a 15 asesores siendo 7 mujeres y 8 hombres con edades que fluctuaron entre los 20 y 34 años, de la*

misma forma se seleccionaron 2 alumnos por asesor cuyas edades eran entre 15 y 64 años y se dedicaban a laborar en fábricas, de manera independiente o eran amas de casa, la selección de estudiantes fue para confirmar la información obtenida. En la investigación se pudo constatar que el alumno no es autodidacta y no logra una comprensión en la lectura, con respecto a lo primero surgieron dos motivos por los cuales no se estaba realizando: falta de tiempo y ausencia de hábitos de estudio.

La falta de hábitos de estudio no fue modificada por parte del asesor, sólo se dedicaba a impartir los conocimientos necesarios para que los alumnos aprobaran sus exámenes y no así a enseñar técnicas o estrategias para facilitar el autoaprendizaje de los alumnos (aunque él considerara que si los enseñaba), debido a la ausencia del conocimiento de las estrategias para facilitarles el aprendizaje de la lectura. Es necesario que a los asesores se les capacite con métodos y técnicas necesarias que les ayude de manera significativa a transmitir y mejorar el conocimiento del alumno.

Gargallo y Puig (1997) desarrollaron una investigación en el marco de la Educación Permanente de Adultos (E.P.A) en España, cuyo núcleo fundamental fue la aplicación de un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje a un grupo que estaba preparándose para obtener su título de graduado escolar. Se desarrolló en una localidad agrícola de la provincia de Valencia, los alumnos tenían un historial de fracaso anterior. Los *objetivos* de la investigación eran: mejorar las estrategias de aprendizaje de los sujetos del grupo experimental, a través de un programa de enseñanza explícita; así como, incrementar el rendimiento académico de los sujetos del grupo experimental a través de la mejora de sus estrategias de aprendizaje. Utilizaron un diseño cuasi-experimental con grupo de control y medida de pretest-postest en ambos grupos. Los sujetos del grupo experimental fueron 23, de edades comprendidas entre los 16 y los 35 años, 9 de sexo masculino y 14 de sexo femenino. El grupo de control se conformó por 13 sujetos de edades entre los 16 y los 37 años, 6 varones y 7 mujeres. Los individuos de ambos grupos pertenecían a familias de nivel socioeconómico medio y medio-bajo. Se utilizó como instrumento el cuestionario ACRA Escalas de estrategias de aprendizaje de Román y Gallego (1994), integrado por cuatro escalas: la primera mide

estrategias de adquisición de información, la segunda estrategias de codificación o almacenamiento de contenidos, la tercera estrategias de recuperación de información y la cuarta estrategias de apoyo al procesamiento. Se tomaron como medidas de pretest y posttest también las calificaciones de los alumnos en las materias de Lengua y Matemáticas. La investigación ocupó todo el curso escolar 1995-96, en ambos grupos, la intervención se realizó con 40 sesiones a razón de cuatro semanales en las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales impartidas por la profesora del grupo. Se enseñaron estrategias afectivo motivacionales y de apoyo, estrategias de procesamiento y estrategias metacognitivas. Partiendo de una situación de equivalencia en estrategias de aprendizaje en el pretest entre el grupo experimental y el de control, se produjo diferencia significativa en el posttest a favor del grupo experimental. La diferencia en calificaciones entre los sujetos de ambos grupos no fue significativa en el posttest, aunque si se dio diferencia importante entre ambos grupos. El grupo experimental mejoró significativamente tanto sus puntuaciones en las 4 escalas y en las 32 estrategias de aprendizaje que las integran como en sus calificaciones del pretest al posttest, lo que no ocurrió con los sujetos del grupo de control, el programa muestra de esta forma su efectividad.

Otros estudios muestran que el entrenamiento de estrategias pueden incrementar la competencia de los estudiantes en el uso de estrategias, concientización de las mismas y comprensión del texto para lo cual la estrategia fue aplicada intencionalmente, esto es, se complementa con otros descubrimientos que correlacionan las estrategias cognitivas y metacognitivas con la comprensión lectora (National Reading Panel, 2000; como se cita en Guthrie, et al, 2004).

En investigaciones más recientes, Allueva (2002) propone la creación de un programa de desarrollo de habilidades metacognitivas. Entre sus objetivos, se encuentra la concientización del alumno joven en las diversas actividades que realiza, considerando cada una de las diferentes modalidades de la metacognición. Los resultados indican un incremento en la comprensión de lectura del grupo control, a diferencia del experimental.

Rescatando la importancia de las habilidades metacognitivas Mokhtari y Reichard (2002) elaboraron un instrumento llamado Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS), diseñado para medir la conciencia de las estrategias en alumnos de sexto a doceavo grado, esto es en mujeres y hombres de secundaria y preparatoria. El mayor propósito fue idear un instrumento que permitiera medir el grado en el cual un alumno es o no conciente de los diferentes procesos implicados durante la lectura y hacer posible su aprendizaje sobre el objetivo e intenciones del uso de estrategias. Finalmente y posterior a su aplicación, se concluyó que el MARS es una herramienta de ayuda para el incremento de la conciencia metacognitiva en los estudiantes y el uso de estrategias durante la lectura.

En estudios más recientes (Guthrie, et al, 2004) plantearon como mayor propósito de su investigación, implementar instrucciones para la comprensión lectora que combinara apoyo al estudiante en la motivación y en las estrategias cognitivas en la lectura, así como comparar éstas con estructuras instruccionales de comprensión lectora alternativas que no proporcionaran apoyo motivacional en términos de sus efectos múltiples en los resultados de lectura. Los participantes fueron estudiantes de tercer grado de primaria, utilizaron un diseño de grupos equivalente con pretest y postest, analizaron dos categorías para los estudiantes, las cuales fueron “concepto orientado de instrucción de lectura (CORI) e instrucción de estrategias (SI)”. La importancia de los resultados hallados se divide en tres aspectos: Primeramente la base del conocimiento de la instrucción en comprensión lectora es derivada de investigaciones sobre estrategias en estudios controlados y las múltiples estrategias de enseñanza necesitan mayor investigación. En segunda, la motivación y el compromiso del alumno se correlacionaron altamente con la comprensión lectora, por consiguiente son necesarios para el desarrollo de las estrategias. En tercer lugar las prácticas motivacionales para la lectura en el salón de clases han sido estudiadas cualitativa y observacionalmente pero ocasionalmente han sido examinadas de manera experimental en el contexto del aula. En resumen, esta investigación concluye resaltando su contribución al conocimiento en la instrucción de comprensión de lectura mostrando de modo

experimental que la combinación explícita de prácticas motivacionales con la instrucción de estrategias incrementan la comprensión lectora.

Valdez (2005) trabajó un programa de intervención para la comprensión lectora en el Centro de Educación Básica para Adultos (CEBA) en una comunidad Michoacán, México. La dificultad que encontró consistía en ¿cómo lograr que los alumnos realizaran una adecuada comprensión de los textos? El proyecto consistió en que el alumno se sometiera un poco más en lo que leía, lo viviera para realmente entenderlo, se procuró junto con ello buscar lecturas apropiadas y al gusto de ellos para así llevar a cabo el ejercicio. Se utilizó vestuario, se hicieron escenarios acorde a lo que se iba a escenificar, se utilizaron fuentes bibliográficas para sacar leyendas, cuentos e historias del pueblo que alguno de ellos escribiría. Se trabajó en la materia de Español de segundo de secundaria en un total de 18 sesiones divididas en dos clases por semana, con la participación de 14 alumnos adolescentes y adultos, 9 mujeres y cinco hombres cuyas edades eran entre los 15 y 30 años, la planeación de actividades fue adaptada a las carencias principales de los alumnos. Para este fin se utilizó el método EPL2R de comprensión lectora, cada letra responde a la inicial de cinco pasos que se proponen en la lectura de cualquier texto: Exploración, Preguntas, Lectura, Respuestas, Revisión. La evaluación de las sesiones fue a través de la asignación de calificaciones, analizando cada una de las características que los alumnos poseían, sus limitaciones, su medio, sus actitudes, aptitudes y responsabilidad con la que realizaban sus trabajos en un diario de campo, se consideró la lista de asistencia, cuadros de evaluación, libretas, etc.

Concluida la aplicación no se registró un avance significativo en la comprensión lectora del grupo, ya que existieron diversas variables que alteraron los resultados de la intervención.

En conclusión puede observarse a través de estas investigaciones, las ventajas que las estrategias de aprendizaje proporcionan en la realización de diversas actividades. De ahí que surja la importancia de su difusión en diferentes niveles educativos para promover un aprendizaje significativo, ya que permite la concientización que diversos autores manejan bajo el término metacognición y de este modo se promueve la participación activa no sólo en la

lectura, sino también en las actividades escolares dando así una mayor calidad en ellas. Sin embargo, deben considerarse las características de la población y el tiempo de impartición de las propuestas, ya que son clave para el éxito de los diferentes programas sobre estrategias de aprendizaje.

CAPÍTULO 5. LA LECTURA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS.

Para adultos o niños la lectura es una de las habilidades importantes dentro del contexto educativo, de ahí la relevancia de enseñarla adecuadamente, es decir, que se promueva la relación de la información del texto con los conocimientos previos de los alumnos. En el año 2005 en el Distrito Federal con una población total de 8, 720, 916 personas, el INEGI registra, que de los individuos de 8 a 14 años el 98.8% saben leer y escribir, para las personas de 15 años y más sólo el 97.0% cubre este rubro. De este modo las estadísticas no profundizan sobre aspectos más específicos de estos rubros; sin embargo, es usual que la lectura se promueva como uno de los requisitos para la aprobación de una materia, ante esta circunstancia la motivación para esta actividad decremента y el gusto por aprender a través de ella se convierte en lo contrario, por esta razón, la difusión sobre el proceso lector se hace necesaria pero como una forma de aprendizaje. A continuación se describen otros aspectos relacionados a este tema.

En el caso de adolescentes y adultos, el proceso lector coincide con el de los niños, comienza con un nivel léxico que consiste en la decodificación de palabras cuya finalidad es lograr una expresión adecuada en voz alta; no obstante, tampoco se ha promovido la comprensión de la misma. Tanto en su aprendizaje como en su lectura, es conveniente rescatar las experiencias previas derivadas de estudios formales o informales que este sector de la población ha tenido, porque de esta manera se motiva al estudiante en esto. A pesar de esta postura el INEA se enfoca principalmente a la decodificación de textos, algunos asesores del instituto consideran entre las dificultades en la lectura de sus alumnos el tartamudeo, cambio de palabras, deletreo (Delgado y Zamora, 1997).

La lectura de textos y la comprensión de los mismos debe ser un elemento a considerar por los profesores y alumnos, ya que ésta no se restringe ni a la codificación ni a la reproducción literal de un mensaje, consiste más bien, en un proceso de interpretación y construcción por parte del lector. Lo que éste

comprenda, dependerá de una serie de factores, como son sus experiencias, conocimientos y creencias previas (esquemas de conocimiento) así como de sus metas y perspectivas al leer (Díaz-Barriga, 1989; como se cita en González, 1995).

Aunado a lo anterior, es importante resaltar que, sin las habilidades de comprensión de lectura y la motivación de leer para aprender, el progreso académico de los estudiantes es limitado (Alvermann y Earle, 2003; como se cita en Guthrie 2004).

La lectura a través de la historia, ha registrado cambios ancestrales; sólo ciertos individuos tenían acceso a éste en un principio, se privilegiaba a personas de clase social alta. En la medida que la lectura se hizo pública para todas las clases sociales se estableció un avance en el conocimiento de este tema.

Según Cavallo y Chartier (1998), leer en silencio fue lo que verdaderamente revolucionó la práctica de la lectura comprensiva; una condición para realizarla fue la existencia de materiales escritos diversos y ello fue posible, precisamente gracias a la invención de la imprenta. Durante la edad media, aquellos que leían en voz alta lo hacían con el fin de recitar diferentes textos, mientras que la lectura en silencio era especialmente reservada a la nobleza de la época y se asociaba con el estudio. A partir entonces de la imprenta, distintas clases sociales encuentran acceso a ello.

De acuerdo con la información anterior, en la presente investigación se optó por separar el tema de *lectura* del correspondiente a la *comprensión de textos*, debido a que en el INEA no se considera este último y en general los libros de alfabetización se enfocan al reconocimiento de letras y palabras, así como la decodificación de las mismas. La división de estos capítulos tiene el fin de mostrar que lectura y comprensión son procesos distintos, ya que requieren habilidades cognitivas distintas, mientras la lectura por sí misma se mantiene en un nivel léxico, la comprensión requiere procesos de planificación, organización, integración, por mencionar los más importantes.

5.1 EL PROCESO DE LECTURA.

La lectura es un medio de información y de aprendizaje, su finalidad es alcanzar la comprensión, interpretación y disfrute de un texto. De este modo, la lectura ofrece innumerables beneficios, entre ellos, ser una fuente de conocimientos; el objetivo de la lectura lo planteará cada individuo (Barrera, 2004).

La lectura es un proceso constructivo e inferencial que supone construir y verificar hipótesis acerca de determinados signos gráficos y determinados significados (Romero y González, 2001).

El proceso de lectura sigue siendo la piedra angular del proceso de aprendizaje escolar, por consiguiente una lectura deficiente es la causa de los principales problemas del aprendizaje en general (Peredo, 2001).

Los métodos empleados para la enseñanza de la lectura son diversos, desde cualquiera de ellos la promoción del fomento a la lectura como una actividad de aprendizaje será crucial para que las personas tomen un gusto por ella.

Antes de saber leer de manera autónoma un lector requiere que otros lean para él, pero al aprender a leer de manera independiente, el lector gana velocidad de lectura y avanza en la construcción de interpretaciones propias. Precisamente es por la lectura en silencio que un lector desarrolla estrategias para la comprensión de un escrito, porque la finalidad de leer en silencio es comprender, recrear, disfrutar un texto. Se puede decir que la lectura en silencio tiene en primer lugar un propósito personal establecido por el lector; en cambio, la lectura en voz alta no tiene como propósito leer sino recitar para ser escuchados por otros que generalmente evalúan aspectos de forma al leer (Carrasco, 2000, p. 43).

Enseñar a leer significa también enseñar a evaluar lo que comprendemos, lo que no comprendemos y la importancia que esto tiene para construir un significado a propósito del texto, así como estrategias que permitan compensar lo que no se ha comprendido (Solé, 2000).

La destreza lectora se fundamenta en el texto y es interactiva en contraposición a la idea que se caracteriza por secuencias regulares. La lectura comprensiva es intencionada y reside tanto en la persona que lee como en el texto que va a ser leído (Bransford y Jonson, 1972; como se cita en Hall, 1991). Esto supone que el lector trae al texto sus expectativas, los conocimientos que ya posee sobre la estructura y el contenido del lenguaje y sus antecedentes culturales para lograr la construcción e interpretación de la palabra escrita a medida que es leída.

La decodificación permite acceder al significado de las palabras. Las palabras cuyo significado se conoce, así como la rapidez con que el mismo se identifica durante la lectura, proceso conocido como acceso léxico, constituye un primer nivel de comprensión que condiciona la misma y se produce a otros niveles (Alonso, Carriedo, 1996).

Aunque sea a un nivel inconsciente, los lectores, a medida que leen, predicen, se plantean preguntas, recapitulan y resumen la información, además se encuentran alerta ante posibles incoherencias o desajustes. Cuando no se aprende a leer de forma adecuada, la lectura no puede servir a ninguno de los propósitos que la mueven, no siendo entonces lectura. Se trata de que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, las verifique y se implique en un proceso activo de control de comprensión (Solé, 2000).

5.2 LECTURA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

La lectura es sin duda una de las actividades más frecuentes, necesarias y presentes tanto en referencia a la vida escolar como en referencia a la participación activa en la comunidad. Entender la lectura es una actividad constructiva que permite niveles y matices diferentes de comprensión y en la que intervienen una gran variedad de factores (Castelló, 1999).

Para el entendimiento de dicha lectura, es conveniente promover en los estudiantes, el uso de recursos que le permitan conocer que tanto comprenden

lo que leen, con relación a esto, es necesario enseñar estrategias de comprensión para conseguir lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole. Los lectores autónomos son capaces de aprender a partir de los textos, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo (Solé, 2000).

Las diferencias más importantes entre un buen lector y uno que no lo es tanto, radican en la posibilidad de saber cuándo y por qué no se entiende un texto determinado y qué es lo que se puede hacer para entenderlo, es decir, en la utilización de estrategias para gestionar y regular la propia comprensión (Castelló 1999).

De acuerdo con Monereo (1990; como se cita en Muriá 1994) si las estrategias son las responsables de la función de “asimilación” de la información que llega del exterior del sistema cognitivo del sujeto, es necesario promoverlas para la comprensión de sus acciones durante la lectura.

En relación a lo último, cada vez se hace más evidente que la adquisición de estrategias de lectura y las habilidades de comprensión lectora demandan gran cantidad de esfuerzo y motivación (Stipek, 2002; como se cita en Guthrie 2004).

Existe un acuerdo generalizado en las publicaciones que se sitúan desde una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura, en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown 1984; como se cita en Solé 2000):

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. La posibilidad de que el lector posea los

conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto.

3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea conciente de qué entiende y que no entiende, para así resolver el problema.

Aquí puede notarse una vez más la importancia de la metacognición, para concientizar las acciones durante la lectura. Igualmente el texto deberá tener una estructura accesible, cuya organización sea tal, que muestre una secuencia lógica y coherente entre el contenido que proporcione al lector. Cabe resaltar que parece ser un trabajo conjunto, el del autor de un texto al escribirlo con un fin determinado y el del alumno al plantearse sus propios objetivos ante esta lectura.

La efectividad de la enseñanza de estrategias de aprendizaje, ha originado un mejor desempeño en las actividades de los estudiantes a lo largo de los años. En la siguiente sección, se plasman algunos de los logros que se han conseguido en la impartición de diferentes talleres y programas en estrategias de aprendizaje.

Solé (2000) mantiene que una estrategia es un procedimiento o acciones ordenadas dirigidas a alcanzar una meta. Estas acciones son habilidades que requieren destreza práctica y experiencia, dan al lector la posibilidad de interactuar con el texto y obtener información de él, éstas son las responsables de que puedan formarse interpretaciones después de la lectura.

El empleo de diversos procedimientos de aprendizaje tiene como finalidad dirigir al alumno hacia la concientización de su comprensión lectora, promoviendo de esta forma la metacognición la cual se refleja en el grado de integración de los propios conocimientos y la información revisada, en esto radica la importancia de las estrategias.

5.3 ERRORES FRECUENTES EN LA LECTURA.

Independientemente de algún problema de tipo biológico o neurológico, entre los obstáculos encontrados para lograr una buena lectura está la incapacidad del individuo por rescatar lo más importante de un texto, en otras palabras la falta del uso de estrategias de aprendizaje. También influye la cuestión motivacional hacia esta actividad, la cual se fomenta desde casa o la escuela misma, generalmente como un requisito para acreditar materias, bajo este panorama la predisposición a dicha actividad cambia totalmente

La decodificación de cada palabra, la rapidez con que se hace, en especial si se empieza a leer y escribir, influye, ya que el texto se conforma de varias relaciones entre las proposiciones que lo forman (Alonso, Carriedo, 1996).

De acuerdo al tipo de texto revisado existe cierta influencia para comprender la relación de proposiciones, esto es la capacidad de comprensión que los alumnos tienen de textos escolares se refleja en indicadores diferentes como son: el reconocimiento del significado de palabras y proposiciones, la identificación de las relaciones entre diferentes proposiciones, la representación e identificación de la organización estructural del texto, la identificación de idea principal del mismo, el modelo o imagen mental evocado por el texto y el reconocimiento de la intención del autor (Alonso, Carriedo, 1996).

Dichos autores mencionan que las dificultades señaladas a menudo tienen su origen en diversos factores que intervienen al leer un texto, entre ellos:

1. El alumno no establece un propósito en la lectura adecuado y, por ello, no suelen prestar la atención necesaria para entender lo que leen, con lo que la comprensión y el aprendizaje se ven afectados.
2. El reconocimiento del significado de las palabras durante la lectura, lo que presupone que el lector conoce las palabras que va leyendo, de lo contrario la comprensión se ve obstaculizada porque se desconoce el significado de un término.
3. Un factor que condiciona el que la dificultad pueda superarse es que el alumno conozca o no el tipo de estrategia adecuada para remediar los fallos de comprensión con la menor interferencia posible para el

proceso lector.

4. Otro factor del que depende la comprensión son los conocimientos previos sobre el tema de lectura, los conocimientos sobre el tema de lectura contribuyen a la rapidez y adecuación con que el lector se forma una representación de lo que dice el texto.
5. Un factor más que condiciona la comprensión de lectura son las inferencias que el sujeto realiza durante la lectura relativas al significado de los distintos elementos sintáctico-semánticos del texto y su contexto documental.

Aunado a estos factores, la motivación hacia la lectura en general suele ser escasa y el tiempo que las personas dedican a leer es muy limitado. El estatus sociocultural en ocasiones suele ser bajo, inapropiadas pautas educativas parentales relativas al hábito lector, escasa exposición a la lectura en casa y el aula, actitudes y expectativas poco adaptativas acerca de la lectura y su utilidad, son otros aspectos que promueven los errores que permiten la escasa comprensión de la lectura. De esta forma en ocasiones algunos lectores sólo se preocupan por el reconocimiento de las unidades lingüísticas sin acceder al significado de lo que ellas transmiten. Se centran en la decodificación del texto y descuidan la comprensión, por consiguiente presentan problemas para construir un significado global o parcial sobre lo que han leído y carecen de conocimientos previos necesarios para procesar los textos, como se citó antes (Romero y González, 2001).

Así discutir con los alumnos los objetivos de la lectura; trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, pero no cargas abrumadoras para el alumno; proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes; enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y a buscar verificación para sus hipótesis; explicar qué se puede hacer cuando se encuentran problemas con el texto, es un buen mecanismo para fomentar la comprensión lectora, adecuando el método de enseñanza pertinente a situaciones específicas (Solé, 2000).

Como puede observarse, la aplicación de estrategias de lectura es

fundamental cuando se quiere alcanzar la comprensión del texto, se constata de igual forma que los aspectos psicológicos y socioculturales influyen en la motivación hacia una lectura determinada, por lo que el proceso concientizado de esta actividad contribuye a un aprendizaje significativo y una actitud distinta hacia el mismo.

CAPÍTULO 6. COMPRENSIÓN DE TEXTOS.

La comprensión de textos es un proceso que va de la mano con la lectura misma y que visualiza la distinción entre distintos tipos de texto, así como los objetivos con los cuales se revisan estos. Diferentes modelos y propuestas teóricas intentan explicar el proceso de comprensión a partir de la estructura del texto en cuanto sus componentes gráficos como las proposiciones del contenido que el autor plantea, a partir de éstos el alumno realiza una serie de procedimientos que le permitan interactuar con el texto y deriven en un manejo del mismo, creando sus conclusiones al respecto. De esta manera pareciera que la lectura es un procedimiento activo del alumno con el texto en el que activa sus esquemas de conocimiento para crear los nuevos, dicha actividad es la que permite la comprensión del escrito. A continuación se desglosan algunos subtemas que están contemplados en este proceso.

Es necesario tener cuidado en la posible confusión de la comprensión de lectura con el recuerdo de lo leído, memoria y comprensión son procesos distintos. Mientras la memoria permite traer recuerdos sobre información, la comprensión permite relacionar dicha información con conocimientos previos y construir la propia interpretación al respecto (Estévez, 2002).

Alonso (1987) menciona que comprender requiere de algo más que leer y conocer el propio lenguaje. El significado no reside en las palabras, frases o párrafos, o en el conjunto del texto, reside en el lector en cuanto que de modo activo, desde conocimientos previos, éste hace inferencias que van más allá de la información que literalmente presenta el texto.

El estudiante cuando lee, utiliza estrategias cognoscitivas para prestar atención, para seleccionar el material de lectura, para clasificar lo que aprende y para recuperarlo, aunque no esté conciente de ello (Sánchez, 1998).

En dicho proceso de lectura, estas estrategias colaboran a la focalización de atención sobre el texto, facilidad de recuerdo y al realizar una serie de

ejercicios, como son la elaboración de resumen, mapa conceptual y parafraseo permiten una autoevaluación que refleja la comprensión del lector.

Bruner (1957; como se cita en Hall, 1991) propuso la idea de ir más allá de la información recibida en el procesamiento de la información, estas ideas se relacionan con la teoría de los esquemas. Dicha teoría se refiere a cómo se almacena el conocimiento en la memoria, a la forma en que ese conocimiento es usado para la comprensión, para la adquisición de nuevos conocimientos.

El conocimiento que ya posee un lector es un factor importante en la comprensión de un texto, un lector comprende el mensaje que intenta dar un texto cuando es capaz de activar o construir un esquema que explique los objetos y eventos que se describen (Anderson y Wilson 1986; como se cita en Hall, 1991).

En relación con el ejercicio de construcción de significado del texto, la motivación hacia la tarea está estrechamente relacionada con la lectura, cuando los textos son motivantes para los sujetos éstos presentan mejor disposición para entender lo que leen y los textos no son igual de motivantes para todos los sujetos. Los sujetos con dificultades de aprendizaje suelen presentar estos problemas de escasa motivación, expectativas negativas hacia la tarea y de baja persistencia hacia su realización, lo que dificulta o entorpece la enseñanza de la comprensión de textos (Romero y González, 2001).

En otras palabras la comprensión de lectura es un proceso que va más allá de la decodificación del texto, implica la activa participación del alumno a partir de sus objetivos y los procedimientos que empleará para llegar a ellos.

6.1 TIPOS DE TEXTO.

En el proceso de comprensión lectora se considera primordial elaborar la propia información del lector a partir de lo revisado en el texto. De esta manera e independientemente de los propósitos de lectura que el individuo pueda plantearse, conocer la superestructura del texto facilita la obtención de dichos objetivos. Ésta se refiere a los esquemas organizativos textuales, a partir de los cuales se plantean diversas clasificaciones de textos. De acuerdo con Adam (1985; como se cita en Solé 2000) se encuentran los siguientes tipos de textos:

- *Narrativos*. Contemplan un desarrollo cronológico que aspira a explicar sucesos en un orden dado, como son las leyendas, cuentos, novelas.
- *Descriptivo*. Su intención es hablar sobre un objeto o fenómeno mediante comparaciones y otras técnicas, ejemplos de ello son diccionarios, inventarios, guías turísticas.
- *Expositivo*. Se relaciona con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, explica determinados fenómenos o bien proporciona datos sobre éstos. La estructura de estos textos puede ser enumerativa-descriptiva, secuencia temporal, comparación-contraste, relaciones causales. Los libros de texto y escolares son un ejemplo de este tipo de estructuras.

Algunos autores consideran al texto descriptivo como parte de los expositivos, sin embargo considerando los ejemplos mencionados no se consideran dentro de éste rubro.

Ante la superestructura de un texto que son las proposiciones plasmadas por el autor del mismo, cada lector puede elaborar una diferente macroestructura del mismo. Cuando super y macroestructura coinciden, se dice que el lector ha comprendido el significado del texto y lo que el autor que lo ha escrito quería transmitir (Romero y González, 2001).

A partir de esta clasificación radica la importancia de plantear objetivos para la

lectura, al menos si se pretende una actividad constructiva a partir de dicho texto. En otras palabras, el conocimiento de la estructura del texto permite al estudiante plantearse objetivos pertinentes a la demanda de la tarea y detectar de manera acertada la estrategia más adecuada a aplicar para ello. La estrategia por sí sola requiere combinarse conjuntamente con los objetivos del alumno, su conocimiento sobre la estructura textual y la activación de sus conocimientos previos para promover la comprensión del texto y llegar a un aprendizaje significativo.

6.2 PROCESO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS.

Proponen varios autores, que el aprendizaje comprensivo o la comprensión de un texto y el recuerdo de un texto no son procesos equivalentes y, en consecuencia, no resultan afectados por los mismos factores (Kintsch, 1994; Van Djik y Kintsch, 1983; Wiley y Voss, 1999).

Comprender un texto equivale a formarse una representación del contenido del mismo. La construcción de dicha representación es el resultado de un proceso interactivo en el que intervienen tanto las características del texto como distintos tipos de conocimiento del sujeto. Esto implica *representarse adecuadamente las relaciones entre las proposiciones* que lo forman. El texto se compone de distintas proposiciones que se relacionan entre sí. Estas relaciones, que pueden ser de diversos tipos, se manifiestan tanto a través de las características sintácticas del texto como a través de su contenido semántico, y su correcta detección es fundamental para la comprensión (Alonso, Carriedo, 1996).

Siguiendo a estos mismos autores, plantean que a medida que el texto avanza y dependiendo de su naturaleza (narrativa o expositiva), es posible detectar distintos tipos de relaciones entre el conjunto de proposiciones que lo integran, relaciones que le dan estructura y unidad y que hacen que las distintas afirmaciones que el autor realiza tengan distinto nivel de importancia. Comprender estas relaciones entre las ideas que da organización al texto y, a través de ella, reconocer bien la información más importante que el autor

quiere comunicar de acuerdo al tipo de texto, alcanzar esta meta depende no sólo de la comprensión adecuada y los conocimientos del sujeto respecto al tema.

En otras palabras, la comprensión de lectura es un proceso constructivo hechos por el lector en conjunción con los discursos escritos y el contexto sociocultural donde éste ocurre (Smagorinsky, 2001; como se cita en Hernández 2006).

El conocimiento y la identificación de la estructura del texto permite al lector comprender el modo en que el autor del texto ha organizado y expuesto sus ideas. También permite al lector seleccionar la información, organizar y elaborar en su memoria la macroestructura que resume al texto y según el propósito del lector lo guardará en su memoria a largo plazo (Romero y González, 2001). Cuando se construyen las proposiciones mentales, se opera con ellas integrándolas y ligando unas con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo, intentando así extraer el significado del global del texto, a un nivel de significatividad que se le llama macroestructura del texto.

En relación a lo anterior, la sensibilidad de los lectores a la estructura del texto ha demostrado ser una habilidad estrechamente asociada con un buen recuerdo y comprensión de la información leída y con una adecuada identificación de las ideas principales de los textos (Horowitz, 1985).

Balluerka y Gorostiaga (2002), mencionan el estudio realizado por Hernández y García (1991) en el cual se concibe la elaboración como un proceso a través del cual, el sujeto integra la información del texto en su propia estructura de conocimiento, por medio de la representación mental de imágenes del contenido del texto durante la lectura; así como la relación entre el contenido del texto con los conocimientos previos y la identificación y memorización de ideas principales, obteniendo de esta forma, nuevas informaciones o productos distintos de los explícitamente en el texto.

Para el caso de los adultos, por sus características físicas y psicológicas, la

implementación de estrategias de aprendizaje, son un elemento que puede facilitar el aprendizaje de estas personas. Específicamente en el área de lectura, dichas estrategias colaboran a crear conciencia de la información revisada permitiendo detectar datos que entiendan parcialmente.

Rescatando la postura de los autores mencionados, la lectura y comprensión de ésta va más allá de seleccionar una lectura y revisarla, implica un proceso activo de intercambio de información entre lector y texto, de manera que el primero logre conformar su propia estructura de conocimientos a partir del material consultado. Para lograr ello las estrategias a las que recurra para apoyarse, la motivación manifestada en el interés por la lectura, así como para realizar las actividades que le permitan consolidar un aprendizaje significativo son de suma importancia para lograrlo a cualquier edad.

CAPÍTULO 7. MÉTODO.

7.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿Las estrategias de aprendizaje facilitan la comprensión de textos en un grupo de participantes que asisten al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos?

7.2. OBJETIVOS.

- Diseñar un programa de estrategias de aprendizaje, que favorezca en los estudiantes una mayor comprensión de los textos que utilizan para su estudio en el INEA.
- Conocer los intereses de los usuarios de la plaza comunitaria Extremadura, con la intención de conformar un programa pertinente a sus necesidades.
- Valorar la efectividad de dicho programa, estableciendo una serie de ejercicios que consideren la diversidad de la población.
- Establecer si existen diferencias significativas en cuanto al nivel de comprensión de textos entre el grupo control y el grupo experimental.

7.3 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA.

El sistema tradicional de enseñanza se remite a las técnicas convencionales de impartición de clases, conformadas por un estudiante pasivo y un maestro instructor. La educación de adultos pugna por desaparecer este estilo de enseñanza, debido a que esta población cuenta con una historia de vida y por lo tanto una experiencia que debe ser rescatada en el aprendizaje.

Siendo la lectura una actividad poco valorada y difundida en México es necesario rescatarla como una forma de aprendizaje. Como puede observarse en algunas de las investigaciones citadas, se han realizado diversos trabajos sobre programas de estrategias de aprendizaje respecto a este proceso lector registrándose en éstos, resultados favorables en niños, adolescentes o

jóvenes; sin embargo, se encuentra un solo trabajo realizado con población adulta. Dichos estudios reportan un incremento en la comprensión de textos, por lo que es conveniente retomarlos para la promoción de una lectura concientizada entre los individuos (Weinstein y Underwood, 1985; Favila y Muria, 1986; Ramos, 1987; West, Farmer y Wolf, 1991; González, 1995, Gargallo y Puig, 1997).

Así entonces considerando las características físicas, psicológicas y sociales de las personas adolescentes y adultas, se observa que la enseñanza hacia esta población, se torna más compleja y teniendo en cuenta la importancia de la lectura en la sociedad, surge el propósito de proponer un programa de estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos en la educación de adolescentes y adultos que facilite su estudio en el INEA. Dichas estrategias pretenden promover la comprensión de los textos de estudio e incluso considerarla como una actividad divertida a través del juego y de ahí el carácter lúdico del programa. Cabe mencionar que dicho programa se realiza desde una perspectiva psicoeducativa con actividades bajo un enfoque constructivista en el cual las dinámicas siguen el principio de “aprender-haciendo”, es decir, los estudiantes trabajarán y realizarán los ejercicios necesarios con el fin de que cada participante logre la elaboración de sus propias estructuras cognoscitivas en el uso de textos, obteniendo así una autoconstrucción de contenidos. Esto pretende no sólo centrarse en una técnica distinta de enseñanza-aprendizaje; sino además, observar el cambio comportamental de los estudiantes como resultado de esta nueva visión de enseñanza, resultando de este modo un aprendizaje significativo. A través de la realización de actividades y el descubrimiento de éstas, se pretende lograr la reflexión del trabajo de los participantes, para promover finalmente el proceso de metacognición que por ende, facilita el logro de un aprendizaje significativo.

7.4 HIPÓTESIS.

H.O. El programa de estrategias de aprendizaje no incrementa la comprensión de textos en el grupo de participantes que asisten al INEA.

H.I. El programa de estrategias de aprendizaje incrementa la comprensión de textos en el grupo de participantes que asisten al INEA.

7.5 VARIABLES.

V.I. Estrategias de aprendizaje.

V.D. Comprensión de textos.

DEFINICIONES CONCEPTUALES.

V.I. Estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Gaskins y Elliot, 1998; como se cita en Díaz-Barriga y Hernández 2002, p. 234).

V.D. Comprensión de textos.

La comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto, contextualizada por la situación de lectura” (Cook, 1986; como se cita en Carrasco, 2000).

DEFINICIONES OPERACIONALES.

V.I. Las estrategias se presentarán en un programa que propone el uso de seis ellas consideradas básicas: la *identificación de ideas principales* por medio del reconocimiento de la información más relevante del texto, la *clasificación* como la agrupación del contenido del texto, la *contrastación* y la *comparación* se refiere al establecimiento de semejanzas y diferencias que existen en la lectura, el *resumen* a través de la versión breve y en prosa del contenido más importante del texto, los *mapas conceptuales* a manera de un resumen de tipo gráfico plasmado en un esquema y el *parafraseo* valorado a través de la expresión oral y uso de sus propias palabras respecto a la información del texto.

V.D Por medio del establecimiento de ejercicios prácticos y preguntas de tipo teórico se reflejará el nivel de comprensión por parte de los adolescentes y adultos en diferentes textos.

7.6 TIPO DE INVESTIGACIÓN.

El estudio realizado fue una investigación *cuasi-experimental*, en la cual se realizó la aplicación de un programa de estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos en adolescentes y adultos. Se adecuaron las condiciones del escenario con el fin de controlar todas las variables posibles para el óptimo resultado de la impartición del programa, llevándose a cabo en la realidad escolar del INEA hasta donde lo permitieron las facilidades del instituto (Kerlinger, F. N., Lee, H. B. 2002; Hernández, Fernández, y Baptista, 2003).

7.7 DISEÑO.

Se utilizó un *diseño cuasi-experimental con preprueba-posprueba y grupo control*; los grupos control y experimental respondieron un pretest y sólo el segundo recibió la aplicación del programa de estrategias de aprendizaje. Finalizado el taller ambos grupos respondieron un postest con la finalidad de

observar si existían diferencias entre ambos respecto a la comprensión de textos (Kerlinger, F. N., Lee, H. B. 2002, Hernández, Fernández, y Baptista, 2003).

Pretest.	Tratamiento (aplicación del programa).	Postest.
G1	X	G1
G2	---	G2

7.8 SUJETOS.

La población con la cual se trabajó fueron los usuarios de las plazas comunitarias del INEA, cuyo rango de edad fue de 15-70 años, (media de edad fue 33.8 con una *desviación estándar* de 18.56).

La muestra de dicha población fueron 12 estudiantes de la plaza comunitaria Extremadura ubicada en la Delegación Benito Juárez.

Se realizó un *muestreo no probabilístico intencional* en el que se descartó a personas que estuvieran en el proceso de Alfabetización. De los usuarios que se encontraban en el estudio de los módulos posteriores al proceso de alfabetización, se escogieron al azar a las personas que formarían parte del grupo experimental, mientras que el resto conformaría el grupo control a quienes no se les aplicó el programa de intervención. Cada grupo estuvo conformado por 6 personas predominando la cantidad de mujeres en ambos, el rango de edad para la muestra fluctuó de 15-50 años.

7.9 MATERIALES

Se utilizó pizarrón, cartulinas, imágenes de revistas, figuras de foami, fragmentos de lecturas, textos cortos, paliacates, fichas blancas, plumones, juego de vocabulario, noticias de periódico, sobres de colores y papel bond.

7.10 ESCENARIO.

Se trabajó en la sala de audiovisuales del plantel escolar, el cual contaba con diez sillas, un escritorio, iluminación adecuada, televisión y video, se encontraba alejada del ruido de la calle.

7.11 INSTRUMENTOS.

Se utilizó un *Cuestionario de lectura* (Guerra, 2005) creado para los fines de la presente investigación, cuyo objetivo era conocer los géneros literarios que los estudiantes gustan leer y seleccionar los textos correspondientes a sus preferencias. Se emplearon también el *Pretest* y *Postest* que contemplaban los ejercicios de evaluación, adaptados de Romero y González (2001) y un *registro de observación*.

7.12 PROCEDIMIENTO.

El programa tuvo una duración de 19 sesiones considerando la correspondiente al cierre del taller, la impartición de éste se llevó a cabo dos días por semana en la tarde. La selección de cuentos se hizo por medio del cuestionario de lectura y se aplicó previamente al inicio del taller. Respecto a las diferentes actividades realizadas se especifica las que fueron retomadas por diversos autores, las siguientes fueron creadas por la autora del presente trabajo: un cuento sufi, rompecabezas, el bosque, collage cultural, busca tu grupo, noticias, repaso, el sobre, cuadros informativos, dime de qué trata, teléfono descompuesto (adaptada del juego tradicional con el mismo nombre), explica el texto, adivina las palabras (adaptada de un juego de vocabulario), dramatización, explica el texto, crucigrama (adaptada del juego tradicional con el mismo nombre), paso a paso, recuerdos del taller y maratón. Las sesiones se describen a continuación.

Sesión 1 Presentación: Primeramente se indicó a los participantes el salón donde se llevarían a cabo las actividades del taller, una vez reunidos todos se les entregó una ficha blanca y plumones para que escribieran su nombre en ella y la pegaran en su ropa con la intención de que los integrantes del grupo la observaran. Una vez realizado esto se procedió a la realización de la primera actividad tarjetas circulantes (Betancourt, 2000) con una duración de 15 minutos, dando la instrucción de observar los nombres y rostros de cada compañero contando con tres minutos para ello. Terminada la observación se retiraron las tarjetas de la ropa y comenzaron a circular cada una de éstas

hacia su derecha durante tres vueltas, deteniendo el movimiento al término de la ronda. De este modo cada persona tenía una tarjeta que no le correspondía y debía encontrar al dueño de ésta para entregársela lo más pronto que pudiera, continuando con los demás hasta encontrar al propietario de cada una. Finalizado este ejercicio se realizó otro denominado descubrir al ausente (Betancourt, 2000) para efectuar en un tiempo de 20 minutos, en el cual se dieron las indicaciones de sentarse en círculo para realizar una breve observación de los asistentes con el fin de memorizar su fisonomía otorgando tres minutos para ello. Después de la espera se vendaron los ojos de dos participantes, mientras tanto los demás sujetos intercambiaron lugares sin realizar ruidos y a uno de ellos se le pidió salir del salón. A las personas vendadas se les retiró el paliacate y tenían que observar a todos sus compañeros con el propósito de encontrar al ausente. Al terminar las actividades se explicó que éstas fueron realizadas con el fin de conocer a sus compañeros y para romper el hielo. Posterior a ello se comentó la temática del taller y se introdujo el concepto *comprender*, preguntando que entendían por ello. A partir de estos comentarios se explicaron que estos aspectos serían retomados a lo largo del taller con el fin de atenderlos. Después de esto se comentaron las dificultades más frecuentes que algunos de los estudiantes presentaban al leer. Siguiendo a éstas se hizo una reflexión sobre como podían intervenir en estas cuestiones y los participantes mencionaron algunas. Por ello se les preguntó ¿a qué hora, en qué lugar, para qué leen? Estas preguntas contenían respuestas que influían en la lectura y comprensión de textos, por lo que se recomendó escoger un lugar y momento adecuado para ello y así evitar de manera inicial el mayor número de distracciones posibles.

Sesión 2 Presentación: En esta clase se incorporó otro compañero a quien se le entregó su ficha para que escribiera su nombre y la pegara en su ropa como los demás, para ello se repitió la actividad de tarjetas circulantes con las mismas instrucciones y tiempo de la sesión anterior dos rondas únicamente. Posteriormente se realizó el ejercicio escenas temidas (Ferreira y Pasut, 1998) con 30 minutos para su elaboración donde se pidió a los sujetos que en una hoja expresaran 5 dificultades que consideraran presentes cuando leían un texto. Una vez que terminaron esto se agruparon por parejas entre las cuales

intercambiaron sus escritos con el fin de leer las dificultades de cada uno y otorgar recomendaciones para que pudieran ayudar ante estas situaciones. Terminada la conversación se escribieron en el pizarrón dichas dificultades y las recomendaciones aconsejadas por sus compañeros de clase. Para finalizar la sesión se habló de las seis estrategias a impartir a lo largo del taller, aclarando que éstas les ayudarían en algunas de las dificultades que presentan.

Sesión 3 Identificación de ideas principales: Conforme fueron llegando los estudiantes, se les entregó el pretest para su realización antes de que se iniciara con el primer tema del taller, su aplicación fue hasta esta sesión ya que algunos alumnos estuvieron faltando clases anteriores, durante su elaboración se llevaron hasta 45 minutos. Una vez finalizado y entregado el éste, la instructora les pidió reflexionar sobre el concepto “ideas principales”. Después de dicha reflexión, se entregó la lectura titulada un cuento sufi para realizar la actividad con el mismo nombre y comenzaron a leer durante 15 minutos. Una vez que terminaron, se conjuntaron los comentarios como el mensaje central del cuento y por lo tanto la idea principal de éste. Debido al tiempo la instructora comentó que la siguiente clase se trataría el mismo tema y terminó la sesión.

Sesión 4 Identificación de ideas principales: Inició la clase con la dinámica rompecabezas, para la que se repartió el cuento *Marina* de Carlos Calvillo, se les pidió subrayaran lo que consideraran la información más importante del texto, además de obtener la idea principal de cada párrafo. Mientras tanto, la instructora pegaba en la pared diversas figuras desordenadas de rompecabezas que contenían las ideas principales de la lectura. Cada alumno debía encontrar entre estas piezas la esencia del párrafo correspondiente, para lo cual debía leer en voz alta lo que consideró la parte importante de dicho párrafo y comentarlo con el resto del grupo para enfatizar la pieza escogida, con el fin de que éstas embonaran perfectamente unas con otras, se llevaron un tiempo de 30 minutos en esto, terminada la actividad y comentando entre todos, se concluyó lo más relevante de la lectura y que consistió en que el personaje principal se volvía loca por amor. Al término de esta actividad se

efectuó el ejercicio denominado el bosque en un tiempo de 30 minutos, planteando la siguiente situación: *un grupo de personas se encuentran perdidas en el bosque y en él hay un lobo, el lobo toma la rama de un árbol, cada una de las cuales contienen fragmentos de textos distintos, la persona que representa al lobo leía uno de los fragmentos en voz alta y debía escoger un compañero a quien le preguntaba la idea principal del fragmento; si la persona elegida no lograba responder, ella pasaría a ser el nuevo lobo, mientras los demás no acertaran en las respuestas la misma persona seguiría esperando a que alguien tomara su lugar.* Al finalizar la dinámica se hizo una reflexión sobre como identificar lo más importante de un texto y retomando lo comentado previamente, se resaltó la continuidad de ideas del rompecabezas para percatarse de la exclusión de características o detalles de la historia, de manera que si se contaba a otra persona el mismo cuento con esta secuencia quedaría clara la trama del mismo. A partir de esto se depuraron los aspectos teóricos del tema.

Sesión 5 Clasificación: Para iniciar la sesión se formaron grupos de dos personas tratando de encontrar sus pares en cuanto a participación, con el fin de discutir sobre la actividad a realizar. Así comienza la dinámica collage cultural donde se repartió un cuarto de cartulina a cada pareja y escogieron un sobre que contenía una serie de imágenes de revista con las que tenían que hacer dicho collage. Debían buscar un título adecuado que permitiera incorporar todos los recortes en éste, para ello tenían que escoger criterios que contribuyeran a agruparlas en dicho título, de ahí la discusión por grupos, todo esto tuvo una duración de 40 minutos. Para la siguiente actividad denominada busca tu grupo, los participantes recibían un sobre que contenía el dibujo de una fruta determinada, se indicó que deberían reflexionar en las características de ésta teniendo 20 minutos para ello y a partir de éstas debían buscar un grupo frutal al cual unirse y con el cual compartieran algunas de ellas, así debían establecer un diálogo entre los sujetos para comentar al respecto. Al terminar la actividad se comentó que fue necesario prestar atención a diferentes aspectos de los materiales para encontrar un término que los clasificara; es decir, que dejara bajo un sólo término o palabra el grupo

adecuado según las características correspondientes y así resolver las diferentes dinámicas.

Sesión 6 Clasificación: Se planteó la situación hipotética siguiente para los asistentes: *todos trabajan en una estación de radio y acaban de llegar una serie de noticias desordenadas. La emisión estará al aire en veinte minutos, por lo que deberán organizar las noticias por bloques o secciones y así evitar que el espectador se confunda.* Esta dinámica llamada noticias, requirió la conformación de parejas que escogieron un sobre donde contenía aquellas que debían agrupar por bloques, trabajando cinco categorías que fueron deportes, educación, cultura, salud y ecología, en su realización se llevaron 40 minutos. Se entabló una discusión sobre lo observado durante el ejercicio, recomendando que observaran de manera individual si algunos de estos todavía los presentan, de ser así, reconsideraran su avance a través de las sesiones. Se alertó sobre la posible pérdida del recuerdo respecto a la información de la lectura si se enfocan en los detalles. De este modo se comentó que nuevamente tuvieron que enfocarse a ciertas características de la información para poder agruparla en un sólo rubro informativo, en ese momento clasificaron el contenido de las noticias en general.

Sesión 7 Contrastación-comparación: Antes de iniciar la actividad se preguntó a los participantes el tema revisado la clase anterior, a partir de estos comentarios se pidió reflexionaran la siguiente actividad. A continuación se inició con la dinámica repaso con duración de 30 minutos, en la que los sujetos debían leer un texto con la intención de clasificar su información, buscando un título distinto para la lectura o bien un término central por párrafo que les ayudara a recordar la información consultada, a uno de los participantes le costó trabajo asignar otro término al contenido del texto. Para la siguiente actividad titulada armando figuras (adaptada de Acevedo, 19996), se formaron parejas, posteriormente se colocaron una serie de figuras geométricas sobre el escritorio, cuyas características se basaban en su forma, tamaño, color y grosor. Se les dio la instrucción de construir una figura humana con cada una de éstas, el requisito para ello era diferenciar las características de las piezas con el fin de tener una representación humana proporcional, se llevaron 30

minutos en este ejercicio. Al finalizar se pidió que observaran las figuras resultantes, resaltando cada una de sus características, a lo que se explicó que este término se refería a una parte específica de un objeto. Estos aspectos se relacionaron con la lectura realizada anteriormente al contemplar la información y asignarle un término que la agrupara, se explicó que la clasificación contribuye al mejor recuerdo de lo leído y a su comprensión ya que se organiza el contenido del texto.

Sesión 8 Contratación-comparación: Comenzó la actividad denominada el sobre en la que se dividió al grupo por la mitad para que cada parte, recibiera un texto distinto, un cuento y otro de carácter informativo, se otorgó un tiempo para la lectura de los ambos, una vez que finalizaron las lecturas, se formaron parejas cuyos integrantes serían una persona que hubiera leído el cuento y el par que leyera el texto informativo, de esta manera se les repartieron fichas blancas y plumones y se dio la siguiente instrucción: *tendrán que comentar su lectura al compañero para después anotar en una tarjeta las semejanzas y en otra ficha las diferencias que encontraron entre las lecturas, así al final depositarán en el sobre anaranjado que esta sobre el escritorio, las semejanzas que cada pareja anotó y en el sobre azul las diferencias encontradas*, se asignaron 30 minutos para realizar la tarea. El siguiente ejercicio fue denominado cuadros informativos, el tiempo para finalizar la actividad se agotó pues se llevaron 40 minutos para ello, por lo que se pidió que copiaran la información y la acomodaran en su cuaderno para la siguiente sesión, finalizado ello se recomendó argumentar sus propuestas y confiar en sus propios criterios.

Sesión 9 Resumen: Se pidió a los participantes entregaran la tarea de la sesión anterior, como algunos no la terminaron se esperó a que lo hicieran y mientras a los demás sujetos se llamó para que escogieran uno de los cuentos que se encontraban en el escritorio y comenzaran a leerlo, cuando todos entregaron la tarea se hizo una discusión al respecto. La actividad referente a los cuentos se denominó dime de qué trata, ya repartidos todos los cuentos se les planteó la siguiente situación: *Ustedes son los encargados del departamento de ventas de cuentos para niños, cada vendedor debe garantizar la venta de un cuento y*

por ello deben realizar una síntesis o resumen de éste con carácter motivacional, el objetivo es interesar al niño en la historia para venderlo. Se aclaró que estaba prohibido copiar fragmentos del cuento para luego acomodarlos en la síntesis. Por cuestiones de tiempo la sesión se finalizó la próxima clase.

Sesión 10 Resumen: Conforme fueron llegando los alumnos, se les entregó el cuento que se les había asignado la clase anterior y retomaron la actividad pendiente, se recordó en que consistía ésta, aquellos que habían finalizado la actividad, optaron por consultar otros cuentos, los demás tuvieron 45 minutos para terminarlo y posteriormente procedieron a leerlo. La siguiente dinámica sopa de letras (actividad adaptada de Betancourt, 2000), elaborada en papel bond y pegada en el pizarrón, contenía a un lado una lista de palabras a localizar, se dividió al grupo en dos equipos y comenzó la búsqueda de las palabras que se mantuvo por 20 minutos, una vez finalizado se pidió su atención al leer las palabras encontradas porque éstas eran los conceptos centrales de los elementos necesarios para hacer un buen resumen y se trató principalmente el aspecto de omitir información que pareciera repetitiva, cambiar los conceptos parecidos entre sí por otro que integrara a estos mismos, se recordó especialmente por las sesiones de clasificación en la que se seguía el mismo procedimiento, así como plasmar las ideas principales de la información, de este modo finalizó la sesión.

Sesión 11 Mapa conceptual: Se inició con la dinámica resumen por fax (actividad adaptada de Betancourt, 2000), en la que se planteó la siguiente situación: *el jefe ha enviado un informe al departamento, pero como el texto es muy amplio ha solicitado la síntesis de la información para enviarla por fax, por lo que cuentan con 20 minutos para realizarlo.* Para ello se pidió que recordaran los puntos revisados en la sesión anterior y empezaron entonces a elaborar su resumen para leerlo posteriormente. Cuando terminó lo anterior se introdujo el tema de mapas conceptuales preguntando a los alumnos, ¿qué entendían por este término? A partir de sus aportaciones se definió *mapa conceptual* como “una representación gráfica y jerarquizada de partes de información, mientras el resumen es en forma de prosa o renglones seguidos,

el mapa conceptual es más visual y también contiene lo más relevante de una lectura”. La diferencia es que está formado por conceptos o palabras clave con diferentes niveles de generalidad y va del concepto más general al más específico, emplea palabras clave, flechas y conectores lógicos o palabras de enlace, hasta arriba se coloca el concepto general y después hacia abajo el resto de estos. Después se dieron los pasos para construirlo, que son los mismos manifestados en el marco teórico, para ello se mostró un ejemplo de mapa conceptual con el tema de *animales mamíferos* que aparecía en la lectura de la sesión anterior, también observaron la copia de dos mapas conceptuales para tomarlos como modelos en cuanto su estructura y contenido, con esta explicación terminó la sesión.

Sesión 12 Mapa conceptual: Se retomó el concepto revisado anteriormente y los demás aspectos teóricos, luego de este repaso se les entregó una lectura con la intención de que construyeran un primer mapa conceptual que trabajaríamos la siguiente ocasión para realizar la actividad producción cooperativa (Ferreyra y Pasut, 1998), en la que cada persona en su cuaderno haría el bosquejo de su primer mapa conceptual. De acuerdo con el trabajo de los sujetos se pidió detener la actividad y la instructora realizó el mapa conceptual de la lectura pidiendo prestaran atención a ello, esto con el fin de seguir el método de modelamiento para la enseñanza de esta estrategia de aprendizaje, finalizando la sesión con ello.

Sesión 13 Mapa conceptual: Se retomó una lectura trabajada en la sesión de resumen, de carácter informativo y con la que ya estaban familiarizados. Antes de pasar a la lectura se realizó un repaso a manera de relacionar los temas previos con el actual a través de un esquema, llegando al tema de mapa conceptual se recordó que éste es otro tipo de resumen de manera más visual o gráfica, se comentó también que la secuencia de temas es para entablar la relación entre unos y otros. A partir de esto se procedió a leer nuevamente el texto, cuando terminaron de hacerlo la instructora realizó el modelamiento de cada uno de los pasos para elaborar un mapa conceptual, por lo que se obtuvieron los conceptos de la lectura, en este caso por cada párrafo para finalmente eliminar los conceptos repetitivos, irrelevantes o muy detallistas y los

de mayor inclusión, entre los que se eliminaron verbos y características específicas sobre los personajes de la lectura; sin embargo, el tiempo se agotó para analizar los conceptos de los dos últimos párrafos, lo cual se dejó para la siguiente clase.

Sesión 14 Mapa conceptual: Se retomó el mapa conceptual de la clase previa y siguió el modelamiento, se obtuvieron los párrafos que faltaban revisar y se eliminaron los conceptos irrelevantes. Cuando se enlistaron los conceptos centrales, se trató de observar que otros términos formarían parte de éstos para colocarlos a diferentes niveles anotando las palabras correspondientes a ello, de esta forma se hizo un primer ensayo de jerarquización de conceptos e inició la acomodación de éste, pero el tiempo terminó faltando la conclusión del ejercicio por cual quedó como tarea.

Sesión 15 Parafraseo: Se solicitaron antes de iniciar las dinámicas, los mapas conceptuales que quedaron como tarea, para iniciar posteriormente el tema de parafraseo empezando por su definición teórica, para ello se preguntó ¿qué les decía el término *parafraseo*? A partir de las aportaciones se definió el concepto de la siguiente forma “expresar en las propias palabras la información de lectura, conservando la idea principal apoyándose en el texto. Entonces se entró a la actividad teléfono descompuesto, para ello se repartió un texto y al finalizar su lectura, la organizadora transmitía una de las ideas principales al oído de uno de los compañeros, el participante transmitía la misma idea al oído de su par a la derecha y así sucesivamente hasta terminar con todos, la última persona debía decir en voz alta el mensaje transmitido para observar si presenta alguna distorsión, o bien, se mantenía lo mejor posible. Se comunicaron 10 ideas principales, una por cada párrafo del texto todo realizándose en un tiempo de 30 minutos. A continuación se repartió un nuevo cuento para iniciar la dinámica explica el texto, con 20 minutos para ello, asignando a cada participante un párrafo a trabajar y del cual debían obtener la idea principal, escribirla y explicarla en sus propias palabras apoyándose en las sugerencias proporcionadas; sin embargo, terminó la sesión por lo que se retomaría en la siguiente clase.

Sesión 16 Parafraseo: Se continuó con la expresión de ideas principales del cuento pendiente, primeramente se leía el párrafo en voz alta y a continuación procedían a explicarlo con sus palabras. Terminada la anterior se continuó con la dinámica denominada adivina las palabras, perteneciente a un juego que consistía en tomar una carta, cada una contenía cuatro palabras de las cuales escogían únicamente dos (por cuestiones de tiempo que se realizó en 20 minutos), se trataba de explicar las palabras elegidas lo más claramente posible con el fin de que los compañeros adivinaran el concepto o palabras de la cual se hablaba, el tiempo para ello era determinado por un dado que especificaba los segundos que tenían disponibles, realizando 4 rondas. Después se realizó la actividad dramatización, que consistía en la descripción de un oficio o actividad en el cual los integrantes del grupo se consideraran expertos, pensando por supuesto que como los demás desconocían el oficio específico la explicación debía ser clara, entonces se retomó el objetivo de las actividades. Seguido de este comentario se retomó la actividad explica el texto, con un tiempo de 15 minutos en el que se repartió a cada persona un texto corto del cual debían parafrasear la idea principal, todos terminaron de leer el cuento pero por falta de tiempo se pidió que entregaran el escrito la próxima clase.

Sesión 17 Estrategias de aprendizaje: Inició la sesión con un repaso de las estrategias vistas a lo largo del taller, realizando en el pizarrón un breve mapa conceptual al respecto en el que se introdujo como concepto inclusor el tema de la sesión, dando la definición que se encuentra en el marco teórico bajo el tema del mismo nombre, además se efectuó una reflexión sobre las situaciones y materias en las que son aplicables todas y cada una de éstas manifestando las áreas de español, historia, civismo, física, química, biología y matemáticas en sus diferentes ramas, para las tres primeras las seis son estrategias muy convenientes por la cantidad de información teórica que manejan, para las últimas al ser poco usuales en su aplicación, si presentan un apoyo y complemento para la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos teóricos de éstas. Se explicó también que son llamadas “de aprendizaje” porque quienes las llevan a cabo son los estudiantes y permiten la comprensión y reflexión de la lectura. Luego de la explicación se realizó la dinámica crucigrama, con 20

minutos para resolverlo, las preguntas planteadas eran referentes a los temas vistos, para lo que el grupo se dividió a la mitad asignándole a un equipo las preguntas horizontales y al otro las verticales. Las preguntas horizontales eran relacionadas a ideas principales, clasificación, contrastación, resumen y mapa conceptual. Las preguntas verticales trataron sobre comparación, tipos de texto y parafraseo. Al final se proporcionaron las respuestas cerrando así la sesión.

Sesión 18 Estrategias de aprendizaje: Se hizo un repaso de la clase anterior y el mapa conceptual sobre las estrategias de aprendizaje, a partir de ello se colocaron en la pared una serie de cuadros de cartulina que plasmaban los pasos a realizar para lograr comprender una lectura, actividad denominada paso a paso, con un tiempo de veinte minutos de duración y a los cuales debían dar una secuencia lógica para su aplicación conforme lo que habían aprendido hasta ese momento en el taller, se pidió los ordenaran en su cuaderno y los entregaran posteriormente, para su secuencia debían considerar que estaban dirigidos para alguien que desconocía el tema de comprensión. Conforme iban terminando se les entregó una lectura para hacer la dinámica recuerdos del taller, la cual consistía en la realización de identificación de ideas principales, elaboración de un resumen y realización de un mapa conceptual contando con 30 minutos para su realización y finalizando con esta misma.

Sesión 19 Cierre: Esta fue la última clase del taller por lo que se realizó un maratón de preguntas teóricas y ejercicios sobre los temas revisados en el taller, se dividió el grupo a la mitad para formar los equipos. Se colocó pellón sobre el piso en el cual se encontraban las casillas a recorrer durante el juego, además de un dado con diferentes dibujos que determinaban el ejercicio a realizar y el número de casillas a avanzar. Cada cara determinaba los siguientes rubros: *preguntas teóricas en general, obtener ideas principales, realizar un resumen de la lectura en forma oral, parafrasear el texto, efectuar un mapa conceptual, avanza una casilla de regalo*, de este modo a lo largo de la dinámica se presentaron preguntas teóricas, ideas principales, parafraseo, mapa conceptual. Se trabajó con diferentes fragmentos de texto y lecturas cortas para ahorrar tiempo, cada uno de los integrantes del equipo les

correspondía un tiro y por consiguiente responder las preguntas, se permitió el apoyo del equipo cuando presentaran dificultad, la condición era que si el otro equipo contribuía o resolvía una pregunta, ellos avanzarían las casillas correspondientes, se hicieron cinco rondas en un tiempo de 40 minutos en las que casi terminaba el tiempo de la sesión. El resto del tiempo permitió hacer un repaso de las estrategias vistas y la retroalimentación de los ejercicios entregados como tarea.

7.13. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Se utilizó una chi cuadrada ya que las muestras se conforman de grupos pequeños independientes y menores a 10 casos, el control y experimental, además permite encontrar diferencias significativas entre ambos, así como las frecuencias esperadas que pudieran ocurrir conforme al planteamiento de la hipótesis nula. También se empleó la prueba U de Mann-Whitney para escalas ordinales y grupos independientes, con el fin de evaluar la comparación global de pretest contra posttest entre ambos grupos y observar si había diferencias significativas en ellos durante el proceso aplicado que fue el taller de intervención psicoeducativo.

RESULTADOS.

Los resultados presentados a continuación se encuentran bajo la siguiente estructura: la descripción de los análisis estadísticos realizados, las características de la muestra, los diferentes aspectos sobre los reactivos del pretest y postest, la tabla de frecuencias de respuestas en el pretest por grupo, así como las gráficas correspondientes y el análisis de los mismos por medio de la prueba chi cuadrada. Posteriormente aparece la tabla con las actividades del programa de intervención y las estrategias que evalúan, para dar paso a la sección donde se trata el postest, considerando los aspectos arriba mencionados y finalmente el análisis global entre los instrumentos a través de la prueba U de Mann-Whitney.

Se realizó un análisis estadístico empleando la prueba no paramétrica chi-cuadrada, con el fin de observar si existían diferencias estadísticamente significativas al comparar reactivo por reactivo entre el grupo control y el experimental en el pretest y postest. También se obtuvieron las frecuencias para cada uno de los reactivos en ambos grupos, para ello se establecieron tres categorías de acuerdo con la frecuencia de respuestas registradas por cada reactivo entre pretest y postest, éstas son las siguientes:

0. No utiliza estrategias de aprendizaje.
1. Utiliza parcialmente estrategias de aprendizaje, esto es, cubre algunos pasos para la realización de las mismas sin integrarlos en su totalidad.
2. Utiliza completamente las estrategias de aprendizaje, lo que se refiere a la realización de todos y cada uno de los pasos para la ejecución de cada una de éstas.

Dichas categorías pretendieron cubrir la distribución normal de la muestra en cuanto los valores esperados en sus respuestas.

Concluido lo anterior se procedió a realizar el análisis de grupo total, a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney; es decir, se llevó a cabo la sumatoria de todos los reactivos del pretest y el postest para obtener un sólo valor por cada uno y así efectuar la comparación entre ambos datos, para

observar si registraban diferencias estadísticamente significativas, de este modo se anexaron los datos de este dicho análisis global.

Sobre la muestra seleccionada para el presente estudio y a partir de la conformación de grupos, los sujetos presentaron las siguientes características:

Grupo experimental.

Sujeto 1.- Adolescente, sexo femenino, 17 años, ocupación estudiante de nivel secundaria, nivel socioeconómico medio.

Sujeto 2.- Adulto, sexo masculino, 36 años, ocupación empleado, estudia en nivel secundaria, nivel socioeconómico medio.

Sujeto 3.- Adulto, sexo femenino, 28 años, ocupación conserje y madre de familia, estudia nivel secundaria, nivel socioeconómico bajo.

Sujeto 4.- Adulto, sexo femenino, 47 años, ocupación hogar, estudiante de nivel primaria, nivel socioeconómico bajo.

Sujeto 5: Adolescente, sexo masculino, edad 11 años, ocupación estudiante de nivel primaria, nivel socioeconómico bajo.

Sujeto 6.- Adulto, sexo femenino, 50 años, ocupación hogar, estudia nivel secundaria, nivel socioeconómico bajo.

La *media* de edad de este grupo fue de 31.50 con una *desviación estándar* de 15.78.

Grupo control.

Sujeto 1.- Adulto, sexo femenino, 74 años, ocupación hogar, estudia nivel primaria, nivel socioeconómico medio.

Sujeto 2.- Adulto, sexo femenino, 51 años, ocupación vendedora de productos de belleza, estudia nivel primaria, nivel socioeconómico bajo.

Sujeto 3.- Adolescente, sexo femenino, 19 años, ocupación empleada, estudia nivel secundaria, nivel socioeconómico bajo.

Sujeto 4.- Adulto, sexo femenino, 20 años, ocupación empleada doméstica, estudia nivel secundaria, nivel socioeconómico bajo.

Sujeto 5.- Adulto, sexo masculino, 33 años, ocupación empleado, estudia nivel secundaria, nivel socioeconómico bajo.

Sujeto 6.- Adulto, sexo femenino, 20 años, ocupación empleada, estudia nivel secundaria, nivel socioeconómico bajo.

La *media* de edad de este grupo fue de 36.17 con una *desviación estándar* de 22.26.

Para ambos grupos la *media* de la edad de la muestra fue de 33.8 con una *desviación estándar* de 18.56. Cabe mencionar que los sujetos trabajaban por la mañana y asistían al INEA por las tardes.

El pretest y postest se conformaron de diez reactivos, la tabla 1 muestra los objetivos a evaluar de cada uno de los mencionados.

**TABLA 1.
REACTIVOS DE PRETEST Y POSTEST.**

Reactivos	Estrategias que miden los reactivos.
1. Escriba las palabras cuyo significado desconozca.	Conocimientos previos reflejados en el uso de vocabulario.
2. ¿Cómo definiría o explicaría las siguientes palabras? a)sustento, b)alentó, c)trote, d)ranchería.	Conocimientos previos reflejados en el uso de vocabulario.
3. Subraye aquellas ideas del texto que considere más importantes.	Identificación de ideas principales.
4. Elabore un resumen de la información más importante del texto.	Elaboración de resumen y parafraseo.
5. Realice un esquema de la información anterior utilizando la estructura A o B.	Organización y clasificación del contenido del texto a través de un mapa conceptual.
6. ¿Cuál de las instrucciones anteriores le ha resultado más difícil de hacer? 7. ¿Por qué cree que le ha costado más trabajo esa o esas instrucciones? 8. ¿Cree que ha comprendido el texto? ¿Por qué? 9. ¿Para qué cree que le ha servido este ejercicio? 10. ¿Qué ha aprendido con este ejercicio?	Autoevaluación de las actividades realizadas.

Como se observa en la tabla anterior, los reactivos 1, 3 y 4 contemplaron la realización de una sola tarea.

Respecto al reactivo 2, fue dividido en incisos que consistían en cuatro palabras a definir del texto, con el fin de explorar conocimientos previos a través del vocabulario que los estudiantes tenían a partir de ejercicios anteriores.

En cuanto al reactivo 5 el pretest y postest contempló la incorporación de dos estructuras a completar, una correspondiente a cuadro sinóptico y la otra a mapa conceptual. Los estudiantes debían escoger una de éstas y completarla con información de la lectura, se incorporaron las dos opciones con la intención de fungir como una guía para los estudiantes, ya que era la primera vez que elaboraban una actividad como ésta. Durante la realización del postest los alumnos del grupo experimental se enfocaron a la estructura correspondiente a mapa conceptual.

Los reactivos 6-10 contemplaron diversas preguntas pertenecientes al bloque de autoevaluación, con la intención de obtener la mayor cantidad de información posible sobre los ejercicios realizados en el pretest y postest.

A continuación se describen los datos encontrados en el **pretest**, comenzando por la descripción de las frecuencias correspondientes a cada reactivo al comparar los grupos e incorporando la gráfica en la que se muestra el porcentaje de aplicación de estrategias de aprendizaje en cada uno de éstos, para posteriormente incorporar la tabla de valores cuantitativos obtenidos por medio del análisis de chi cuadrada en cada uno de los reactivos al comparar nuevamente ambos grupos.

TABLA 2.
PORCENTAJE DE FRECUENCIAS EN EL PRETEST.

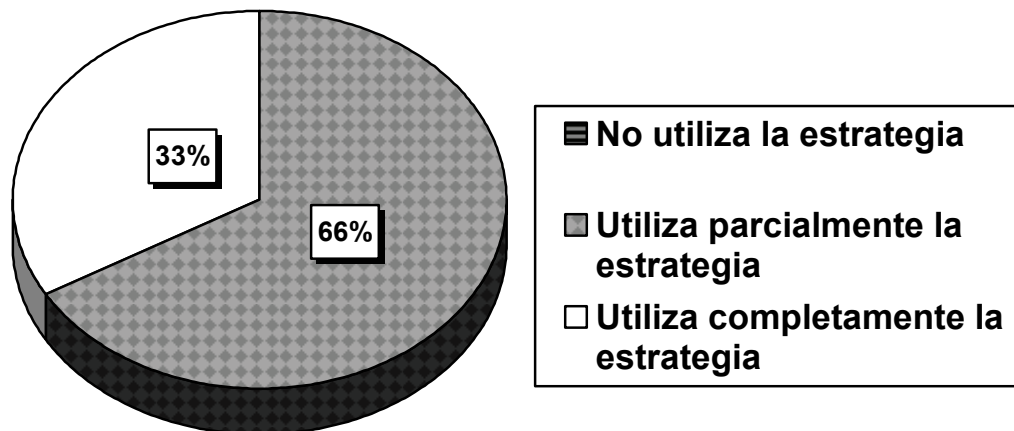
Número de reactivo	Grupo experimental			Grupo control		
	<i>No utiliza la estrategia</i>	<i>Utiliza parcialmente la estrategia</i>	<i>Utiliza completamente la estrategia</i>	<i>No utiliza la estrategia</i>	<i>Utiliza parcialmente la estrategia</i>	<i>Utiliza completamente la estrategia</i>
1		66%	33%	50%		50%
2^a	16%		83%	16%		83%
2^b	33%	16%	50%	33%		66%
2^c	66%		33%	66%	16%	16%
2^d	33%		66%	16%		83%
3	50%	50%		100%		
4	50%	50%		33%	50%	16%
5	100%			83%	16%	
6	100%			50%		50%
7	66%	33%		83%		16%
8	16%	50%	33%	33%	16%	50%
9	16%	50%	33%		16%	83%
10	16%	66%	16%	100%		

La tabla anterior muestra el porcentaje de respuestas por reactivo en cada una de las categorías creadas para el presente estudio.

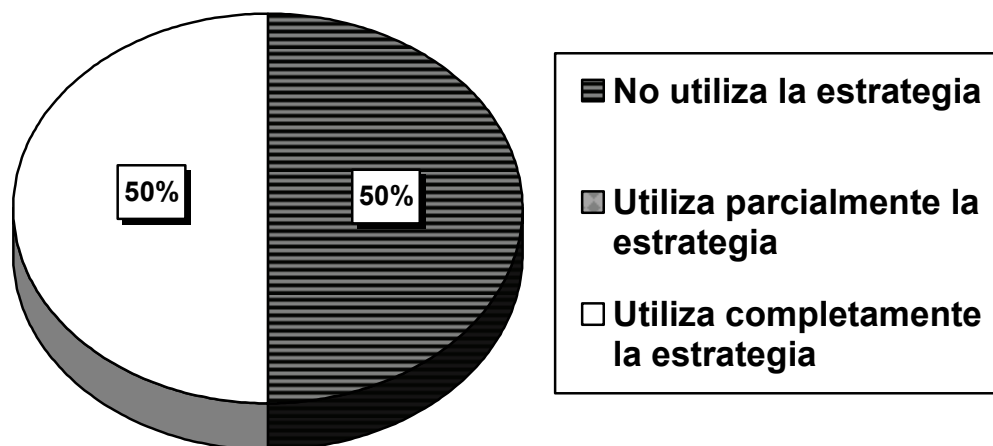
A continuación se muestra la descripción de ésta información y las gráficas correspondientes.

En el análisis de frecuencias para el reactivo 1 se registró que el 66% del grupo experimental aplica de forma parcial la estrategia y el 33% las utiliza de manera completa. Respecto al grupo control el 50% no emplea estrategias de aprendizaje y otro 50% las realiza completamente.

GRUPO EXPERIMENTAL

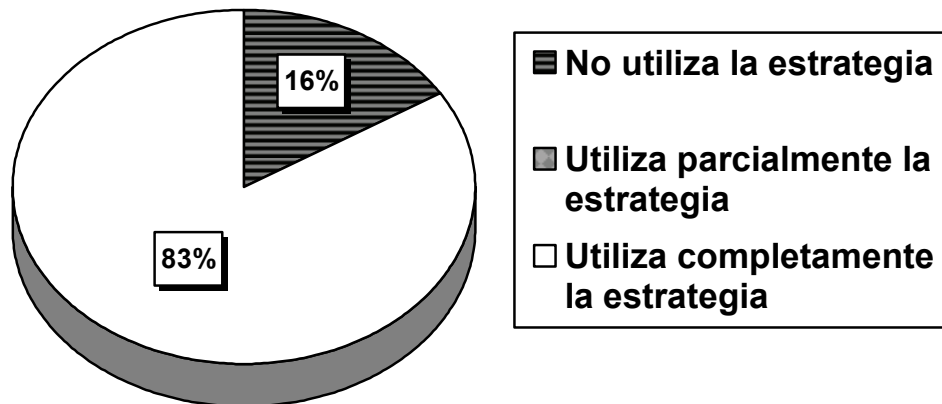


GRUPO CONTROL

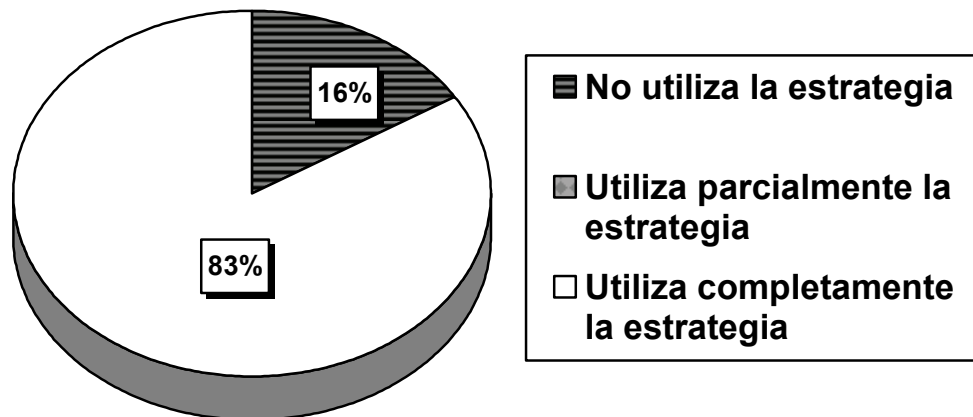


En el reactivo 2a se encontró que el 16% del grupo experimental no aplica estrategias y el 83% las lleva a cabo de manera correcta. Para el grupo control 16% no utiliza, mientras el 83% lo hace completamente.

GRUPO EXPERIMENTAL

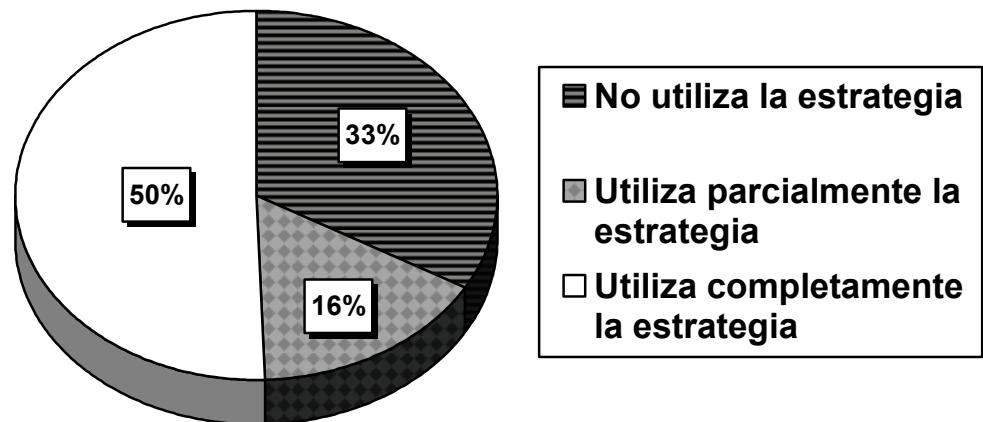


GRUPO CONTROL

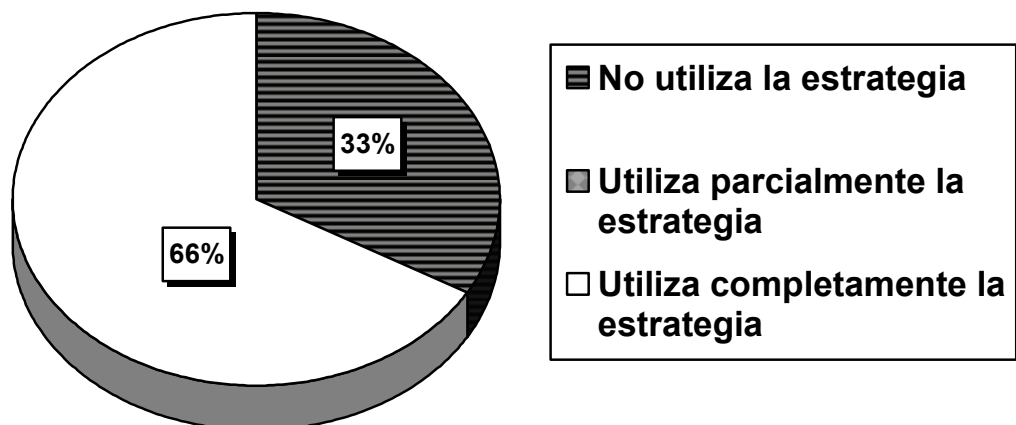


En el reactivo 2b el 33% del grupo experimental no aplica estrategias, un 16% lo hace de manera parcial y 50% las lleva a cabo de manera completa. Para el grupo control 33% no usa estrategias y el 66% aplica completamente las mismas.

GRUPO EXPERIMENTAL

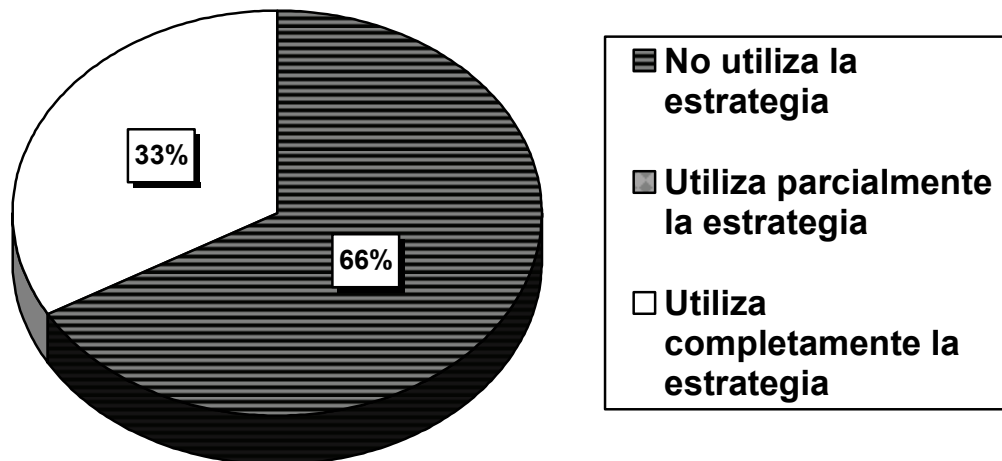


GRUPO CONTROL

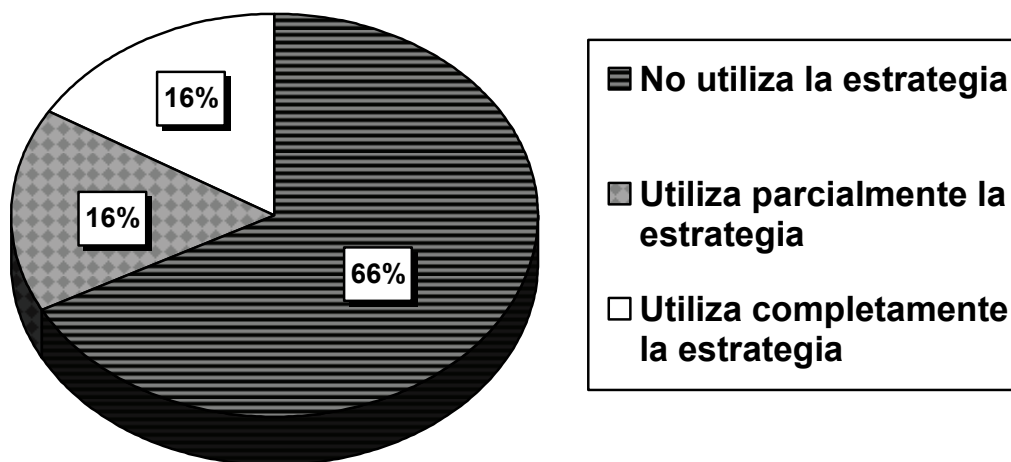


En el reactivo 2c el grupo experimental 66% no emplea estrategias y el 33% las realiza de forma completa. En el grupo control 66% no utiliza estrategias de aprendizaje, 16% lo hace de manera parcial y otro 16% de forma completa.

GRUPO EXPERIMENTAL

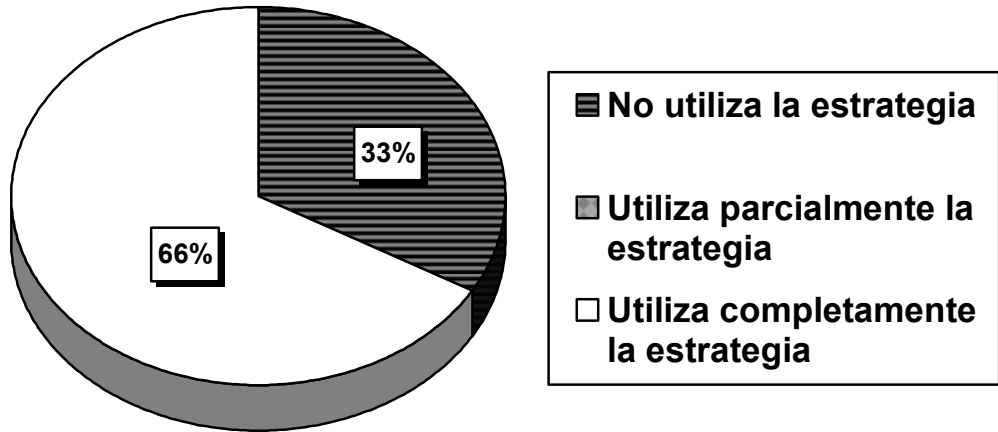


GRUPO CONTROL

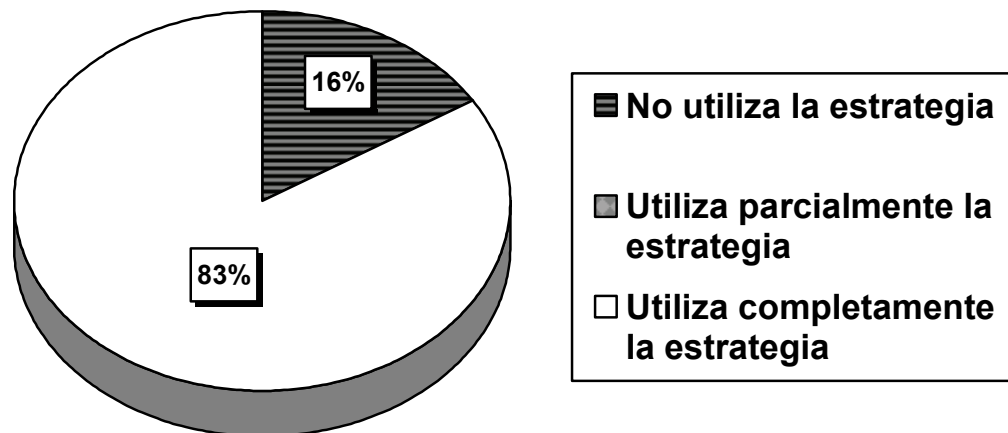


Para el reactivo 2d el 33% del grupo experimental no aplica estrategias y el 66% las emplea de manera correcta. En el grupo control 16% no utiliza estrategias y 83% las usa de forma completa.

GRUPO EXPERIMENTAL

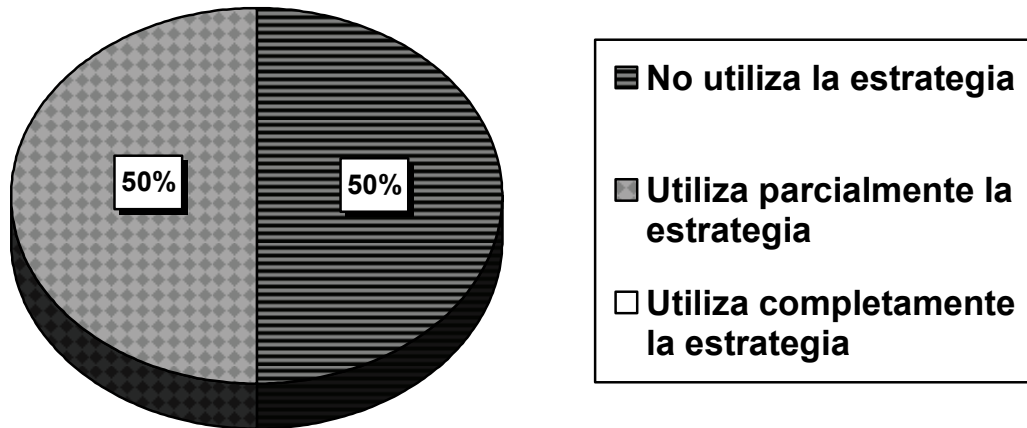


GRUPO CONTROL

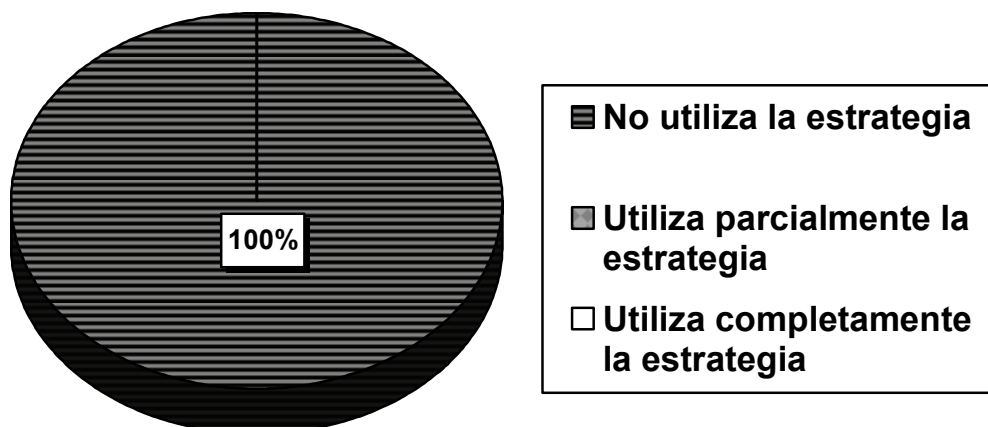


En el reactivo 3, el 50% del grupo experimental no utiliza estrategias de aprendizaje y el otro 50% las aplica de manera parcial, mientras el 100% del grupo control no emplea ninguna estrategia.

GRUPO EXPERIMENTAL

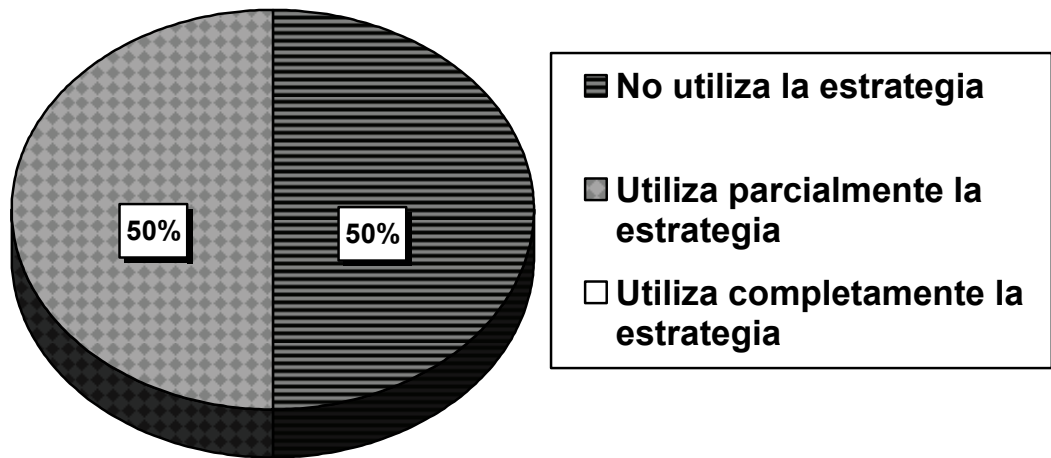


GRUPO CONTROL

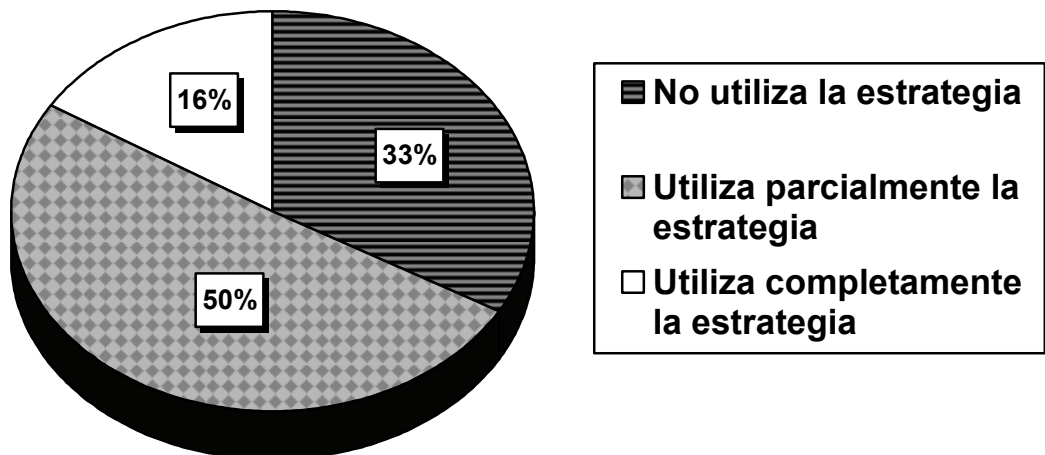


El reactivo 4 muestra que el 50% del grupo experimental no aplica estrategias, en tanto el otro 50% emplea de manera parcial las mismas. En el grupo control 33% no utiliza estrategias, 50% usan de manera parcial éstas y el 16% aplica las mismas de manera completa.

GRUPO EXPERIMENTAL

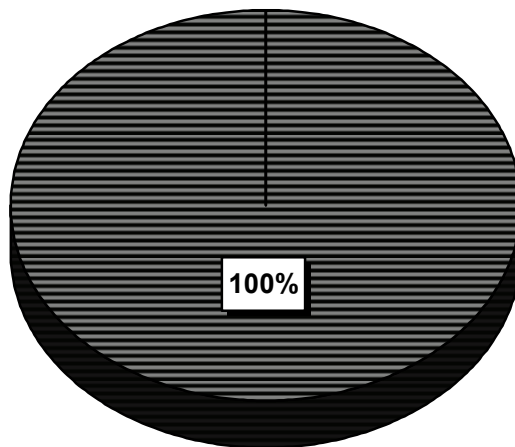


GRUPO CONTROL



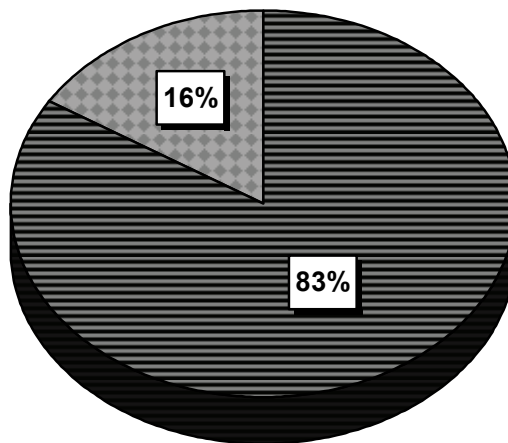
En el reactivo 5 el 100% del grupo experimental no aplica estrategias de aprendizaje, en el grupo control 83% tampoco utilizan éstas pero un 16% lo consigue de manera parcial.

GRUPO EXPERIMENTAL



- No utiliza la estrategia
- Utiliza parcialmente la estrategia
- Utiliza completamente la estrategia

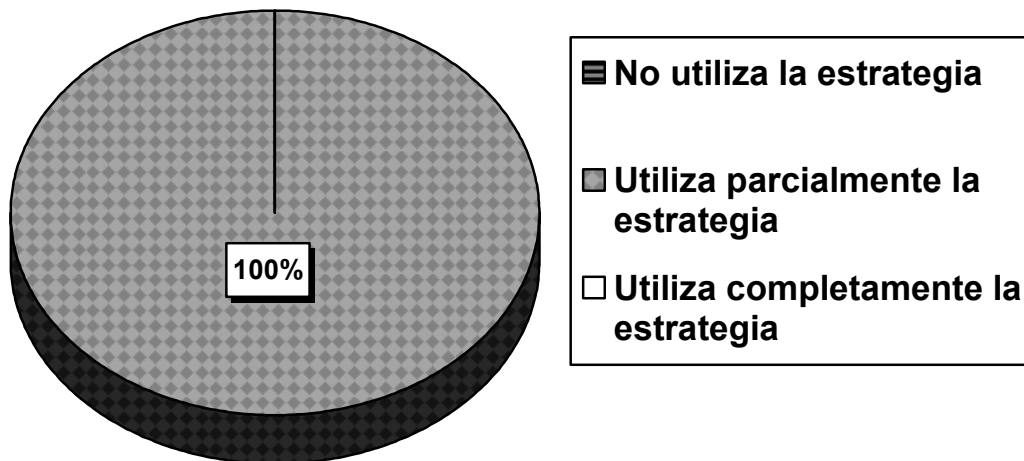
GRUPO CONTROL



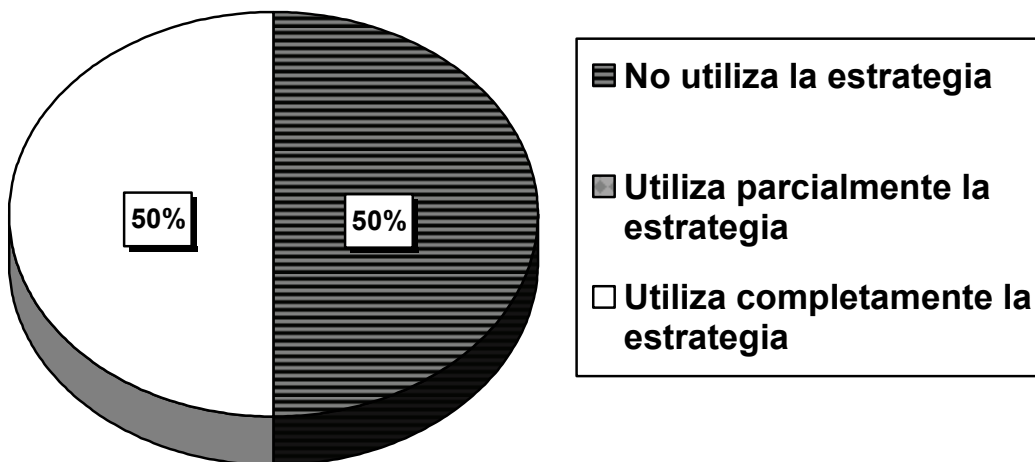
- No utiliza la estrategia
- Utiliza parcialmente la estrategia
- Utiliza completamente la estrategia

En el reactivo 6 el 100% del grupo experimental aplica parcialmente las estrategias. El grupo control no utiliza estrategias en un 50%, mientras el otro 50% emplea de forma completa las mismas.

GRUPO EXPERIMENTAL

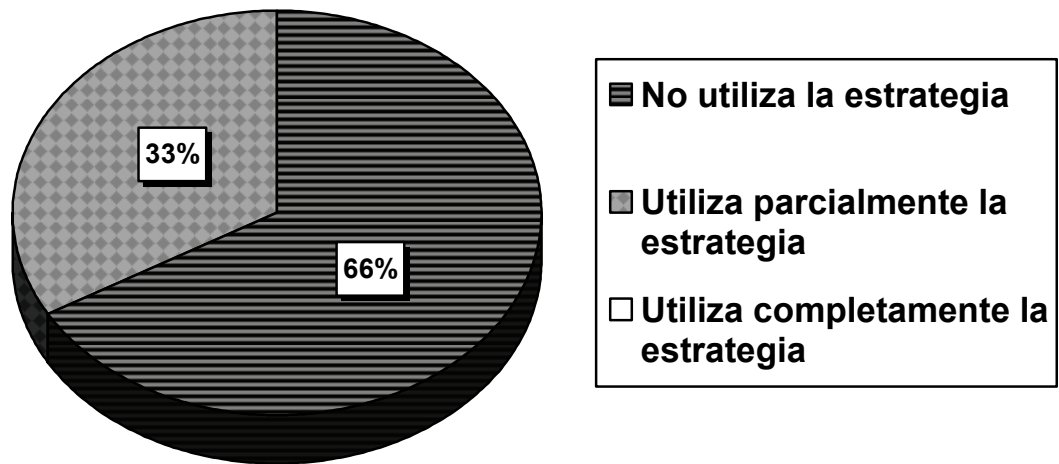


GRUPO CONTROL

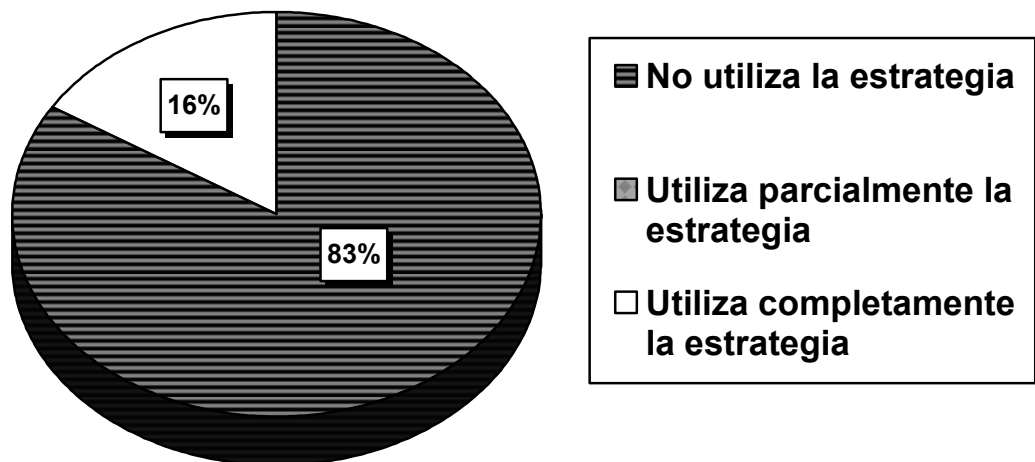


El reactivo 7 reporta un 66% del grupo experimental que no utiliza estrategias y un 33% aplica de manera parcial éstas. El 83% del grupo control no emplea las mismas, pero un 16% las realiza de forma completa.

GRUPO EXPERIMENTAL

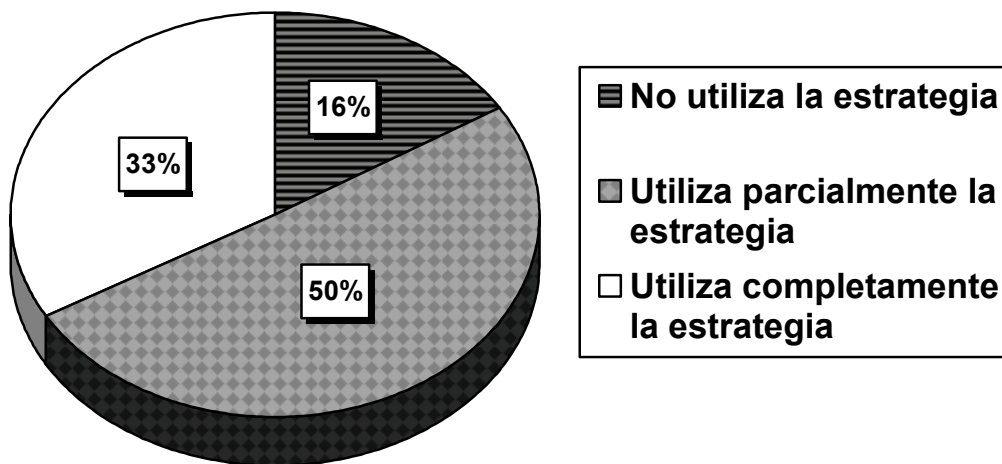


GRUPO CONTROL

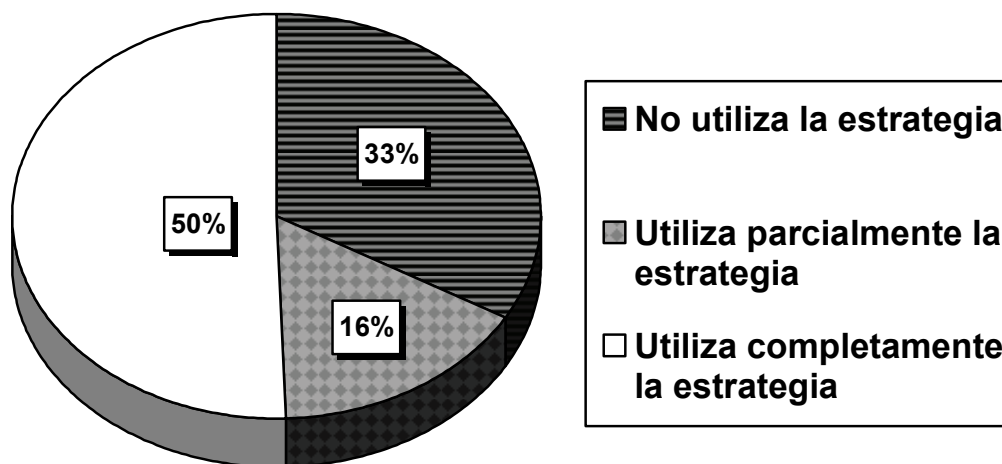


En el reactivo 8 se encontró que el 16% del grupo experimental no aplica la estrategia, un 50% lo consigue de manera parcial y 33% lo hacen de forma completa. En el grupo control un 33% no emplea la estrategia, 16% lo hace de manera parcial y 50% completamente.

GRUPO EXPERIMENTAL

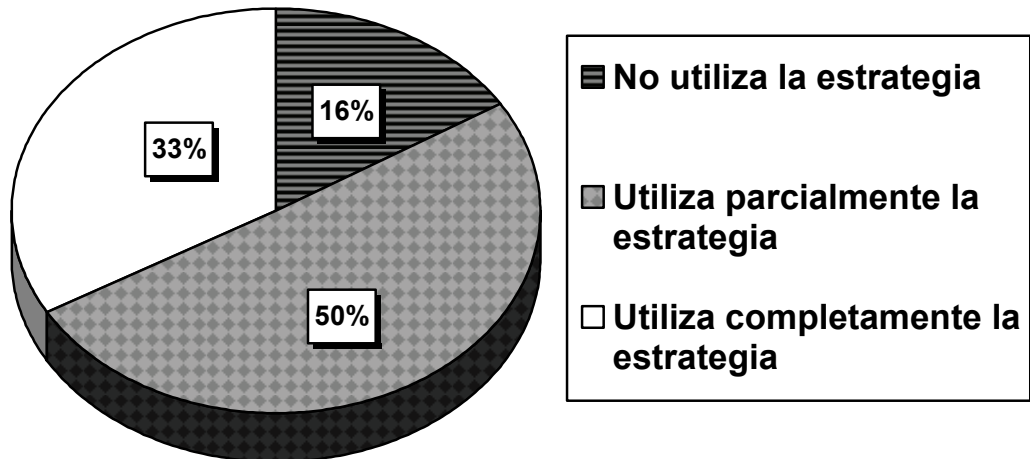


GRUPO CONTROL

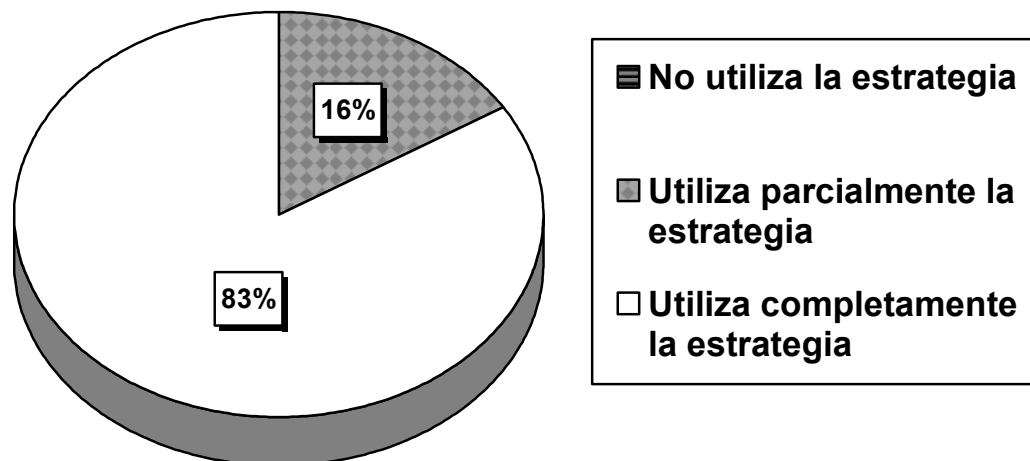


Para el reactivo 9 el 16% del grupo experimental no aplica estrategias, el 50% lo hace de forma parcial y 33% de manera completa. En el grupo control el 16% aplica estrategias de manera parcial y 83% completamente.

GRUPO EXPERIMENTAL

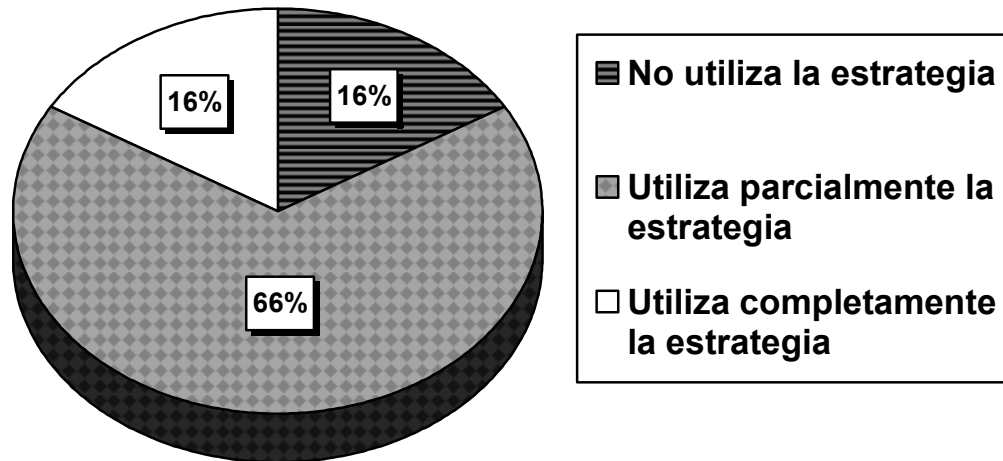


GRUPO CONTROL

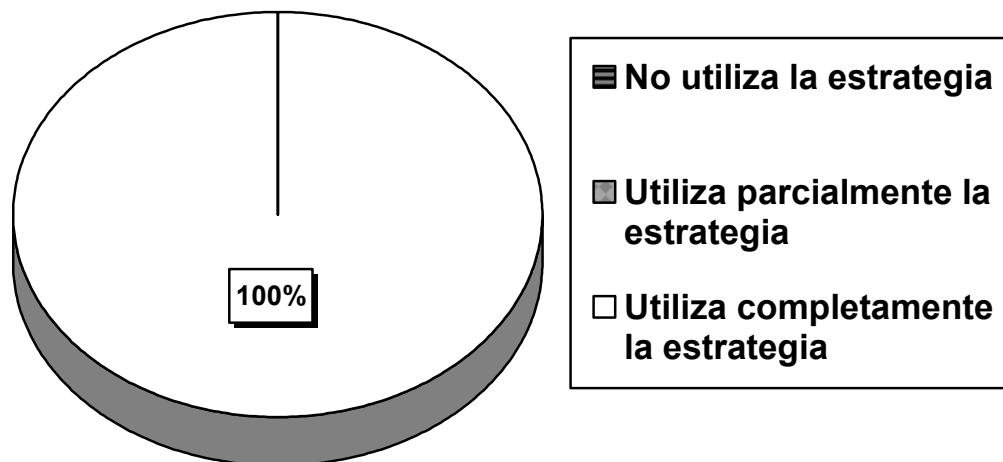


En el reactivo 10 el 16% del grupo experimental no emplea estrategias, el 66% lo hace de forma parcial y otro 16% completamente. En el grupo control el 100% utiliza de manera completa la estrategia.

GRUPO EXPERIMENTAL



GRUPO CONTROL



Posterior a las frecuencias obtenidas se efectuó el análisis correspondiente a través de la prueba chi cuadrada, resultando los valores mostrados en la tabla 3; cabe mencionar, que los reactivos que mostraron diferencias significativas en el pretest se encuentran sombreados en la misma.

TABLA 3.
VALORES DE CHI-CUADRADA POR REACTIVO DE PRETEST.

<i>Número de reactivo</i>	<i>Valor Pearson Chi-cuadrada</i>	<i>Significancia (prueba de dos colas)</i>
1	7.200	.027
2a	.000	1.000
2b	1.143	.565
2c	1.333	.513
2d	.444	.505
3	4.000	.046
4	1.200	.549
5	1.091	.296
6	12.000	.002
7	3.111	.211
8	1.533	.465
9	3.286	.193
10	8.571	.014

La tabla anterior muestra los valores cuantitativos derivados del análisis chi-cuadrada al comparar reactivo 1 del pretest del grupo experimental versus grupo control, así sucesivamente se comparó cada uno de los reactivos del pretest por grupo. A partir de los datos anteriores se obtuvo la siguiente distribución de datos:

Para el reactivo 1 si existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental, en cuanto los conocimientos previos reflejados en el uso de vocabulario.

En el reactivo 3 existen diferencias estadísticamente significativas entre grupo control y experimental en la identificación de ideas principales.

En el reactivo 6 si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en la autoevaluación de las actividades realizadas.

El reactivo 10 registra diferencias estadísticamente significativas entre grupo experimental y control respecto a la autoevaluación de las actividades realizadas.

Los reactivos 2a, 2b, 2c, 2d, 4, 5, 7, 8 y 9 no registraron diferencias estadísticamente significativas respecto a los conocimientos previos reflejados en el uso de vocabulario, así como en las estrategias de elaboración de resumen y uso de parafraseo, la clasificación del contenido del texto a través de la realización de un mapa conceptual y en el bloque de autoevaluación.

A continuación del pretest se dio inicio al taller de intervención, en cuanto las actividades de éste y las estrategias a evaluar en cada una de ellas, se muestra la siguiente tabla.

TABLA 4.
ACTIVIDADES DEL TALLER.

Número de sesión.	Nombre y número de la actividad.	Estrategia que evalúa la actividad.
1 (presentación)	Tarjetas circulantes Descubrir al ausente.	---
2 (presentación)	Flor de loto. Escenas temidas.	----
3	1)Un cuento sufi.	Ideas principales
4	2)Rompecabezas 3)El bosque.	Ideas principales
5	4)Collage cultural 5)Busca tu grupo	Clasificación.
6	6)Noticias	Clasificación.
7	7)Repaso 8)Armando figuras	Clasificación.
8	9)El sobre 10)Cuadros informativos	Contrastación y comparación.
9	11)Dime de que trata	Resumen
10	12)Sopa de letras	Resumen
11	13)Resumen por fax	Resumen
12	14)Mi oficio	Mapa conceptual
13	15)Producción cooperativa	Mapa conceptual
14	16)La botella	Mapa conceptual
15	17)Teléfono descompuesto 18)Explica el texto	Parafraseo
16	19)Adivina las palabras 20)Dramatización	Parafraseo Parafraseo
17	21)Crucigrama	Estrategias de aprendizaje
18	22)Paso a paso 23)Recuerdos del taller	Estrategias de aprendizaje
19	24)Maratón de preguntas	Estrategias de aprendizaje.

La tabla anterior muestra las distintas actividades realizadas en el programa de intervención, para el caso de las actividades 21-24, se evaluaron las estrategias enseñadas: identificación de ideas principales, clasificación, contrastación-comparación, elaboración de resumen, diseño de mapa conceptual y parafraseo. Dicha evaluación global correspondía a la

aproximación del cierre del taller y la aplicación del postest, por lo que se recurrió a la valoración de todas estas.

Después de la impartición del taller y para el caso del **postest**, se incorporó el porcentaje de las frecuencias de respuesta de los reactivos con las gráficas correspondientes, posterior a esto, se reportan los valores referentes al análisis de chi cuadrada y las conclusiones derivadas del mismo.

TABLA 5.
PORCENTAJE DE FRECUENCIAS EN EL POSTEST.

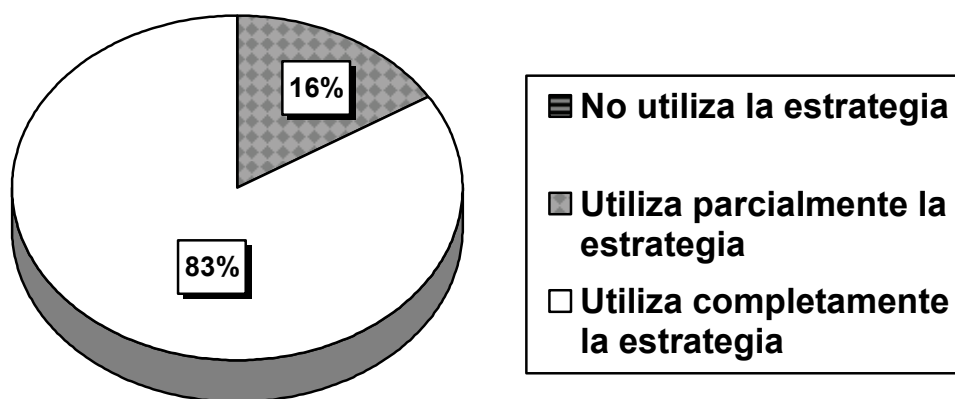
Número de reactivo	Grupo experimental			Grupo control		
	<i>No utiliza la estrategia</i>	<i>Utiliza parcialmente la estrategia</i>	<i>Utiliza completamente la estrategia</i>	<i>No utiliza la estrategia</i>	<i>Utiliza parcialmente la estrategia</i>	<i>Utiliza completamente la estrategia</i>
1		16%	83%	33%	16%	50%
2a	33%		66%	16%	16%	66%
2b	33%		66%	66%		33%
2c	50%	33%	16%	83%	16%	
2d	33%	16%	50%	16%		66%
3		100%		33%	50%	
4	16%	33%	50%	33%	66%	
5	33%	66%		83%	16%	
6		33%	66%	66%		16%
7		50%	50%	66%		16%
8	16%	66%	16%	33%	33%	33%
9		50%	50%		50%	50%
10		16%	83%			100%

La tabla anterior muestra el porcentaje de respuestas por reactivo en cada una de las categorías creadas para el presente estudio.

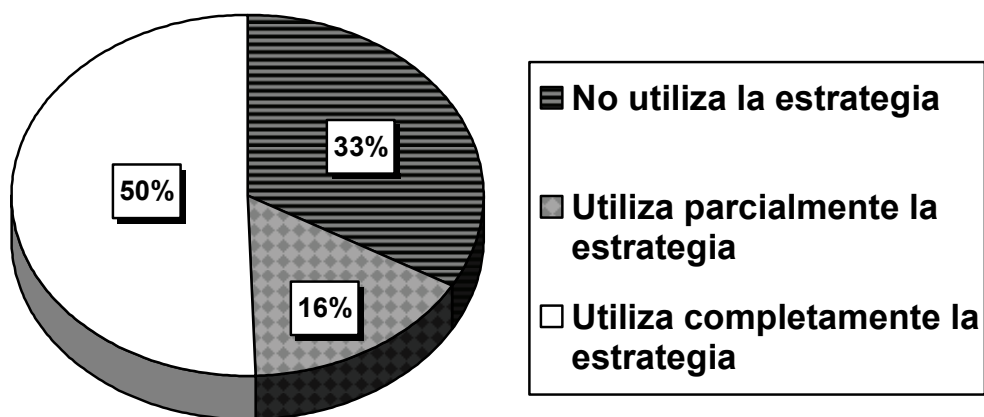
A continuación se muestra la descripción de ésta información y las gráficas correspondientes.

En las frecuencias del reactivo 1, el 16% del grupo experimental aplica la estrategia de manera parcial y el 83% la utiliza completamente. En el grupo control el 33% no emplea estrategias, el 16% lo hace de manera parcial y 50% lo hace de forma completamente.

GRUPO EXPERIMENTAL

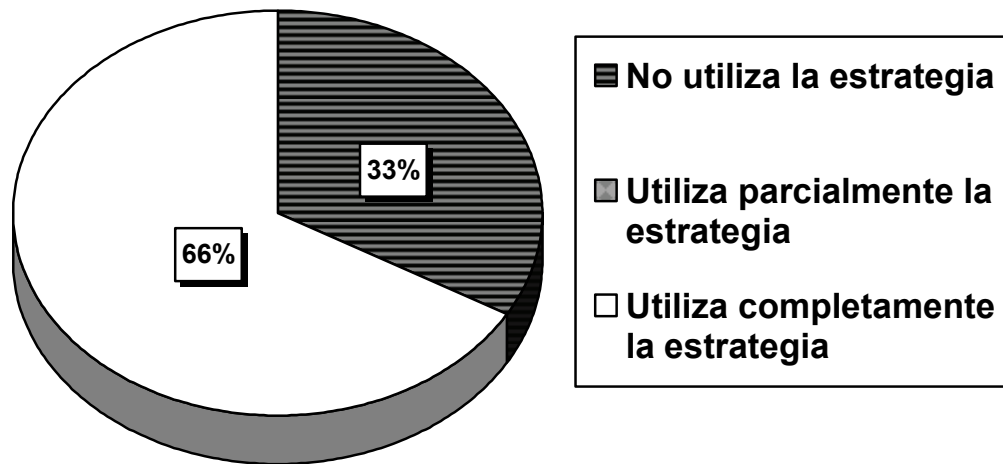


GRUPO CONTROL

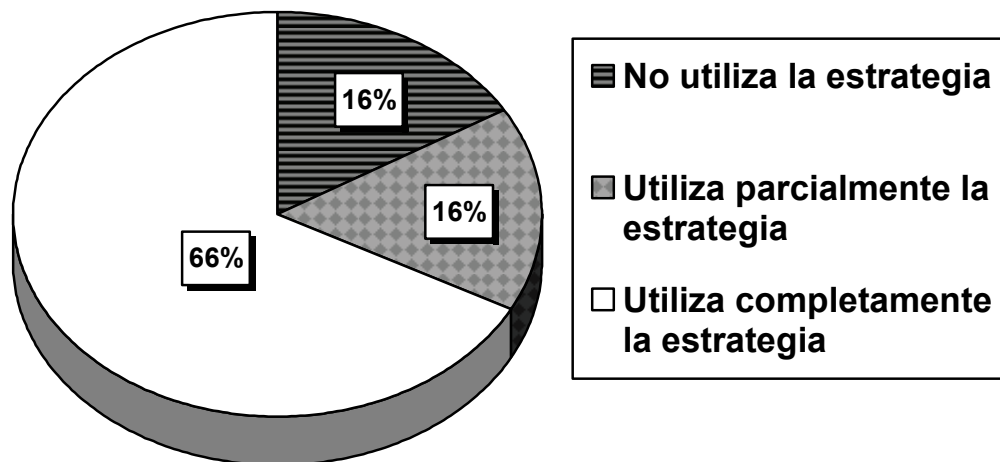


Para el reactivo 2a el 33% grupo experimental no aplica estrategias, mientras el 66% lo consigue y de forma completa. Dentro del grupo control el 16% no utiliza estrategias, otro 16% lo hace de forma parcial y 66% de manera completamente.

GRUPO EXPERIMENTAL

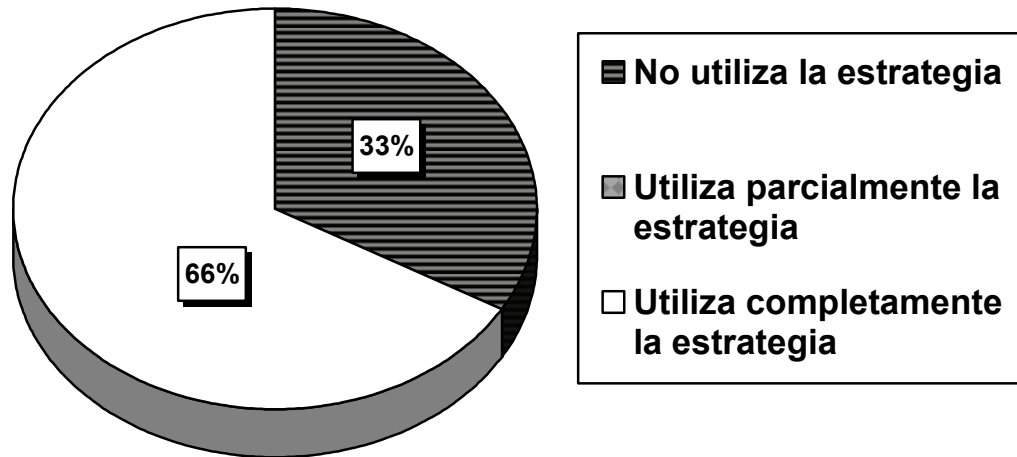


GRUPO CONTROL

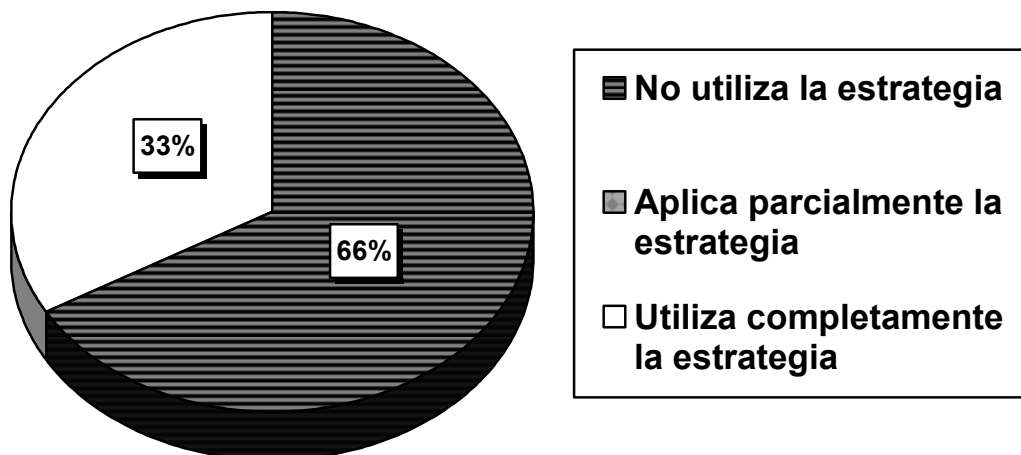


En el reactivo 2b el 33% del grupo experimental no emplea estrategias de aprendizaje y el 66% lo hace completamente. El grupo control muestra que el 66% no las utiliza y el 33% lo hace de manera completa.

GRUPO EXPERIMENTAL

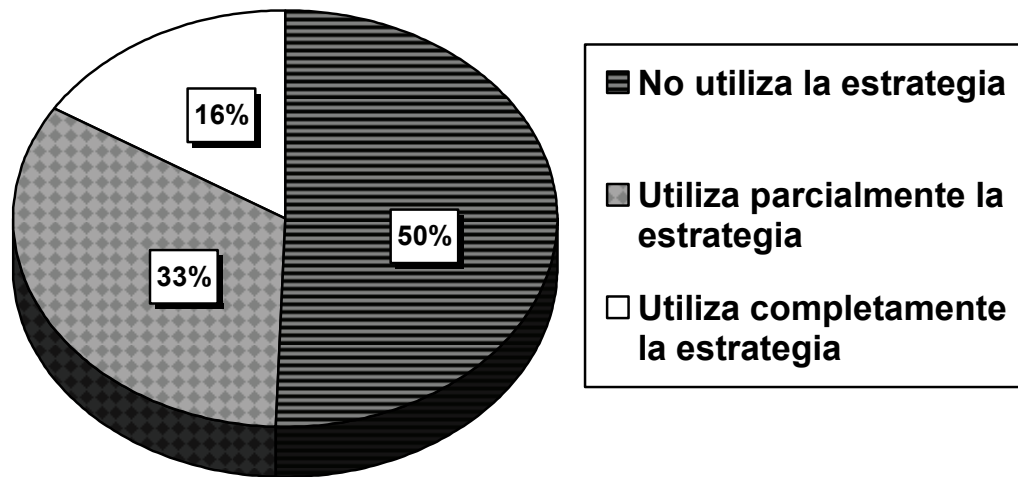


GRUPO CONTROL

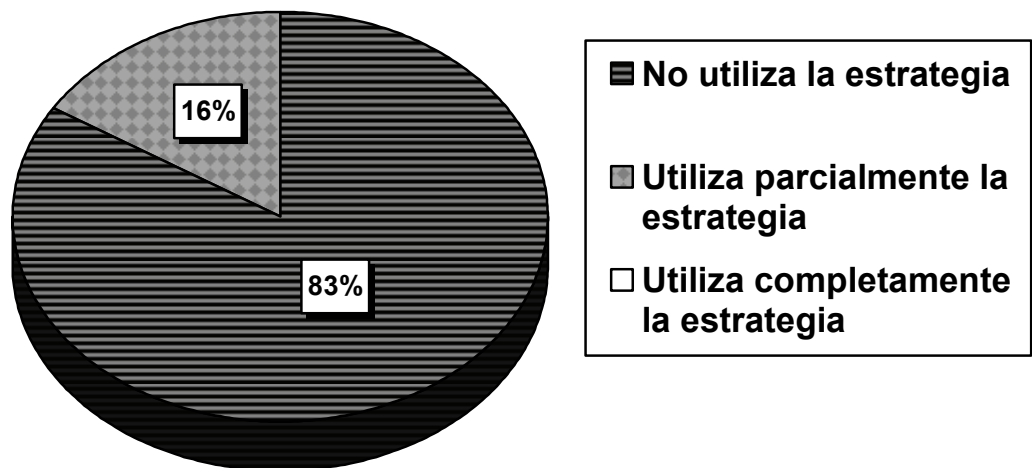


En el reactivo 2c se obtuvo que el 50% del grupo experimental no utiliza estrategias, 33% lo hace parcialmente y 16% lo consigue realizar de forma completa. En el grupo control un 83% no emplea estrategias y un 16% lo hace parcialmente.

GRUPO EXPERIMENTAL

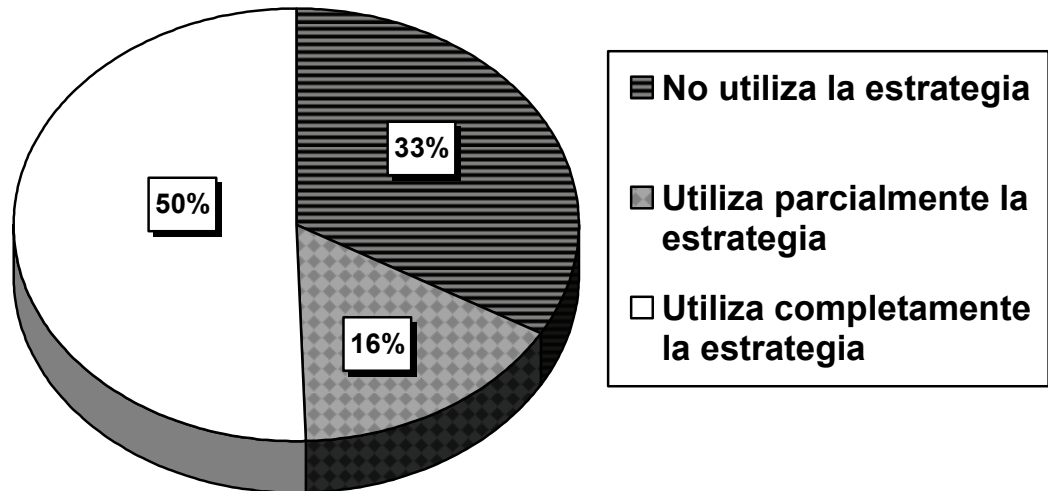


GRUPO CONTROL

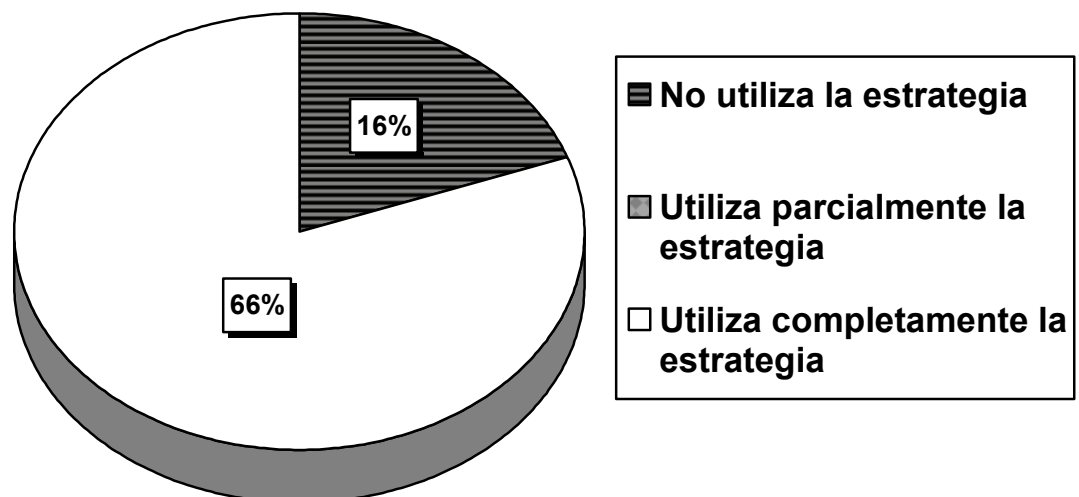


Para el reactivo 2d en el grupo experimental el 33% no aplica estrategias, el 16% las usa parcialmente y el 50% utiliza correctamente las mismas. En el grupo control el 16% no emplea estrategias y el 66% lo hace completamente.

GRUPO EXPERIMENTAL

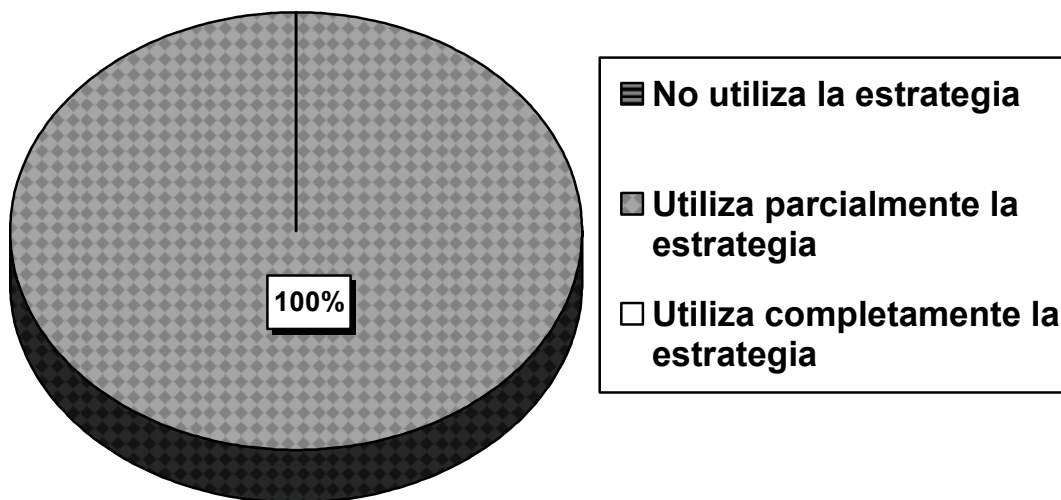


GRUPO CONTROL

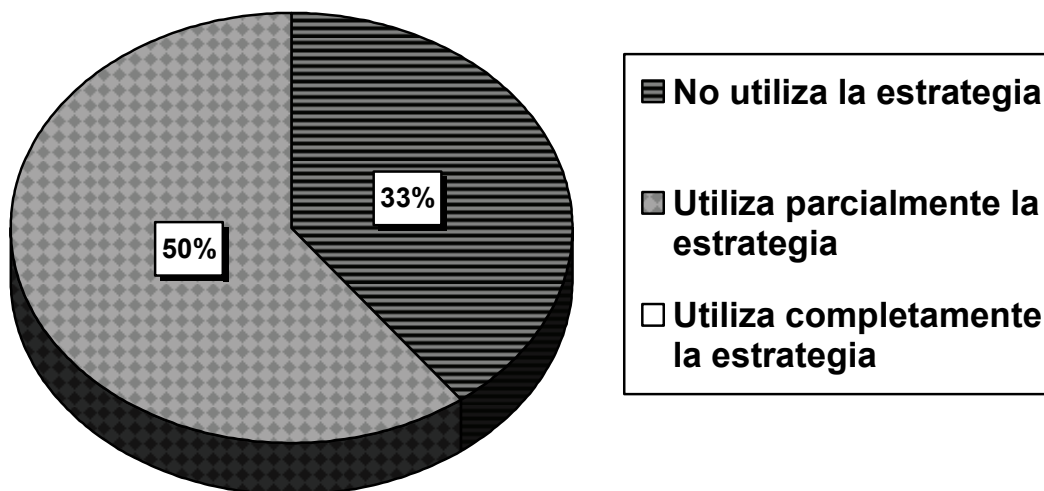


En el reactivo 3, de acuerdo con las frecuencias, el 100% del grupo experimental logran el empleo parcial de las estrategias, mientras en el grupo control el 33% no aplican las estrategias y un 50% consiguen su realización parcialmente.

GRUPO EXPERIMENTAL

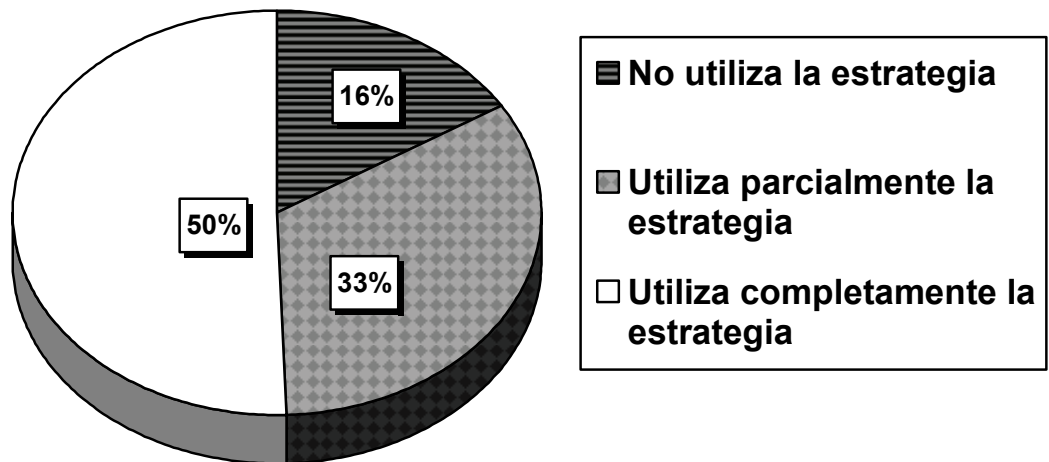


GRUPO CONTROL

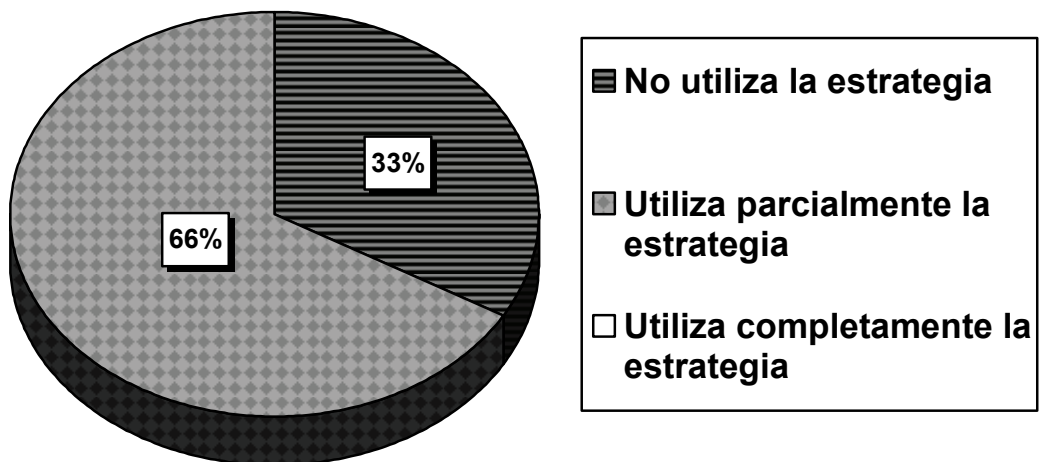


En el reactivo 4 dentro del grupo experimental se reporta un 16% que no aplica estrategias, 33% lo hacen de manera parcial y 50% las lleva a cabo de manera completa. El grupo control registra un 33% que no emplea y 66% que utiliza estrategias de manera parcial.

GRUPO EXPERIMENTAL

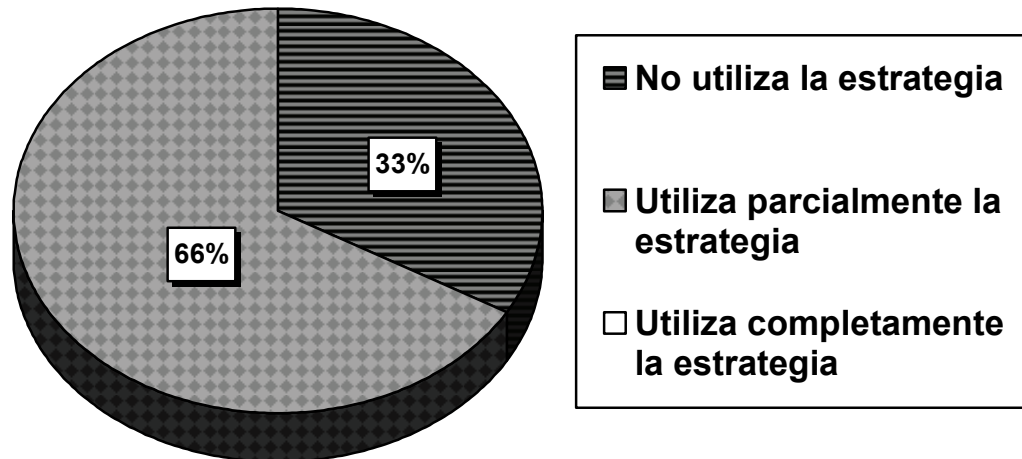


GRUPO CONTROL

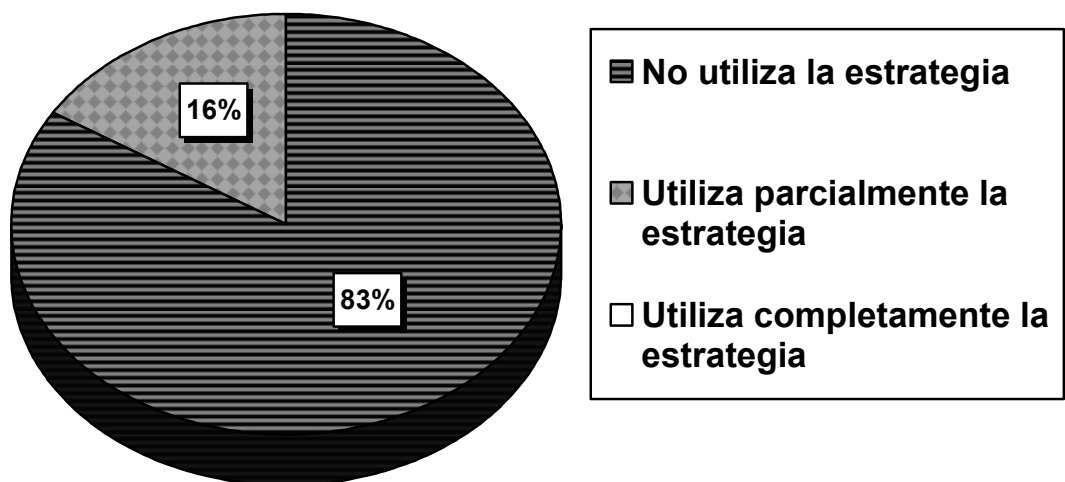


Para el reactivo 5 el 33% del grupo experimental no utiliza estrategias y el 66% lo hace parcialmente, en el grupo control 83% tampoco emplean estrategias y el 16% lo logra de manera parcial.

GRUPO EXPERIMENTAL

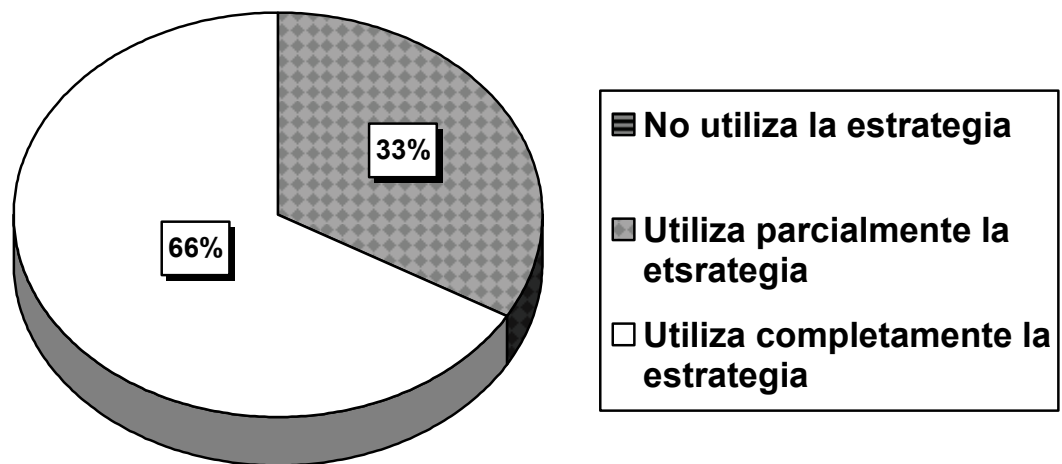


GRUPO CONTROL

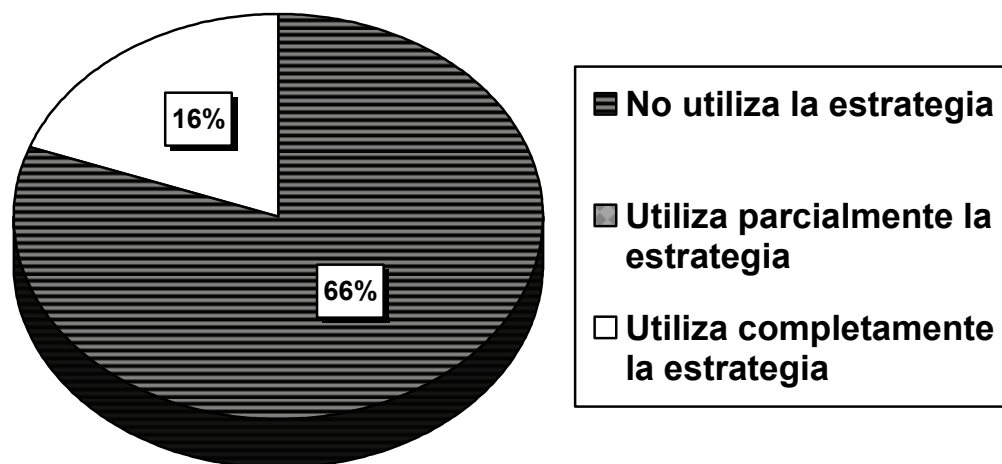


En el reactivo 6 las frecuencias indican que el 33% del grupo experimental utiliza estrategias de forma parcial y el 66% las lleva a cabo completamente. El 66% del grupo control no emplea las estrategias y un 16% lo consigue completamente.

GRUPO EXPERIMENTAL

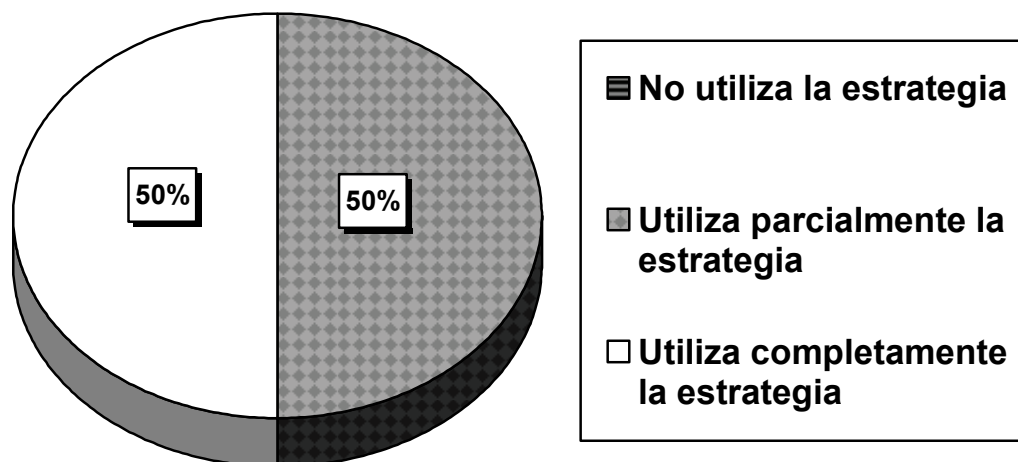


GRUPO CONTROL

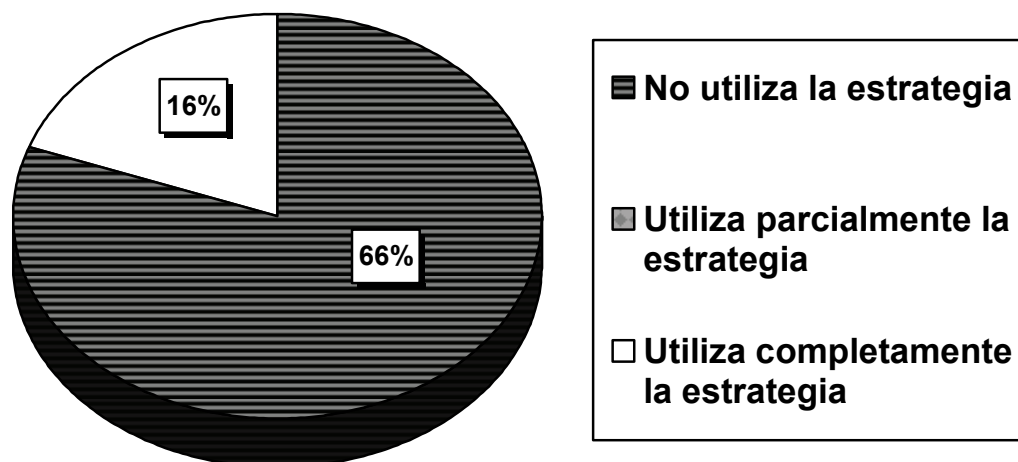


El reactivo 7 en el grupo experimental un 50% utiliza parcialmente las estrategias y el otro 50% las aplica completamente. En el grupo control 66% no aplica estrategias y 16% logran la aplicación de éstas de forma completa.

GRUPO EXPERIMENTAL

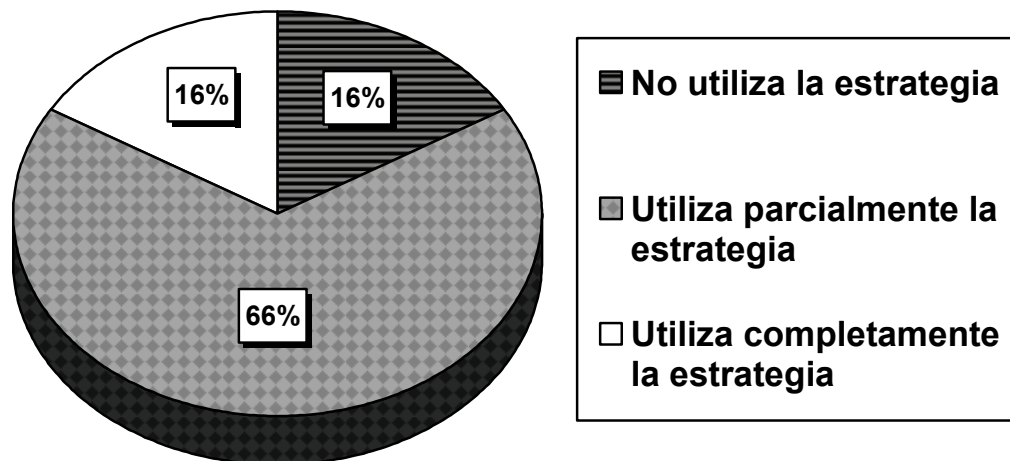


GRUPO CONTROL

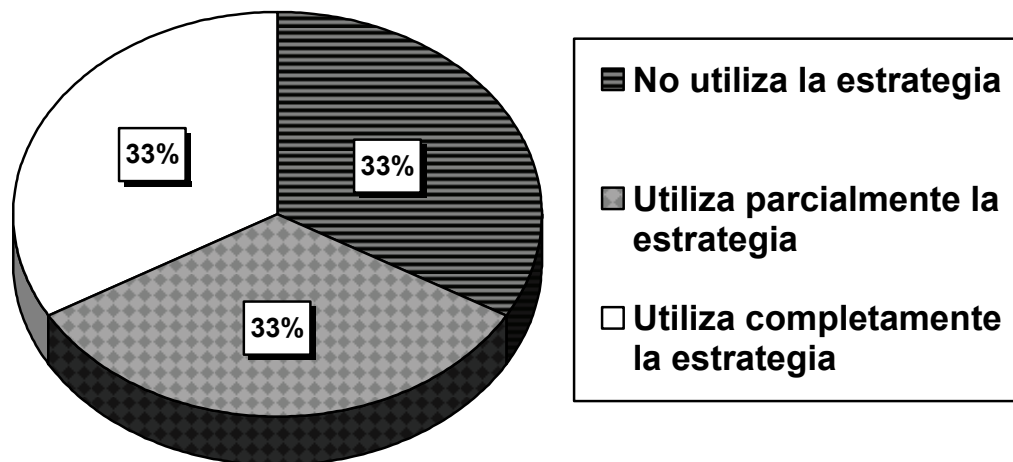


Para el reactivo 8 en las frecuencias se encontró que el 16% del grupo experimental no emplea estrategias, el 66% las utiliza parcialmente y un 16% consigue la realización completa de éstas. En el grupo control el 33% no aplica estrategias, 33% las ejecuta de forma parcial y el otro 33% lo hace completamente.

GRUPO EXPERIMENTAL

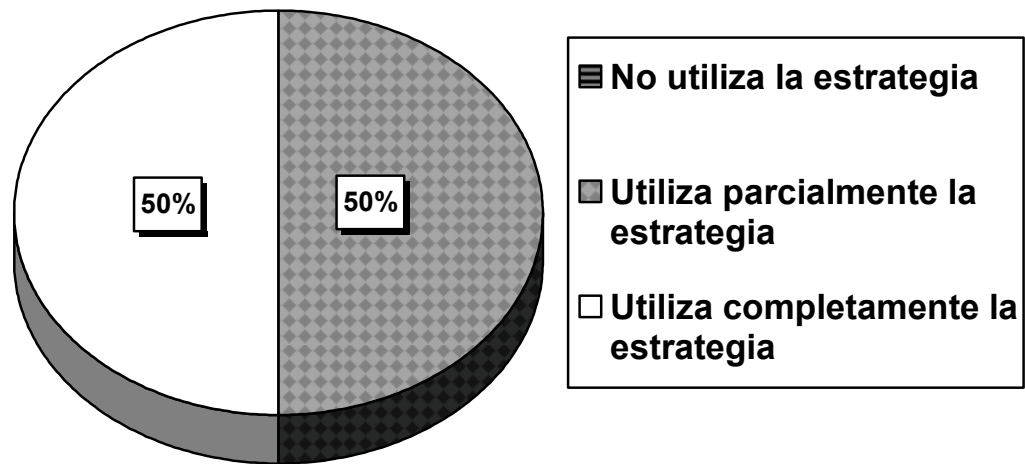


GRUPO CONTROL

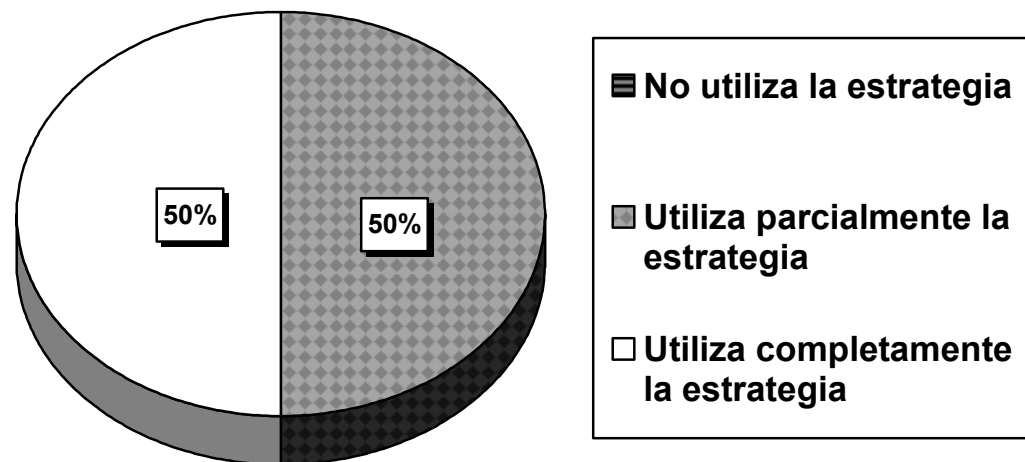


El reactivo 9 reporta que el 50% del grupo experimental logran una aplicación parcial de estrategias y el otro 50% las realizan completamente. Para el grupo control el mismo porcentaje cubre ambas categorías, de acuerdo con las frecuencias registradas.

GRUPO EXPERIMENTAL

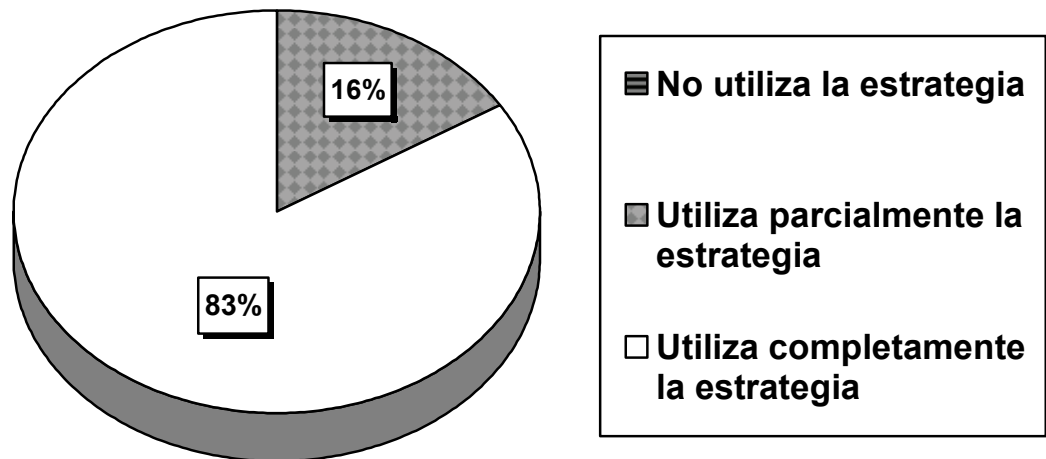


GRUPO CONTROL

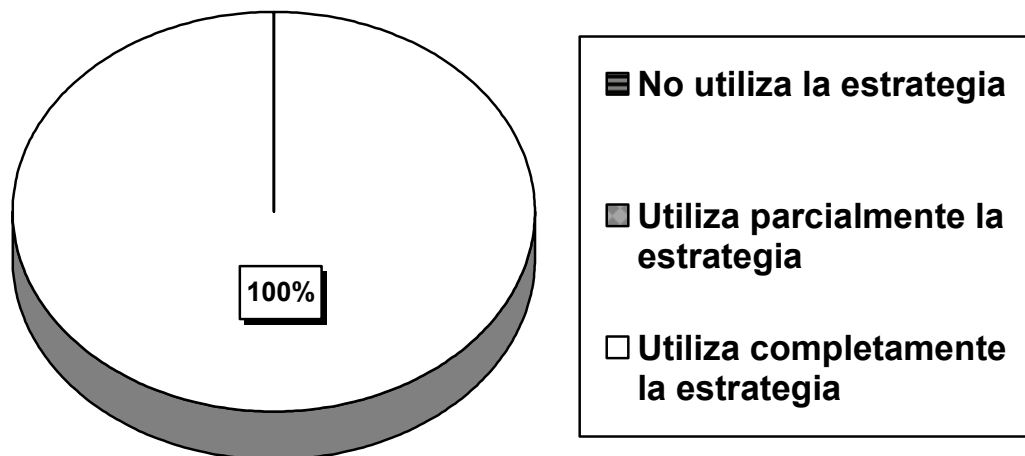


En el reactivo 10 se muestra que el 16% del grupo experimental utiliza parcialmente las estrategias, mientras el 83% logra la aplicación completa de éstas. En el grupo control el 100% aplican completamente la estrategia.

GRUPO EXPERIMENTAL



GRUPO CONTROL



Una vez obtenidas las frecuencias, se corrió el análisis de chi cuadrada del postest, registrando los valores que aparecen en la siguiente tabla; cabe mencionar, que los reactivos que mostraron diferencias significativas en el postest se encuentran sombreados en dicha tabla:

TABLA 6.
VALORES DE CHI-CUADRADA POR REACTIVO DE POSTEST.

Número de reactivo	Valor Pearson Chi-cuadrada	Significancia (prueba de dos colas)
1	2.500	.287
2a	1.333	.513
2b	1.333	.248
2c	1.833	.400
2d	1.397	.497
*3	2.933	.087
4	4.000	.135
*5	3.086	.079
6	7.773	.021
7	7.975	.019
8	1.333	.513
9	.000	1.000
10	1.091	.296

La tabla anterior muestra los valores cuantitativos derivados del análisis chi-cuadrada al comparar reactivo 1 del postest del grupo experimental versus grupo control, así sucesivamente se comparó cada uno de los reactivos del postest por grupo.

** Cabe resaltar estos valores ya que, al no presentar diferencias estadísticamente significativas, dicha significancia se mantiene debajo de diez;*

esto quiere decir, que con las adaptaciones pertinentes, dichos datos pueden reducirse a un valor menor a .05 para lograr la significancia requerida.

A partir de los datos anteriores se obtuvo la siguiente distribución:

En los reactivos 6 y 7 si se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental, dichos reactivos corresponden al bloque de autoevaluación de las actividades realizadas.

Los reactivos 1, 2a, 2b, 2c, 2d, 3, 4, 5, 8, 9 y 10 no presentaron diferencias estadísticamente significativas respecto a los conocimientos previos reflejados en el uso de vocabulario, en las estrategias de identificación de ideas principales, elaboración de resumen, uso de parafraseo, clasificación del contenido del texto a través de la realización de un mapa conceptual, así como en el bloque de autoevaluación.

Una vez realizado el análisis de reactivo por reactivo entre los instrumentos y los grupos, se efectuó la sumatoria de todos los reactivos del pretest y los del postest, de esta forma se obtuvieron las columnas de totales de cada uno y se analizaron con la prueba estadística U de Mann-Whitney, con el fin de conocer si se registraban diferencias estadísticamente significativas al hacer la comparación global entre pretest y postest por grupo. Así se obtuvieron los siguientes valores.

TABLA 7.
VALORES DEL ANÁLISIS U DE MANN-WHITNEY.

Coeficientes	Total pretest		Total posttest	
	<i>Grupo experimental</i>	<i>Grupo control</i>	<i>Grupo experimental</i>	<i>Grupo control</i>
Media de rangos	6.17	6.83	8.25	4.75
U de Mann-Whitney	16.000		7.500	
Valor z	-.321		-1.690	
Significancia (prueba de dos colas)	.748		* .091	

La tabla anterior muestra los valores obtenidos en el análisis global con la prueba U de Mann-Whitney, resaltando con gris los coeficientes correspondientes a la prueba de significancia, puede observarse que en la comparación total de pretest entre los grupos no se encuentran diferencias estadísticamente significativas. En los valores totales del posttest, se observa que tampoco se encuentran diferencias estadísticamente significativas; empero, dicho dato se mantiene en un valor menor a diez, lo que implica que con diversas modificaciones del taller podría reducirse a menos de .05 para obtener la significancia en la distribución de datos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Este capítulo dará inicio con algunos aspectos cualitativos sobre el diseño del taller y la estructura de las sesiones realizadas, posteriormente se analizarán los resultados arrojados en la presente investigación.

Referente al diseño del taller de intervención, hay que mencionar que unas actividades fueron diseñadas y otras adaptadas con el fin de lograr en los alumnos un aprendizaje significativo en cada una de las estrategias a enseñar, cabe resaltar que se cuidó la presentación de los pasos necesarios para el dominio de las mismas en cuanto a la técnica para elaborarlas, pero la importancia en las sesiones era definir la estrategia por si misma y las ventajas que presentaba su realización, por ello se retomaron las definiciones de diversos autores (Muriá, 1994; Solé, 2000; Romero y González, 2001). Se hicieron las aclaraciones pertinentes entre las definiciones de técnica y estrategias de aprendizaje.

Por otro lado la selección de cuentos fue hecha a partir de las preferencias literarias que los alumnos manifestaron en el cuestionario de lectura mencionado en la metodología, con el fin de motivar a los sujetos y atraer su participación descartando los temas que consideraban como aburridos, lo mismo sucedió con la designación de los días de impartición contemplando su horario laboral para evitar interferir en sus actividades y promover la motivación del estudiante para una mejor comprensión lectora, esta postura rescata aportaciones de autores que señalan la importancia de la motivación en la comprensión de textos (Alonso y Carriedo, 1996; Guthrie, et al, 2004).

La selección y adaptación de las actividades, persiguieron el objetivo de cuestionar durante la clase los ejercicios realizados por los estudiantes, con la intención de crear conciencia sobre el trabajo realizado y las ventajas del mismo, para lo cual se tomaron en cuenta las posturas sobre el tema de la metacognición y las estrategias de aprendizaje que permiten a los individuos llegar a una reflexión y monitoreo de su autoconocimiento, aunado a ello se dio retroalimentación a cada una de las dinámicas realizadas en clase (Brown, 1978; como se cita en Papalia, Wendkos y Duskin 2001; Bransford, 1979).

En relación a lo anterior, enseñar a leer implica evaluar lo que se comprende, detectar las partes del texto que no se comprenden y la importancia que esto tiene para construir un significado a propósito de la lectura, así como las estrategias que permitan compensar la no comprensión (Solé, 2000). A través de la enseñanza de las últimas se promueve un proceso concientizador para detectar los fallos al momento de la lectura cuando y por qué no se entiende la lectura de acuerdo con Castelló (1999). Contemplando la postura de las autoras, se consolidó la propuesta y realización del presente taller para la población del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, ya que después de evaluar su situación lectora, se hicieron presentes sus hábitos y necesidades en este tema.

La estructura de las sesiones del taller consistió en primer lugar en conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre los temas a revisar, en caso de desconocer los últimos, se hacía una lluvia de ideas para motivar la participación, en segundo lugar y a partir de las instrucciones correspondientes se realizaban las actividades, en tercer lugar y una vez finalizadas las dinámicas se retomaba la lluvia de ideas para relacionar las aportaciones previas con la explicación teórica del tópico de la sesión. Al inicio de posteriores sesiones se realizaba un repaso del tema anterior para dar paso a la estructura mencionada.

Una vez descritos los aspectos sobre la estructura del taller, a continuación se analizan los resultados encontrados en el presente estudio, ya que la diversidad que muestran los datos pudo derivarse de diferentes variables extrañas como la diferencia de edades, las inasistencias de los alumnos, problemas familiares que enfrentaron los estudiantes y por consiguiente su motivación al respecto.

Respecto al *pretest* aplicado tanto al grupo control como al experimental, se encontró un desconocimiento en las estrategias de clasificación, contrastación-comparación y realización de mapa conceptual por parte de los sujetos del grupo experimental, el grupo control parecía estar vagamente familiarizado con las anteriores. De este modo pudo percatarse que los conocimientos previos sobre las estrategias mencionadas en el grupo experimental eran mínimos por

lo que se partió de la explicación de estos conceptos en cada sesión. Así se obtuvieron los siguientes datos:

En la estrategia *identificación de ideas principales* en el grupo experimental un 50% aplica de forma parcial la estrategia y en el grupo control un 16% logra la utilización correcta de la estrategia.

Para el procedimiento de *clasificación*, así como *contrastación-comparación*, el 100% del grupo experimental no emplea estas estrategias, mientras que un 16% del grupo control logra un uso parcial de éstas.

En cuanto a la estrategia de *resumen* el 50% del grupo experimental no aplica ésta y el resto de los integrantes lo hacen parcialmente. En el grupo control 16% aplica correctamente la estrategia y un 50% lo hace también de manera parcial.

Para el caso de *mapa conceptual* el 100% del grupo experimental no realiza la estrategia, en cambio en el grupo control un 16% consigue la realización parcial de éste.

En el caso del *parafraseo* 50% del grupo experimental logra su utilización parcial, el 50% del grupo control lo hace también de manera parcial.

Se observa que en el grupo experimental las estrategias de identificación de ideas principales, elaboración de resumen y uso de parafraseo muestran un conocimiento indirecto por parte de los sujetos, ya que de manera parcial realizan cada una de éstas. Sin embargo, hay un desconocimiento en las estrategias de clasificación, contrastación-comparación y diseño de mapa conceptual, las cuales implican un proceso cognoscitivo más elevado como es el de integración.

El grupo control registra la utilización parcial de las seis estrategias, este hecho se atribuye a variables extrañas desconocidas, puesto que la impartición del taller fue posterior a la aplicación del pretest; no obstante, quizá contaban con alguna familiarización indirecta de los temas.

Independientemente de lo anterior las respuestas del *postest* arrojan información distinta.

En cuanto al grupo experimental los datos son diversos, considerando la frecuencia en las respuestas de cada sujeto, se muestra un avance del 66% del

grupo en el postest logrando dominar las estrategias de identificación de ideas principales, clasificación, contrastación-comparación, elaboración de resumen y uso de parafraseo. El 33% restante del grupo muestran mejor rendimiento en el pretest y por consiguiente, un retroceso en el postest ya que no llegan a utilizar las estrategias mencionadas; es necesario mencionar que los sujetos que conforman dicho porcentaje registraron inasistencias al taller, estas faltas se originaron por problemas familiares y al reincorporarse al taller estaban desfamiliarizados con los temas recientes. Referente al grupo control también se registran mejorías en algunas estrategias como son la identificación de ideas principales, elaboración de resumen y uso de parafraseo, como se ve a continuación en la descripción de cada una de éstas.

Así en la estrategia *identificación de ideas principales* no se logra una homogeneidad total en la distribución del manejo de ésta por parte de los alumnos del grupo experimental; sin embargo, el 83% logra su aplicación completa. En el caso del grupo control el 66% de los sujetos aplicó parcialmente esta estrategia.

Para el procedimiento de *clasificación*, el dominio de la estrategia permanece en los extremos de la distribución, observando un 66% de alumnos que utilizan la estrategia y el resto no logra su aplicación, el 16% del grupo control aplica parcialmente dicha estrategia.

Respecto a la estrategia de *contrastación-comparación*, se observa un caso del grupo experimental dentro de la media, lo que implicaba la aplicación de algunos pasos para efectuar la estrategia sin llegar a consolidar los mismos, el resto de los sujetos se encontraban en los extremos de la curva normal teniendo algunos que no utilizaban la estrategia y otros que la aplicaban completamente, mientras el 16% del grupo control empleó esta estrategia.

En cuanto al procedimiento de *resumen*, el 49% del grupo experimental se encontró en la media de la curva normal respecto a la utilización de dicha estrategia, en otras palabras, el grupo llega a su realización parcial. El 66% del grupo control logra una aplicación parcial de la estrategia mencionada.

Para el caso del *mapa conceptual* la mayoría de la muestra se ubica dentro de la media; esto es, que el 66% del grupo experimental consigue la aplicación parcial de esta estrategia, de manera que la cobertura de cada uno de los pasos para lograrlo fueron incompletos debido al uso de algunos elementos

erróneos. Dicho descubrimiento coincide con una primera investigación sobre los efectos del mapa conceptual, en el que evaluaron el recuerdo inmediato y a largo plazo de la lectura, se encontró con que no hubo efectos significativos (Holley y Dansereau, 1984; como se cita en West, Farmer y Wolf 1991). A pesar de ello esta investigación se realizó nuevamente, considerando un mejor entrenamiento y encontrando un mejor desempeño en el grupo. Para el caso del presente estudio, es importante mencionar que de acuerdo con la experiencia obtenida, es conveniente dedicar un mayor número de sesiones para la enseñanza del mapa conceptual por ser una estrategia que implica un alto nivel cognitivo de organización e integración de contenidos; así como, dar un entrenamiento previo sobre estrategias de aprendizaje a los estudiantes para alcanzar resultados como en el estudio anterior. En el grupo control el 16% realiza la aplicación parcial de la estrategia.

En el caso del *parfraseo*, una parte de la muestra se encontró dentro de la media donde el 50% del grupo experimental lo aplica con un dominio parcial, el resto se ubica en los extremos de la curva llegando algunos a su ejecución completa y el resto del grupo no lo utiliza. El 66% del grupo control logra la utilización parcial de dicha estrategia.

Se muestra entonces un decremento en el rendimiento de algunas respuestas del grupo experimental a diferencia del grupo control que registra un incremento en sus respuestas; cabe mencionar, que posterior a la finalización del taller un participante del grupo experimental comentó a la instructora que proporcionaba información a un integrante del grupo control sobre los temas revisados, lo cual pudo haber marcado la diferencia en su rendimiento y posiblemente explicaría los resultados mencionados.

No se registraron diferencias estadísticamente significativas en la aplicación de estrategias de aprendizaje entre los grupos, esto es, la distribución de la muestra no fue la esperada desde una postura estricta de la estadística; sin embargo, desde el punto de vista cualitativo se observa la ejecución completa de alguna de éstas, mientras en otras se logra una sensibilización reflejada a través de la aplicación de algunos pasos para alcanzar las mismas, para el caso del grupo control se muestra un aprendizaje indirecto de las estrategias,

inducido quizá por la información proporcionada por integrantes del grupo experimental.

Respecto al análisis global por grupo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar el pretest entre los grupos experimental y control; no obstante, el valor encontrado en la U de Mann-Whitney al comparar el postest entre los grupos fue de .091. Esto implica que tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el postest; no obstante, el valor obtenido es menor a 10, lo cual implica que con las adaptaciones pertinentes a la intervención, puede reducirse a .05 que es la significancia requerida desde una postura estricta de la estadística. La diferencia para llegar a ésta es de .04, índice en el cual pudieron intervenir distintos aspectos de la intervención como las inasistencias de los alumnos, la motivación de los mismos, sus objetivos, la diferencia de edades, el instrumento que requiere mayores adaptaciones para su validación, tiempo de impartición del taller en cuanto un mayor número de sesiones por cada estrategia.

Algunos autores mencionan que la hipótesis nula nunca se confirma o establece; pero es posible refutarla en el curso de la experimentación, se puede decir que todo experimento existe para dar a los hechos la oportunidad de refutar la hipótesis nula (Fisher, 1951; como se cita en Kerlinger y Lee 2002). Esto implica que aunque los resultados de una investigación no sean los mejores, se rescata la aportación positiva que la intervención misma proporcionó a los participantes.

Evaluando lo anterior en general se observa que el taller proporcionó herramientas para el manejo de algunas estrategias como fueron la identificación de ideas principales, clasificación, contrastación y comparación, elaboración de resumen y uso de parafraseo, aunque requieren mayor tiempo de enseñanza. De acuerdo con esto, se retoma la postura de Duffy y Roehler (1989; como se cita en Muriá, 1994) en la que expresa que para adaptar los esquemas cognitivos de los estudiantes en el dominio de las estrategias de aprendizaje, se necesita un mínimo de cuatro meses de impartición en su

enseñanza, siendo esta una de las limitaciones del presente estudio, por lo que en futuras investigaciones es conveniente contemplar su extensión.

Dicha extensión en la enseñanza de estrategias coincide con la postura de otros autores ya que, para aprender se movilizan procesos cognitivos (atencionales, de codificación, de almacenamiento y retención, de recuperación de la información y de respuesta), activados desde una serie de elementos o estructuras cognitivas como los receptores, la memoria a corto y largo plazo, los efectores expresivos o generadores de respuesta, que son dirigidos por un procesador central que es el cerebro humano por medio de las estrategias de aprendizaje (Gargallo y Puig, 1997). Esta perspectiva es parte del paradigma del Procesamiento Humano de Información, el cual se interesa en un aprendizaje que permita mantener activas dichas estructuras, a través de la relación de contenidos y conocimientos del estudiante, con el fin de llegar a la comprensión, esta actividad es de gran importancia para la población que retoma sus estudios y necesita procedimientos que faciliten los mismos.

Durante la impartición del taller, siguiendo a Monereo (1990) la instructora retomó el método de modelamiento cognitivo para la enseñanza de estrategias; tratando de externalizar las razones por las cuales se procedía a una acción específica en la aplicación de estrategias de aprendizaje.

Posterior al taller y a lo largo de las clases en el INEA, uno de los sujetos del grupo experimental, se dedicó a leer una serie de textos y finalizados éstos entregaba las ideas principales, un resumen y un mapa conceptual de los mismos. Cada ejercicio fue revisado por la instructora en una sesión por semana y se comentaban a manera de retroalimentación, fue la única persona del grupo experimental que mantuvo dicha práctica. Aunado a esto y siguiendo a Quesada y Álvarez (2001) en la enseñanza de procedimientos, el trabajo del sujeto mencionado se denomina *práctica independiente*, que es contemplado como uno de los pasos en la enseñanza de procedimientos, esto contribuyó a su mejor desempeño tanto en las posteriores actividades como del postest, los

autores citados resaltan que su promoción es necesaria en la enseñanza de procedimientos.

Durante la adolescencia hay un crecimiento en las funciones metacognitivas, conciencia y monitoreo de los propios procesos y estrategias mentales, por lo que es un momento adecuado para la promoción y enseñanza de estrategias de aprendizaje, además se resalta la importancia de las habilidades cognitivas que desarrollan las estrategias durante la comprensión lectora (Alonso, 1987; Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

En diversas investigaciones se rescata que la escolarización durante la infancia, adolescencia y juventud, juegan un papel importante en la capacidad intelectual de los individuos ya que a mayor instrucción más posibilidad de mantener un nivel elevado de capacidad intelectual en la vejez; sin embargo, pueden influir distintos aspectos sociales (Craig y Baucum, 2001; Stassen y Thompson, 2001; Santamaría, 2002). Aunado a esta postura, la falta de una anterior escolarización en los estudiantes del grupo experimental pudo influir en los escasos conocimientos previos manifestados al principio del programa de intervención, puesto que los estudiantes no tenían antecedentes sobre los temas. Las posteriores inasistencias de los alumnos descatan la influencia del aspecto social ya mencionado, porque éstas tuvieron lugar por problemas familiares que originaron un decremento en la participación de algunos de los participantes.

Al respecto y retomando la perspectiva constructivista, se aprende en el momento en que una persona es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretende aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que puedan dar cuenta de la novedad, integrándolo y haciéndolo personal, en ese momento se aprende significativamente (Coll, Martín, Mauri, et al, 1997).

La representación personal que la perspectiva constructivista refiere, se manifestó en las actividades del taller de intervención cuando los sujetos utilizaban las estrategias de aprendizaje. Esto se reflejó en mayor grado durante la práctica del procedimiento de *resumen*, en el cual los participantes

realizaban su propia macroestructura del texto a través de las ideas principales, clasificación y uso de parafraseo, conformando así la integración de un escrito particular a raíz de lo aprendido en la superestructura o contenido del texto original. También se reflejó en la práctica independiente que realizó el alumno mencionado, logrando argumentar la realización y aplicación de las estrategias, en las actividades, se podría decir entonces que llegó a un aprendizaje significativo (Ausubel, 1978).

En el aprendizaje de los adultos se deben considerar las siguientes características: la experiencia, el interés que en ocasiones es voluntario, su acercamiento al aprendizaje y su comparación junto con otras actividades de tipo social, su capacidad de adaptación, su ritmo para aprender y su estilo de aprendizaje, las recompensas externas e internas apoyando su motivación, ansiedad ante el aprendizaje y el clima en el aula, su responsabilidad, su necesidad de saber cuestiones desconocidas anteriormente (Sanz, 1999). En contraposición a uno de estos aspectos, cabe considerar en la presente investigación que una parte de la muestra estudiada tenía nula experiencia y conocimientos previos sobre estrategias de aprendizaje, por lo que fue difícil partir de una base previa; no obstante, la motivación fue factor fundamental en su trabajo, para ello se consideró de igual forma el campo laboral de los estudiantes y a partir de ello, se establecieron dos días a la semana para la impartición del taller, se contempló el apoyo entre compañeros en caso de inasistencias, pero como ya se dijo pocas personas se ponían al corriente una vez que faltaban a clase.

La diferencia de edades en la muestra pudo haber sido un factor de gran peso en el desempeño de cada estudiante, desde aquél de 11 años que esperaba actividades de mayor ejercicio físico y que no por ello dejaba de hacer buenas aportaciones, hasta aquella de 50 años que en un principio realizaba práctica independiente, pero a partir de problemas familiares y económicos presentó un declive en su desempeño.

El estudiante cuando lee, utiliza estrategias cognoscitivas para prestar atención, para seleccionar el material de lectura, para clasificar lo que

aprende y para recuperarlo, aunque no esté conciente de ello (Sánchez, 1998). Al respecto y en el caso del grupo experimental, algunos estudiantes presentaban ciertas habilidades lectoras coincidiendo con la postura del autor; empero, se enfocaban en ocasiones en las dificultades que consideraban tener en esto y descuidaban dichas habilidades.

El conocimiento que ya posee un lector es un factor importante en la comprensión de un texto; dicho sujeto comprende el mensaje que intenta dar la lectura cuando es capaz de activar o construir un esquema que explique los objetos y eventos que se describen (Anderson y Wilson 1986; como se cita en Hall, 1991). Diversos autores destacan la importancia de rescatar los conocimientos previos de las personas como parte de un aprendizaje significativo (Ausubel, 1978; Coll, et al, 1997; Carretero, 1994; Monereo, 1990; Solé, 2000). Sin embargo, el nivel educativo del INEA es básico y al menos en la propia experiencia, los estudiantes carecían de dichos conocimientos ya que la enseñanza abierta permite la libre asistencia a clase y una parte de la población busca la pronta obtención de su certificado sin profundizar en su aprendizaje.

Al inicio del taller de la presente investigación, las dificultades que los alumnos mencionaron tener en la lectura fueron: atención dispersa, escaso conocimiento del vocabulario del texto, desconocimiento de procedimientos a realizar cuando no entendían la lectura por lo que la suspendían. Esto coincide con investigaciones que mencionan algunas de las dificultades que presentan los individuos en la comprensión lectora como son: el alumno no establece un propósito de la lectura y por consiguiente no presta atención necesaria; reconocer el significado de las palabras de la lectura de lo contrario la comprensión se ve obstaculizada; que los alumnos conozcan estrategias para detectar la más adecuada para aplicarla; los conocimientos previos del tema y las inferencias que el alumno hace de la lectura (Alonso y Carriedo, 1996).

Para el tema de comprensión de textos, ante la superestructura de un texto cada lector puede elaborar una diferente macroestructura del mismo. Cuando super y macroestructura coinciden, se dice que el lector ha comprendido el

significado del texto y lo que el autor que lo ha escrito quería transmitir (Romero y González, 2001). Referente a este punto no fue posible profundizar sobre la definición de superestructura textual en el taller, simplemente se hizo la distinción básica entre textos narrativos y expositivos, esto debido a las dificultades mostradas en la práctica de algunas estrategias; sin embargo, la selección de cuentos respecto a las preferencias literarias de los alumnos tuvo el fin de diferenciar estos tipos y motivar la lectura de los mismos. Las preferencias mencionadas fueron: historias de amor, historia de México y Universal, ficción, terror, naturaleza, ciencia, cuentos, terror. Cabe mencionar la importancia de considerar la estructura textual durante la comprensión lectora, ya que conociendo la misma el estudiante puede plantearse objetivos en el texto y así contribuir a su comprensión, por eso existen diferentes modelos teóricos que explican dicha comprensión a partir de las estructuras textuales (Horowitz, 1985; Hernández, 2006). Dentro de dichos modelos Kintsch (1994) propone su modelo explicativo y rescata la postura de desarrollar habilidades cognitivas en la comprensión de textos.

Por otro lado y acorde con la postura constructivista la elaboración de las actividades contribuyó a la autoconstrucción de conocimientos del participante previamente mencionado, los cuales se reflejaron en la práctica independiente que realizó, especialmente en la elaboración del mapa conceptual, ya que el último que entregó mostró un mayor manejo de palabras clave; sin embargo, aún necesitaba más práctica.

Entre los antecedentes de la perspectiva constructivista se encuentra el movimiento de la Escuela Activa, donde se rescatan aportaciones de autores como Dewey (1978) y Freinet (1985) por mencionar a los de mayor relevancia, el común denominador entre estos autores es que ambos consideran que la participación activa del alumno a través de la experimentación e interacción con el objeto de estudio, es necesaria para su aprendizaje y coinciden con los principios de la perspectiva mencionada. Retomando estas ideas, el taller fue creado desde la perspectiva de “aprender haciendo” basada principalmente en las técnicas Freinet (1985), en las que se enfatiza la libre interacción del alumno y el objeto de estudio, de ahí que el diseño de actividades del presente programa de intervención acentuara un

carácter lúdico. Siguiendo esta misma línea también se contemplaron las vías sensoriales auditiva, kinestésica y visual las cuales, de acuerdo con los principios de la programación neurolingüística, son necesarias para acentuar el aprendizaje de los individuos debido a sus estilos personales (P. Aladro, comunicación personal, 2004).

De este modo el conocimiento se construye (Carretero, 1994) dando lugar a procesos como asimilación y acomodación, por medio del descubrimiento se puede derivar en un aprendizaje aunque no implica que sea significativo (Ausubel, 1978). Siguiendo a Monereo (1990; como se cita en Muriá 1994) las estrategias son las responsables de la función de asimilación de la información que llega del exterior del sistema cognitivo del sujeto, por lo que es necesario promoverlas para la comprensión de sus acciones durante la lectura.

Diversas investigaciones apuntan a que la enseñanza de estrategias de aprendizaje a través de diferentes programas de intervención, promueve el aprendizaje significativo y según el tiempo de impartición, logran desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para la comprensión lectora (Castañeda, 1985; Dansereau y cols., 1985; Weinstein y Underwood, 1985; Favila y Muriá, 1986; Ramos, 1987; González, 1995; Gargallo y Puig, 1997; Allueva, 2002). En estudios más recientes Mokhtari y Reichard (2002) y Guthrie et al. (2004) concuerdan con lo anterior; sin embargo, rescatan la importancia de la motivación para desarrollar procesos metacognitivos en la comprensión lectora, Alonso y Carriedo (1996) también mencionan a la motivación como un eje conductor en la comprensión lectora. Empero, algunas de las pocas investigaciones realizadas con la población adulta en México en cuanto la comprensión de textos y estrategias de aprendizaje, reportan primeramente que ambas variables no son promovidas en el INEA y en segundo lugar, en ocasiones no se registra un avance significativo en la comprensión lectora, debido a factores como participación, motivación y tiempo de impartición del taller (Ramírez, 1992; Teberosky, 1992; Delgado y Zamora, 1997; Valdez, 2005). Dichos resultados coinciden con los datos encontrados en la presente investigación; no obstante, se registró un dominio

parcial de algunas estrategias en el grupo experimental, por lo que con un mayor tiempo de impartición del programa, dicho dominio alcanzará su elaboración completa. Entonces siguiendo los resultados de la presente investigación, se encuentra una mejoría en la comprensión lectora a través del uso de las estrategias de aprendizaje en el grupo experimental y logrando una sensibilización de aquellas que no lograron un dominio completo.

A partir de las posturas teóricas retomadas en la presente investigación, se demuestra que la enseñanza sobre estrategias de aprendizaje a través de talleres psicoeducativos, contribuye en gran medida a la comprensión de textos de los alumnos, para ello hay que considerar una serie de variables cognitivas y sociales de los sujetos, ya que para aprender se movilizan procesos cognitivos (atencionales, de codificación, de almacenamiento y retención, de recuperación de la información y de respuesta), activados desde una serie de estructuras cognitivas como los receptores, la memoria a corto y largo plazo, los efectores expresivos o generadores de respuesta, estos son dirigidos por un procesador central que es el cerebro humano a través de las estrategias de aprendizaje (Gargallo y Puig, 1997). Es importante señalar que las estrategias de aprendizaje pueden aplicarse en diversos ámbitos y niveles educativos, porque promueven la concientización en el alumno durante la realización de diferentes actividades de aprendizaje, de igual manera hay que resaltar el desarrollo en la adquisición de las mismas; en el caso del grupo experimental los integrantes mostraron dos fases en este proceso: el periodo de utilización poco flexible y no siempre eficaz de la estrategia, con escasa sensibilidad a las demandas de la tarea, así como el periodo de utilización flexible, eficaz y espontáneo de la estrategia (Garner, 1987; como se cita en Delgado y Zamora 1997).

De acuerdo con lo anterior, algunas investigaciones señalan que no existe un tipo de ayuda o estrategia ideal, universal o válida para todos los casos, debido a que influyen aspectos del texto, la edad y habilidad del lector, el lugar o contexto donde la persona tiene que prepararse para estudiar o comenzar a leer, todo esto puede alterar los resultados de una estrategia (León, 1995; como se cita en Delgado y Zamora, 1997). Como se mencionó anteriormente, diversas variables promovieron la utilización de algunas

estrategias de aprendizaje como identificación de ideas principales, clasificación, contrastación-comparación, elaboración de resumen y uso de parafraseo, mientras que se logró una sensibilización respecto al mapa conceptual en el presente programa de intervención.

Una de las aportaciones más importantes de la presente investigación fue la reflexión sobre el tiempo de impartición de cada estrategia y los avances directos e indirectos registrados en los grupos participantes, con esto se demuestra que con dos meses de impartición de un taller se puede conseguir un avance en el aprendizaje de los alumnos, así como brindar el conocimiento sobre la estrategia utilizada y la sensibilización de la importancia que tiene el uso de éstas, de ahí la propuesta de una mayor promoción en su duración y práctica. En conclusión se cubrieron los siguientes objetivos del programa: *diseñar el programa de intervención para favorecer la comprensión lectora, conocer los intereses de los participantes para la conformación del taller y el establecimiento de criterios de evaluación a través de la adaptación de un pre-postest, motivar a los alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje en la comprensión de textos, sensibilizar a los estudiantes sobre las ventajas e importancia de dichas estrategias y promover la práctica independiente de las estrategias de aprendizaje en la comprensión lectora.*

Así entonces, el decremento del desempeño del grupo experimental en el postest y el incremento registrado en el grupo control, se atribuye a variables extrañas, por lo que a continuación, se realizan algunas **sugerencias** que investigaciones futuras permitan su reducción lo mayormente posible, las cuales son: Ampliar el tamaño de la muestra, en caso de trabajar sistema abierto o escolarizado, se recomienda crear una responsiva de participación para los sujetos y así garantizar su mayor asistencia estableciendo un máximo de faltas para evitar que lo excedan, delimitar las edades de la muestra para trabajar con pares, ampliar el tiempo de impartición del taller por cada estrategia otorgando un mayor número de sesiones por semana o bien por horas, evitar el contacto del grupo control con el experimental debido a que en ocasiones se conocen y comentan entre ellos lo aprendido, contemplar que en ocasiones los estudiantes carecen de conocimientos previos, practicar con

diferentes poblaciones el método de modelamiento cognitivo, tomar en cuenta las estructuras textuales con las que se trabajará, es decir, el tipo de texto, considerar las condiciones del inmobiliario del plantel como un salón de mayor tamaño.

Nota: Un avance de datos preliminares del presente estudio fue presentado en el XIV Congreso Mexicano de Psicología en sesión cartel bajo el nombre de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión de Textos en Personas que asisten al INEA.

REFERENCIAS.

- Aladro, P., (última versión en prensa), *Utilización de recursos de aprendizaje productivo en la elaboración de fichas de trabajo*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Acevedo, A., (1993), *Aprender jugando, Tomo 1*. México: Limusa.
- Alonso, J., (1987), Entrenamiento de habilidades cognitivas: comprensión lectora, fundamentación teórica. En J. Alonso Tapia (dir.), *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid, España: CIDE, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso, J., Carriedo, N., (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En C. Monereo e I. Solé (coords), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. España: Alianza Psicología.
- Allan Poe, E., (1991), *Narraciones Extraordinarias*. México: Porrúa, p. 175-181, 325-328.
- Allueva, P., (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. España, Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia.
- Anaya, M. L. (2005). *Estrategias de Aprendizaje en la Educación de los Adultos*. Informe Académico de Servicio Social. Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía.
- Arreola, J.J., (2000), *Confabulario*. Trigésima séptima reimpresión, México: Joaquín Mortiz, p.68-69.

- Askenazy, L., (2003), *Eres único*. Octava reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica, Colección A la Orilla del Viento.
- Ausubel, D. P., (1978). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baez, M. V., (2002). *La lectura creadora en la adolescencia: principio básico en la comprensión de textos narrativos literarios*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía.
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., (2002). Comprensión, recuerdo y estrategias cognitivas para el estudio de textos científicos en euskera y castellano en estudiantes bilingües de diferentes niveles académicos. *Infancia y aprendizaje* 25 (3), 329-345.
- Barrera, P., (2004). *La lectura: un camino hacia el conocimiento*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Filosofía y Letras.
- Barrón, A., (1997). *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción*. España: Amarú editores.
- Bransford, J. D., (1979). *Human cognition*. Estados Unidos de América: Wadsworth.
- Bravo-Villasante, C., (1993), *El perro, el coyote y otros cuentos mexicanos*. España: Biblioteca de cuentos maravillosos.
- Batres, V., (2005, 7 de Febrero). ¿Qué hacemos con la HEDUCACIÓN?, *La revista* 50, 16-25.
- Bee, H., Mitchell, S., (1987). *El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida*. (2a. ed.). México: Harla.

- Betancourt, J., Valadez, M. D., (2000). *Atmósferas creativas juega, piensa y crea*. (1a. ed.). México: Manual Moderno.
- Cabello M. J. (coordinadora) (1997). *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Carrasco, A. C., (2000). *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. (1a. ed.). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Carretero, M., (1994). *Constructivismo y educación*. España: Edelvives.
- Craig, G., Baucum, D., (2001). *Desarrollo psicológico*. (8a. ed.) México: Pearson Educación.
- Castañeda, S., (1985). *Apoyando el aprendizaje comprensivo de los libros de texto de biología, en menores de 6° año de primaria con institucionalización total*, presentado en el IV Congreso de Psicología en México.
- Castelló, M., (1999). Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En: C. Monereo (coord.), (2000). *Estrategias de aprendizaje*. España: Aprendizaje visor.
- Cavallo, G., Chartier, R., (dir.), (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Taurus.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., (et al), (1997). *El Constructivismo en el aula*. (6ª. ed.), Barcelona: Graó.

- Dansereau, D. F., (1985). Learning strategy research. En J. W. Segal, S. E. Chipman y R. Glaser (eds). *Thinking and Learning Skills*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Delgado, M. G., Zamora, M. (1997). *Estrategias de comprensión lectora utilizadas por los asesores del INEA a nivel primaria*. Tesis de Licenciatura, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dewey, J., (1978). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz A., (1997). *Un análisis del programa de alfabetización para adultos y una propuesta alternativa*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Psicología.
- Díaz-Barriga, F., Hernández, G., (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. (2a. ed.). México: McGraw-Hill.
- Downie, M., Heath, R., (1986). *Métodos estadísticos aplicados*. México: Harla.
- Estévez, E. H., (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. (1a. ed.). México: Paidós.
- Favila, I., Muria I., (1986). *Empleo de estrategias preinstruccionales y de aprendizaje cognoscitivas en la enseñanza de una asignatura*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Psicología.
- Ferman, G., Levin, J., (1979). *Investigación para las ciencias sociales*. México: Limusa.
- Fierro, A., (1999). El desarrollo de la personalidad en la adultez y la vejez. En: Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C., (compiladores). *Desarrollo psicológico y educación 1*. España: Alianza editorial.

- Fine, A., (2002). *El diario de un gato asesino*. Tercera reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica, Colección A la Orilla del Viento.
- Freinet, C., (1985). *Los métodos naturales 3*. México: Roca.
- Franco, A. L., (1998). *Un análisis de la práctica docente en el Método Montessori*. Tesis de Licenciatura, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gadino, A. (2001). *Gestionar el conocimiento estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Argentina: HomoSapiens.
- Gargallo, B., Puig, J., (1997). Aprendiendo a aprender. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación permanente de adultos. *Revista española de Pedagogía 55 (206), Enero-Abril*, pp. 113-136.
- González, M. A., (1995). *Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para incrementar el rendimiento escolar en los alumnos que cursan el bachillerato tecnológico*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Psicología.
- Guerra, M. N. y Aladro, P. (2006, septiembre). *Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión de Textos en Personas que asisten al INEA*. Sesión de cartel presentada en el XIV Congreso Mexicano de Psicología, Puerto Vallarta, Jalisco, México.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., et al, (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology 96 (3)*, pp. 403-423.
- Hall, W. S., (1991). La comprensión de lectura. En A. Puente (dir), *Comprensión de lectura y acción docente*. España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Hernández, G., (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.

Hernández, G., (2006). *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y composición de textos: un análisis de sus posibles relaciones*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Psicología.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hiriart, B., (selección), (2000), *Antología. Fábulas Clásicas*. Primera edición, México: Lectorum, p. 43-44, 47.

Horowitz, R., (1985). Patterns of text: part 1. *Journal of reading* 28 (5), 448-454.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, (2003), *Módulo para el asesor, Libro del asesor*. Segunda edición, México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (s.f.). Estadísticas de Educandos atendidos de Educación Básica en México. Recuperado el 1 de Diciembre de 2006, de <http://www.inea.gob.mx:8080/IneaNum/BsIneaNum>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (s.f.). Atención escolar y dinámica de la población en México. Recuperado el 1 de Octubre de 2006. de <http://www.inegi.gob.mx/est/default.aspx?c=124>

Inhelder, B., Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking: From childhood to adolescence*. (A. Parsons y S. Milgram Trans.). Nueva York: Basic books.

Isol, (2002). *Regalo sorpresa*. Segunda reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica, Colección A la Orilla del Viento.

Kerlinger, F., (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill Interamericano.

Kintsch, W., (1994). Text comprehension, memory and learning. *American psychologist* 49, 294-303.

Lehman, C., (2000). *El cocodrilo de la tina*. Segunda reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica, Colección A la Orilla del Viento.

De la Mata, M. L., Sánchez, J. A., (1991). Educación formal y acciones de agrupación y memoria en adultos: Un estudio microgenético. *Infancia y aprendizaje* 53, 75-97.

Matos, E., (texto), (2000). *El milenio Teotihuacano*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes: *México Desconocido, Colección Pasajes de la Historia IV*.

Mokhtari, K., Reichard, C. A., (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology* 94 (2), pp.249-259.

Mondragón, L., Tello, J., Valdéz, A., (investigación y edición), (1995). *Relatos Otomíes*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, p. 111, 113.

Monereo, C., (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje* 50, 3-25.

Monroy, M. A. (2005) *Lectura de comprensión y análisis crítico en adultos*. Tesina de Licenciatura, México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Monsiváis, C., (selección), (1997). *Lo fugitivo permanece, 21 cuentos mexicanos*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la actualización del maestro, p. 105.
- Montes, G., (2001). *La venganza de la trenza*. Cuarta reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica, Colección A la Orilla del Viento.
- Montes, G., (2000). *Emita y Emota en... ¿Ahora quién me aúpa?* Primera reimpresión, México: Fondo de Cultura Económica, Colección A la Orilla del Viento.
- Montessori, M., (1982). *El niño el secreto de la infancia*. México: Diana.
- Moraleda, M., (1995). *Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud*. España: Boixareu Universitaria.
- Moreira, M. A., (2000). *Aprendizaje Significativo: Teoría y Práctica*. España: Aprendizaje Visor.
- Moreno, D., (1980). *13 cuentistas y narradores*. México: Club del libro colimense 30, Costa-Amic editores, p. 27-29.
- Muriá, I., (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas (análisis crítico de algunas propuestas). *Perfiles educativos* 65, pp.63-72.
- Navarrete, F., (coord), (1994), *Hijos de la Primavera. Vida y palabras de los indios de América*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 61, 98.
- Ocampo, A. M., (1976). *Cuentistas mexicanas*. México: UNAM. Dirección General de Publicaciones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (1972). *Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación*

de Adultos. Tokio, Japón: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (1999). *Educación de las Personas Adultas y los desafíos del siglo XXI*. Hamburg: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Ovejero, A., (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. España: Promociones y publicaciones universitarias.

Palacios J. (1999). Cambio y desarrollo durante la adultez y la vejez. En: Palacios J., Marchesi A., Coll C., (compiladores), *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza editorial.

Papalia, D. E., Wendkos, S., Duskin, R., (2001). *Desarrollo Humano*. (8a. ed). Colombia: McGraw-Hill.

Peredo, M. A., (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles Educativos* 23 (94), pp. 57-69.

Pereira, M., (2005). El llanto del manatí. *Revista Día Siete* 273, México: Periódico El Universal.

Quesada, R., Álvarez, M. A., (2003), Cómo enseñar los contenidos, procedimientos de aprendizaje y autorregulación. En R. Quesada, *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, D.F: Limusa.

Ramos, M., (1987). *Estrategias de aprendizaje en adultos, una orientación psicológica*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Psicología.

Rogoff, B., (1982). Integrating context and cognitive development. En M. E. Lamb y B. Rogoff (eds.) *Handbook cross-cultural psychology, Vol. IV*.

Hillsdale, New Jersey: LEA.

Romero, J. F., González, M. J., (2001). *Prácticas de comprensión lectora estrategias para el aprendizaje*. España: Psicología y Educación, Alianza Editorial.

Sánchez, E., (1998). *Propuesta para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora mediante textos de uso funcional e un contexto cooperativo guiado para escolares con dificultades de aprendizaje*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Psicología.

Santamaría, M., (2002). Perspectiva referencial y acciones instruccionales. Un estudio de educación de adultos. *Infancia y aprendizaje* 25 (3), 259-275.

Sanz, F., (1999), (dirección). *La formación en educación de personas adultas. Tomo I*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, (1994). *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, Tomo 1, México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Siegel, S., (1995). *Estadística no paramétrica*. (2a. ed.) México: Trillas.

Stassen, K., Thompson, R. A., (2001). *Psicología del desarrollo: adultez y vejez*. Cuarta edición. España: Médica Panamericana.

Sternberg, R. J., (1988). Intellectual development: Psychometric and information processing approaches. En M. H. Borsnstein y M. E. Lamb (eds), *Developmental psychology*. (2a. ed.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Solé, I., (2000). *Estrategias de lectura*. (11a. ed.) España: Grao, ICE.

Valdés, F., Herrera, L., Estrella, F., (1995), *Lengua y literatura españolas*. México, D.F: Kapelusz mexicana, p. 264-267, 443-445.

Valenzuela, M. L. (coord.), (2000). *Nuevos rostros y esperanzas para nuevos desafíos. La educación de las personas adultas en México, Tomo 1*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Van Dijk, T. A., Kintsch, W., (1983). *Strategies of discourse comprehension*, San Diego, CA: Academic Press.

De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M., (et.al), (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. España: Alianza.

Valdez, A., (2005). *La comprensión lectora en adultos*. Tesis de Licenciatura, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Vega, J. L., Bueno, B., Buz, J., (1999). Desarrollo cognitivo en la edad adulta y la vejez. En: Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C., (compiladores). *Desarrollo psicológico y educación 1*. España: Alianza editorial.

Weinstein, C., Underwood, V., (1985). Learning strategies: The how of learning. En: J. W. Segal, S. E. Chipman y R. Glaser (eds), *Thinking and Learning Skills*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Wertsch, J. V., (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

West, Ch., Farmer, J. A., Wolf, P. M., (1991). *Instructional Design: Implications from Cognitive Science*. Needdham Heights M. A: Allyn and Bacon.

Wiley, J., Voss, J. F., (1999). Constructing arguments form multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of educational psychology* 91, 301-311.

ANEXOS.

ANEXO 1. PRETEST-POSTEST.

Nombre: _____ Edad: _____

INSTRUCCIONES.

Lea el siguiente texto, después responda las preguntas.

EL PERRO Y EL COYOTE.

Una vez, en el monte, se encontraron un perro y un coyote. Saludarse fue un gran gusto para ellos, pues a pesar de ser primos no se conocían. Cada cual se puso a contar entonces su vida. El perro se quejó de todo lo que debía hacer para ganarse el sustento. Luego, al escuchar el relato del coyote, se maravilló de su libertad de poder ir de un sitio para otro, durmiendo donde le sorprendiera la noche, sin tener que cuidar a nadie.

-Eso es ser feliz, primo –suspiró el perro.

-Ya lo creo –contestó el coyote, que llevaba varios días sin probar bocado y desfallecía de hambre-. En el monte se está seguro y tranquilo, y nunca faltan la comida y los buenos amigos.

El perro empezó a sentir una gran tristeza por ser perro y no coyote.

-Qué bueno sería vivir como tú, primo –le dijo-. Pero un perro no puede vivir como un coyote, y tampoco mis amos me lo permitirían.

- No te preocupes por ellos – lo alentó el coyote-. Si deseas conocer lo que es la vida de un coyote yo te puedo ayudar. Para que tus amos no se den cuenta de tu ausencia me prestas tu piel de perro y yo iré a ocupar tu lugar en la casa. Tú te pones mi piel de coyote y te vas a hacer la prueba.

El perro acogió con inmensa alegría tal propuesta, sin hallar la forma de agradecer a su primo el favor que se disponía a hacerle.

Pronto se puso la piel del coyote y se internó en el monte, ansioso por vivir la experiencia de la libertad. El coyote, a su vez, se colocó la piel del perro y partió al trote hacia la rancharía.

No tardó mucho el perro en comprender que la vida en el monte era bastante dura. Todo le parecía hostil, lleno de peligros y sobresaltos. No halló

amigos, y ni siquiera un momento de tranquilidad. La comida era también muy escasa. Había que estar atento para comer, y esto sucedía no más de dos veces por semana. Comprendió que en esas condiciones la soñada libertad carecía de valor alguno.

Desilusionado y hambriento el perro decidió regresar a su casa, rogando que sus amos no se hubieran dado cuenta del cambio. Le sorprendió no encontrar al coyote al llegar. Lo buscó por los alrededores, y cuando se daba ya por vencido vio su piel oculta en un rincón de la enramada. Esto le devolvió el ánimo, pues no aguantaba más andar con la piel del coyote.

Ya con su verdadera piel ladró fuerte para que sus amos salieran a recibirlo. Estaba soplando un viento frío y deseaba calentarse junto al fogón. Se preparaba a entrar en la casa cuando apareció el amo. Pero al verlo, en vez de alegrarse éste se puso furioso.

-Perro desgraciado... Ladrón, mal compañero –le gritó-. ¿Así pagaste el cariño que te teníamos?

El perro se asustó mucho, no entendiendo lo que sucedía. Cuando el hombre recogió un palo y se vino a pegarle le preguntó qué pasaba, cuál era la causa de su enojo.

-¿Quieres engañarme ahora? –dijo el amo-. ¿Acaso crees que no sabemos que te comiste las gallinas y las chivitas?

-¿Yo? –se asombró aún más el perro.

Estaba por pedir que le explicara cuando vio a su primo el coyote llegar a la enramada, tomar su piel y huir rápidamente hacia el monte.

1. Escriba las palabras cuyo significado desconozca.

2. ¿Cómo definiría o explicaría las siguientes palabras?

a)Sustento:

b)Alentó:

c)Trote:

d)Ranchería:

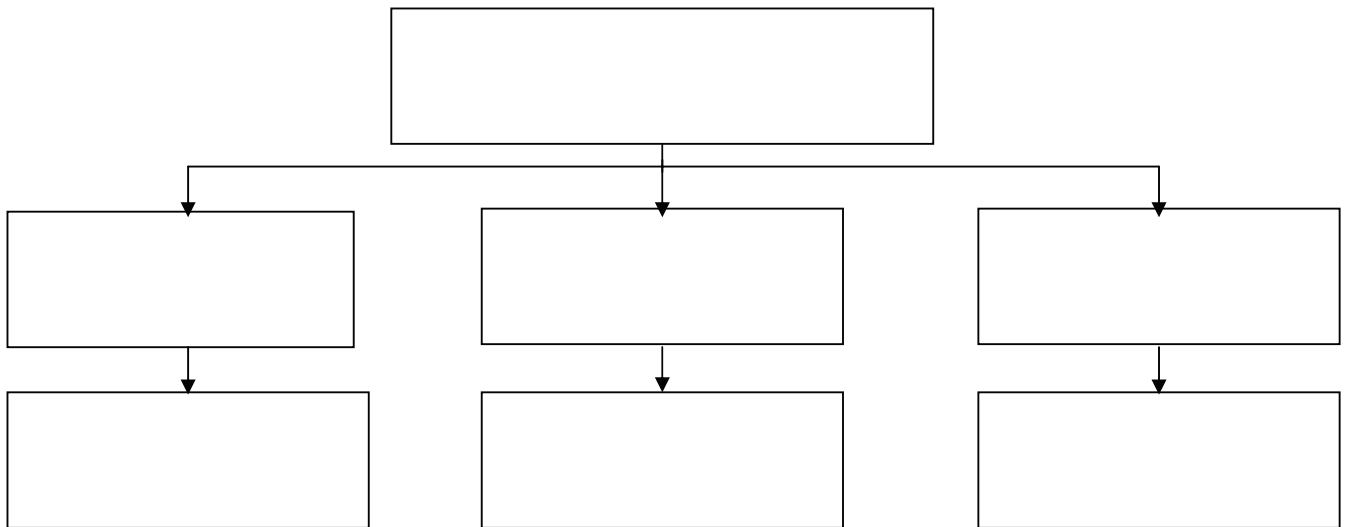
3. Subraye aquellas ideas del texto, que considere más importantes.

4. Elabore un resumen de la información más importante del texto.

5. Realice un esquema de la información anterior, utilizando la estructura A o B.

ESTRUCTURA A.

ESTRUCTURA B.



Responda las siguientes preguntas.

6. ¿Cuál de las instrucciones anteriores le ha resultado más difícil de hacer?

7. ¿Por qué cree que le ha costado más trabajo esa o esas instrucciones?

8. ¿Cree que ha comprendido el texto? ¿Por qué?

9. ¿Para qué cree que le ha servido este ejercicio?

10. ¿Qué ha aprendido con este ejercicio?

ANEXO 2.
CUESTIONARIO DE LECTURA (Guerra, 2005).

Nombre: _____

Edad: _____ Ocupación: _____ Sexo: F M

Por favor responda las siguientes preguntas.

1. ¿Por qué decidió iniciar o retomar sus estudios?

2. ¿Qué espera obtener de su curso en el INEA?

3. ¿Cómo le gustaría que le enseñara el asesor del INEA?

4. ¿Le gusta leer? ¿Por qué?

5. ¿Qué tipo de lecturas prefiere?

6. ¿Le gustaría tomar un taller de comprensión de lectura? ¿Por qué?

7. ¿De qué forma participaría usted en el taller mencionado?

**ANEXO 3.
CARTA DESCRIPTIVA.**

TEMAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO	AREAS SENSORIALES.	AREAS EXPRESIVAS.
PRESENTACIÓN. Primera sesión.	Realizar una presentación grupal que propicie el conocimiento mutuo entre los sujetos que conforman el grupo.	<u>Tarjetas circulantes.</u>	Tarjetas blancas, plumones, local amplio.	30 min.	Visual.	Motora.
PRESENTACIÓN. Primera sesión	Estimular un mejor conocimiento entre los participantes y conocer sus expectativas sobre el taller.	<u>Descubrir al ausente.</u>	Paliacates, salón amplio y bien iluminado.	30 min.	Visual.	Motora.
PRESENTACIÓN. Segunda sesión.	Promover un ambiente de confianza y romper la tensión inicial.	<u>Flor de loto.</u>	Tarjetas con dibujos del sol, agua, tierra y aire, diurex, grabadora, casete.	30 min.	Visual.	Motora.
PRESENTACIÓN. Segunda sesión.	Que los adultos expresen las dificultades que se les presentan al realizar la lectura de un texto; así como familiarizar al grupo con la temática del taller.	<u>Escenas temidas.</u>	Hojas blancas, plumones.	30 min.	Kinestésica.	Motora verbal. y
PRESENTACIÓN. Opcional.	Efectuar un poema que permita a los adultos recordar los nombres de sus compañeros.	<u>Mi nombre, nuestros nombres.</u>	Hojas blancas, plumones.	30 min.	Kinestésica.	Motora verbal. y
IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES. Tercera sesión.	Que los adultos diferencien los detalles de un texto, de la información más relevante. Introducir el término “ideas principales”.	<u>El bosque.</u>	Fragmentos de texto, dibujos de árboles y ramas, diurex.	30 min.	Auditiva.	Verbal.
IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES. Tercera sesión.	Conocer el concepto que los adultos tienen sobre “ideas principales”. Los participantes identificarán la idea principal de un texto.	<u>Un Cuento Sufi.</u>	Cuento sufi, hojas blancas, plumones, pizarrón o papel bond.	20 min.	Auditiva.	Verbal motora. y
IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES. Cuarta sesión.	Los adultos reconocerán las ideas más importantes de un texto y recibirán información sobre la búsqueda de dichas ideas en un texto.	<u>Rompecabezas.</u>	Piezas de rompecabezas, texto informativo, hojas blancas, lápiz.	30 min.	Kinestésica y visual.	Motora.

Autora: Guerra Rivera M. N.

TEMAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO	AREAS SENSORIALES.	AREAS EXPRESIVAS.
IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES. Cuarta sesión.	Promover en los adultos, la práctica de reconocimiento de ideas principales en los textos que usan para su estudio.	<u>La esencia del texto.</u>	Texto informativo, hojas blancas, plumones.	30 min.	Kinestésica y visual.	Motora y verbal.
IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES. Opcional.	Que los integrantes del grupo reconozcan la información central de un texto y corrijan sus errores según su coherencia informativa.	<u>Buscando el elemento extraviado.</u>	Esquema con errores informativos, hojas blancas, plumones.	30 min.	Visual.	Motora.
CLASIFICACIÓN. Quinta sesión.	Los participantes considerarán y conocerán diferentes características que los ayuden a integrarse a un grupo determinado. Introducir el término "clasificación".	<u>Busca tu grupo.</u>	Sobres, dibujos de frutas, grabadora, música.	20 min.	Visual.	Motora y verbal.
CLASIFICACIÓN. Quinta sesión.	Los adultos desarrollarán habilidades de observación para encontrar las características que les permitan agrupar las diferentes ilustraciones. Conocer su concepción del término "clasificación".	<u>Collage cultural.</u>	Recortes de periódico y revistas, cartulina blanca, diurex, pegamento, y plumones.	30 min.	Kinestésica y visual.	Motora y verbal.
CLASIFICACIÓN. Sexta sesión.	Los participantes clasificarán diferentes grupos de textos, según la información contenida en estos. Argumentarán las razones de sus decisiones.	<u>La mochila de textos.</u>	Diferentes textos pequeños, mochila con varios compartimientos, plumones, tarjetas blancas.	40 min.	Kinestésica y visual.	Motora y verbal.
CLASIFICACIÓN Sexta sesión.	Promover en los integrantes del grupo, la búsqueda de términos inclusores que les permitan hacer diferentes grupos de información.	<u>Noticias.</u>	Recortes de noticias.	30 min.	Auditiva.	Verbal.
CLASIFICACIÓN. Opcional.	Realizar un resumen del tema a través de un ejercicio de lectura.	<u>Repaso.</u>	Textos pequeños, hojas y plumones.	30 min.	Kinestésica y visual.	Motora.

Autora: Guerra Rivera M. N.

TEMAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO	AREAS SENSORIALES.	AREAS EXPRESIVAS.
CONTRASTACIÓN Y COMPARACIÓN. Séptima sesión.	Los adultos construirán una figura humana, basándose en las diferencias y semejanzas de las figuras geométricas.	<u>Armando figuras.</u>	Figuras geométricas de 5 y 10 cm de tamaño, de 2 y 4 cm de grosor.	20 min.	Kinestésica y visual.	Motora y verbal.
CONTRASTACIÓN Y COMPARACIÓN. Séptima sesión.	Que los adultos conozca dos diferentes tipos de texto (narrativo y expositivo), a través de la identificación de sus características. Introducir los conceptos de ambos textos.	<u>El cofre.</u>	Dos cofres o cajas pequeñas, cuento, texto informativo, hojas blancas, plumones.	30 min.	Visual y kinestésica.	Motora y verbal.
CONTRASTACIÓN Y COMPARACIÓN. Octava sesión.	Focalizar la atención de los adultos ante características distintas y semejantes de un texto. Resaltar las ventajas del establecimiento de diferencias y semejanzas.	<u>Encuentra las diferencias.</u>	Ilustraciones de periódico, fragmentos de textos.	30 min.	Visual y kinestésica.	Motora.
CONTRASTACIÓN Y COMPARACIÓN. Octava sesión.	Los participantes identificarán algunos detalles del texto que faciliten el establecimiento de diferencias y semejanzas en la información expuesta.	<u>Cuéntame los detalles.</u>	Pequeños textos distintos, hojas blancas, lápiz.	30 min.	Visual y kinestésica.	Motora y verbal.
CONTRASTACIÓN Y COMPARACIÓN. Opcional.	Establecer una relación entre este tema y las estrategias anteriores, para facilitar la comprensión de un texto.	<u>Cuadros informativos.</u>	Tarjetas blancas con información del tema, diurex, plumones.	40 min.	Visual.	Motora y verbal.
RESUMEN. Novena sesión.	Los adultos sintetizarán la información más relevante de un cuento, en un breve escrito.	<u>Dime de que trata.</u>	Cuento, hojas lápiz.	30 min.	Kinestésica.	Motora.
RESUMEN. Novena sesión.	Estimular a los participantes para que cada uno realice diferentes fragmentos de un resumen, a través de esto, conocer su concepto de resumen.	<u>Acordeón.</u>	Hojas blancas, plumones, texto informativo.	30 min.	Kinestésica y visual.	Motora.

Autora: Guerra Rivera M. N.

TEMAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO	AREAS SENSORIALES.	AREAS EXPRESIVAS.
RESUMEN. Décima sesión.	Los participantes conocerán las características de un resumen, diferenciando así la simple conjunción de frases textuales.	<u>Sopa de letras.</u>	Papel bond, plumones de distintos colores.	20 min.	Visual y kinestésica.	Motora.
RESUMEN. Décima sesión.	Promover en los adultos la elaboración de un buen resumen.	<u>Resumen por fax.</u>	Texto, hojas blancas, lápices.	30 min.	Kinestésica.	Motora.
RESUMEN. Opcional.	Exponer los diferentes resúmenes elaborados por los participantes, para observar su avance en el tema.	<u>Galería de resúmenes.</u>	Texto, resúmenes de sesiones anteriores, diurex.	30 min.	Kinestésica y visual.	Motora y verbal.
MAPAS CONCEPTUALES. Décima primera sesión.	El adulto organizará jerárquicamente las actividades a las que se dedica. Investigar el conocimiento de los adultos sobre este tema.	<u>Mi oficio.</u>	Hojas blancas, lápices o plumones.	30 min.	Kinestésica.	Verbal y motora.
MAPAS CONCEPTUALES. Décima primera sesión.	Explicar el término de “mapa conceptual”. Que el adulto realice por equipo un mapa conceptual que integre la información de un texto.	<u>Producción cooperativa.</u>	Hojas blancas, plumones, texto.	25 min.	Kinestésica.	Motora y verbal.
MAPAS CONCEPTUALES. Décima segunda sesión.	Enseñar a los adultos los criterios para la creación de un mapa conceptual.	<u>La botella.</u>	Botella de plástico, hojas blancas, lápiz.	30 min.	Auditiva y visual.	Motora.
MAPAS CONCEPTUALES. Décima segunda sesión.	Mostrar la importancia y utilidad de los mapas conceptuales, en el estudio de los adultos.	<u>La ruta.</u>	Elementos de isla dibujados, fragmentos de textos, mapa conceptual, resumen.	30 min.	Visual.	Motora.
MAPAS CONCEPTUALES. Opcional.	Elaborar un mapa conceptual que capture la información proporcionada anteriormente sobre este tema y su relación con el próximo.	<u>El gran mapa conceptual.</u>	Papel bond, plumones.	20 min.	Visual y auditiva.	Verbal.

Autora: Guerra Rivera M. N.

TEMAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO	AREAS SENSORIALES.	AREAS EXPRESIVAS.
PARAFRASEO. Décima tercera sesión.	El participante expresará en sus propias palabras información de sus actividades laborales.	<u>Dramatización.</u>	Papel bond, plumones.	20 min.	Auditiva.	Verbal.
PARAFRASEO. Décima tercera sesión.	Detectar el momento en que se distorsiona la información y resaltar la necesidad de atención en los participantes al transmitir mensajes.	<u>Teléfono descompuesto</u>	Papel bond, plumones.	30 min.	Auditiva.	Verbal.
PARAFRASEO. Décima cuarta sesión.	Que los adultos desarrollen y practiquen distintas formas de explicar conceptos.	<u>Adivina las palabras.</u>	Juego de vocabulario, papel bond, plumones.	20 min.	Auditiva.	Verbal.
PARAFRASEO. Décima cuarta sesión.	Con base en la lectura de un texto, los integrantes del grupo explicarán éste mismo. Impartir aspectos de un buen parafraseo.	<u>Explica el texto.</u>	Texto, papel bond, plumones.	30 min.	Auditiva.	Verbal.
PARAFRASEO. Opcional.	Desarrollar una fluidez de ideas que permitan a los adultos apropiarse de un mayor vocabulario para la explicación de textos.	<u>Doce palabras.</u>	Pelota pequeña, grabadora, cassette.	30 min.	Auditiva y kinestésica.	Motora y verbal.
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. Décima quinta sesión.	Proporcionar un resumen de las estrategias vistas e introducir el concepto "estrategias de aprendizaje".	<u>Estrategias de aprendizaje.</u>	Papel bond, plumones.	30 min.	Auditiva y visual.	Verbal.
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. Décima quinta sesión.	Activar el conocimiento previo de los adultos respecto de los temas revisados y establecer su relación con el concepto "estrategias de aprendizaje".	<u>Crucigrama.</u>	Papel bond, plumones de colores.	20 min.	Visual.	Motora.
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. Décima sexta sesión.	Complementar el aprendizaje de los integrantes del grupo a través de una actividad de remembranza.	<u>Paso a paso.</u>	Tarjetas con información de los temas del taller, plumones.	20 min.	Kinestésica y visual.	Motora y verbal.

Autora: Guerra Rivera M. N.

TEMAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	MATERIALES	TIEMPO	AREAS SENSORIALES.	AREAS EXPRESIVAS.
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. Décima sexta sesión.	Realizar una práctica completa de todos los temas impartidos en el taller.	<u>Recuerdos del taller.</u>	Texto, hojas blancas, lápices.	30 min.	Visual.	Motora.
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. Opcional.	Realizar una síntesis conjunta del taller a partir de un ejercicio de preevaluación	<u>Englobando.</u>	Texto, hojas blancas, lápices.	30 min.	Visual y kinestésica.	Motora.
CIERRE.	Evaluar el aprendizaje final de los adultos, como resultado de la impartición del taller.	<u>Maratón.</u>	Pellón casillas dibujadas (mate y salida), dado, fichas, tarjetas de preguntas.	40 min.	Auditiva y visual.	Verbal y motora.

ANEXO 4.
REGISTRO DE OBSERVACIÓN.

Tema: _____ Número de Sesión: _____

Número de sujeto.	Realiza actividad.	Cooperación.	Comentarios.
1			
2			
3			
4			
5			
6			

CATEGORÍAS PARA EL REGISTRO:

A. Realización de la actividad:

- 1) Sí realiza la actividad.
- 2) No realiza la actividad.

B. Cooperación durante las actividades:

- 1) Aporta ideas verbales relacionadas a la actividad.
- 2) Se dedica al trabajo manual más que oral.
- 3) Realiza trabajo manual y oral.
- 4) Poca participación en el ejercicio: Esto es, se resiste a realizar alguna actividad.
- 5) No participa en el ejercicio.

ANEXO 5.

SUGERENCIAS PARA UN BUEN PARAFRASEO.

En Aladro (última versión en prensa):

1. Leer un enunciado o párrafo.
2. Leer por segunda vez el mismo y subrayar o anotar las palabras clave, o bien, las más relevantes.
3. Trate de expresar en sus propias palabras lo leído, ayudándose de las palabras clave.
4. Si no es posible expresar en las propias palabras, leer nuevamente y poner mayor atención en las palabras clave, así como en su contexto.
Nota: el no lograr parafrasear es indicio de una comprensión parcial de la lectura.
5. Al expresar con las propias palabras el contenido del texto, emplear el uso de sinónimos y dar un orden distinto a las ideas de la lectura.
6. De existir palabras cuyo significado sea desconocido, búsquelas en el diccionario.
7. Realizar un mapa conceptual de las palabras clave y luego un resumen en prosa con sus propias palabras.
8. Leer a otras personas la información expresada en el resumen para ver si la comprenden.
9. Practique el parafraseo en diferentes lecturas como libros, periódicos, revistas, etc.

ANEXO 6.

CUENTOS Y MATERIAL UTILIZADOS PARA EL TALLER.

UN CUENTO SUFÌ (Sesión 3).

Cuenta la historia, que hace mucho tiempo los chinos retaron a los griegos para decidir quiénes eran los mejores pintores. El rey para resolver la cuestión, los encerró en sendos aposentos preparados al efecto uno frente a otro y les ordenó que demostrasen su arte. Cada grupo se afanó en llevar a cabo sus habilidades artísticas. Los chinos día a día solicitaban más cantidades de colores para embellecer su habitación, mientras que los griegos nunca demandaban nada. Los dos equipos trabajaban en el mayor secreto y silenciosamente hasta que por fin los chinos con gran boato anunciaron el fin de su trabajo.

El rey convocó a toda la corte y se dirigieron a contemplar la obra de los chinos, quedando impresionados por la calidad de los dibujos, esplendor de la pintura y la delicadeza de los colores. Los griegos, por su parte, que no habían pretendido pintar sus paredes sino todo lo contrario, habían centrado su esfuerzo en eliminar cualquier color, mancha o suciedad, retirando el velo que cubría sus muros. Para sorpresa y admiración de todos los asistentes, la variedad de colores se vio reflejada con mayor belleza y delicadeza en las paredes de la sala griega iluminada intensamente por el sol radiante de mediodía.

FRAGMENTOS DE TEXTO (Sesión 4).

Ayer en la mesa, nos contó una historia de cornudo. Era en realidad graciosa, pero como si Amelia y yo pudiéramos reírnos, Genaro la estropeó con sus grandes carcajadas falsas. Decía: “¿Es que hay algo más chistoso?” Y se pasaba la mano por la frente, encogiendo los dedos, como buscándose algo. Volvía a reír: “¿Cómo se sentirá llevar cuernos?” No tomaba en cuenta para nada nuestra confusión.

Amelia estaba desesperada. Yo tenía ganas de insultar a Genaro, de decirle toda la verdad a gritos, de salirme corriendo y no volver nunca. Pero como siempre, algo me detenía. Amelia, tal vez, aniquilada en la situación intolerable.

EL FARO.

AUTOR: JUAN JOSÉ ARREOLA.

El asco y el terror me sacuden cuando veo a ese hombre sudoroso, cubierto de tierra, repulsivo; de manos encallecidas y grandes uñas ribeteadas de mugre.

Entonces veo a un “hombre”, con la cara contraída, boca de gruesos labios, ojos ávidos y brutales. Antes era sólo uno de tantos colonos que tenían obligación de respetarme.

UN HOMBRE.

AUTORA: JUDITH MARTÍNEZ ORTEGA.

El vidente sonrió.

- Preguntaba yo el día de mi muerte como humano, y le pedía una señal a mi maestro. En realidad llegaste en el mejor momento, te esperaba con ansias, estoy muy agotado y enfermo. Fueron sus últimas palabras.

EL VIDENTE.

AUTORA: MARGARITA DALTON.

Recostada sobre la fina arena de la playa, con los negros y rasgados ojos fijos en el azulado horizonte que alumbraba los últimos rayos del sol; con la negra y sedosa cabellera suelta flotando al aire al soplo de las perfumadas brisas que traen en sus alas un mundo de amorosos recuerdos, Marina se encontraba sublime.

MARINA.

AUTOR: CARLOS CALVILLO.

No, Julia Acevedo era diferente. Alta, esbelta, ágil. Una figura femenina que se pasea sola por las calles; una voz, una risa, una presencia sonora que se eleva por encima de los cuchicheos; una cabellera insolentemente roja, a menudo suelta al viento.

OFICIO DE TINIEBLAS.

AUTORA: ROSARIO CASTELLANOS.

Y era indudable que algo sucedía. Desde la llegada del extranjero la actitud de Rosas empeoró. Se hubiera dicho que alguien le había soplado en el oído la frase destinada a todos los oídos menos a los suyos y que vivía hostigado por la duda.

LOS RECUERDOS DEL PORVENIR.

AUTORA: ELENA GARRO.

MARINA (Sesión 4).

Autor: Carlos Calvillo.

Recostada sobre la fina arena de la playa, con los negros y rasgados ojos fijos en el azulado horizonte que alumbraba los últimos rayos del sol; con la negra y sedosa cabellera suelta flotando al aire al soplo de las perfumadas brisas que traen en sus alas un mundo de amorosos recuerdos, Marina se encontraba sublime.

Estaba su semblante pálido como una flor de cera y asomaba en sus labios una sonrisa inundada de tristeza. La impaciencia asesinaba tan virgen corazón. Agitábase su seno con violencia y hablaba con ella misma.

“Me dijo que vendría al anochecer. ¡Qué impaciencia!, parece que me amenaza algo terrible.

¡Oh, brisa cariñosa, corre y dile que lo aguardo aquí donde me dijo que viniera, en esta playa donde tantas veces ha jurado amarme; dile que mis besos lo esperan, que sin él las horas de mi vida son mortales!”

Marina elevó al cielo sus ojos y pidió a Dios que velara por su idolatrado Jorge.

Jorge era el joven marino más intrépido y audaz de aquellos contornos y amaba a Marina con toda la fuerza de sus veinte años.

Un sonoro y lejano trueno estremeció la playa. La luz de los relámpagos culebreaba en el horizonte, retumbaron los rayos y comenzó a llover a torrentes. El mar rugía como un león enjaulado.

Marina sintió miedo y cubriéndose la cabeza con un blanco delantal corrió a su casa.

Los elementos se desencadenaban más y más y Marina la pobrecita niña, rezaba delante de un pequeño crucifijo demandando clemencia por la suerte de Jorge. Durante aquella larga cuanto penosa noche, la novia del marino intentó recogerse sobre su lecho pero en vano, el sueño huía de sus ojos y el dolor más agudo destrozaba su alma.

Cansada de llorar y rendido su espíritu al peso de los sufrimientos después de mucho batallar logró conciliar el sueño, pero qué sueño tan inquieto, qué pesadillas más terribles.

Vio que Jorge luchaba contra el furor de las encrespadas olas encontrando eterna sepultura en las entrañas de aquél océano.

Despertó sobresaltada y casi loca salió de su casa. El cielo estaba diáfano y transparente, el mar en calma, los pájaros cantaban alegres revoloteando en torno de las flores cuajadas de rocío.

¡Qué día tan hermoso después de la noche más imponente y sombría!

Llegó Marina a la playa devorando con la vista el azulado horizonte.

Cuan grande sería su sorpresa al ver varado en la arena un fragmento de madera en el cual se leía este nombre: “Gaviota”. Así se llamaba el bote de Jorge.

-“¡No me engañé, Dios santo! –exclamó desesperada Marina-. Es el bote de Jorge, se ha perdido... y él, ¿dónde está?

Nunca volveré a verte, dueño mío. Te sepultó el pérfido océano sin permitir que me dijeras: ¡Adiós, adiós para siempre! Sin que imprimiera mi beso último en tu frente.

“¡Qué hermosa tumba es el océano! ¡Qué bellas coronas de perlas y de corales debe haber en su fondo! Allí nada turbará tu sueño. Lloro porque envidio tu suerte y río de mi soledad”.

Y Marina comenzó a lanzar horribles carcajadas. ¡Estaba loca!

El intrépido Jorge merced a su valor pudo salvarse, pero cuando tornó a sus playas, donde le aguardaba su Marina ella al verlo no lo reconoció, empezó a reír y cogiéndolo por un brazo le dijo: “¡Ven acompáñame a buscar a Jorge. Se encuentra perdido en el océano...!”

CÓMO ERA EL MUNDO SEGÚN LOS MEXICAS (Sesión 7).

Decían los viejos mexicas que el mundo en que vivimos es cuadrado y está completamente rodeado por el mar. A cierta distancia de la tierra, el agua se levanta como una pared y se eleva hasta el cielo. Por eso el océano es azul como el firmamento y se llama el agua del cielo.

La tierra está dividida en cuatro rumbos. Cada uno es como el pétalo de un trébol de cuatro hojas y tiene su color y su nombre: el Oriente es rojo y se llama *Caña*, porque las matas de caña se elevan como el Sol al amanecer; El Norte es negro porque es el rumbo de la muerte y se llama *Pedernal*, pues los cuchillos de piedra son negros; el Poniente es blanco y se llama *Casa*, porque es la casa donde se mete el Sol; el Sur es azul y es el rumbo de la vida, se llama *Conejo* porque los conejos son los animales que más se mueven. El centro del mundo es verde, como las piedras preciosas que llamamos chalchihuites. Ahí es donde todo se reúne en paz y equilibrio.

En cada rumbo de la Tierra hay un inmenso poste que sostiene el cielo. Los postes tienen forma de trenzas, porque por ellos bajan y suben los dioses que viven en el cielo o bajo la Tierra. De esta manera vienen a la Tierra a ayudarnos o a hacernos daño. Los brujos saben subir por esos postes para hablar con los dioses.

Sobre la Tierra hay trece cielos. Los nueve más altos son de los dioses. Hasta arriba vive el dios que lo creó todo, el Dios Doble. Es hombre y es mujer, pues en el mundo todas las cosas son masculinas o femeninas. Se llama el Señor que está cerca y está lejos porque abarca todo el mundo. Más abajo están las casas de los distintos dioses y de las culebras de fuego, los cometas y las señales que vemos en el firmamento. En el quinto cielo arde un fuego azul que pinta el firmamento de ese color.

Dicen que el Cielo es nuestro padre y que él fecundó a nuestra madre, la Tierra, para que nacieran el Sol y el mundo en que nosotros vivimos. De su unión nacieron los cuatro cielos que están sobre la Tierra. El cuarto cielo es blanco como la sal y en él viven todos los pájaros. En el tercer cielo vive el Sol

y debajo de él vive la mujer de la falda de las estrellas, que cubre el cielo todas las noches y lo ilumina con cientos de luces. En el cielo más bajo, entre las nubes, vive la Luna, que siempre anda detrás del Sol pero nunca lo puede alcanzar.

Debajo de la Tierra hay nueve mundos más. En el primero están las venas de la Tierra, que traen el agua del mar hasta las montañas. Las montañas son como cántaros inmensos pues tienen piel de piedra pero están huecas por dentro. Cuando llueve es porque las aguas guardadas en las montañas salen al cielo a través de las cuevas y se hacen nubes.

Los otros ocho mundos que hay debajo de la Tierra son del reino de los muertos.

Cuento Mexica.

EL VIDENTE (Sesión 8).

Autora: Margarita Dalton.

-Te esperaba. Sabía que ibas a llegar. Pero no tienes por qué asombrarte. Anoche mismo pensaba en ti. Escoge el tema de conversación. Tenemos media hora para charlar -dijo en voz tranquila el hombre de avanzada edad, al que todos iban a visitar para que les dijera el futuro.

Desconcertado, Rafael lo miró por unos instantes. No sabía que las visitas fueran de media hora rigurosa y por lo que le habían contado, el señor era reservado, nunca hablaba él primero, nunca se abría a nadie con tanta confianza. Estaba tan aturdido, que no sabía si preguntar algo o crear un tema de conversación. Lo miró interrogante y el anciano contestó la mirada con una sonrisa.

-Quisiera saber algo sobre mi futuro.

-¿Tu futuro inmediato? -preguntó plácido el vidente.

-Sí -contestó turbado Rafael. Siempre era tímido.

-Bien, hoy te sucederá algo inesperado, pero no dejes que te sorprenda, más bien haz que te ayude a meditar.

Hubo un silencio.

-Hace muchos años -continuó el vidente- cuando hice una pregunta a mi maestro sobre el futuro, éste me pidió que cerrara los ojos y viera. Seguí sus órdenes, pero ese día no vi nada. Esto me dejó muy desconcertado y confuso. Él me consoló diciéndome que aún no estaba preparado para ver. Al día siguiente, sin embargo, volví a tratar y así sucesivamente. Una mañana me desperté con una gran limpieza y sentí la necesidad de ver a mi maestro para volver a formularme la misma pregunta. Él me contestó como siempre y *me invitó a meditar y a ver*. Vi ese día muchas cosas, pero nunca la respuesta concreta a mi pregunta. Pasaron algunos años y después de la muerte de mi maestro, ocurrió que un día la misma pregunta reapareció en mi mente. Sí, la contestación surgió. Ese día apareciste tú muy claro. Esto pasaba cuando aún no habías nacido, pero tu rostro era tan claro como ahora. Sabía que serías la señal, pero en ese tiempo no me preocupaba buscarte.

El anciano calló y Rafael, con los ojos muy abiertos y confuso, preguntó:

-¿Cuál era la pregunta?

El vidente sonrió.

-Preguntaba yo el día de mi muerte como humano, y le pedía una señal a mi maestro. En realidad llegaste en el mejor momento, te esperaba con ansias, estoy muy agotado y enfermo. Fueron sus últimas palabras.

Rafael contuvo la respiración. No sabía si creer lo que pasaba o tratar de despertar. Sentía sobre sí todo el pesimismo de Géminis. Y sin poder controlar las lágrimas empezó a caminar rumbo a la puerta.

EL FUEGO DEL COMETA (Sesión 8).

Revista TIME, en De Vega (1990).

El mundo puede terminar algún día con un quejido, pero cada vez es más evidente que los dinosaurios se fueron con una detonación. Según la teoría, propuesta en 1980, por el equipo compuesto por Luis Álvarez y su hijo Walter, un asteroide o cometa golpeó la tierra al final del periodo Cretáceo, hace 65 millones de años, arrojando tal cantidad de polvo a la atmósfera que la luz del sol quedó oscurecida durante meses. La temperatura cayó en picado, las plantas se marchitaron, y muchas especies, incluyendo los enormes dinosaurios, perecieron en masa.

Ahora los químicos de la Universidad de Chicago, han añadido un importante y nuevo giro a esta versión. La semana pasada Edward Ander y sus colegas informaban en la revista *Ciencia* que habían hallado evidencias de una tormenta de fuego global que asoló el planeta en la época en que los dinosaurios desaparecieron. Según ellos, la conflagración sugiere que las consecuencias del gran impacto del Cretáceo fueron incluso peores de lo que los Álvarez habían soñado.

Como muchos otros descubrimientos, el hallazgo de Ander fue casual. Él y sus colaboradores simplemente esperaban completar la hipótesis de los Álvarez. Trataban de identificar la naturaleza del objeto responsable del impacto. Puesto que los gases nobles se recogen en las partículas de carbono, los científicos aislaron el carbono de los sedimentos del Cretáceo extraídos en Dinamarca, España y Nueva Zelanda. Para su sorpresa, las tres muestras contenían carbono depositado en grandes cantidades. El carbono acumulado tenía el aspecto característico del hollín común. Ander dijo "Era como la sustancia que puede verse bajo la llama de una vela". En su opinión, casi con toda certeza el hollín es el residuo de la vegetación consumida por el fuego.

El desastre comenzó cuando el intruso cósmico se estrelló contra lo que hoy es el estrecho de Bering, creando posiblemente un cráter de más de 165 kilómetros de diámetro. La fuerza asombrosa del impacto, estimada en 100 millones de megatones, habría generado una enorme bola de fuego de 2000 grados que se extendería en todas direcciones a la velocidad del sonido, desencadenando incendios forestales desde Norteamérica hasta Asia. Varios

miles de millones de toneladas de plantas y animales habrían sido incinerados, enviando grandes penachos de humo negro a la estratosfera, donde, unido al polvo del impacto rodearía el globo terrestre. Más aún, como el hollín no se precipita en la lluvia tan fácilmente como el polvo, el invierno protonuclear habría deparado mucha más que un oscurecimiento debido simplemente al polvo. La mayoría de las plantas y los grandes animales supervivientes a la explosión, al fuego y a las nubes letales de monóxido de carbono, sucumbirían ante los cambios climáticos. Pero las criaturas más pequeñas podrían haberse deslizado hacia las cuevas e hibernado hasta que la luz del sol retornó, emergiendo entonces para repoblar la tierra.

PASOS PARA COMPRENDER UNA LECTURA (Sesión 8).

Elaborado por: Guerra, 2005.

Leer detenidamente (o con calma) un texto, ayuda a encontrar la idea principal de la lectura.

Obtener la idea principal; o lo más importante de la lectura, ayuda a que se entienda mejor el tema.

La idea principal debe tener continuidad; para que no se pierda el mensaje importante del párrafo o texto completo, omite detalles.

Obtenidas las ideas principales, se puede clasificar la información de la lectura.

Para clasificar la información de un texto; fíjate en diversas palabras que te den pistas, para encontrar un nombre que las agrupe.

Trata de encontrar características específicas de la información; algo particular o único, y que sólo exista en ese párrafo informativo.

Al realizar lo anterior, estas encontrando diferencias y semejanzas entre la información, para lograr una clasificación adecuada a la lectura y tus intereses.

Hechos los pasos anteriores, se puede obtener una primera clasificación.

El clasificar o agrupar la información; facilita el recuerdo de lo leído y contribuye a que entiendas mejor el tema de la lectura.

Recuerda, las clasificaciones son para tí; entre más cuidado les pongas, mejor será tu comprensión y recuerdo de lo leído.

EL LLANTO DEL MANATÍ (Sesión 11 y 14).

TEXTO: MANUEL PEREIRA.

Frente a las costas de La Española, Cristóbal Colón consignó en su *Diario de Navegación* que “vido tres sirenas (...) pero no eran tan hermosas como las pintan”. Le pasó igual a Marco Polo cuando confundió al rinoceronte de Sumatra con el unicornio. Desde luego, las “sirenas” de Colón no eran más que manatíes. A partir de esa confusión original, las fabulaciones de los cronistas de Indias se multiplicaron, creándose incluso la leyenda de un cacique de Santo Domingo que navegaba con 10 indios en el lomo de un manatí domesticado. Pedro Mártir de Anglería incrementó estos trasvases mitológicos confundiendo a los manatíes con los tritones y aun con las nereidas.

Las denominaciones insólitas proliferaban a medida que aumentaba la confusión taxonómica. Les llamaron “vacas marinas”, porque se alimentan de plantas acuáticas y pastan bajo el agua. También “pez mujer”, porque tiene tetas y amamantan a sus crías apretándolas contra el pecho con las aletas en forma de “manitas”. Los mexicanos del siglo XV le llamaban *tlacamichin*, es decir, hombre-pez, del nahuatl *tlacatl* (hombre) y *michin* (pez).

Dócil, pacífico, vegetariano, del rostro del manatí emana cierta nobleza a pesar de su evidente fealdad. Es el único mamífero acuático hervíboro y está remotamente emparentado con el elefante, según los registros fósiles del Eoceno, los restos de proteínas que conserva, sus características dentarias y las uñas de las “manitas”, que son planas y redondeadas.

Así las cosas, no es de extrañar que marineros y científicos de otros tiempos los confundieran no sólo con sirenas, sino también con delfines, focas, morsas y hasta con tiburones.

Todos se equivocaban con el manatí, al que también denominaron “lamantino”, “lamentín” o “lamantín”, del francés *lamentar*. Y todo ello porque dicen que llora o gime cuando lo matan. En efecto, estos animales emiten chillidos o llantos, como afirma el naturalista Herbert Wendt.

Si en la mitología clásica las sirenas cantaban, en nuestra cruda realidad, los manatíes lloran, sobre todo durante las crueles matanzas a que han sido sometidos hasta ser casi borrados de la faz del planeta.

Autora: Guerra Rivera M. N.

Experimentamos una vergüenza cósmica al constatar que al animal más manso del mundo es una especie en peligro de extinción por culpa de su principal depredador, que es el hombre, por encima del tiburón y del cocodrilo.

Para colmo de males, el manatí no ha llegado a ser tan famoso como el delfín, porque no es tan bonito, es menos hollywoodense. Sin embargo, no hay espectáculo más digno de verse que una manatina abrazando a sus manatos cuando les da el pecho a flor de agua. Todo el instinto maternal del universo se concentra en este animal. También se abrazan entre ellos los adultos y juegan en el fondo de las lagunas, incluso con los humanos, a quienes no guardan rencor por el daño que les infligen. En sus retozos, los manatíes llegan a practicar besuques entre ellos.

Hay que mencionar, que la Laguna de Guerrero, en Chetumal, protege a los últimos Manatíes.

Revista: DIA SIETE, PERIÓDICO EL UNIVERSAL.

REHABILITANDO LA IMAGEN DE GALILEO (Sesión 12 y 13).

Revista TIME, en De Vega (1990).

En la relación tan problemática entre ciencia y religión, ningún suceso ha resultado tan conflictivo como la denuncia de Galileo Galilei, realizada por la Iglesia Católica Romana. En 1633, a la edad de 69 años, el científico italiano fue juzgado por la Inquisición, acusado de haber violado una orden de la Iglesia contraria a la divulgación de la polémica noción copernicana, según la cual el sol, y no la tierra, es el centro del universo. Los últimos nueve años de su vida Galileo vivió bajo arresto domiciliario.

En una época en que los herejes eran a veces quemados en la hoguera, Galileo fue tratado con relativa benevolencia. Sin embargo, generalmente se le considera un mártir de la ciencia que fue humillado por una iglesia reaccionaria. Pese a que los actuales dirigentes de la Iglesia, incluidos varios papas, han dado homenaje a Galileo, su condena continua enrareciendo las relaciones entre el Vaticano y los científicos.

Esta división ha sido objeto de especial preocupación para el papa Juan Pablo II. A partir de su discurso ante la Academia Pontificia de la Ciencia en 1979, ha mantenido en sus declaraciones públicas que no hay diferencias irreconciliables entre la ciencia y la fe. Como símbolo de fraternidad, ha hecho de la rehabilitación de Galileo un objetivo prioritario. En 1980 Juan Pablo II nombró una comisión de científicos, historiadores y teólogos para reexaminar la evidencia y el veredicto.

Los hallazgos iniciales del grupo de expertos acaban de hacerse públicos. En una serie de ensayos bajo el título de Galileo Galilei: 350 años de historia, intelectuales católicos reconocen que la Iglesia se equivocó al silenciar a Galileo. El director del Consejo Pontificio de Cultura, que editó la colección, escribe: "los jueces que condenaron a Galileo cometieron un error".

Más aún, los ensayistas aseguran que esta condena tuvo algo de aberración incluso desde la perspectiva de la propia Iglesia. Señalan que la actitud de la Iglesia de entonces hacia la ciencia no era tan reaccionaria como pudiera creerse hoy en día. En un época tan antigua como el siglo XIII, el médico francés George Bene señalaba que los teólogos como Tomás de Aquino habrían prevenido sobre el peligro de una interpretación literal de la

Biblia. Sin embargo, Galileo parece haber forjado sus propias dificultades. Sus descubrimientos con el recién inventado telescopio -las montañas de la luna, las fases de Venus, los satélites de Júpiter- extendieron su fama por toda Europa. Pero fue un héroe con defectos, que podía resultar áspero, arrogante y vanidoso. Reclamaba descubrimientos que no le pertenecían en exclusiva; por ejemplo, el hallazgo de las manchas solares, que habían sido también vistas por otros observadores del siglo XVI. Algunos miembros de la orden jesuita habían apoyado originalmente a Galileo, pero en el momento de su juicio ya habían muerto y sus hostiles sucesores lo atacaron con dureza cuando éste tuvo que enfrentarse a la Inquisición.

UN HOMBRE (Sesión 15).

Autora: Judith Martínez Ortega.

Horas desesperantes de la siesta. Calor que destroza y aniquila.

Desde la terraza de la Dirección, arrastrando mi pereza irremediable, veo trabajar a un hombre en la hortaliza. Con agotamiento, levanta la azada, arregla los surcos, limpia las plantas. Es un desconocido.

De pronto me entra el deseo de saber quién es, qué piensa de esa vida miserable que lleva, por qué está preso. Sin reflexionar bajo y me acerco a él.

Estamos solos; lejos, oigo voces, rumor de agua cayendo en un recipiente de metal. El ruido del sol quemando las hojas de las palmas.

Apenas me fijo en aquel hombre. Sólo me interesa satisfacer mi curiosidad. Lo interrogo con frialdad humillante:

-¿Cómo te llamas? ¿Por qué te trajeron aquí...?

Se queda viéndome un segundo y contesta fiero, despectivo, cínico:

-Por homicidio. Pero si usted sigue enfrente de mí, será también por violación.

Aturdida quisiera tomar las cosas en broma, reír. Tal vez, castigar; pero, ¿castigar qué?

El asco y el terror me sacuden cuando veo a ese hombre sudoroso, cubierto de tierra, repulsivo; de manos encallecidas y grandes uñas ribeteadas de mugre.

Entonces veo a un "hombre", con la cara contraída, boca de gruesos labios, ojos ávidos y brutales. Antes era sólo uno de tantos colonos que tenía "obligación" de respetarme.

No huyo; humilde y disimuladamente me retiro, sabiendo que no es él quien me ha ultrajado.

Soy yo, que puedo bañarme, pulir mis uñas, cambiar de ropa tres veces al día, comer tranquilamente en una mesa, y, todavía, llenar mis ratos de tedio indagando motivos, quien ha ultrajado a ese hombre que, con la sangre agolpada hinchándole las sienes y una sonrisa sarcástica en los ojos, me ve retroceder cautelosamente, cuidando, hasta el último instante, de que la tierra de los surcos no ensucie mis zapatos blancos.

EL FARO (Sesión 15).

Autor: Juan José Arreola.

Lo que hace Genaro es horrible. Se sirve de armas imprevistas. Nuestra situación se vuelve asquerosa.

Ayer en la mesa, nos contó una historia de cornudo. Era en realidad graciosa, pero como si Amelia y yo pudiéramos reírnos, Genaro la estropeó con sus grandes carcajadas falsas. Decía: “¿Es que hay algo más chistoso?” Y se pasaba la mano por la frente, encogiendo los dedos, como buscándose algo. Volvía a reír: “¿Cómo se sentirá llevar cuernos?” No tomaba en cuenta para nada nuestra confusión.

Amelia estaba desesperada. Yo tenía ganas de insultar a Genaro, de decirle toda la verdad a gritos, de salirme corriendo y no volver nunca. Pero como siempre, algo me detenía. Amelia, tal vez, aniquilada en la situación intolerable.

Hace ya algún tiempo que la actitud de Genaro nos sorprendía. Se iba volviendo cada vez más tonto. Aceptaba explicaciones increíbles, daba lugar y tiempo para nuestras más descabelladas entrevistas. Hizo diez veces la comedia del viaje, pero siempre volvió el día previsto. Nos absteníamos inútilmente en su ausencia. De regreso, traía pequeños regalos y nos estrechaba de modo inmoral, besándonos casi el cuello, teniéndonos excesivamente contra su pecho. Amelia llegó a desfallecer de repugnancia entre semejantes abrazos.

Al principio hacíamos las cosas con temor, creyendo correr un gran riesgo. La impresión de que Genaro iba a descubrirnos en cualquier momento, teñía nuestro amor de miedo y de vergüenza. La cosa era clara y limpia en este sentido. El drama flotaba realmente sobre nosotros, dando dignidad a la culpa. Genaro lo ha echado a perder. Ahora estamos envueltos en algo turbio, denso y pesado. Nos amamos con desgana, hastiados como esposos. Hemos adquirido poco a poco la costumbre insípida de tolerar a Genaro. Su presencia es insoportable porque no nos estorba; más bien facilita la rutina y provoca el cansancio.

A veces, el mensajero que nos trae las provisiones dice que la supresión de este faro es un hecho. Nos alegramos Amelia y yo, en secreto. Genaro se

Autora: Guerra Rivera M. N.

aflige visiblemente: “¿A dónde iremos?”, nos dice. “¡Somos aquí tan felices!” Suspira. Luego, buscando mis ojos: “Tú vendrás con nosotros, a dondequiera que vayamos”. Y se queda mirando el mar con melancolía.

EL ÁNGEL MONSTRUOSO (Sesión 17).

RELATO OTOMÍ.

Mi esposo y yo vivíamos en Santa Cruz; una noche no muy grata para mí, se me ocurrió salir del cuarto y en seguida vi que bajaba del cielo un animal grande, al estilo de un guajolote, el cual poseía unas garras filosas y puntiagudas, éstas no sólo las captaron mis ojos sino que mi piel las sintió; eran unas uñas larguísimas, yo me asusté y corrí hacia bajo por la vereda, él lo hizo también, al voltear vi unos ojos brillosos de color rojo rechinante, el temblor se apoderó de mí, los pies se me doblaron porque nunca había corrido tanto, me sentía extraviada como si fuera una extranjera; no supe si debería seguir corriendo, caminar hacia delante o retroceder, si parar o quizás hubiera sido mejor dirigirme a los cuartos.

El animal espantoso se lanzó contra mí y me hizo caer ante una cruz de mi madre que no quise soltar; intenté gritar pero por un momento la lengua se me paralizó, después sentí cómo se despegaba de mi paladar, entonces fue cuando grité y el ángel monstruoso se esfumó.

Mi esposo salió de una de las piezas corriendo, nos abrazamos y olvidamos el incidente.

Al día siguiente cruzábamos el puente y lo vimos ahí, estaba tirado en la vesana pero...aún le seguían brillando los ojos y lo único que quedó de él fue un arañazo que me marcó en los pies.

PASOS PARA COMPRENDER UNA LECTURA (Sesión 18).

Elaborado por: Guerra, 2005.

1. Escoger una lectura.
2. Plantear el propósito de la lectura, ¿para qué leo?
3. Buscar un lugar adecuado para leer.
4. Leer detenidamente o con calma.
5. Uso estrategias de aprendizaje.
6. Obtengo Ideas Principales.
7. Omito detalles.
8. Clasifico la información.
9. Contrasto y comparo la información.
10. Hago un Resumen del texto.
11. Realizo un Mapa Conceptual.
12. Parafraseo lo que leí.
13. Siguiendo los pasos anteriores, puedo lograr la comprensión de la información de la lectura.

Nombre: _____

1. Lea el siguiente texto y después conteste las preguntas.

EL MITO DEL QUINTO SOL (Sesión 18).

Autor: Matos, E.

Los antiguos mexicanos creían que alguna vez la Luna había brillado tanto como el Sol, pero que luego fue castigada. Ésta es la historia que contaban los viejos sobre el nacimiento del Sol y la Luna.

Antes de que hubiese día en el mundo, cuando aún era de noche, se juntaron todos los dioses en Teotihuacan, su ciudad, y se sentaron formando un círculo.

-¿Quién se encargará de alumbrar el mundo?- preguntaron.

Entonces Tecuciztécatl, que era muy rico y muy bien vestido, se puso de pie.

-Yo tomo el cargo de alumbrar el mundo- dijo.

-¿Quién será el otro?-preguntaron los dioses.

Pero nadie respondió, nadie quería tomar la carga. Uno a uno fueron bajando la cabeza hasta que sólo quedó el último, un dios pobre y viejo, que se llamaba Nanahuatzin.

-Alumbra tú- le dijeron.

-Así será- respondió Nanahuatzin mientras bajaba la cabeza-. Acepto sus órdenes como un gran honor.

Antes de poder convertirse en soles para alumbrar el mundo, los dos dioses tenían que hacer regalos, ofrendas y hacer penitencia. Tecuciztécatl ofrendó plumas hermosas de color azul y rojo, pelotas de oro y espinas rojas de coral de mar. Nanahuatzin no pudo regalar nada tan hermoso: en vez de plumas ofreció yerbas atadas entre sí, ofrendó pelotas de heno en lugar de pelotas de oro y regaló espinas de maguey pintadas de rojo con su propia sangre. Mientras los dos dioses hacían penitencia, los otros prendieron una inmensa hoguera.

Cuando terminó su penitencia, Nanahuatzin y Tecuciztécatl arrojaron al aire las cosas que habían ofrendado. Poco antes de la medianoche los otros

dioses los vistieron para que se arrojaron al fuego de la hoguera. Era el momento esperado. Todos los dioses se sentaron alrededor de la inmensa hoguera y Nanahuatzin y Tecuciztécatl se acercaron cada uno por su lado. Cuando Tecuciztécatl se enfrentó a la hoguera, retrocedió aterrorizado del fuego, pero Nanahuatzin no perdió el valor y se arrojó a la hoguera para convertirse en el Quinto Sol que alumbraría la tierra. Después Tecuciztécatl imitó el ejemplo de Nanahuatzin, entonces ambos surgieron en el cielo como luminarias, pero uno de los dioses indignado ante la cobardía de Tecuciztécatl, le arrojó un conejo y le hizo perder su brillo, por eso es más pálida la Luna que el Sol.

Pero el Sol no se movía, entonces los dioses decidieron sacrificarse y morir para iniciar el movimiento solar, esto provocó que el Sol comenzara a desplazarse por el cielo y se creara el día y la noche en una lucha constante.

2. Escriba la o las ideas principales de la lectura.
3. Haga un resumen de la lectura, no olvide usar sus propias palabras.
4. Realice un mapa conceptual del texto, para hacerlo, ayúdese de su resumen.

FRAGMENTOS DE TEXTO PARA CIERRE DEL TALLER (Sesión 19).

LA SEÑORA VESTIDA DE BLANCO.

Eran las tres de la madrugada cuando me dirigía hacia el trabajo, a unos cincuenta metros vi casi enfrente de mí a una señora blanca y grandota que venía volando separada de la tierra aproximadamente cuarenta centímetros; su vestidura era blanca, incluso su cabellera. Francamente ya estaba a punto de alcanzarme, pero lo que hice en ese momento fue retroceder al cuarto y cerrar la puerta, quise entretenerme dentro de la casa dos minutos en lo que se iba la señora vestida de blanco; pasó el segundero rápido y cuando salí, no vi nada, ella había de aparecido.

AUTORA: Elizabeth Ramírez Contreras.

RELATOS OTOMÍES.

LA OVEJA NEGRA.

En un lejano país existió hace muchos años una Oveja negra. Fue fusilada. Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque. Así, en lo sucesivo, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas, para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

AUTOR: Augusto Monterroso.

En Monsiváis (1997)

EL VIEJO Y LA MUERTE.

Entre montes, por áspero camino,
tropezando con una y otra peña,
iba un viejo cargado con su leña,
maldiciendo su mísero destino.

Al fin cayó, y viéndose de suerte
que apenas levantarse ya podía,
llamaba con colérica porfía
una, dos y tres veces a la Muerte.

Armada de guadaña, en esqueleto,
la Parca se le ofrece en aquel punto,
pero el viejo, temiendo ser difunto,
lleno más de terror que de respeto,
trémulo le decía y balbuciente:
“Yo..., señora..., os llamé desesperado
pero...” “Acaba; ¿qué quieres, desdichado?”
“que me cargues la leña solamente”.

*Tenga paciencia quien se cree infeliz:
que aún en la situación más lamentable
es la vida del hombre siempre amable:
el viejo de la leña nos lo dice.*

AUTOR: Félix María Samaniego.

LA ZORRA Y LAS UVAS.

Es voz común que a más del mediodía,
en ayunas la zorra iba cazando;
halla una parra; se queda mirando
de la alta vid el fruto que colgaba.
Le causaba mil ansias y congojas
no alcanzar a las uvas con la garra,
al mostrar a sus dientes la alta parra,
negros racimos entre verdes hojas.
Miró, saltó y anduvo probando;
pero vio el imposible ya de fijo,
entonces fue cuando la zorra dijo:
“No las quiero comer. No están maduras”.

AUTOR: Félix María Samaniego.

EL RESPLANDOR (fragmento).

La cosa se ponía, evidentemente, fea, y el propietario debió tomar sus providencias para un caso -nada improbable ya- de sorpresa. Lo que ocurrió una semana después, en cuanto las partidas se apoderaron de Ixmiquilpan y saquearon sus comercios y sus casas ricas. Llegaron por el monte en un horrible estrépito de fusilería, y envolvieron la finca por todos lados.

- ¡Ríndanse, jijos de la...!

-¡Viva Carranza! ¡Viva la revolución! ¡Mueran los ricos!

AUTOR: Mauricio Magdaleno.

EL CORAZÓN DELATOR (fragmento).

Y ahora, a medianoche, en el terrible silencio de aquella antigua casa, un resonar tan extraño como aquél me llenó de un horror incontrolable. Sin embargo, me contuve todavía algunos minutos y permanecí inmóvil. ¡Pero el latido crecía cada vez más fuerte, más fuerte! Me pareció que aquél corazón iba a estallar. Y una nueva ansiedad se apoderó de mí...

¡Algún vecino podía escuchar aquél sonido! ¡La hora del viejo había sonado! Lanzando un alarido, abrí del todo la linterna y me precipité en la habitación. El viejo clamó una vez... Nada más que una vez...

AUTOR: Edgar Allan Poe.

CAMPAMENTO (fragmento).

Suena un tiro inesperado y lejano. Ha sonado a la derecha del campamento, monte adentro, por el rumbo donde irrumpe una vereda que en tiempos de lluvia debe ser el cauce de un arrollo, al fondo de una cañada. Por esa vereda fueron a cubrir un puesto avanzado unos cincuenta hombres.

Un tiro no es para alarmar a nadie. Pero pasa un momento y una corneta deja oír su voz quejumbrosa. Es una corneta de caballería que toca "enemigo al frente". Entonces, sí; todo el campamento se levanta en un solo ímpetu. Hasta los federales rendidos, obedeciendo a la costumbre, sin que nadie se lo ordene, ya toman sus armas, hacen sonar los cerrojos y cortan cartucho...

AUTOR: Gregorio López y Fuentes.

BERENICE (fragmento).

¡Oh, Dios mío! ¿Será posible? ¿Mi cerebro se habrá desquiciado, o será verdad que se movió un dedo de la difunta, que se movió dentro del velo blanco que lo encerraba? Trémulo de inexpresable pavor, levanté lentamente la vista para contemplar el rostro del cadáver. Una banda de lienzo sostenía sus mandíbulas, pero, quién sabe cómo, se había desanudado. Los labios lívidos se torcían en una especie de sonrisa, y, a través de su triste abertura, los dientes de Berenice, blancos, relucientes, terribles me miraban aún con una realidad demasiado viva...

AUTOR: Edgar Allan Poe.