

✓
ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS PARA LA
COMPRESION LECTORA A TRAVES DE UNA
TUTORIA ENTRE IGUALES

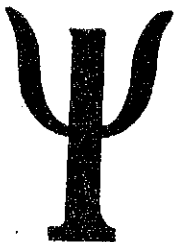
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A N :
**MA. GUADALUPE MONTAÑO MICHAEL
ESMERALDA POSADAS GUZMAN**

ASESOR DE TESIS: CUAUHEMOC G. PEREZ LOPEZ

MEXICO, D. F.

1998.



MMR 15/106198

Lo más importante no es "trabajar",
sino producir y disfrutar el fruto de
nuestro trabajo.

Roger Patrón Luján.

AGRADECIMIENTOS

Al Profr. Cuauhtémoc G. Pérez López
por compartir su experiencia y conocimiento
y haber confiado en nosotras.

Gracias.

A los profesores de la UPN que de una u otra
manera contribuyeron en este trabajo y en
especial a Ma. del Carmen Ortega,
Joaquín Hernández y Alicia Rivera.

Al Profr. Cuítlahúac Pérez López
por su colaboración y apoyo.

Agradecemos las facilidades brindadas para la realización de este trabajo
a la maestra Clara Molina Tellez, a las maestras de 4º año de primaria,
así como a la Lic. Yanalte Alvarez Pérez y muy en especial a los niños que
hicieron posible cumplir nuestra meta.

Beto gracias porque siempre tienes una palabra de aliento, me has apoyado y has sido paciente. Te dedico este trabajo que representa el esfuerzo de ambos por ser cada día mejores.
Te amo.

Sofía y Diego sin su enorme paciencia y apoyo no hubiera podido cumplir este sueño. Este trabajo es suyo.
Los amo.

Papá y Mamá gracias por enseñarme, con su ejemplo, que la vida exige una lucha constante.

Bob, July y Titi gracias por apoyarme y confiar en que iba a lograr cumplir mi meta.

Esméralda no sólo has sido una excelente compañera en el trabajo, sino que además me has brindado tu amistad.

Pilla.

A mis padres Carmen y Oscar gracias por el apoyo incondicional, por sus consejos, por sus sacrificios y por ayudarme a concluir una meta más en mi vida. Este esfuerzo es suyo.

A mis hermanos Oscar y Griselda por haber estado siempre conmigo en los momentos más difíciles e importantes de mi vida.

A mi familia y amigos quienes me alentaron a seguir adelante y confiaron en que podría concretar mi sueño.

Lupita, he aprendido tantas cosas de ti, que ahora que veo concluido nuestro trabajo, me da mucho gusto decir, que has sido una gran compañera y sobre todo amiga.

Esmeralda

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I

PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

- Comprensión Lectora de Textos Expositivos 1
- Diferencia entre lectores expertos y aprendices 8
- Estrategias 12
- Programas de Instrucción 21
- Aprendizaje Cooperativo y Tutoría entre iguales 24

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 31

CAPITULO II

METODOLOGÍA

- Sujetos 34
 - Instrumentos 34
 - Procedimiento 34
- 36

CAPITULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 39

DISCUSIÓN 42

CAPITULO IV

CONCLUSIONES 66

REFERENCIAS 73

ANEXOS

Anexo 1: Pretest

Anexo 2: Programa de instrucción a alumnos expertos

Anexo 3: Programa de instrucción a alumnos aprendices

Anexo 4: Postest

Anexo 5: Lecturas

RESUMEN

El presente reporta los resultados obtenidos en la aplicación de un programa de instrucción de enseñanza de estrategias para la comprensión lectora de textos expositivos, a través de una tutoría entre iguales.

La muestra comprendió un total de 82 sujetos de dos grupos de 4º año de primaria entre 9 y 10 años de edad, de los cuales fueron seleccionados cuatro alumnos expertos y 8 aprendices en comprensión lectora. Se formaron dos grupos, cada uno de ellos con dos expertos y cuatro aprendices. Para la selección de estos alumnos se tomaron en cuenta los promedios obtenidos en los resultados del pretest.

Los resultados muestran que los alumnos aprendices elevaron su nivel de comprensión lectora después de la instrucción y que los tutores fueron capaces de comunicar el proceso estratégico que permitió modificar las estrategias de los aprendices. Asimismo, se hace una discusión de la actividad discursiva que permitió comprobar la construcción del conocimiento en un contexto natural.

INTRODUCCIÓN

Un hecho conocido por los profesionales de la educación es el de las dificultades que experimentan algunos niños de educación básica para comprender los textos escritos, a pesar de poseer la mecánica lectora, por ejemplo algunas de estas dificultades se comentan en el trabajo realizado por Guevara (1990), en el que se aplicaron dos exámenes para medir el aprovechamiento de los alumnos en las cuatro áreas fundamentales de estudio (Matemáticas, Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). Los resultados obtenidos son, sin duda, motivo de reflexión, particularmente en el área de español los sujetos obtuvieron un promedio de 5.3 sobre una escala de 10. En el mismo sentido, Garrido (1989) menciona que, en la actualidad, unas 12 ó 13 de cada 100 personas mayores de ocho años, todavía son analfabetas. Esto significa que, en principio, hay más de 60 millones de personas capaces de leer y escribir. Hay en total unos 23 millones de estudiantes que leen y consultan libros de texto. Sin embargo, ¿Son lectores? En realidad, agrega Garrido, la mayoría de ellos no lo son. Regularmente los libros de texto se leen sólo por obligación y con frecuencia se leen mal, sin comprenderlos bien, imposibilitándose así el cumplimiento de su función más importante: proporcionar nuevos horizontes. La mayoría de los estudiantes, señala el autor, aunque se mantengan muchos años en la escuela y consulten o lean muchos libros de texto, no se convierten en lectores auténticos. En consecuencia, pocos estudiantes llegan a leer bien y aprovechar lo que estudian. Pueden repetir las palabras del texto, pueden memorizarlas, pero no pueden comprender ni sentir lo que leen. Leen solamente de afuera hacia adentro; no han aprendido a invertir el proceso y leer también de adentro hacia afuera. Asimismo, el autor puntualiza que el lector debe entender y sentir lo que lee. Debe estar acostumbrado a leer de tal manera que no simplemente pase los ojos por encima de las palabras, sino que establezca con la página escrita una relación suficiente que le permita vincularse intelectual y emotivamente con el texto. Todo esto hace suponer que un alto porcentaje de alumnos posee los conocimientos, habilidades, actitudes, hábitos y valores que los programas proponen transmitir a

los niños. Pero la realidad descrita en diversos estudios cuestionan esta suposición. Este hecho plantea la necesidad de determinar de qué manera aprende el escolar no sólo cuantitativa, sino cualitativamente; es decir, el tipo de procesos y estrategias que utiliza para comprender los textos escolares. Así, de este modo, contar con procedimientos para ayudar a los alumnos a comprender mejor lo que leen. La psicología cognitiva del aprendizaje escolar estudia y describe estos procesos tanto en los estudiantes como en los profesores durante la enseñanza escolar. Es una ciencia que ayuda a responder a cuestiones tales como: por qué dos estudiantes parecidos reaccionan de manera diferente a la misma lección, qué hay detrás de la mirada en blanco de un estudiante o de la repentina comprensión de otro y, que métodos deberían utilizarse para enseñar un tema dado.

CAPITULO I

PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA

En este primer apartado se presenta una revisión teórica acerca de lo que sucede en la mente del lector cuando se enfrenta a textos expositivos. La manera de abordarlos señala las diferencias que se dan entre lectores hábiles y menos hábiles, diferencia que está regulada por el tipo de estrategias que utilizan ambos al leer un texto.

Varias investigaciones señalan que los programas de instrucción son una herramienta adecuada para enseñar a los lectores a utilizar un proceso estratégico que los acerque a comprender los textos expositivos.

La comprensión lectora se encuentra inmersa en todas las actividades que realiza cualquier individuo, es decir, en sociedades, como la nuestra, que están basadas en la información, la lectura no sólo es importante sino que es indispensable para poder funcionar de forma adecuada.

Debido a ello la lectura por sus características esta presente en un contexto escolar en el que el sujeto actúa con el medio, esto es, no aprende sólo sino a través de un aprendizaje cooperativo. La psicología sociocultural señala a la tutoría como un medio eficaz para lograr ese aprendizaje. Así los programas de instrucción apoyados en compañeros más competentes presentan la posibilidad al maestro de conducir a los menos hábiles a un nivel superior de pensamiento.

COMPRESIÓN LECTORA

Textos Expositivos

El acto de leer se encuentra inmerso en todas las actividades que realiza cualquier individuo. Sánchez (1993) menciona que es relevante saber qué sucede en la mente cuando se lee y más aún cuando se pretende comprender un texto. Esto es necesario para poder entender porqué los alumnos que cuentan con las

habilidades necesarias para comprender un texto, en la puesta en práctica no son capaces de desarrollar de manera adecuada dicha habilidad. Pero ¿qué es lo que sucede en la mente de cualquier lector? ¿qué procesos están involucrados en el acto de leer? ¿qué hace la diferencia entre lectores más o menos hábiles?. La psicología se ha dado a la tarea de conocer y entender qué procesos se requieren para trascender un texto, qué sucede en la mente del lector, qué estrategias son utilizadas al comprender un texto, etc. Por ello diferentes teorías han dado respuesta a estas preguntas, como ejemplo están el Procesamiento Humano de la Información, la Psicología Cognitiva del Aprendizaje, la Teoría del Esquema, etc. y varias investigaciones (Smith (1973); Rumelhart (1980); Van Dijk y Kintsch (1983); Scardamalia y Bereiter (1984); Mayer (1984); Meyer (1984, 1985); Sánchez (1990), se han derivado de estas teorías para dar explicación al fenómeno de la comprensión lectora de textos expositivos. En esta línea de explicaciones, Gagné (1995), considera que la lectura es una habilidad básica de enorme valor, porque proporciona a las personas de todas las edades una forma asequible de obtener información sobre la variedad de ideas que existen en el mundo. A pesar de tal hecho, más de un 33 por 100 de la población adulta del mundo (750 millones de personas) es analfabeta. En los Estados Unidos el 13 por 100 de los estudiantes que se gradúan de High School son analfabetos funcionales, y un 17 por 100 más posee un nivel muy bajo de competencia. Argumenta el autor que tal situación puede deberse a que los estudiantes se centran en aspectos triviales de la lectura y, por ello, éstos no están invirtiendo la mayoría de sus esfuerzos en los aspectos importantes, y, este hecho hace suponer que no cuentan con una adecuada dirección por parte del profesor.

El autor señala que los procesos de lectura se pueden dividir en:

- a) Decodificación, que implica utilizar las palabras impresas para activar el significado de las palabras en la memoria, ya sea a través de una asociación directa entre la palabra escrita y su significado, o a través de pasos intermedios en los que se representan las correspondencias entre letras y sonidos.

- b) Comprensión Literal, que consiste en juntar el significado de las palabras activadas para formar proposiciones.
- c) Comprensión Inferencial, permitir ir más allá de la idea explícitamente expresada y/o elaborar estas ideas.
- d) Control de la Comprensión, consiste en establecer una meta en la lectura, comprobar si se está alcanzando, y poner en práctica estrategias de rectificación cuando no se esté logrando.

Leer no es difícil, comprender y trascender un texto sí lo es. Debido a ello, Smith (1973), señala que cuando se lee un texto se lleva a cabo una complicada tarea cognitiva que involucra diversos procesos que actúan de manera coordinada sobre la información escrita. En una palabra, la lectura es un conjunto de operaciones mentales: reconoce letras, las codifica en sonidos, accede al significado de las frases. Todo ese conjunto de operaciones ocurre sin que el lector sea consciente de ello y son tan veloces que la comprensión de un texto tiene lugar simultáneamente al desplazamiento de la vista por las palabras, que consiste en la información proveniente del texto y la información no visual, que son los conocimientos previos del lector. El autor concluye que la lectura comienza, procede y finaliza en el significado, siendo los conocimientos previos del lector la fuente principal de significación. Comprender un texto tiene esa otra faceta que consiste en ir más allá y trascenderlo, integrando sus ideas con las del autor.

En el mismo sentido, Oseguera (1995), señala que la lectura requiere de:

- a) Que el lector capte el significado individual de cada palabra.
- b) Que entienda los sentidos denotativos y connotativos de todas las frases tomadas en su contexto.
- c) Que después de tener una visión completa de todas las ideas identificadas con su rango, seleccione las estructurales.

- d) Porque saber leer, agrega el autor, implica: captar el mensaje total de una obra, identificar sus elementos estructurales; y comparar las ideas del lector con las del autor para aceptarlas o rechazarlas.

Kintsch y Van Dijk (1978) proponen un modelo en el que el lector debe componer (o descomponer) un orden entre las ideas o proposiciones. Este orden entre las ideas lo denominan hilo o progresión temática, permitiéndole construir al lector la microestructura. Las ideas de mayor peso proporcionan un sentido unitario y global a todo el párrafo o texto, el lector debe apreciar y/o construir la jerarquía del texto, la cual denominan macroestructura, y alude a las ideas que expresan el significado global del texto y esas ideas globales permiten además diferenciar unas ideas de otras y establecer un relación jerárquica entre ellas.

Los textos además de contenidos, ofrecen diversas maneras de interrelacionar las ideas a través de: la descripción, la organización causal, la organización comparativa, la colección y la organización problema/solución. Estas formas reciben el nombre de superestructura y constituyen la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto.

Este modelo identifica tres operaciones o macrorreglas, que permiten derivar el significado global o la macroestructura de los elementos locales:

1. **Omisión**, mediante ella, dada una secuencia de proposiciones se suprimen aquellas que no son una condición interpretativa para el resto. Cabe la posibilidad de que la macroproposición de un párrafo aparezca expresamente en una de sus oraciones. En ese caso se dice que el párrafo posee una oración temática. Y si esto ocurrirá el lector podría suprimir el resto de las proposiciones/oraciones, seleccionando la oración temática como macroproposición del párrafo.

Ejemplo:

Los mamíferos han tenido un gran éxito adaptativo. Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta. Son también los que mejor han resistido los más variados ambientes, y, con los insectos los más numerosos de cuantos habitan la tierra.

En mamíferos las ideas tienen distinto peso o valor: así la idea de los mamíferos son muy numerosos tiene menor importancia que la noción de "han tenido un éxito adaptativo".

Esta diferenciación o jerarquía posee el valor adicional de que las ideas de mayor peso proporcionan un sentido unitario y global a todo el párrafo o texto, como ocurre con la idea de que "han tenido un éxito adaptativo".

2. **Generalización**, a través de ella, dada una secuencia de proposiciones, sustituye los conceptos incluidos en esta secuencia por un concepto supraordenado.

Ejemplo:

Por eso encontramos mamíferos, como el camello, en el desierto; en el polo, el oso polar; en el fondo de los océanos, el cachalote; debajo de la tierra, como los topos; o en las alturas a más de 6,000 metros, el caso del yak, en el Tibet.

El lector puede generalizar desierto, polo, fondo de los océanos, debajo de la tierra y alturas, por la noción más abstracta "hábitats".

3. **Construcción**, una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra, totalmente nueva, que está implicada por el conjunto de las proposiciones a las que sustituye.

Ejemplo:

Iván sacó las entradas tras una larga espera en la cola. Después entró en la sala. Cuando se sentó en su asiento se apagaron las luces y las imágenes empezaron a brotar en la pantalla.

El párrafo puede ser reemplazado por la proposición expresada en la oración, "Iván fue al cine".

A partir de este modelo, Sánchez (1993), considera que comprender un texto implica:

- a) Reconocer palabras escritas, las cuales permiten acceder al significado de las palabras o significado lexical.

- b) Construir proposiciones, que organizan los significados de las palabras o significado lexical.
- c) Construir la macroestructura donde se derivan del texto y de los conocimientos del lector, las ideas globales que individualizan, dan sentido y diferenciación a las proposiciones derivadas del texto.
- d) Interrelaciona globalmente las ideas, que se interrelacionan entre sí en términos causales, motivacionales, descriptivos, comparativos y temporales.

El autor agrega que además de estas operaciones la comprensión conllevaría a construir en la mente del lector un modelo descrito en el texto. En este sentido, la comprensión tiene por resultado una duplicación del significado del texto y, por otro lado, la comprensión consiste en construir y mantener un modelo de las situaciones y acontecimientos descritos en él.

Este conflicto se soluciona, como proponen Van Dijk y Kintsch (1983), a través de una representación con varias dimensiones o multidimensional. Una de esas dimensiones es la base del texto, que incluye las proposiciones derivadas del mismo, junto con algunas inferencias que aseguran la coherencia local y global, además de la dimensión situacional que es la construcción de un mundo para el texto.

Como señalan Adams, 1980; Perfetti y Roth, 1981; Rumelhart, 1977, (citados por León, 1991), la mente no procesa primero una unidad perceptual básica hasta llegar a la interpretación global del texto, sino por el contrario, utiliza un proceso interactivo, el lector deriva información simultánea desde los distintos niveles integrando información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa.

La memoria operativa es otro aspecto importante que interviene en la comprensión lectora.

Según Baddeley (1986), (citado por García, Martín, Luque Santamaría, 1995), la memoria operativa permite conectar en forma coherente la información semántica proporcionada por oraciones sucesivas, agregando paulatinamente más

información al modelo mental que construye el lector. La memoria operativa no debe considerarse únicamente desde el punto de vista de almacenamiento, sino también como fuente de los recursos cognitivos necesarios para realizar las complejas computaciones simbólicas que implica la comprensión del discurso, concluye el autor.

Otro aspecto necesario para la comprensión lectora es puntualizado por Sánchez (1993), argumentando que en cada nivel de procesamiento de ésta se requiere apelar a conocimientos no estrictamente presentes en el texto, llamados conocimientos previos que posee el lector y que le permiten realizar inferencias para establecer la continuidad temática en lo tratado en el texto, o bien, para crear relaciones causales entre las ideas. También son necesarias para crear la macroestructura, al menos en dos macrorreglas; generalización e integración, y son parte fundamental del modelo situacional. El autor agrega, que estas inferencias pueden estar basadas en la coherencia o puente, y tienen la finalidad de que la representación del texto sea coherente, otras están basadas en la coherencia y permiten establecer relaciones causales entre proposiciones.

La Teoría del Esquema de Rumelhart (1980), (citado por García y cols., 1995), es otro modelo que intenta explicar el Procesamiento Humano de la Información en la comprensión lectora. Los esquemas son, señala el autor, estructuras de datos para la representación de conceptos genéricos almacenados en la memoria. No sólo son estructuras conceptuales, sino que son procesos activos, mediante los cuales el sistema cognitivo humano interactúa con el medio y construye una representación del mismo. La base de ésta interacción con el medio, esta en la existencia de dos modos básicos de procesamiento:

- a) Abajo-Arriba, esta forma de procesamiento está guiada por los datos, es decir, la entrada sensorial.
- b) Arriba-Abajo, guiado por el conocimiento conceptual, tratando de encontrar la información que se ajuste a los esquemas que han sido activados, rellenando las variables de los mismos.

Ambos procesamientos actúan en direcciones opuestas y convergen para lograr una interpretación consistente de la información.

Al respecto, Van Dijk y Kintsch (1983) señalan que la Teoría del Esquema permite que el lector aplique sus conocimientos acerca de la estructura del texto y del contenido esquemático a la hora de seleccionar la información relevante. Resumiendo, se puede decir, que para poder comprender un texto se requiere de un orden temático, una jerarquía entre las ideas y establecer una relación entre ellas. Cuando estas tres condiciones no se presentan, no se construye la macroestructura del texto, y en consecuencia, el lector no hace suya la organización temática y no emplea en el recuerdo, la superestructura. Es aquí donde puede establecerse la diferencia entre lectores que comprenden un texto (expertos) y entre aquellos a los que no les significa nada (aprendices).

Diferencias entre lectores expertos y aprendices

Gagné (1995), propone estudiar las diferencias entre lectores buenos y mediocres. Por ejemplo, si los buenos lectores son mejores en la tarea de adivinar palabras, entonces probablemente éste será un proceso importante que habrá que enseñar a los lectores mediocres. Los lectores buenos cuentan con procesos de emparejamiento y recodificación, cuentan con velocidad de activación de la memoria a largo plazo, a través del contexto aceleran el acceso léxico, poseen gran capacidad para integrar las proposiciones dentro de cada oración y entre oraciones distintas, utilizan mejor la estructura de un texto para elaborar un resumen de las ideas que aparecen en él, el material les es significativo, relacionando las ideas nuevas que están leyendo con la información conocida, son conscientes de sus fallas de comprensión, reconocen un problema y lo resuelven a través de la rectificación. Por último agrega que las diferencias en el conocimiento declarativo también pueden ser una causa de diferencias en las destrezas de lectura, ya que este conocimiento se activa durante el acceso léxico y durante la confección de resúmenes y la elaboración. A medida que va teniendo

más información almacenada pertinente a una palabra, el acceso léxico de un lector debería ser más sensible a los diferentes aspectos del significado.

Scardamalia y Bereiter (1984) apuntan que los lectores inmaduros tienden a convertir los textos leídos en: un tema más detalle (T+D). La no comprensión, agregan los autores, convierte la realidad en un listado de hechos, características, propiedades, etc. Vidal-Abarca (1993) cita un trabajo de estos autores en donde realizan estudios de procesos de comprensión en sujetos de 12 y 16 años y encontraron, que los niños de 12 años utilizan procedimientos inmaduros, procesando los textos elemento a elemento, los sujetos parecían no captar el significado global del texto, llegando únicamente a captar aquello de lo que el texto trata. Los alumnos de 16 años, construyen macroproposiciones estableciendo jerarquías de importancia entre las oraciones a partir del significado global.

Mateos (1991), cita otro trabajo de Scardamalia y Bereiter, en relación a las diferencias que muestran niños pequeños y lectores inmaduros y señalan que estas podrían residir en el hecho de que no procesan el material de forma constructiva, sino palabra por palabra o frase por frase, esto puede generar que las proposiciones se traten como elementos desconectados.

Weber, 1970; Isakson y Miller, 1976; Kavale y Schreiner, 1979; Beebe, 1980, (citados por Mateos, 1991), puntualizan que los lectores expertos de edades comprendidas entre 7 y 13 años, evalúan en mayor medida, que los lectores inexpertos de esas mismas edades, la corrección gramatical de las frases. Por ello, Mateos, concluye que los lectores menos hábiles tienen dificultades para hacerse cargo de sus propios procesos cognitivos durante la lectura. Esto lo manifiestan en una deficiente habilidad para supervisar el propio proceso de comprensión en sus dos componentes de evaluación y regulación.

Mateos (1991) cita también un trabajo de Canney y Winogrand (1978), en donde señalan que los lectores inmaduros tienden a percibir los problemas crecidos por palabras individuales como más perjudiciales para la comprensión global del texto que otros tipos de problemas, para cuya identificación es preciso aplicar criterios

sintácticos o semánticos, originándose una sobredependencia que dificulta la comprensión.

En este sentido Sánchez (1993), apunta que hay dos déficits respecto a los conocimientos que pueden explicar la no comprensión, el primero, y el más notorio, es que no haya tales conocimientos y el segundo, que no se actualicen con la suficiente flexibilidad u oportunidad, originando una inevitable interacción entre habilidad y conocimiento. Un ejemplo de ello, lo encuentra en un estudio realizado por Spiro y Myers (1984), donde los niños contestaron de forma incorrecta las preguntas, a pesar de que conocían la respuesta y en la entrevista posterior justificaron su comportamiento con el argumento de que el texto no decía nada sobre ellas. El autor concluye que los sujetos de pobre comprensión cuentan con las categorías necesarias (medios, fines, causa-efecto, fase, atributos, etc.) para operar con las estructuras textuales, pero no las aplican mientras interpretan los textos.

También, Sánchez cita un trabajo de Meyer (1984-1985), en el que concluye que el reducido recuerdo de los escolares con pobre capacidad de comprensión, se debe a que estos niños operan ante los textos como si la meta de la lectura fuera recordar algo del texto.

Marín (1994), señala que las diferencias entre lectores expertos y los aprendices se da en los siguientes aspectos:

- a) Acceso a la información codificada en la memoria a largo plazo.
- b) Retención de información en la memoria operativa.
- c) Empleo menos frecuente de los procesos de reconocimiento automático.
- d) Mayor dependencia de los procesos de decodificación.
- e) Dificultad para realizar procesos de integración de la información.

García y cols., (1995) señalan que los lectores expertos construyen la macroestructura del texto que están leyendo a partir de su conocimiento sobre cómo están organizados los textos, utilizando para ello señales que se incluyen en

el mismo, entre ellos los títulos, las frases temáticas, los marcadores retóricos y los propios resúmenes que en ocasiones, el escritor inserta en el texto.

León (1991) argumenta que los lectores hábiles se muestran más activos que los menos hábiles cuando procesan la información del texto. Concluye que los lectores menos hábiles no son capaces de organizar correctamente la información nueva, lo que les imposibilita relacionarla con la que ya poseen. El autor cita un trabajo de Mayer (1995), en el que se concluye que la estructura del texto del lector experto, le permite construir una representación o modelo mental de la información leída más coherente y organizativa y comprender el pasaje sin necesidad de recordar la información específica.

Otra diferencia señalada por León, es que la calidad de respuesta de los lectores expertos, son más selectivas respecto a la macroestructura del texto y mejor organizadas desde el punto de vista de la estructura original del pasaje, utilizando hábilmente este conocimiento tanto en la representación de la nueva información como en la recuperación de esa información, a la hora de elaborar sus respuestas.

Según Winne (citado por León, 1991) los lectores maduros tienen en cuenta dos tipos de estímulos durante la lectura: el contenido que debe ser aprendido y las señalizaciones que el escritor proporciona, con el fin de activar en el lector un determinado proceso estratégico. Además, estos lectores buscan la estructura subyacente de la información textual, la cuestionan y relacionan con su conocimiento previo y su experiencia. Por último, agrega que los lectores inmaduros activan superficialmente el texto, se limitan a hojearlo reteniendo algunos hechos aislados que no conciernen a la estructura global de la argumentación del mismo.

Bower, 1982; Brown, 1980; Brown, Armbruster y Baker, 1986 (citados por León, 1991), consideran que el sujeto hábil lee con un objetivo determinado a la vez, que controla de manera continua su propia comprensión, son capaces de seleccionar su atención hacia aquellos aspectos más relevantes del pasaje y en aplicar progresivamente su interpretación del texto.

De acuerdo a la teoría del esquema señalan García y cols., existen tres posibles explicaciones de la interpretación incorrecta de un texto. En primer lugar, el lector puede no tener los esquemas apropiados y, por tanto, está imposibilitado para comprender el mensaje. En segundo lugar, el lector puede tener los esquemas necesarios, pero el escritor no le proporciona los indicios que necesita. Por último, el lector puede encontrar una interpretación consistente del texto, pero no es lo que se había propuesto el escritor.

Chiesi, Spilich y Voss (1979); Pearson, Hansen y Gordon, (1979); Recht y Leslie (1988), (citados por Vidal-Abarca, San José y Solaz, 1991) señalan respecto al papel del conocimiento previo, que los lectores expertos en un tema, independientemente de su edad, recuerdan más que los menos hábiles, además de tener un recuerdo mejor organizado.

Vidal-Abarca (1993), también recurre al modelo de Kintsch y Van Dijk, en donde para estos autores, los buenos lectores aplican mecanismo de coherencia local y global durante la lectura. Este mecanismo implica el establecimiento de relaciones semánticas entre las sucesivas oraciones de un texto a partir de las microproposiciones que se van formando durante la lectura. Los mecanismos de coherencia local son condicionados y a su vez condicionan los mecanismos de coherencia global que producen la macroestructura textual, descripción semántica abstracta del conocimiento global del texto, que implica establecer relaciones jerárquicas entre las microproposiciones y las macroproposiciones que las engloban.

Los resultados de estas investigaciones señalan una clara diferencia entre lectores expertos y aprendices que en definitiva están determinadas por el tipo de estrategias que utilizan al leer.

Estrategias

En relación al uso de estrategias Sánchez (1993) puntualiza que la tarea del lector es penetrar en el significado y trascenderlo desde sus conocimientos previos. Para ello requiere de la integración de proposiciones que son posibles a través de estrategias textuales, donde el tema señala lo que se considera compartido

entre el texto y su lector, mientras que el comentario constituye un nuevo fragmento de información. Agrega que esta articulación, tema-comentario refleja un movimiento universal de todo aprendizaje, según el cual debe insertarse en las estructuras de conocimiento previas y activadas (el tema: lo dado) cualquier elemento informativo nuevo (el comentario: lo nuevo), donde la organización temática del texto se utiliza como un medio para establecer la coherencia.

En el mismo sentido, García y cols., (1995) señalan que entre las estructuras textuales típicas de las exposiciones que ponen de manifiesto varias investigaciones, se han resaltado las siguientes:

- a) Enumeración, que es la relación de una serie de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia sobre un determinado asunto o tema.
- b) Secuencia Temporal, es la presentación de acontecimientos siguiendo un orden temporal.
- c) Causación, es la estructura que presenta la relación de causalidad entre dos ideas, lo que permite distinguir entre causas o antecedentes y efectos o consecuencias.
- d) Comparación-Contraste, permiten analizar las semejanzas y diferencias entre dos ideas y acontecimientos.
- e) Respuesta: Problema-Solución, se enuncia un problema y se proponen las soluciones al mismo.
- f) Descripción, se proporciona información sobre algún tema analizando las características y rasgos del mismo.

Los autores mencionan como ayudas intratextuales, la eficacia de una secuencia deductiva que vaya de los conceptos más generales y abstractos a los más particulares y específicos. La tematización, que es el empleo que hace el autor de un texto de la convención de mención inicial, es decir, la primera frase del párrafo, es una frase temática que sirve de introducción al tema general del párrafo, agregando que las señalizaciones son aquellas palabras u oraciones que el autor puede insertar en el texto, para favorecer el reconocimiento de la estructura de la

relación de las ideas del mismo, y que, aunque no añaden nuevos contenidos semánticos relativos a la temática del texto, colaboran en la construcción de la macroestructura y ayudan a generar un modelo mental adecuado.

Los autores citan cuatro tipos de señalizaciones que propone Meyer (1975):

1. Especificaciones de la estructura del texto, que marcan, especifican y enumeran las relaciones lógicas y la estructura del mismo.
2. Presentaciones previas del contenido o información clave que va a ser tratada inmediatamente después, mediante frases tales como: "las principales ideas discutidas en este artículo son ..."
3. Resúmenes o sumarios finales, son similares a las anteriores, salvo que en este caso, la macroestructura del pasaje se ofrece al finalizar los contenidos de un apartado o capítulo, a modo de conclusión.
4. Palabras indicadoras, que expresan la perspectiva del autor o resaltan la información relevante.

Mayer, Cook y Dyck, (1984), (citados por los autores), sostienen que las técnicas de señalización facilitan a los lectores la elaboración de modelos mentales sobre el contenido del texto.

Por último, los autores puntualizan como ayudas extratextuales:

- a) Los objetivos y cuestiones que se utilizan como ayuda para el aprendizaje a partir de textos. Citan a Rothkspf (1976), el cual ha tratado de explicar el efecto de los objetivos y cuestiones apelando a lo que denomina control deductivo, que tendría una función directa sobre el aprendizaje, señalando las metas y proporcionando al estudiante una descripción de los objetivos de la tarea; y el control inductivo, actuaría de una forma más indirecta y se referiría a la práctica de introducir cuestionamientos.
- b) Incluyen también, como en la ayuda anterior, el empleo de sumarios y resúmenes, por ser facilitadores de la comprensión y el recuerdo.

- c) Los organizadores previos, forman parte importante de la concepción teórica de Ausubel (1968). Señalan Mayer y cols., que éstos tienen un carácter introductorio y sirven de puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer, para asimilar cognoscitivamente los nuevos conocimientos, es decir, proporcionar o activar los conocimientos previos o incluso en los que se van a integrar significativamente los conceptos a aprender.
- d) El esquema, que permite resaltar la similitud con los organizadores previos y resúmenes. Es una ayuda introductoria, pero al igual que los resúmenes y los sumarios, actúa directamente sobre la propia macroestructura del texto.

Meyer (1984, citado por Sánchez, 1993) ha formulado con especial claridad la estrategia estructural, utilizada por lectores expertos, que consiste en el reconocimiento de la organización retórica del texto que está siendo objeto de estudio; la activación de los conocimientos sobre tal organización; el codificado de la información textual dentro de las categorías del esquema activado, distribuyendo los contenidos dentro de ellas y el uso de ese mismo esquema organizativo como un plan para recordar la información cuando sea necesario.

Al respecto García y cols., (1995), puntualizan que esta estrategia representa una forma de procesamiento de carácter activo, en la que el sujeto se sirve de las señales que el texto proporciona para encontrar y seguir la estructura de alto nivel, y los sujetos de baja comprensión lectora, utilizan una estrategia de listado que no contiene elementos estratégicos capaces de conseguir un procesamiento activo del texto.

En este sentido, Meyer (1984, citado por León, 1991) que ha investigado con mayor detenimiento la estrategia en lista por defecto, que utilizan los lectores inmaduros y que describe la situación de un lector que, aún pretendiendo extraer la misma representación que la propuesta por el autor, carece de un plan estratégico. En este caso, Meyer concluye, que el lector parece operar como si la meta de la lectura fuese recordar algo del texto, lo que podría comprobarse en el protocolo de recuerdo como una relativa insensibilidad a la organización jerárquica

del contenido textual, en consecuencia el lector menos competente concibe el texto como una lista de elementos aislados, careciendo de toda organización lógica.

León (1991), señala que las estrategias que utilizan los lectores competentes están encaminadas a generar o activar los esquemas que posee el sujeto, requieren en el lector la existencia de un conocimiento previo adecuado y de la disponibilidad de un uso estratégico de esos conocimientos. Por otro lado, agrega, que el lector inmaduro presenta otro tipo de estrategias que se caracterizan por una representación fragmentada y lineal y se utilizan cuando el lector concibe el pasaje como una lista de hechos o acontecimientos separados que han de ser memorizados.

Cairney (1992) plantea que muchos estudiantes tienen dificultades cuando leen para poder obtener información, formular un argumento, resumir el contenido, averiguar el punto de vista del autor, etc. Y, por ello, propone una serie de estrategias que pueden ser útiles para ayudar a los estudiantes:

1. **Perfiles Semánticos**, los lectores deben crear un perfil semántico que resuma un texto de contenido concreto, con el fin de que los lectores comprendan, la diferencia entre textos de contenido concreto y textos narrativos. Les permite también, poseer un conocimiento coherente del texto y poder realizar resúmenes.
2. **Sesiones de Conversación**, para una lectura crítica de un texto, se requiere que el lector emprenda un diálogo con el texto o con el autor. La conversación con el autor está diseñada para hacer que los lectores superen la lectura literal de textos de contenido concreto, estimulándolas de modo especial a que distingan entre hechos y opiniones y busquen los prejuicios del autor, así como su punto de vista. Esta estrategia logra sus objetivos motivando a los lectores a que interactúen con el autor, anotando al margen sus comentarios y preguntas.

3. Estimar, leer, responder, preguntar, esta estrategia requiere que el lector se enfrente de manera activa a los textos para relacionar la información nueva con los conocimientos previos.
4. Volver a contar, esta estrategia estimula a los lectores a que recuerden un texto ya leído por ellos, ya que esto obliga al lector a revisar lo constituido en la memoria y esto le permite efectuar una representación más coherente de lo leído.
5. Investigación-pensamiento dirigido, ayuda a los lectores a aprender, a partir del texto, a través de descubrir, leer y utilizar textos de contenido concreto para realizar una serie de tareas escritas. Todo ello, implica una preparación para la lectura.
6. Caza del problema, diseñada para utilizarse con diversos textos de contenido concreto. Permite animar al lector a que consulte fuentes adecuadas para resolver un problema determinado y no que simplemente resuma información.
7. Rompecabezas de proyectos de procedimiento, permite la lectura de textos de procedimiento, que son aquellos que tratan de proporcionar al lector, un conjunto de instrucciones o pasos que seguir para realizar alguna tarea o resolver un problema. Esta estrategia permite que el lector siga el texto de manera que pueda realizar satisfactoriamente la tarea a la que se refiere.
8. Argumentos de editoriales, permite estimular al lector a que lean artículos con sentido crítico. Algunos lectores se muestran pasivos sin darse cuenta que no es necesario que estén de acuerdo con lo escrito. Se pretende conseguir que los lectores se enfrenten con el texto, emitiendo juicios relativos a la verdad o a la lógica de los argumentos del autor.
9. Previsión de esquemas, está diseñada para que los lectores utilicen estructuras para organizar la información presente en la memoria, antes de leer un texto específico de esta manera, el lector puede organizar información y comprender el texto con mayor facilidad.

Para Mateos (1991), una estrategia compensatoria que más atención ha recibido por parte de los investigadores, es la relectura y al respecto cita los siguientes trabajos:

Pace (1980) puntualiza, que los niños de jardín de infancia saben que escuchar una historia por segunda vez, ayuda a responder preguntas contestadas incorrectamente. En la misma línea Flavell y cols. (1981), observaron como muchos alumnos de segundo grado y algunos de jardín de infancia, rebobinaban un mensaje grabado cuando lo encontraban difícil de comprender. Ante tal situación, los autores argumentan, que puede ser que los niños experimenten alguna dificultad para transferir las estrategias, que usan en el contexto de la comunicación oral al contexto de la lectura. Por otro lado Garner y Kraus (1981-1982), señalan que los malos lectores de 12 y 13 años, no mencionan la relectura como estrategia eficaz para resolver fallas de comprensión, y Baker y Anderson (1982), reportan que los malos lectores de nivel universitario, no suelen releer cuando se enfrentan con informaciones inconsistentes.

Palincsar y Brown (1984) realizaron un estudio, en el que pretendían que los alumnos emplearan cuatro estrategias: resumir periódicamente (auto-revisión), hacerse uno mismo preguntas, sobre el contenido de lo leído hasta un determinado punto, aclarar las confusiones que se presentan en el texto o en la interpretación que uno hace del mismo y hacer predicciones sobre el contenido siguiente. Estrategias que, según los autores, sirven para fomentar la comprensión y para expresarla al mismo tiempo. Estos autores también son citados por Resnick (1989), señalan que para que el alumno llegue a trascender un texto se requiere del uso de diversas estrategias, que controlen y fomenten la comprensión.

Por último Mateos (1991) cita el trabajo de Anderson (1980) en relación al papel de la regulación, por considerarla una acción estratégica importante, en donde el autor señala que el lector debe tomar varias decisiones estratégicas importantes, cuando se encuentra con un fallo de comprensión. En primer lugar, tiene que decidir si es o no necesario poner en juego alguna acción correctiva, lo cual

depende en gran medida del propósito con que se lea y si el lector decide hacer algo para restablecer la comprensión debe elegir entre las siguientes opciones:

- a) Almacenar el problema en la memoria como una cuestión pendiente, en espera de que su clarificación, tenga lugar en los fragmentos siguientes del texto.
- b) Ofrecer una solución provisional al problema formulando una hipótesis y dejando abierta la posibilidad de que sea revisada en función de la información siguiente o; tomar una acción estratégica inmediatamente. Si decide no dejar el problema pendiente de solución, el lector puede releer, saltar hacia adelante, consultar una fuente externa al texto o usar su conocimiento previo. Si la acción estratégica resulta efectiva, el lector continúa leyendo a partir del punto en el que el fallo fue detectado.

En el mismo sentido Sánchez (1993) analiza las estrategias de autorregulación o metacognitivas y, en concreto, las siguientes:

- a) Planificación, en donde la lectura de un texto depende de la meta o finalidad con la que se lea.
- b) Evaluación, se requiere evaluar en todo momento si el grado de comprensión es satisfactorio en relación a la meta.
- c) Regulación, además de detectar los fallos de comprensión, los lectores deben decidir si es necesario adaptar alguna medida al respecto.

Estas estrategias, señala el autor, están íntimamente relacionadas entre sí, ya que el lector maduro establece metas, evalúa si se han conseguido y en caso negativo, se propone realizar medidas correctivas, cuyas consecuencias serán de nuevo evaluadas o darán paso a nuevas metas que orientarán la actividad y, que serán, a su vez, evaluadas y, si es el caso, corregidas.

Concluye que estas estrategias metacognitivas operan sobre otras estrategias y no sobre elementos de la realidad, tales como palabras o significado.

Al respecto, Palincsar y Brown (citados por Resnick, 1989), consideran que el éxito de la actividad autorregulatoria es, en gran medida, un reflejo sobre lo que

sabemos de las características del propio alumno y las exigencias de la tarea. A menudo se llama metacognición a este tipo de conocimiento. El conocimiento metacognitivo le permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias.

Por último, el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983) ofrece un modelo secuencial mediante ciclos de la construcción de una red coherente de proposiciones, que incluye los conocimientos e inferencias del lector y que mediante la formación de la macroestructura se da un proceso estratégico, en el que el sujeto aplica sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importante del texto, utilizando las indicaciones y señalizaciones incluidas en el mismo. Los autores agregan que las estrategias desde la teoría de la acción, implican la utilización óptima de una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta. Dos estrategias que inciden en los procesos de construcción de la macroestructura son: la identificación de ideas principales y el resumen.

Varias de estas investigaciones apuntan a elaborar Programas de Instrucción para la enseñanza de estrategias que permitan al sujeto comprender un texto, por ejemplo, León (1991) realizó dos estudios complementarios donde analizó la implantación y posterior evaluación de un programa de instrucción en alumnos con diferente grado de habilidad lectora. El programa incidía en estrategias que requerían para su aplicación un conocimiento expreso sobre la estructura del texto. Los resultados indicaron una mejora de los lectores entrenados en este programa comparados con los compañeros de los grupos control, en la comprensión y recuerdo de la información relevante (macroestructura). En un segundo estudio se evaluó el grado de transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas. Los resultados indicaron que los sujetos entrenados mostraron habilidad para organizar su recuerdo en textos cuya estructura organizativa no había sido previamente instruida.

Por otro lado, Mateos (1991) llevó a cabo una investigación aplicando un programa de instrucción dirigido a mejorar las habilidades de supervisión de la comprensión lectora mediante la explicación, el modelado y la práctica dirigida.

Los resultados indicaron que la instrucción explícita y directa de las estrategias de supervisión que parecen jugar un papel en la comprensión lectora, es más efectiva que el método tradicional centrado en la evaluación de los productos finales de la comprensión. Concluye que programas como el que desarrollaron pueden aportar alguna solución a los problemas de comprensión que experimentan muchos niños, siempre que se integren en un currículum más amplio que aborde la enseñanza de los distintos procesos que intervienen en la comprensión lectora, o bien siempre que pueda determinarse que las dificultades del alumno se deben precisamente a una ausencia de estrategias autorregulatorias o a una diferente aplicación de las mismas.

PROGRAMAS DE INSTRUCCIÓN

Sánchez (1993) menciona que la instrucción debe ayudar a transformar o cambiar las estrategias inmaduras por aquéllas que caracterizan a los sujetos más competentes. Se hace necesario un cambio en el modo de actuar frente a los textos, que tendrá como consecuencia final, que en vez de estructuras del tipo Tema+Detalle (Scardamalia y Bereiter, 1984), los alumnos puedan crear una representación más compleja, estructurada y anhelada o contextualizada en el fondo de los conocimientos de los sujetos.

El autor puntualiza que la enseñanza instruccional, se propone enseñar a reconocer como está organizado el texto y utilizar ese patrón organizativo para asimilar la información. Los programas de instrucción deben apuntar hacia mediaciones entre el lector y el texto.

Concluye, que para alcanzar el cambio hacia un procesamiento global y una representación madura es necesario promover tres estrategias:

1. Estrategias para operar con las estructuras de los textos (estrategia estructural).
2. Estrategias para construir el significado global (macrorreglas).
3. Estrategias para establecer la coherencia entre las ideas (progresión temática).

García y cols., (1995) señalan que cualquier proceso de intervención sobre la comprensión de textos debiera centrarse, en términos generales en fomentar aquellas actividades que permiten alcanzar la correcta comprensión y recurso de las ideas más relevantes del material que el sujeto lee.

Mencionan también que la Psicología de la Educación aplicada al incremento de las habilidades para la comprensión y el aprendizaje a partir de textos, ofrece elementos capaces de clarificar cuáles y cómo deben ser desarrollados los objetivos de intervención, valorando de este modo, donde inciden las distintas intervenciones y especificar, por tanto, cuáles pueden ser sus diferentes alcances.

Para otros autores, señalan García y cols., (1995) las estrategias pueden enseñarse y la enseñanza de las estrategias no debe quedar limitada únicamente a una explicación detallada de las conductas y actividades necesarias, es decir, a la enseñanza de planes concretos, una intervención adecuada deben centrarse en los objetivos finales como en los métodos de instrucción y que estos estén encaminados a proporcionar al alumno aquellas habilidades metacognitivas que permiten desarrollar el autocontrol, independientemente de los contenidos de la tarea, favoreciendo un procesamiento activo y contribuyendo a mejorar la disposición del sujeto a emplear las estrategias.

Concluyen que lo relevante no sólo es plantear "qué" enseñar, ya que la eficacia en el entrenamiento sobre las habilidades de comprensión está estrechamente ligada al tipo de situación de aprendizaje que se ha planteado. Uno de los problemas más comunes en la práctica educativa es la gran cantidad de conocimientos de dominio que contienen los programas académicos, y debido a ello, es escaso el tiempo del que disponen los docentes para llevar a cabo algún tipo de intervención dirigido a mejorar las habilidades generales de los alumnos.

Vieiro y cols. (1997), señalan que los sujetos instruidos para mejorar su comprensión abandonan la estrategia de listado por la estrategia estructural, al aplicar sus conocimientos sobre la organización interna del texto tanto en la detección, asimilación, recuperación y organización de las respuestas sobre la información leída, como en la transferencia de esos conocimientos a situaciones

nuevas. De esta forma, este nuevo comportamiento lector se aproxima al utilizado por los demás expertos.

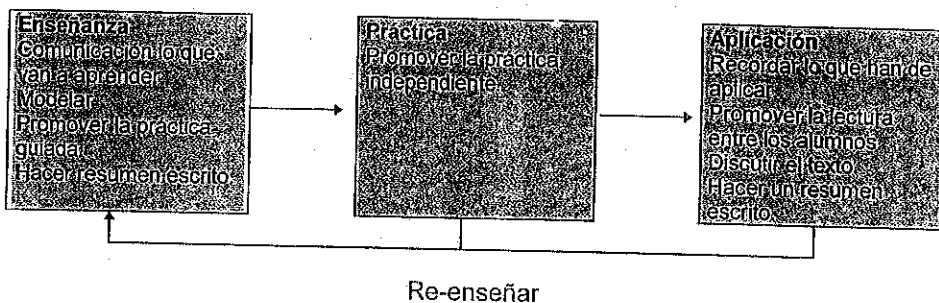
Duffy, Roehler y Mason (1984, citado por los autores), diseñaron un programa de lectura que enseña a los alumnos el cómo hacer la lectura. El proceso de instrucción directa es aquel en virtud del cual el docente:

Exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que han de aprender.

Les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido.

Les brinda la retroalimentación correctiva apropiada y la orientación mientras están aprendiendo.

El proceso incluye los siguientes pasos:



Esta clase de procesos que se proponen dentro del aula permiten al sujeto resolver problemas con ayuda de un adulto o de compañeros más capaces, lo que va creando, a lo que Vigotsky llama, zona de desarrollo próximo, siendo esta no un atributo de un niño individual, sino que es un atributo del suceso, es decir, en el sentido de que la zona de desarrollo próximo en la que entra cualquier niño en cualquier ocasión dada se crea mediante la interacción en una tarea determinada con un enseñante determinado. Bajo este principio teórico se han explicado una serie de procesos que acontecen en el contexto escolar y han sido utilizados para analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

APRENDIZAJE COOPERATIVO - TUTORÍA ENTRE IGUALES

La lectura por sus características, está dentro de un contexto escolar en el que el sujeto interactúa con el medio, de tal manera que no aprende sólo sino, a través de un aprendizaje cooperativo, que de acuerdo a Slavin 1983, 1987, 1990 (citado por Resnick, 1990): este aprendizaje es conocido como un conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que los estudiantes trabajan juntos en grupos o equipos en tareas generalmente académicas.

Según Resnick (1990), la mayoría de los autores admiten que los métodos de aprendizaje cooperativo tienen efectos fuertes, consistentes y positivos sobre las relaciones y prejuicios raciales, actitudes hacia los compañeros de clase académicamente atrasados hacia los integrados, entusiasmo y motivación hacia la tarea y la asistencia a la escuela en general, autoestima control y encauzamiento de la agresividad, habilidades escolares y comportamiento altruista y prosocial y predisposición a manifestar simpatía, amistad y cariño hacia los otros y a cooperar con ellos en otros marcos, etc.

La importancia de lo social se prima hasta el punto de afirmar que la inducción de un conflicto sociocognitivo es susceptible de hacer progresar al niño independientemente de la existencia de un problema cognitivo (Carcigati y Mugny, 1985). De este modo, las regulaciones cognitivas que se producen tras las interacciones responden a la necesidad de establecer o recomponer una relación social con el otro, de equilibrar una situación social específica. Pero no todas las interacciones sociales conllevan progresos sociocognitivos. Como ha indicado Perret-Clermont (1979), es necesaria una competencia mínima con respecto a dos dimensiones: por una parte, de la competencia de interacción social que el sujeto debe poseer para poder comunicarse con sus compañeros y entrar en un proceso interindividual de coordinación o de confrontación, es decir, de un prerequisite para la interacción social. Y, por otra parte, se plantea el problema de los prerequisites para una reestructuración cognitiva, o sea, la distinción del nivel de competencia que el sujeto debe haber alcanzado para que su

participación en una interacción social determinada suscite en él un progreso en su desarrollo.

En diversos estudios Roselli (citado por Resnick, 1989), trabajó con parejas de sujetos adolescentes, en donde se distinguieron tres modalidades básicas de interacción sociocognitiva: egocéntrica, asimétrica e igualitaria, reconociendo efectos diferenciales en el plano cognitivo.

- a) La modalidad egocéntrica implica aislamiento y escasa participación en la realización conjunta de la tarea propuesta; el bajo número de interacciones habla de la dificultad de articulación y de una actitud individualista.
- b) El modo asimétrico o dependiente supone la prevalencia y el dominio de un sujeto sobre el otro; existe intercambio, pero la estrategia a seguir se resuelve en términos de dominio-sumisión.
- c) La modalidad simétrica e igualitaria se define por alto nivel de interacción, en un marco de negociación recíproca y búsqueda de consenso a través del convencimiento; se reconocen alternativamente aportes de ambas partes.

El nivel de participación activa (cantidad de intervenciones) es sobre todo importante, en lo que hace a la producción de mayores logros de aprendizaje, en los sujetos de menor nivel intelectual y cognoscitivo. El valor de la interacción social, señala Roselli, es ostensiblemente mayor en estos sujetos, lo cual coincide plenamente con lo sostenido por la escuela de Ginebra, en el sentido de destacar la función recuperadora y niveladora de la interacción social (experimental) en los sujetos de menor nivel operacional.

Concluye el autor que una diferencia en la participación, por mínima que sea, tiene en estos casos mucha importancia desde el punto de vista del aprendizaje. Parece ser que, a partir de un cierto nivel de intercambio, alcanzando cierto límite de aceptabilidad, el sólo criterio de la cantidad de intervenciones no es suficiente para establecer una sólida vinculación entre interacción social y logro de aprendizaje.

Para que se logre dicho aprendizaje Vigotsky (1978), sugiere que todo niño tiene en cualquier dominio un "nivel de desarrollo real", que es posible evaluar examinando su individualidad, y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio. El autor denominaba a esa diferencia entre los dos niveles "zona de desarrollo próximo" y la definía como la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados. En esta misma línea es importante resaltar los instrumentos psicológicos que explican la evolución que llevan de los procesos naturales a los procesos mentales superiores. Así, el lenguaje constituye un instrumento provisto de poder, que asegura que los significados creados lingüísticamente sean significados compartidos (significados sociales).

En el mismo sentido Bruner (1985), hace referencia a que si se permite al niño avanzar bajo la tutela de un adulto o de un compañero más competente, el tutor o ese compañero sirven al alumno como una forma vicaria de conciencia y control propio. Es cuando el niño alcanza ese control consciente sobre una nueva función o sistema conceptual que está capacitado para utilizarlo como herramienta. Hasta ese punto, el tutor realiza la función básica de ofrecer un andamiaje a la tarea de aprendizaje para que éste le sea posible al niño. En palabras de Vigotsky (1978) para interiorizar el conocimiento exterior y convertirlo en una herramienta para el control consciente.

La esencia del proceso que se persigue consiste en que los alumnos no permanezcan siempre apoyados por el andamiaje de la ayuda de los adultos o del compañero, sino que lleguen a tomar control por sí mismos del proceso.

Según Moll (1993), dos importantes propiedades del andamiaje y de la zona de desarrollo próximo, son:

1. Gran parte de la adquisición de la cultura, tiene lugar en el contexto de una dirección por parte de alguna persona, ya sea padre, maestro o un compañero más competente. Se trata de un proceso de descubrimiento

dirigido en el que la competencia de un individuo empieza con su papel en una transacción social. Los principales constituyentes son la actividad conjunta y las concepciones compartidas transmitidas por el lenguaje.

2. Noción de interiorización en la que el producto final natural del proceso de aprendizaje es un individuo competente capacitado para realizar sólo, o en nuevos contextos, actividades y conceptualizaciones que hasta entonces tan sólo podían conseguirse con ayuda del maestro. Bruner (1983) llama a esto un proceso de "traspaso", el conocimiento y competencia del adulto pasa en determinado momento a poder del niño.

La mayoría de las investigaciones al respecto, concluyen que lo esencial en el aprendizaje social es el grado de participación activa del sujeto, por lo cual sugieren la tutoría entre iguales, vista ésta, como un sistema de instrucción constituido por una pareja en la que uno de los miembros enseña al otro a solucionar un problema, complementar una tarea, aprender una estrategia, dominar un procedimiento, etc., dentro de un marco planificado anteriormente.

La colaboración con otra persona se trate de un adulto o de un par más capacitado en la zona de desarrollo próximo conduce así a un desarrollo en forma culturalmente apropiada.

Las investigaciones neopiagetianas y los trabajos acerca de la tutoría entre pares (citados por Moll, 1993), han sugerido que la interacción con un par más capacitado beneficia el desarrollo. Es indispensable considerar la naturaleza de la relación que en una interacción de esta especie mantienen el miembro más capacitado (experto) y el menos capacitado (aprendiz).

Según la posición neopiagetiana el conflicto cognitivo basado en una diferencia de perspectivas induce el desarrollo cognitivo. Ese modelo conducirá, por tanto, a predecir una mejora tanto en los compañeros de nivel inferior como en los de nivel superior, puesto que en su interacción unos y otros han tomado parte, en igual grado, en el conflicto cognitivo. La interpretación más amplia de la zona de desarrollo próximo de acuerdo con la cual esa zona no sólo se anticipa al niño, sino también a cuantos lo rodean, llevaría a predecir un desarrollo en los niños de

nivel inferior, pero una regresión de los niños de nivel superior, pues el contexto social en el que se sitúan ambos niños son muy diferentes.

Moll (1993), menciona que en términos vygotskianos se dice que la incidencia del contexto social inmediato tiene un efecto a la vez poderoso y persistente. Los niños que por haber sido reunidos con un compañero más capacitado han sido conducidos a un nivel superior de pensamiento, logran ese nivel en el curso de la colaboración y generalmente lo conservan en actuaciones independientes posteriores. A la conclusión que llegaron estos estudios, es que un niño puede estar más capacitado que otro de acuerdo con la medición de la capacidad obtenida de una prueba individual preliminar, pero si su nivel de pensamiento no se apoya en cierto grado de seguridad, no hay razones para esperar que podrá apoyar a su compañero, sobre todo si efectivamente no introduce ese nivel superior de pensamiento en el curso de la discusión

Por otro lado Damon y Phelps (citado por Moll, 1993), han señalado que deben distinguirse diferentes tipos de interacción de acuerdo con el grado de igualdad existente en la relación y en el grado de compromiso mutuo exhibido por los pares. Distinguen entre la tutoría de pares, la colaboración entre pares, y el aprendizaje cooperativo. No están convencidos del valor de este último, pero opinan que la tutoría de pares puede ser eficaz "para la consolidación de la comprensión ya alcanzada", en tanto que la colaboración entre pares puede tener efectos duraderos en la comprensión que un niño tiene de un material conceptualmente difícil.

Resnick (1989), menciona que las experiencias escolares de tutoría entre iguales actuales manifiestan el propósito de ofrecer atención individualizada a alumnos que la necesitan en mayor medida que otros, es decir, se utiliza para maximizar el tiempo dedicado a la tarea y para asegurar la cercanía de retroalimentación instructiva. Las características principales de las tutorías entre iguales, según el autor son:

- a) Construir una situación o contexto de enseñanza/aprendizaje entre dos, en el que están presentes comportamientos de apoyo, guía y ayuda.

- b) Implicar en algún grado relaciones asimétricas sobre la base de uno a uno (Ehly y Larsen, 1980), esto es en la pareja uno de los miembros es el que dirige la interacción, puesto que es el que posee mayores conocimientos, capacidades o habilidades respecto al objeto que hay que cumplir.
- c) Existencia de una meta a conseguir y completar dentro de la pareja.

Por otro lado, Guralnick (citado por Moll, 1993) menciona que la tutoría se ha utilizado en todos los niveles del sistema educativo (desde la escuela primaria a educación superior y también en alfabetización de adultos), ha implicado a personas de todas las edades y tanto a sujetos de habilidad normal con y sin retraso escolar como a sujetos con necesidades educativas especiales (que asumen el papel de tutorados) incluyendo niños con interacciones psíquicas y, asimismo, a delincuentes juveniles. Las tareas a enseñar han sido muy variadas, pero con frecuencia han estado centradas en habilidades lectoras.

Moll cita a Cohen (1986), el cual señala que los estudiantes de alta habilidad son tutores y siempre que se les haga seguir un procedimiento estructurado consiguen logros académicos significativos. Wiegmann, Danserau y Pattersin (1992) señalan que esos logros son: aumento del tiempo dedicado a las tareas escolares y del rendimiento escolar, incremento de la motivación por el aprendizaje escolar y actividades más positivas hacia éste, mejora de la asistencia a la escuela, así como ventajas en el ajuste psicológico (disminución de la ansiedad, de la depresión y del estrés).

Pero la situación no es idéntica en el desarrollo de la personalidad afectivo y social. También se ha comprobado como señalan Foot, Morgan y Shule (citados por Moll, 1993), que la tutoría puede provocar autoconcepto negativo en el tutor si éste no recibe retroalimentación positiva de su tutorado que le indique que lo que está haciendo está bien hecho.

Wheldall y Colmar (citados por Moll, 1993) señalan una forma de entrenamiento de tutores que denominan pausa, pista y elogio utilizado con padres o hermanos mayores como tutores, para enseñar habilidades lectoras, y que consiste en

instruir a los niños en el procedimiento de enseñanza que luego tendrá que poner en práctica en relación con el tutorado.

Por último, según Lacasa y Herranz (1989), la interacción con otros niños resulta eficaz con aquellos que tienen un nivel menor que su compañero, pero es muy poco útil para los que tienen un nivel mayor. Para que pueda ser esto efectivo Coll y Colomina (1990), mencionan que la ayuda recibida debe cumplir las siguientes condiciones:

- que se necesite la ayuda ofrecida;
- que la ayuda sea relevante para la dificultad encontrada;
- que la ayuda se formule en un nivel ajustado a nivel de dificultad;
- que se proporcione en cuanto se manifieste la dificultad;
- que el receptor tenga una oportunidad para utilizar la ayuda recibida y que se aproveche esta oportunidad.

Señalan que con este tipo de enseñanza se logra que los alumnos se hagan responsables de su propio aprendizaje. Quienes proporcionan el andamiaje les apoyan ayudándoles a llegar a los significados incluidos por ellos; no los liberan de su responsabilidad.

Moll (1993), de acuerdo a diversas investigaciones (Kol'tsova, 1978; Lomov, 1978; Rubtsov, 1981; Forman y Cazden, 1985; Light, 1986; Dama y Phelps, 1987; Light y Perret-Clermont, 1989) ha subrayado la importancia del compromiso activo de los que participan en la resolución cooperativa de un problema. Este tipo de investigaciones han abandonado la consideración de la pareja formada por un niño más capacitado y un niño menos capacitado, para prestar mayor atención al proceso de colaboración cuando trabajan juntos dos niños que corresponden más o menos al mismo nivel. Light y Perret-Clermont (1989) subrayan la importancia de llegar a un significado compartido. Para este tipo de aprendizaje que es un proceso activo que se encuentra inmerso en un contexto escolar es necesario tomar en cuenta la interacción que se da entre los participantes de dicha tutoría y sobre todo el acuerdo de significados que se logran en ésta relación entre iguales.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde la Psicología Educativa se considera necesario e indispensable determinar qué procesos y estrategias utiliza el escolar para comprender textos y a través de esto contar con procedimientos para ayudarlos a comprender mejor lo que leen.

Las diferentes investigaciones que apuntan a mejorar la comprensión lectora señalan la necesidad de que el lector logre un orden temático, una jerarquía entre las ideas y establezcan una relación entre ellas que le proporcionen un sentido unitario y global del texto. Kintsch y Van Dijk proponen para poder llevar a cabo lo anterior el uso de las macrorreglas de Omisión, Generalización y Construcción.

Los resultados de estas investigaciones han hecho posible establecer la diferencia entre lectores que comprenden un texto (expertos) y entre aquellos a los que no les significa nada (aprendices). Diferencia que ésta determinada por el tipo de estrategias que utilizan ambos al leer un texto. Las estrategias que utilizan los lectores expertos están encaminadas a generar o activar los esquemas que poseen los sujetos. Las estrategias que utilizan los lectores aprendices se caracterizan por una representación fragmentada y lineal y se utilizan cuando el lector concibe el pasaje como una lista de hechos o acontecimientos separados que han de ser memorizados.

Estas diferencias apuntan a elaborar modelos o programas de instrucción que incidan en la mejora de la comprensión lectora, en lectores menos competentes (aprendices) y basarse en que estos lectores pueden beneficiarse de aquellas estrategias que los lectores maduros (expertos) utilizan de forma natural.

Estos modelos de intervención deben realizarse dentro del centro escolar, teniendo presente que el escolar no aprende de manera aislada sino por el contrario, la interacción profesor-alumno y alumno-alumno permite un proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecedor y de manera cooperativa. Por ello es necesario recurrir a un enfoque sociocultural, desde el cual, el aprendizaje cooperativo es un conjunto de métodos de instrucción estructurados en los que

los estudiantes trabajan juntos en grupos o equipos, en tareas generalmente académicas.

Las diferencias en las investigaciones apuntan a elaborar modelos o programas de instrucción que se basen en aquellas estrategias que utilizan de manera natural los lectores expertos, y más aún, que de éstas puedan beneficiarse los lectores aprendices, se hace necesario hablar de una tutoría entre iguales, que es un sistema de instrucción compartido constituido por una pareja, en la que uno de los miembros enseña a otro a solucionar un problema, complementar una tarea, aprender una estrategia, dominar un procedimiento, etc., dentro de un marco planificado anteriormente.

Por otro lado, la insistencia de que los modelos de intervención se lleven a cabo dentro del contexto escolar, se debe a que éstos serían de gran ayuda para cumplir con los objetivos propuestos por los currícula en materia de comprensión lectora.

En el Sistema Nacional Educativo de nuestro país el plan y programa de estudio 1993, propuesto por la SEP para Educación Básica puntualiza que una de las inquietudes en la formación de los niños y los jóvenes en cuanto a lecto-escritura es la comprensión de ésta y los hábitos de leer. En particular en el área de Español, en cuanto a la comprensión lectora, se pretende que:

1. Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura;
2. Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético;
3. Sepan buscar información valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Los programas proponen que desde el principio se insista en la idea elemental en que los textos comunican significados y de que textos de muy diversa naturaleza

forman parte del entorno y de la vida cotidiana. Sugieren que los alumnos trabajen con lecturas que tienen funciones y propósitos distintos para que desarrollen estrategias adecuadas para la lectura de diferentes tipos de textos y para el procesamiento y uso de un contenido.

El presente trabajo tiene como objetivo el diseño y desarrollo de un programa de instrucción dirigido a mejorar la comprensión lectora de textos expositivos mediante el uso de las macrorreglas de Omisión, Generalización y Construcción, propuestas en el modelo de Kintsch y Van Dijk, enseñadas a través de una tutoría entre iguales por lectores expertos de 4º año de primaria a sus compañeros de grupo.

CAPITULO II

METODOLOGÍA

En este apartado se describe a los sujetos que comprendieron la muestra de la investigación, los instrumentos empleados para la aplicación del pretest, el programa de instrucción a expertos y aprendices y el postest. Se menciona como se realizó la selección de expertos y aprendices. Asimismo se hace una descripción de los parámetros que se utilizaron para el análisis cuantitativo y cualitativo.

Sujetos

Con base en la evaluación inicial sobre comprensión lectora, a dos grupos de 4º grado de primaria, entre 9 y 10 años de edad, de la escuela oficial John F. Kennedy, se seleccionaron ocho alumnos expertos y ocho alumnos aprendices en comprensión lectora de textos expositivos. Aquellos alumnos que obtuvieron como mínimo el 85% de respuestas correctas, fueron considerados alumnos expertos. Los alumnos que se encuentran por debajo de la media del grupo fueron considerados alumnos aprendices.

En función a los resultados en el programa de instrucción a expertos, se seleccionaron cuatro alumnos para fungir como instructores de sus compañeros aprendices de acuerdo a los criterios propuestos por Revill y cols. (1997) para la tutoría.

Instrumentos

Se seleccionaron diez lecturas de los libros de texto de Español y Geografía. Las preguntas elaboradas para valorar la comprensión lectora fueron validadas por profesores expertos en comprensión lectora, que fungieron como jueces y evaluaron las lecturas, así como la pertinencia de las preguntas y explicitaron el tipo de macrorregla que aludían. Posteriormente se confiabilizó por medio de un

piloteo a niños entre 9 y 10 años de edad que cursaban el 4º grado de primaria de la Escuela Oficial República de Filipinas.

De la evaluación llevada a cabo por los jueces y los hallazgos del piloteo, se realizaron ajustes y modificaciones, las cuales se sintetizan a continuación:

a) En la lectura de "La basura" se eliminaron las preguntas 4, 6 y 7 por considerarlas ambiguas.

b) En la lectura "Serpientes" se modificaron las preguntas 3 y 6 y se eliminó la pregunta 11 por no considerarla pertinente.

c) En la lectura "Un platillo extraño" las preguntas 1 y 2 se eliminaron y se planteó una nueva. La pregunta 10 se modificó y las preguntas 6 y 13 se eliminaron por no ser pertinentes.

Posteriormente, se eligieron las lecturas a utilizar y se organizaron del siguiente modo:

Para el pretest: (ver anexo 1)

- "El mundo de las abejas". Libro de trabajo Español SEP. 4º grado primaria. Cuenta con un total de 19 preguntas; 9 preguntas hacen referencia a la macrorregla de Omisión; 5 a la de Generalización y 5 a la de Construcción. Cada pregunta, para poder evaluar el pretest, tendrá un valor de 5.26, sobre escala de 100.

- "Los hongos". Libro de trabajo Español SEP. 4º grado primaria. Cuenta con un total de 11 preguntas; 7 preguntas hacen referencia a la macrorregla de Omisión; 0 de Generalización y 4 de Construcción. Cada pregunta, para poder evaluar el pretest, tendrá un valor de 9.09, sobre escala de 100.

Para el programa de instrucción con expertos (ver anexo 2):

- "La Dulce alegría". Libro de trabajo Español SEP. 3er. grado primaria.

- "La basura". Libro de trabajo Español SEP. 5º grado primaria.

- "Serpientes". Libro de trabajo Español SEP. 3er. grado primaria.

- "Fenómenos Naturales" (los temblores y los volcanes). Libro de Geografía SEP. 4º grado primaria.

Para el programa de instrucción con aprendices (ver anexo 3):

- "Serpientes". Libro de trabajo Español SEP. 3er. grado primaria.
- "Un platillo extraño". Libro de trabajo Español SEP. 5º grado primaria.
- "Fenómenos Naturales" (los temblores y los volcanes). Libro de Geografía SEP. 4º grado primaria.
- "Fenómenos Naturales" (los ciclones, inundaciones y sequías). Libro de Geografía SEP. 4º grado primaria.

Para el postest (ver anexo 4):

- "Mariposas". Libro de trabajo Español SEP. 3er. grado primaria. Cuenta con un total de 16 preguntas; 8 hacen referencia a la macrorregla de Omisión; 6 a la de generalización y 2 a la de Construcción. Cada pregunta, para poder evaluar el postest, tendrá un valor de 6.25, sobre escala de 100.
- "El delfín". Libro de trabajo Español SEP. 4º grado primaria. Cuenta con un total de 13 preguntas; 8 hacen referencia a la macrorregla de Omisión; 3 a la de Generalización y 2 de Construcción. Cada pregunta, para poder evaluar el postest, tendrá un valor de 7.7, sobre escala de 100.

Materiales

Hojas blancas, cartulinas, plumones, lápices, gomas, cinta adhesiva, cámara de vídeo, grabadora.

Procedimiento

El objetivo inicial del trabajo de investigación planteaba trabajar tan sólo con un grupo, pero la Institución solicitó que en beneficio de ella se trabajara con los dos grupos de 4o. de primaria.

La evaluación inicial (pretest) se aplicó de manera colectiva a dos grupos de 4o. grado de primaria. Los investigadores dieron las instrucciones para la realización de la tarea, solicitaron a los alumnos leyeran en silencio cada párrafo y de manera individual contestaran las preguntas correspondientes. Al finalizar la lectura se dio

la instrucción a los alumnos de que leyeran nuevamente el texto y contestaran las preguntas generales.

El grupo de 4º E inició con la lectura de "Las abejas" y, a petición de la maestra que notaba al grupo cansado, la lectura de "Los hongos" se aplicó después del recreo. El grupo de 4º D inició con la lectura de "Las abejas" y por sugerencia de la maestra conforme iban entregando esta lectura se les aplicó la lectura de "Los hongos". Posteriormente en una reunión con la directora del plantel, la maestra de dicho grupo comentó, que fue un error de su parte haber solicitado la inmediata aplicación de la siguiente lectura, varios niños le expresaron su cansancio y manifestó la mayoría sentir dolor de cabeza.

Se calificaron los resultados del pretest y se obtuvieron las medias de ambos grupos. Estos datos permitieron la selección por grupo de cuatro expertos y cuatro aprendices en comprensión lectora.

Se iniciaron las sesiones trabajando primero con los expertos de 4º E y después con los expertos de 4º D. Se trabajó con ellos el programa de instrucción para expertos (ver anexo 2) con el fin de seleccionar tan sólo a cuatro expertos de acuerdo a sus habilidades para comunicar conocimientos.

Se analizaron las observaciones y los videos correspondientes a las sesiones I, II y III que permitieron conocer las estrategias que utiliza el lector experto para comprender un texto expositivo y hacerlo consciente del papel de las macrorreglas y estrategias en la comprensión. Además de determinar, a partir de los resultados, si tenían las habilidades necesarias para instruir a lectores aprendices, se tomaron las siguientes decisiones:

- De los cuatro expertos de 4º E, Raúl no poseía las habilidades requeridas para realizar la tutoría entre iguales.
- De 4º D, se concluyó que sólo Samuel poseía dichas habilidades, aún cuando presenta problemas para expresarse porque recurre a la repetición de palabras.

En las sesiones IV y V se trabajó con los cuatro expertos seleccionados, entrenándolos para desarrollar el programa de instrucción que harían con los lectores aprendices.

Debido a la falta de espacio Bruno y Alan alumnos de 4º E fueron los tutores de los cuatro aprendices seleccionados del mismo grupo. Samuel de 4º D y Katia de 4º E fueron los tutores de los cuatro aprendices seleccionados del grupo de 4º D.

Durante la aplicación del programa de instrucción se encontró una diferencia en la dinámica de trabajo de ambos grupos. El grupo de 4º E es más dinámico y participativo, en tanto el grupo de 4º D realiza un trabajo menos participativo y más pasivo.

La justificación de tal diferencia se deduce que probablemente se deba a la dinámica de trabajo que realizan en el salón de clases. Se observó también que el haberles proporcionado en un principio la lectura y las preguntas, impedía que respondieran lo que habían comprendido y se concretaban a buscar y copiar la respuesta en el texto, por tal motivo se cambió la dinámica, presentándoles el texto en cartulinas descompuesto por párrafos y con las preguntas correspondientes. Esto permitió un trabajo más dinámico y diferente al que realizan en el salón de clases.

Al término de la instrucción, los dos expertos seleccionados, trabajaron cada uno con cuatro alumnos aprendices el programa de instrucción (ver anexo 3). Los investigadores hicieron observaciones descriptivas y videograbaron las sesiones de lo que sucedió entre expertos y aprendices.

Una semana después de que concluyó la instrucción al grupo de aprendices, se llevó a cabo la evaluación a través del postest (ver anexo 4), y se procedió a hacer el análisis de los resultados.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados se analizan desde dos perspectivas. En la primera se utiliza la prueba de rangos de Wilcoxon, en la cual se comparan las tendencias centrales de dos muestras relacionadas, a través del pretest y postest.

El siguiente análisis se hace sobre el papel del discurso en el proceso de construcción de significados compartidos que se dio en el programa de instrucción, analizando segmentos de conversaciones desde las dimensiones cognitiva y de aprendizaje; social y comunicativa; e instruccional o de intencionalidad pedagógica.

El análisis de resultados se realizó en dos niveles: cuantitativo y cualitativo. El primero hace referencia a las puntuaciones que los sujetos obtuvieron al evaluarse la comprensión lectora. El análisis cualitativo enfatiza los aspectos de interacción y construcción del conocimiento en el proceso de entrenamiento a expertos y aprendices; por sus características, este último está comprendido en el apartado de discusiones y conclusiones.

Análisis cuantitativo

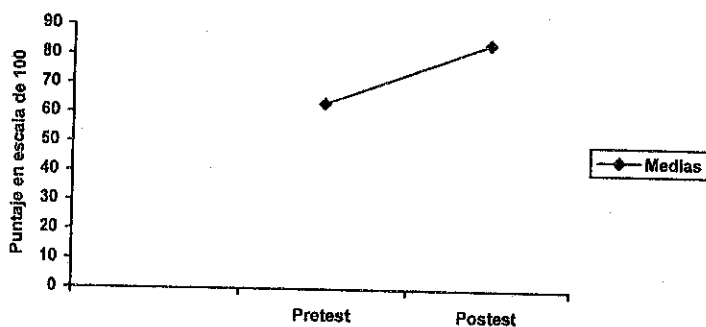
Para evaluar la comprensión lectora de los sujetos, las respuestas de éstos fueron calificadas asignando '0' cuando fueron incorrectas y '1' en caso contrario. Posteriormente se contabilizó el total por sujeto para cada lectura. Finalmente, la calificación final se obtuvo convirtiendo los puntajes en escala de 100.

El análisis cuantitativo consistió en realizar la comparación de los puntajes obtenidos por los aprendices en la evaluación inicial vs. la evaluación final. Para ello, se calculó el puntaje promedio para cada momento de evaluación. De este modo, con el objeto de determinar si las diferencias en la calificaciones de la evaluación inicial y la evaluación final, eran significativas estadísticamente y, dado

que se tenían dos muestras relacionadas -pero con únicamente 8 sujetos- y, a pesar de contar con una variable dependiente de nivel intervalar; se decidió optar por una prueba no paramétrica: la prueba de rangos de Wilcoxon para dos muestras relacionadas (Siegel, 1978). Como ya se dijo, esta prueba permite comparar los rangos de los puntajes logrados por los sujetos en el pretest vs el postest.

Los cálculos arrojaron una $Z = 2.52$ y $p = .01$. De este modo y a partir de los resultados, se puede decir que los puntajes más altos fueron logrados en el postest (ver gráfica 1). En otras palabras, el hecho de asistir al programa de entrenamiento de comprensión lectora se asocia con una mejor ejecución.

Gráfica 1. Medias de la evaluación inicial y final



Análisis cualitativo

Para el análisis cualitativo se hicieron transcripciones de las observaciones grabadas en vídeo y se discuten bajo la propuesta de Coll y Onrubia (1996), los cuales presentan y discuten desde una perspectiva teórica como metodológica tres tesis sobre el papel del discurso en el proceso de construcción de significados compartidos en situaciones de aula y tienen su origen en el interés por identificar y

comprender algunos de los procesos y mecanismo implicados en el ejercicio de la influencia educativa y se apoyan en la convicción de que determinados usos del habla posibilitan que los agentes educativos o miembros más competentes en la interacción ayuden, asistan y orienten a los aprendices menos competentes en la construcción de sistemas de significados cada vez más ricos.

Una de las tesis que presentan remite a la necesidad de considerar e incorporar, para comprender adecuadamente su contribución a los procesos de construcción de significados compartidos, tres dimensiones son esenciales en la delimitación y definición de las formas en que se organiza y concreta la actividad conjunta en el aula. Estas dimensiones son:

- Dimensión cognitiva y de aprendizaje.

- Dimensión social y comunicativa.

- Dimensión instruccional o de intencionalidad pedagógica.

DISCUSIÓN

Como señalamos anteriormente el análisis cualitativo de los datos se hizo a través de la propuesta de Coll y Onrubia (1996).

1) La dimensión cognitiva y de aprendizaje remite a las reglas discursivas que la propia lógica interna del contenido o tarea objeto de la actividad conjunta impone a los participantes.

En esta dimensión se analizan las estrategias y los conocimientos previos que utilizan lectores expertos y aprendices al leer un texto. El análisis se hará tanto del proceso de entrenamiento a expertos como del momento en que estos entrenaron a los aprendices.

En el programa de instrucción con expertos (ver anexo 2) uno de los objetivos generales era:

Conocer las estrategias que utiliza el lector experto para comprender un texto expositivo y hacerlo consciente del papel de las macrorreglas.

A partir de las transcripciones de las observaciones de las sesiones con expertos, se puede constatar que estos utilizan las macrorreglas como estrategias sin estar conscientes de este proceso.

K: Bueno, sí son importantes, pero a mí se me hace más importante la número uno.

AE: Leí todo y ya cuando vi, cuando vi eso lo apunte.

S: Yo encontré que se relacionaba con la pregunta, porque tal vez es otra y leí todo, ninguna decía tan relacionado con la pregunta, puse tres.

B: Porque leí lo más importante, o sea, lo que habla más de la basura y para aprendérmelo sacar lo más, como un resumen, lo más importante ponerlo para responder la respuesta.

Estos ejemplos permiten ilustrar de manera muy clara que los lectores expertos en función a la tarea que se les pide, analizan cada una de las proposiciones presentadas en el texto y seleccionan la oración temática como macroproposición del párrafo suprimiendo el resto de las proposiciones de menor importancia.

Así el experto de manera sistemática sin estar consciente utiliza la omisión como parte de un proceso estratégico que le permite seleccionar la información relevante y cumplir con la tarea.

- B: Porque nosotros consumimos, este se podría decir, los productos que son de fábricas y al terminar de consumirlos, o sea, tiramos los envases a la basura.
- R: Y los usamos, este utilizas varias cosas que pasan en la tele ¡eh!, dicen chamarras y todo eso, na' más es de decir una sola cosa, no tienen que estar, este.
- Al: Ropa.
- E: Ándale Alan, exacto.

Otro ejemplo:

- R: Hacen papel, las vuelven, las vuelven a utilizar pero ya no son de las mismas fábricas, ya son compradas.
- E: Muy bien, a ver Katia.
- K: Hacen objetos nuevos.
- E: ¡Ah! muy bien, y tu que crees Alan.
- Al: La reciclan.

Los expertos pueden sustituir los conceptos incluidos en una secuencia de proposiciones, por un concepto supraordenado. La actividad que realizamos para esta macrorregla demostró como en el ejemplo anterior que los expertos buscan elementos o características en las secuencias de proposiciones que les permita generalizar, aunque no estén conscientes de ello.

Por último, en las actividades se constató el uso de la macrorregla de construcción.

- B: Sí, lo respondí con mis propias palabras.
- S: Pues sí, como consumimos muchas cosas y decía en el párrafo uno, productos, pues dije, pongo productos para completarla.

Los expertos cuentan con la habilidad necesaria para reemplazar una secuencia de proposiciones por una totalmente nueva pero que está implicada por el conjunto de proposiciones a las que sustituye, es decir, utilizan palabras que no están presentes en el texto pero en ningún momento eliminan la información relevante, si no por el contrario la incluyen en esta nueva proposición.

Efectivamente los lectores expertos utilizan un proceso estratégico y como mencionan Kinstch y Van Dijk (1983), el uso de las macrorreglas les permite formar la macroestructura y llegar a este proceso, esto lo observamos en las respuestas que dieron cuando señalaban la importancia de una proposición sobre

otra o la relación que existía en las frases con la pregunta, así como el poder buscar elementos o características que les permitieron generalizar y por último construir frases nuevas que incluían información presente en el texto.

Por otro lado, como señala Bower (1982), en nuestro caso los lectores expertos leen con un objetivo determinado y seleccionan su atención hacia aspectos relevantes.

¿Qué se desplaza en el interior de la Tierra?

El texto decía:

Un temblor o sismo es un movimiento brusco en la corteza terrestre. En el interior de la Tierra hay capas que se desplazan.

La respuesta que dio uno de ellos fue la siguiente:

B: Porque en el interior de la tierra se desplazan capas y usted preguntó: ¿Qué se desplaza en la Tierra? pues ahí dice en el interior de la Tierra se desplazan capas y omití lo demás y nada más puse capas.
¿Por qué se produce un temblor en la superficie terrestre?

El texto decía:

En ocasiones, algunas capas ejercen presión contra otras y llega un momento en que se produce un temblor en la superficie terrestre.

Una de las respuestas fue:

K: Porque unas capas ejercen contra otras con mucha presión. Quite todo lo que no me servía, porque llega un momento en que se produce el temblor y todo eso, pero a mí lo que me sirve es lo que lo produce, lo que hizo que se hiciera el temblor.

El tener un objetivo determinado al leer permite recuperar mejor la nueva información como señala León (1991) y a la hora de elaborar sus respuestas la representación del texto es coherente, realizando inferencias que permiten establecer la continuidad temática en lo tratado en el texto, o bien crear relaciones causales entre las ideas (Sánchez, 1993).

De acuerdo a los datos se constató que tal como señala Mateos (1991) los alumnos aprendices carecen de un proceso estratégico, no procesan el material

en forma constructiva, si no palabra por palabra o frase por frase lo cual generó que las proposiciones se trataran como elementos desconectados.

El texto decía:

Un temblor o sismo es un movimiento brusco en la corteza terrestre. En el interior de la Tierra hay capas que se desplazan.

El experto preguntó:

¿Qué se desplaza en el interior de la Tierra?

Las respuestas fueron:

G: El interior.

V: Capas ejercen presión contra otras y llega un movimiento.

Al leer no tienen un objetivo determinado para buscar la información que requieren.

El texto decía:

El veneno de la víboras de cascabel, nauyacac o cantiles destruyen las venas más delgadas y los glóbulos rojos, causando una asfixia progresiva y mortal. Su mordedura deja una sensación de ardor muy fuerte, "quemadura", por eso los antiguos mexicanos llamaron a la víbora de cascabel "serpiente de fuego". Esta serpiente siempre ha sido muy temida.

El experto preguntó:

¿Cómo actúa el veneno de la víbora de cascabel, para producir la muerte?

Las respuestas fueron:

J: Quemadura.

Ar: Destruye las venas.

J: Las venas más delgadas.

Ar: ¡Ah! no, los glóbulos rojos causa.

Los lectores menos hábiles convierten los textos en una lista de hechos, características, propiedades, etc. (Scardamalia y Bereiter, 1984) careciendo de un plan estratégico y tal parece que la meta de la lectura fuese recordar algo del texto, utilizando la estrategia en lista por defecto (Meyer, 1984).

Podemos verlo con mayor claridad en el siguiente ejemplo:

El texto decía:

Los ciclones son vientos tropicales que avanzan a gran velocidad en forma de espiral, y forman un amplio remolino.

El experto preguntó:

¿Qué nombre reciben los vientos tropicales que forman un amplio remolino?

Las respuestas fueron:

- M: Un espiral.
- D: Forman un... remolino.
- MJ: Amplio.
- D: Remolino.

Es muy clara la diferencia que existe entre los lectores expertos y aprendices, los primeros leen con un objetivo determinado que les permite hacer inferencias coherentes entre proposiciones, seleccionar la información adecuada para elaborar sus respuestas; para los segundos sus respuestas carecen de una lógica, ya que la información es tratada como hechos aislados que los llevan a un proceso estratégico caracterizado por una representación fragmentada y lineal.

Otro aspecto relevante para la comprensión lectora es el uso de los conocimientos previos. Esto permite a los alumnos realizar inferencias para establecer la continuidad temática en lo tratado en el texto, o bien como señala Sánchez (1993), para crear relaciones causales entre las ideas, ya que estos resultan la fuente principal de significación (Smith, 1973).

En el programa de instrucción a expertos analizamos una lectura que hablaba acerca de la basura (ver anexo 3), estas fueron algunas de las respuestas:

- B: Porque antes allá por mi casa (pausa) este, estaba todo despejado, ahora ya se ve todo contaminado.
- A1: Por ejemplo cuando vas a tirar (pausa), en mi casa nosotros tenemos dos botes, uno de la basura inorgánica y otro de la orgánica y la orgánica no la tiro en la basura inorgánica.

El recurrir a estos conocimientos previos permite al lector hábil generar o activar esquemas adecuados que los lleva a organizar la nueva información con la que ya poseen, este hecho los conduce a un proceso estratégico claro y organizado.

El siguiente ejemplo muestra lo anterior:

- A1: También lo mismo, porque también te dice que, que las botellas también las hacen y las pueden volver a utilizar.
- B: Porque lo reciclan.
- R: Y después lo vuelven a hacer.
- B: Reciclar es lo mismo.

Como podemos observar, esta habilidad de enlazar la nueva información con la que ya poseen les permite establecer un diálogo coherente de intercambio de significados que son relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo el adecuado uso de los conocimientos previos los conduce a utilizar una serie de estrategias que les permite economizar la información. La siguiente respuesta dada por un experto indica el uso de una de las macrorreglas:

- S: Porque las ratas les dicen también roedores, también.

Cabe aclarar que el experto no estaba consciente del proceso estratégico que realizaba, sino que este proceso lo ha interiorizado y automatizado.

Los lectores menos hábiles también recurren a conocimientos previos pero con un fin distinto, tal parece que tan sólo lo hacen como una referencia momentánea, no lo incorporan a la nueva información, varias de sus respuestas se apoyaban en conocimientos previos pero cuando se requería analizar nuevamente el texto, ya no recurrían a ellos, sino que parecían hechos aislados.

- Ar: Como anaconda.
- V: Cobra.
- S: Que mide pero no más de 10 metros, en África vive.

Analizábamos la lectura de serpientes, un tema que para ellos no era desconocido sabían de que se hablaba, pero no pudieron incorporar a sus esquemas ya existentes la nueva información, es aquí donde se da la diferencia entre ambos lectores (expertos y aprendices). Estos conocimientos no los incorporaron para establecer un proceso estratégico.

G: ¿Qué es la lava? algo caliente.

D: Rocas calientes que casi salen, no espérate, que salen con una, como te diré, como una especie de masa roja así (explica con las manos) muy caliente.

Se observa que había un conocimiento acerca de los volcanes, pero al hacer preguntas generales sobre el texto seguían respondiendo sin claridad y mucho menos establecían una jerarquía entre las ideas.

En el programa de instrucción con aprendices analizamos la lectura "Un platillo extraño" (ver anexo 3) que hablaba acerca del jumil o chinche de monte que habita en la Sierra Madre del Sur cerca de Taxco y que es un insecto de alto valor nutritivo. Esta lectura a expertos y aprendices les costó mayor trabajo entenderla, ya que ninguno de ellos sabía acerca de los jumiles. Sin embargo, a pesar de ello con las estrategias adecuadas para comprender el texto los expertos pudieron trabajar con la lectura, no así para los aprendices, tardaron mucho más en responder y fue necesario mayor andamiaje por parte de los expertos.

Efectivamente como señalan las diferentes investigaciones y como podemos apreciarlo en los ejemplos, un adecuado uso de los conocimientos previos conlleva a un proceso estratégico, mismo que define el nivel de comprensión lectora, lo que pudimos observar es que a pesar de que no existían conocimientos previos, los expertos, pudieron comprender la lectura gracias a sus habilidades en comprensión lectora.

2) La dimensión social y comunicativa está comprendida por reglas que estructuran y organizan la participación del profesor y de los alumnos en el discurso, es decir, con lo que se podría denominar derechos y obligaciones interaccionales de los participantes.

Esta dimensión se analizó a través de las modalidades básicas de interacción sociocognitiva propuestas por Roselli.

a) Modalidad asimétrica o dependiente:

El haber trabajado con dos grupos que a su vez estaban dirigidos por diferentes maestras permitió por medio de la observación conocer la dinámica de trabajo en el aula, desde un principio ambos grupos se comportaron de manera muy diferente.

El grupo de expertos de 4º E se mostró desde un principio más relajado y cooperador, expresaban sus ideas sin temor pero en todo momento intentaron averiguar qué hacían ahí, qué pretendíamos hacer, ya que tenían la idea de que cuando son sacados del grupo para trabajar con gente externa a la institución se debía a alguna carencia en su aprovechamiento académico. Debido a esto pensaban que están ahí "por ser los peores". Al conocer el objetivo de la investigación y saber que eran considerados expertos en comprensión lectora su colaboración tomó mayor conciencia y esto permitió que a lo largo de la instrucción de manera espontánea mostraran características personales que permitieron elegir a aquellos que fungirían como tutores.

En cuanto al grupo de 4º D los expertos se mostraron indiferentes hacia el trabajo, jamás preguntaron que hacían o hacíamos ahí. Fue muy difícil trabajar bajo estas condiciones, en particular con tres de ellos, ya que cuando les preguntábamos sus respuestas eran demasiado concretas o simplemente se limitaban a sonreír o quedarse callados. Aunque intentamos variar la forma de trabajo, explicarles el objetivo de la investigación, realizar actividades más relajadas, no obtuvimos la respuesta deseada.

Observamos que realizan un trabajo metódico, con escasa participación, con temor a expresar sus ideas, sus respuestas se abocaban a lo que la lectura indicaba, sin reflexión alguna en el objetivo de la tarea. Todo esto nos llevó a tan sólo elegir un experto de este grupo que fue el único en el cual observamos una verdadera comprensión lectora, a pesar de tener problemas de lenguaje, esto es, dificultad para hablar con claridad, la manera en que tratamos de resolver esta deficiencia fue que un experto de 4º E lo auxiliara en la tutoría, situación que nos ayudó a resolver la falta de espacio y así formamos grupos de dos tutores y cuatro aprendices.

Al iniciar el programa de instrucción con expertos y aprendices, los niños a cargo de la tutoría manifestaron conductas, en algunos momentos, propias del maestro en las que establecieron una negociación con el aprendiz, ya que a pesar de ser iguales, los aprendices estuvieron conscientes del papel del experto.

Desde el inicio de la instrucción tanto expertos como aprendices establecieron esa jerarquía que otorgaba el papel de maestro al tutor, a pesar de la igualdad de edades y de sus niveles académicos. Estas jerarquías no fueron establecidas por los participantes, sino que de manera implícita se dieron en el proceso de instrucción.

Los tutores siempre tuvieron la jerarquía que ejerce el que sabe, la cual utilizaron cuando era necesario controlar al grupo, guiarlo o concientizarlos de los errores. Los aprendices los escuchaban y permitían que los corrigieran en un marco de respeto y cooperatividad. Cabe aclarar que tutores y aprendices iban en el mismo grado y tenían la misma edad, hubo momentos que afortunadamente fueron muy pocos en los que si cuestionaron esa jerarquía.

- B: Porque, o sea, en toda la tierra se desplazan capas, pero hay en diferentes partes que ejercen presión y en diferentes lados este (interrupción).
- D: Chocan las capas.
- B: No, no chocan, ejercen presión.
- G: Mmmmj.

En el ejemplo anterior, Bruno como experto al escuchar la respuesta de David interviene aclarándole que no chocan, sino que ejercen presión, de esta manera conduce al aprendiz, adoptando conductas propias de intervención del docente. Así, el tutor posibilita una orientación adecuada del proceso de construcción.

La expresión de Gustavo le da credibilidad al tutor, con este simple hecho se reconoce su jerarquía ante el grupo. Este ejemplo muestra objetivamente como el tutor a través de la actividad discursiva hace cosas con palabras por medio de la interacción con el aprendiz y a su vez esta actividad le permite ejercer sobre el grupo una influencia educativa eficaz.

Por otro lado fue necesario, en algunos momentos de la instrucción, recordar que debía prevalecer un orden en las intervenciones.

- L: Tranquilos, tranquilos.
- B: Levantando la mano, acuérdense.
- D: Porque no, nos lees la pregunta.
- Al: Ustedes (señala a Mariana y María José).
- G: Que las serpientes marinas atacan.
- Al: Ella levantó la mano.
- M: Ataca el sistema nervioso.

Es muy claro que el maestro propone reglas al interior del aula con el propósito de establecer un orden que permita el intercambio de significados. Cuando Bruno les recuerda a los aprendices que para poder ser escuchados necesitan levantar la mano, y así, tener todos la oportunidad de participar, cuando Gustavo interviene fuera de las normas establecidas, Alan en su papel de tutor hace que esa norma se cumpla al cederle la palabra a Mariana.

Esta negociación de reglas o normas en la actividad discursiva convirtieron al lenguaje en una herramienta que tuvo una doble función: permitir a través del discurso la construcción del conocimiento; y hacer públicas, negociar y eventualmente modificar las representaciones de la realidad en el transcurso de las relaciones que se mantuvieron en el grupo.

- K: Todos tienen que ver con, con tierra, viento y agua, erupciones, pongan más atención, pónganse más listos.
- S: Tiempo, tiempo, uno por uno.

Cuando Katia (tutor), les dice que pongan más atención, que se pongan más listos, los demás aceptan este comentario porque la jerarquía de Katia así lo indica. Por su parte el otro tutor Samuel apoya a Katia estableciendo el orden, ya que de esta manera los aprendices pondrán mayor atención para realizar la tarea que se les pide. Esto es un reflejo de lo que sucede en el aula, cuando el maestro orienta la atención de los alumnos para posibilitar un adecuado aprendizaje.

Dentro del aula el maestro es el tutor, es el que enseña, el que llama la atención, es el que puede aclarar una duda porque posee el conocimiento, ocupa la jerarquía más alta. Pero entre los alumnos también se establecen jerarquías ya sean dadas por el conocimiento o por la habilidad en las relaciones sociales.

D: Hay que dejarlas Gustavo, que contesten una sola pregunta.

Durante todas las sesiones con este grupo de 4º E siempre David y Gustavo interrumpieron constantemente las intervenciones de sus compañeras, aunque sus argumentos no fueran los correctos, en todo momento sus participaciones denotaban una necesidad por sobresalir ante los demás, inclusive cuestionaron la jerarquía de los tutores.

D: Ya la otra pregunta.

B: ¡Yal espérate tú.

A pesar de ello los tutores intervenían recordando, aunque no de manera explícita la negociación previamente establecida para la realizar la actividad discursiva.

Entre Gustavo y David también se dio la rivalidad por un lugar preferente ante el grupo.

G: ¿Cómo se llaman los jumiles?

D: ¡Qué son los jumiles! tonto.

Participaciones como esta denotan el intento por una supuesta superioridad que estuvo carente de un proceso cognitivo, pero si apoyada en la necesidad de un reconocimiento social. Lo mismo encontramos en el otro grupo, aquí observamos dos situaciones relevantes, por un lado los aprendices escuchaban la respuesta de alguno de ellos y se concretaban a apoyar sin reflexionar.

S: Porque, porque crees que es omisión.

Di: Porque leímos y todavía, porque sacamos de ahí, volvemos a leer todo el texto y al leer todo el texto vimos donde, donde viven los jumiles o este...

V: Jumiles.

Di: O chínches.

S: Tú Verónica.

V: Pues lo mismo.

S: Domínguez.

J: Lo mismo.

S: Armando.

Ar: ¡Eh! lo mismo.

Todos se ríen.

A pesar de estar conscientes que no hay una claridad en la respuesta de Diana, todos se limitan a estar de acuerdo con ella, sin adquirir un compromiso con su propio aprendizaje. Cuando todos se ríen es porque se dan cuenta que, al igual que Armando, no han entendido lo que sucede, pero como en este grupo Diana

tiene un nivel cognitivo superior al de los demás, dan por hecho que sus respuestas son las acertadas. Esto sucede con frecuencia en el aula hay quienes saben más o tienen mayor habilidad para expresar sus ideas y se convierten en el portavoz de algunos del grupo que se apoyan en ellos para compensar sus limitaciones.

Aquí también hubo quien en todo momento interrumpió las participaciones, ya sea para expresar ideas sin sentido, para intentar controlar las conductas de los demás o bien para exigir a los tutores la continuidad de la tarea.

- S: Sí, pero porque crees.
V: La, la, la (canta).
Ar: Porque, yo ya sé.
V: Tú cállate.
S: Tú no contestas todavía. porque crees Domínguez.
Ar: Yo, yo.
J: Porque todos los tornados, porque (interrupción).
Ar: Porque (interrupción).
V: Cállate.
Ar: Yo, yo porque (interrupción).
V: Cállate.
S: Tú cállate.
Verónica se ríe.

Verónica adoptó este tipo de actitudes casi en todas las sesiones, intervenía para no permitir que Armando hablara y cuando el tutor reforzaba esta conducta ella lo celebraba, tal pareciera que se sentía apoyada, pero no sólo lo hizo con los aprendices sino también hubo momentos en los que exigía al tutor continuar, sin permitir que éste aclarara las dudas.

- S: Que se le puede no, no recuerdo su nombre, pero si te muerde el pie (interrupción).
Ar: Te mata.
S: No, no te mata, te lo (interrupción).
Ar: Te lo arranca.
S: Te lo arranca, esta muy fuerte la víbora.
Ar: O te agarra la cabeza.
V: Ya sigue con la siguiente.
Ar: O si te la (interrupción).
V: Ya luego platican.
S: Ok, ok.
Ar: O te agarra la cabeza y te la arranca.
V: Ya sigue con la siguiente.

En la actividad discursiva sucede con frecuencia que en este intercambio de significados, que no para todos queda claro el objetivo y sobre todo la respuesta,

como sucedió en el ejemplo anterior, Verónica se desesperó y ni para ella ni para Armando y mucho menos para el resto del grupo quedó claro este diálogo, no pudo concretarse y llegar a buen término la explicación, por la interrupción de Verónica, situación que en algunas ocasiones se repite en el aula. Cada individuo trabaja con ritmos diferentes y es ahí donde el maestro orienta y apoya las intervenciones para crear un conjunto compartido de conocimientos que le permita a todos los sujetos acceder a la información mediando las exigencias de cada individuo.

b) Modalidad egocéntrica:

Cuando los sujetos tienen dificultad para expresar verbalmente sus ideas tienden a aislarse y a no participar en la realización conjunta de la tarea propuesta. Cuando todos escuchaban una respuesta y se concretaban a contestar "lo mismo" o "lo que dijo ella o él" como pudimos constatar en algunos ejemplos, rehuyen el compromiso ante la construcción del conocimiento y sobre todo a involucrarse socialmente con el grupo, de esta manera su falta de habilidad para comunicarse parece compensarse al descargar la responsabilidad en el que por decisión propia o dirigida responde.

K: Armando.
S: Domínguez.
Ar: Lo mismo.
S: Domínguez, Domínguez.
J: ¿Qué?
S: Domínguez que, di la respuesta.
J: ¡Ah! es lo mismo.

Como se puede apreciar, esto sucedió constantemente en el grupo de 4º D, la respuesta de "lo mismo" parecía ser un acuerdo previamente establecido entre ellos. Cabe aclarar que los aprendices de este grupo se encontraban en un nivel académico más bajo que el otro grupo de aprendices, debido a esto, observamos un menor compromiso en la realización de la tarea, en todo momento existía el temor a equivocarse. Ante tal situación, su silencio o sus pocas participaciones parecían hacerlos sentir mejor. Una actitud individualista prevaleció al principio de la instrucción, pero cuando se dieron cuenta que sus intervenciones no eran

evaluadas y mucho menos juzgadas, fueron adquiriendo conciencia como grupo y sobre todo un compromiso mayor por aprender juntos.

El grupo de 4º E siempre fue mucho más participativo, a pesar de que entre ellos juzgaban o evaluaban la tarea, si estaba bien realizada hacían comentarios favorables o de asombro; si no era así, rompían el compromiso como grupo.

- B: Qué estrategia crees que utilizaste.
- D: Construcción.
- B: No.
- D: Omisión.
- B: No.
- M: Generalización.
- B: Sí, porque crees (se dirige a David).
- D: ¡Ah! ella lo dijo, yo no lo dije.

David dio dos respuestas incorrectas, Mariana acertó, pero cuando Bruno le pregunta a David, este de inmediato cede la responsabilidad a quien respondió correctamente; demuestra una actitud egocéntrica y rompe con el compromiso social por no estar capacitado para responder. Es aquí cuando utiliza su habilidad de supuesta "superioridad", y así evitar ser evaluado por el grupo.

c) Modalidad simétrica e igualitaria:

Conforme las sesiones fueron avanzando los aprendices se comportaron más relajados, entendiendo que era necesaria la participación de todos para llevar a buen término el objetivo de la tarea propuesta. Fue así como ambos grupos iniciaron como una especie de alianza en la que ya no juzgaban la participación buena o mala de los demás, sino que por el contrario trataban de ayudarse en un marco de negociación recíproca y búsqueda de consenso a través del convencimiento.

- B: Por qué.
- D: Por su sabor.
- B: Y que más.
- D: Por su sabor.
- M: Y su tamaño.
- G: Y altos, altos valores (interrupción).
- D: Nutritivos.
- M: Y nutritivos.
- B: Ajá.

Otro ejemplo es:

- S: Si y por qué creen.
Di: Porque todos los este, porque todos los jumiles se defienden con ...
V: Se defienden con (interrupción).
Ar: Líquido.
V: Líquido irritante.
Di: Pero además está construido de yodo y además irrita los ojos, la nariz.
Ar: Para no decir tanto de eso, nada más decimos irritante.

En el primer ejemplo Mariana y Gustavo con sus intervenciones ayudan y apoyan lo que dijo David, se nota como intentan como grupo encontrar la respuesta, que en todo momento, está dirigida por Bruno, haciéndoles ver que algo más hace falta. Es por eso que hay varias participaciones con un alto nivel de interacción. Lo mismo se puede apreciar en el segundo ejemplo, las intervenciones están encaminadas a darle sentido a lo que en un principio dijo Diana, la última participación de Armando permite concluir que la idea general se centra en que es un líquido irritante.

Estos ejemplos de interacción permiten ver de manera objetiva la importancia de como en el aula se puede construir el conocimiento a través de un aprendizaje cooperativo y de esta manera los compañeros de clase académicamente atrasados se sentirán integrados y motivados hacia la tarea.

Las dos dimensiones ya analizadas remiten al doble carácter comunicativo y representativo del lenguaje, a su capacidad de referir y reflejar determinados aspectos y representaciones de la realidad y de hacerlo para alguien en particular y en una situación determinada. En el caso de la actividad discursiva estas dos dimensiones no son suficientes. Para aprehender adecuadamente la dinámica del proceso de construcción de significados compartidos en el aula y el papel de la actividad discursiva en este proceso, es necesario tener en cuenta una tercera dimensión, la relativa a los objetivos más o menos explícitos que presiden la situación, es decir, a la intencionalidad educativa que marca la dirección de la actividad conjunta.

3. La dimensión instruccional o de intencionalidad pedagógica permite incorporar al análisis los motivos específicos de la actividad en que se implican los participantes y es necesaria para una aproximación al estudio del discurso educativo que, lejos de considerar el aula como un simple entorno o escenario más de la comunicación, asume que se trata de un contexto con unas características propias y peculiares que se reflejan en las actuaciones de los participantes.

En el programa de instrucción llevado a cabo estuvieron presentes en la actividad discursiva reglas básicas que hacen referencia a una serie de comprensiones implícitas que deben tener los participantes en la conversación, por encima de cualquier conocimiento estrictamente lingüístico, con el fin de dar el sentido adecuado a lo que el otro está intentando decir.

Grice (1975) señala que las reglas básicas de la conversación generalmente se basan en un principio de cooperación, principio que se define como una regla que cada uno espera que siga el otro.

El principio de cooperación lo desglosa en cuatro máximas:

1. Máxima de calidad (verdad):

Intenta que las contribuciones sean ciertas y evita decir aquello de lo que faltan pruebas adecuadas.

- D: Omite.
- B: Por qué.
- D: Porque omites todo lo que te sirve.
- B: ¡Ay! se omite todo lo que te sirve (tono de burla).

Aquí podemos apreciar como la contribución de David es falsa, en la estrategia de omisión utilizamos la información que es útil o necesaria para responder acertadamente, Bruno en su papel de tutor detecta este error y aunque su contribución denota burla, tiene la intención de hacer que David reflexione que esto no es cierto.

- A1: Construcción, a ver por qué construcción.
- D: Porque quitas, na' más utilizas la palabra, utilizas, quitas todo y (interrupción).
- A1: Eso es omisión.
- D: Por eso todavía no digo todo, quitas todo lo que no te sirve y pones otras cosas, ajá.

Al: No, es que tienes que (interrupción).

B: Contestar con tus propias palabras.

Al: Pero agarrar algo del párrafo.

B: Porque dice qué crees, o sea, para ti, te está preguntando la pregunta dirigida para ti.

En este ejemplo a diferencia del anterior, podemos ver que existió un principio de cooperación, que permitió que los tutores guiaran a David a entender lo que pretende la estrategia de construcción.

En el primer ejemplo no hubo un intercambio con la intervención de Bruno tan sólo quedó claro que David se equivocó, pero no aclaró el error del aprendiz.

Es necesario en cualquier situación de instrucción entablar un diálogo basado en este principio de cooperación para que permita que los sujetos incorporen adecuadamente la nueva información a la ya existente, sólo de esta manera aseguraremos que los aprendices vayan avanzando en la instrucción.

Observamos en algunos momentos que los niños cuando no sabían cuál era la respuesta, contestaban lo que fuera y, en ese momento los tutores y, en ocasiones los investigadores, les proporcionaban pistas que fueran orientando su pensamiento. Con mayor facilidad se iban cuestionando, pero cuando alguien denotaba burla, dejaban de participar y esto bloqueaba la comprensión de la tarea. Es por ello que esta máxima bien orientada nos acercó a una mejor instrucción.

Cuando se leía un texto con tema desconocido los alumnos se alejaban de esta máxima, en ese caso accedían a sus conocimientos previos que, en momentos, hacen que las contribuciones no estén basadas en un principio de verdad. Cuando analizábamos una de las lecturas acerca de los temblores, algunos niños aseguraban:

Al: ¿Qué sienten cuando tiembla?

MJ: Miedo.

D: Escalofríos.

G: Nos portemos blancos.

M: Siento miedo.

Durante su vida, únicamente David había sentido un temblor muy ligero, los demás señalaron que habían escuchado, que alguien se los dijo, que lo leyeron, etc., basaron su intervención en comentarios que habían escuchado, sin recurrir a

la información que venía en el texto. David dijo que sentía escalofríos, cuando hizo referencia a su experiencia, recordó que no había sentido más que un ligero movimiento, los comentarios a veces nos alejan de la realidad. Esto conduce a que en el aula el docente se tenga que enfrentar a teorías implícitas de los alumnos que los desvían del conocimiento científico, es aquí donde el maestro debería recurrir a esta máxima y a través de la interacción acercarlos a la verdad.

2. Máxima de Cantidad (Informatividad):

Permite que las contribuciones sean todo lo informativas que sea preciso para los fines puntuales del intercambio.

- B: La omisión es cuando te preguntan lo que te preguntaron ¿a quién afectan los fenómenos naturales? Pus afectan al hombre y a la naturaleza, o sea, tienes que quitar lo que no te sirve y dejar lo que te sirve para contestar la pregunta, le entendieron.
Gustavo y David contestan afirmativamente.

Bruno inicia con poca claridad, pero al aclarar a quién afectan retoma la idea y, ya con más precisión les explica que deben buscar en el texto la información relevante, sin ser una explicación muy elocuente les da la información necesaria para que les quede claro que deben hacer al recurrir a la estrategia de omisión.

- S: Quitaron lo que no les servía y pusieron lo que les servía para contestar esa pregunta.
K: La omisión es cuando ves algo, así como si te preguntan, como de los tomados, tienes que quitar toda lo que no nos sirva, así como nos dijo aquí, todo esto lo tuvimos que quitar porque esto era lo único que nos servía, lo tienes que quitar porque no te sirve, es importante también, pero lo tienes que quitar, porque para lo que te preguntan no te sirve, eso es omisión.

Samuel en pocas palabras y con claridad proporcionó a los aprendices únicamente la información necesaria para explicar la estrategia de omisión. Por el contrario, Katia utilizó un diálogo extenso y repetitivo para decir lo mismo que Samuel y esto hace que los aprendices se confundan y pierdan la atención a lo que se está diciendo; no hubo exceso de información, sino de palabras que redundaban en lo mismo. Cualquier diálogo en esta tónica se hace tedioso y no llega a su objetivo, Samuel fue concreto y preciso con un lenguaje sencillo y claro.

Lo mismo le sucedió a los aprendices, cuando no entendían, recurrían al juego de palabras como Katia para tratar de explicar lo que pensaban. Con una adecuada

instrucción fueron concretando las ideas y, de esta manera entendieron que pretendía cada una de las estrategias.

A veces los textos expositivos a los que se enfrentan tienen una carga excesiva de información que los hace perderse en ella, porque no para todos queda claro cual es la información relevante para realizar la tarea. Cuando analizábamos la lectura de las serpientes y preguntábamos por qué éstas eran importantes para la agricultura y la conservación de los bosques, algunos recurrían a buscar la información en el texto porque se habían tratado varias ideas acerca de estos animales, y no recordaban lo que se preguntaba, para otros era muy claro que el veneno era perjudicial para la agricultura.

- V: El hombre (pausa), casi todas las víboras son (pausa), para el hombre casi todas las víboras son venenosas para la agricultura.
- Ar: Devoran ratas, ratones.
- J: Ratones y tusas.
- V: De los bosques y las plagas dañinas.
- Ar: No sabemos, no la sabemos.
- L: A ver Samuel dales la respuesta.
- S: Porque destruyen las plagas dañinas.

Es claro que cada quien mencionó lo que consideraba para él importante y fue necesario a través de la instrucción guiar la atención de los lectores hacia la búsqueda de la proposición que daba respuesta a la pregunta.

Cuando Samuel dio la respuesta Verónica dijo:

- V: ¡Ay! sí es cierto, que fácil.

Les resulta difícil enfrentarse a demasiada información tanto en un texto, como en un diálogo, pero cuando los objetivos de lo que se busca les son claros aprenden a centrar su atención en lo relevante.

3. Máxima de Relevancia:

La relevancia indica que las contribuciones tengan la certeza y la oportunidad de llegar al objetivo deseado.

- B: Quitaron lo que no les servía.
- Al: Y pusieron lo que les ayudó a contestar esa pregunta.

La intervención de Alan permitió que los aprendices concretaran lo que Bruno explicó, quitar lo que no les sirve puede hacer que eliminen lo que necesitan para responder. Bruno no fue todo lo claro que era necesario, pero Alan lo auxilió haciendo que su comentario fuera relevante para la instrucción.

V: Nos apoyamos con lo del texto con nuestras palabras.

S: Haces una frase nueva.

Verónica no tuvo claridad para expresar su idea, la intervención del tutor tiene la relevancia de hacer consciente a Verónica que la estrategia de construcción permite sintetizar una serie de proposiciones y elaborar una nueva. En este momento el objetivo de la instrucción se dio a través del adecuado apoyo del experto.

B: Porque buscas un concepto...

Al: Se busca un concepto que describa características.

Otro ejemplo es:

Al: Bueno este, es generalización, porque ...

B: Porque buscas un concepto básico.

En ambos ejemplos las intervenciones de Bruno y Alan describieron con palabras significativas la estrategia de generalización. Para los alumnos ideas como características y conceptos básicos son relevantes para la búsqueda adecuada de la información. Esto es lo que pretende la máxima de relevancia en el discurso, contribuciones que acerquen a centrar la atención del que escucha para el logro de lo propuesto.

En la instrucción la estrategia de generalización es la que causó mayor conflicto, porque encontrar un concepto supraordenado requiere de un mayor control por parte del lector. Empero, esta clase de intervenciones permitió que los aprendices localizaran con menor dificultad las características o elementos descritos en el texto.

4. Máxima de modo (Inteligibilidad):

Evita que las contribuciones sean confusas y ambiguas. Propone que éstas sean breves y ordenadas.

En toda conversación debe estar presente la inteligibilidad, la cual permite transmitir la información evitando malos entendidos y así construir el conocimiento de la mejor manera posible.

Esta máxima es fácil de observar al analizar los diálogos. Durante el proceso de instrucción encontramos diálogos que no cumplen con todo lo establecido por esta máxima. Para algunos de los sujetos expresarse verbalmente les representó una dificultad. En concreto Samuel a pesar de ser un buen tutor y un niño con mucha capacidad para entender, carecía de la habilidad que proporciona el lenguaje para comunicarse. Aún así sus compañeros le entendían, esto es por la convivencia diaria dentro del aula; fue necesario que Samuel repitiera en ocasiones varias veces la explicación y los aprendices no se burlaban, al contrario daban muestras de afecto hacia él.

S: La estrategia que, que utilizaron fue la omisión; aunque no, no la contestaron también porque, porque dice ¿qué es para ti? Tú tuviste que poner con, ustedes tuvieron que poner con sus propias palabras lo que, lo que es para ustedes.

Aquí Samuel no concluyó la idea, "aunque lo digan con sus palabras", requieren apoyarse en el texto, la falta de claridad lleva a la confusión en la idea principal. No fue breve, ni ordenado en las ideas, la repetición en palabras que no son relevantes hacía que los aprendices desviarán su atención. Para Samuel era claro lo que tenía que hacer en la estrategia de omisión, para los demás no, es por ello que la instrucción necesita ser todo lo explícita posible.

K: En donde sea van a salir rocas fundidas y todo eso, no hay volcán que de él no salgan rocas fundidas.

Este puede ser un ejemplo donde la explicación de Katia cumple con los requerimientos de la máxima de modo, no se necesita recurrir a términos rebuscados, a veces con sencillas palabras se puede lograr comunicar lo que deseamos.

Por otro lado, no siempre es fácil lograr que las personas cooperen, sean sinceras e informativas, ni tan relevantes y claras para llegar a una adecuada conversación, como lo proponen estas máximas.

Este proceso de intentar dar un sentido de cooperación a cualquier cosa que se diga, antes de rechazarla como algo sin sentido, resulta ser un rasgo esencial de toda conversación.

Hay secuencias de conversaciones que rompen aparentemente las normas propuestas por Grice, sin embargo tienen sentido.

El haber analizado esta dimensión constituyó un intento de especificar como se construyó un conocimiento compartido y comprender el diálogo que se da en la instrucción como algo coherente.

Estas secuencias de conversaciones analizadas tuvieron lugar en un marco social real, en donde los participantes compartieron comprensiones respecto al carácter y fines de la transacción, la importancias de las personas, del lugar y el tiempo y sobre todo del conocimiento y experiencias compartidas y locales de dichos participantes.

Consideramos importante dejar al último de este análisis un elemento que estuvo presente a lo largo de la instrucción y que juega un papel preponderante en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando realizamos cualquier tarea o actividad sentimos la necesidad de aceptación y aprobación por parte de los demás. Los juicios que emiten los diferentes grupos sociales a los que pertenecemos ayudan a minar o a fortalecer la autoestima de cualquier individuo.

El discurso educativo en el aula no escapa a tal situación por el contrario, todo sujeto motivado tiene actitudes más positivas que le reportan beneficios no sólo en el plano social, sino también en el plano cognitivo, por tanto, la instrucción tiene mejores resultados.

Varias investigaciones señalan que cuando los sujetos sienten aceptación se comportan de manera más accesible, y con mayor grado permiten sugerencias que conllevan al cambio. Cambio que en ocasiones no sólo requiere modificar conductas sino también modificar esquemas a nivel cognitivo.

Dos situaciones relevantes en ambos grupos hicieron que consideráramos a la motivación un factor determinante para el óptimo desarrollo del individuo.

En el grupo de 4º E, como hemos mencionado, David y Gustavo no permitían que Mariana y María José participaran y constantemente las hostigaban con interrupciones que impedían sus contribuciones.

Al: Y tú Mariana, tu puedes échale ganas.

Al: ¡Ah!, son muy listos, eeeh.

Aquí podemos observar que la actitud de Alan estaba encaminada a alentar a Mariana, sin importar la actitud de los otros compañeros. Mariana en una ocasión comentó que necesitaba sentir confianza para hablar. Tal parece que Alan no lo olvido, sus intervenciones de estímulo hacia los aprendices contribuyeron a crear un ambiente agradable para trabajar.

Por otro lado hubo también momentos en que Bruno y Alan se desesperaban por las respuestas de los aprendices.

Al: Miralo maestra.

E: Ustedes son los maestros, no.

Al: Es que de tanto decirles, no entienden.

E: Tuvimos que trabajar también mucho, ¿no?.

B: Claro.

Al: Claro que sí, si o no, en dos días aprendí, pero no les preguntamos.

B: Ellos vienen desde abajo hasta arriba.

Alan se desesperó, pero Bruno hizo patente que ellos estaban ahí porque eran expertos en comprensión lectora y que habían adquirido el compromiso de ayudar y orientar a sus compañeros para que pudieran aprender a usar un proceso estratégico que les permitirá elevar su nivel de comprensión al leer un texto.

Algo diferente sucedió en 4º D, ahí los aprendices constantemente pedían saber si lo habían hecho bien.

Ar: Estuvo bien la respuesta.

V: Estuviste mal (se ríe).

S: Mal, ¿qué comen las serpientes pequeñas?

V: Las serpientes pe (pausa), pequeñas comen insectos y nada más comen insectos.

S: Sí.

Ar: Sí estuvo bien mi respuesta.

S: Qué dijiste.

V: (Se ríe). No dijo nada.

Ar: Que se comen los roedores que acaban los granos.

S: Mal, porque dice que comen.

Otro ejemplo:

- S: ¿Qué son los jumiles?
Ar: Un Insecto enorme.
V: Enorme.
K: Tú.
L: Un insecto enorme, se imaginan un insecto enorme.
Ar: ¡Ay! no, no, no.
S: Así gigantesco.
Ar: Un insecto enorme.
K: Tú.
Ar: Está mal mi pregunta, mi respuesta Katia, está mal mi respuesta.
K: Sí, te imaginas un insecto del tamaño de la escuela.

En este grupo observamos que en el salón de clases los menos hábiles no cuentan con un reconocimiento sino por el contrario, se encuentran etiquetados como alumnos con deficientes habilidades académicas.

Los aprendices de este grupo son considerados así por la maestra, si analizamos los dos ejemplos anteriores, vemos como Armando constantemente busca reconocimiento, para él es importante saber si se equivocó o no. A pesar de que Verónica se burlaba de él, la dinámica de trabajo hizo que Armando no tuviera temor a expresarse y con una adecuada dirección logró elevar su nivel en comprensión lectora.

Si los tutores estimulan el trabajo de los aprendices lograran que éstos hagan un esfuerzo por modificar esas deficiencias en la medida de lo aprendido.

Tal hecho hace ver que una adecuada motivación es necesaria e indispensable en cualquier situación que involucre un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquí vimos que para un grupo sentir que eran capaces de responder sin enjuiciar su intervención fue importante y, para el otro, saber que hacían las cosas bien les infundió confianza para concientizarse del compromiso adquirido en el programa de instrucción.

CONCLUSIONES

Los aspectos que hemos analizado en las categorías cognitiva, social e instruccional nos llevan a concluir lo siguiente:

En esta investigación los lectores expertos fueron capaces de analizar cada una de las proposiciones del texto y seleccionar la proposición temática como macroproposición del párrafo y omitir las de menor importancia. De igual manera supieron sustituir los conceptos incluidos en una secuencia de proposiciones por un concepto supraordenado. Por último pudieron reemplazar una secuencia de proposiciones por una totalmente nueva que esta implicada por el conjunto de proposiciones a las que sustituye. En una palabra utilizaron las macrorreglas como un proceso estratégico a pesar de no estar conscientes de ello.

Pudimos constatar que los alumnos aprendices carecen de un proceso estratégico, no procesan el material de forma coherente sino palabra por palabra, o frase por frase, lo cual los conducía a tratar las proposiciones como elementos desconectados. Fue muy clara la diferencia que existe entre lectores expertos y aprendices; los primeros leen con un objetivo determinado que les permite hacer inferencias coherentes entre proposiciones y, así seleccionar la información adecuada para elaborar sus respuestas; las contribuciones de los aprendices al inicio de la instrucción carecían de una lógica, porque trataban la información como hechos aislados lo cual conlleva a un proceso estratégico caracterizado por una representación fragmentada y lineal.

Otro aspecto relevante en la comprensión lectora es el uso que le da el lector a su conocimiento previo sobre lo tratado en el texto. Observamos como los lectores expertos accedían a éstos para generar o activar esquemas adecuados, que les permite organizar la nueva información con la que ya poseían y establecer un diálogo coherente de intercambio de significados. Por el contrario los lectores aprendices, recurrían a estos conocimientos como una referencia momentánea sin un sentido lógico, por tal motivo, a la hora de elaborar sus respuestas no podían incorporar éstos a la nueva información y viceversa.

El programa de instrucción permitió primero, concientizar a los expertos del proceso estratégico que realizaban de manera sistematizada, debido a la concientización de este proceso, pudieron instruir a sus compañeros menos hábiles a mejorar su nivel de comprensión lectora a través del uso de las macrorreglas para que abandonaran las estrategias de listado por un proceso más estructural. Asimismo, los expertos fueron capaces de transmitir como incorporar la nueva información a sus conocimientos previos, y así, poco a poco los aprendices fueron activando los esquemas correspondientes para enlazar de manera lógica y coherente la nueva información con la que ya poseen.

Cabe aclarar que a pesar de que los lectores expertos no cuentan con conocimientos previos acerca de lo tratado en el texto, situación que pudimos observar al trabajar con la lectura acerca de los jumiles, sus habilidades en comprensión lectora les permiten comprender la lectura y procesar la información.

Pudimos constatar que los alumnos aprendices al comparar pretest vs. postest, obtuvieron calificaciones más altas lo que denota mayor comprensión lectora. Los resultados descritos se encuentran en la dirección esperada y no contradicen nuestras expectativas. Sin embargo deberá considerarse el tamaño reducido de nuestra muestra, y el breve periodo transcurrido entre el entrenamiento y la evaluación final.

En esta investigación el programa de instrucción, dio la oportunidad a los aprendices de acceder a un proceso metacognitivo en un marco de cooperatividad en el que pudieron expresarse, escuchar a los demás, cuestionarse y sobre todo hacer conscientes de la necesidad de un proceso estratégico que fueron construyendo a través del intercambio de significados compartidos y que hacen posible el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula.

En este intercambio de significados analizando el discurso percibimos actitudes del grupo, situación que constantemente observamos en cualquier actividad social y que mostró las aptitudes o carencias de los sujetos. Esto es importante porque permite a los profesionales de la educación, orientar la instrucción de acuerdo a

las características propias del grupo y que éstas sean tomadas en cuenta al evaluar el logro de lo propuesto.

Observamos como las actitudes de los sujetos responden a las diversas modalidades que se dan en el discurso y que reflejan lo que sucede al interior del aula. En este caso trabajamos con dos grupos del mismo grado, pero con diferentes maestras, situación que denotaron desde un principio formas diversas de interacción en cada grupo, esto es, uno de los grupos constantemente requería del reconocimiento para poder continuar la tarea, saber que lo habían hecho bien constituía un estímulo importante en el proceso metacognitivo, mostraron una actitud pasiva al inicio de la instrucción, cuando fueron comprendiendo lo que pretendía esta investigación adquirieron un compromiso, conscientes de los beneficios que les reportaría. Por otro lado, el otro grupo siempre fue más dinámico, participaban sin importar el fallo o acierto en sus contribuciones, se mostraron inquietos por conocer el objetivo de este trabajo y con gusto asumieron el compromiso.

A lo largo de la instrucción los tutores manifestaron conductas propias del maestro en las que establecieron una negociación con el aprendiz y a pesar de ser iguales, los aprendices estuvieron conscientes del papel del experto. Esta negociación de reglas o normas en la actividad discursiva convirtieron al lenguaje en una herramienta que tuvo una doble función: permitir a través del discurso la construcción del conocimiento; y hacer públicas, negociar y eventualmente modificar las representaciones de la realidad en el transcurso de las relaciones que se mantuvieron en el grupo. Estas reglas o normas presentes en el programa de instrucción no fueron establecidas por los participantes, sino que de manera implícita estuvieron presentes. Cuando fue necesario controlar al grupo, guiarlo o concientizarlo los aprendices escucharon y permitieron ser corregidos en un marco de respeto y cooperatividad. Si hubo momentos en que los aprendices cuestionaron esa jerarquía por ser los tutores sus iguales, pero la adecuada planeación de los tiempos y actividades, así como la supervisión de las investigadoras en el proceso de instrucción reguló esta situación.

Es importante señalar que cuando se implementan programas de instrucción a través de tutoría en el contexto escolar, es indispensable la supervisión del maestro para el óptimo logro de los objetivos.

Analizamos situaciones en que percibimos actitudes de un pretendido dominio sobre los demás, ya sea basado en una supuesta superioridad de un nivel cognitivo a la hora de realizar la tarea, o a falta de este, la insistencia por ser reconocido y admitido en un grupo por medio de intervenciones que lejos de aportar algo bueno, servían para hacerse presente y que los demás no olvidaran que forma parte del grupo, reconocimiento social que en ambos sentidos prevalece en cualquier actividad de carácter sociocultural.

Se observó como los alumnos al no sentirse seguros tendían a aislarse y a actuar de manera individual, olvidando así la negociación del compromiso como grupo, situación que es normal porque se negaban a ser enjuiciados.

Conforme fueron comprendiendo el objetivo de la tarea, las actitudes fueron modificándose, de tal manera que cada uno de los participantes se hizo consciente de la necesidad de realizar la actividad discursiva por medio del intercambio de significados compartidos.

También observamos que cuando los sujetos tienen dificultad para expresar verbalmente sus ideas tienden a aislarse y a no participar en la realización conjunta de la tarea propuesta, esto trae como consecuencia que rehuyan el compromiso ante la construcción del conocimiento y sobre todo a involucrarse socialmente con el grupo.

En este intercambio de significados cada individuo trabaja con ritmos diferentes y es ahí donde el maestro debe orientar y apoyar las intervenciones para crear un conjunto compartido de conocimientos que le permita a todos los sujetos acceder a la información mediando las exigencias de cada individuo.

Conducir las interacciones de los alumnos permite ver de manera objetiva la importancia de como en el aula se puede construir el conocimiento a través de un

aprendizaje cooperativo, y de esta manera los compañeros de clase académicamente atrasados se sentirán integrados y motivados hacia la tarea.

Para aprehender adecuadamente la dinámica del proceso de construcción de significados compartidos en el aula y el papel de la actividad discursiva en este proceso, es necesario tener en cuenta los objetivos más o menos explícitos que presiden la situación, es decir, a la intencionalidad educativa que marca la dirección de la actividad conjunta.

En el programa de instrucción llevado a cabo estuvieron presentes en la actividad discursiva reglas básicas que hacen referencia a una serie de comprensiones implícitas que deben tener los participantes en la conversación, por encima de cualquier conocimiento estrictamente lingüístico, con el fin de dar el sentido adecuado a lo que el otro está intentando decir, situación que se presenta en el discurso educativo. Estas reglas básicas de la conversación se basan en un principio de cooperación, es necesario en cualquier situación de instruccionalidad entablar un diálogo basado en este principio para que permita que los sujetos incorporen adecuadamente la nueva información a la que poseen. Sabemos que en el aula el maestro se enfrenta a teorías implícitas de los alumnos que los desvían del conocimiento científico, pero con una adecuada orientación aseguraremos que los alumnos vayan avanzando en la instrucción.

A pesar de algunas carencias en el proceso de comunicación parece haberse cumplido el objetivo de la instrucción, éste era claro; primero entrenar a los expertos para que a través de una tutoría entre iguales enseñaran a los aprendices a utilizar las macrorreglas como un proceso estratégico para la comprensión lectora; segundo que los aprendices pudieran entender que para comprender un texto se requiere del uso de estrategias estructurales del cual carecían y que el adecuado uso de las macrorreglas les permitirá acceder a elevar su nivel de comprensión lectora, situación que en mayor o menor medida, según el caso, se vio reflejada al comparar sus evaluaciones antes y después del tratamiento.

Programas como el aquí desarrollado pueden aportar alguna solución a los problemas de comprensión que experimentan muchos niños, siempre que se integren en un currículum más amplio que aborde la enseñanza de los distintos procesos que intervienen en la comprensión lectora, o bien, siempre que pueda determinarse que las dificultades del alumno se deben precisamente a una ausencia de estrategias autorregulatorias o a una deficiente aplicación de las mismas. La modalidad de dar la instrucción a través de tutoría entre iguales plantea la posibilidad de que el maestro se apoye en alumnos expertos, para que éstos trabajen con alumnos menos hábiles, situación que no sólo se restringe a la comprensión lectora, sino que puede abarcar todas las áreas propuestas en el currículum. Por otro lado, permite que el maestro se apoye en los alumnos expertos, esto brinda la oportunidad de dar mayor atención y retroalimentación a los alumnos que más lo necesitan. Existen expertos en determinadas materias o temas; es decir, un experto en comprensión lectora puede ser aprendiz en resolución de problemas o en ciencias naturales. Si la maestra selecciona expertos, varios alumnos tendrán la oportunidad de actuar como tutores y apoyar a sus compañeros.

Es necesario considerar que el aprendizaje estratégico requiere un largo periodo de tiempo porque para que tenga lugar; es necesario que se produzca una reestructuración de los esquemas previos, lo cual no se realiza inmediatamente y esta reestructuración se vería favorecida cuando los mensajes instruccionales son consistentes durante mucho tiempo. El éxito o el logro de programas instruccionales como el realizado en esta investigación es sólo moderado, es decir, se centra exclusivamente en el análisis de los resultados inmediatamente después del entrenamiento, pero no hay ninguna evidencia de que éstas mejoras se mantengan en el tiempo, se generalicen ni se transfieran a otras áreas.

Debido a lo anterior consideramos que la duración de estos programas debería ser de un curso escolar completo si se pretende que los efectos se transfieran y se generalicen, éstos deben ser contemplados para llevarse a cabo en contextos naturales, es decir, en el aula, con clases intactas, con libros de texto y con la intervención de los profesores, esto es indispensable.

En esta investigación la tutoría fue dada por iguales, aunque nuestra participación fue disminuyendo hasta ser nula, observamos que los expertos requirieron de la presencia de un adulto que los ayudará para el logro de la tarea, suponemos que lo mismo hubiera sucedido si los tutores fueran alumnos de 5° ó 6° grado de primaria, por tal motivo la presencia del maestro o instructor se necesita para regular la actividad discursiva.

REFERENCIAS

1. Belinchón, C.M., Rivière, G.A., Igoa, G. (1992). **Psicología del lenguaje. Investigación y teoría.** Madrid: Ed. Trotta.
2. Cabrera, F., Donoso, T., Marín, M.A. (1994). **El Proceso Lector y su Evaluación.** Barcelona: Laertes Pedagogía.
3. Carreido, N. (1996). Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las Ideas principales y sobre su eficacia. **Infancia y Aprendizaje, 73.**
4. Coll, C., Edwards, D. (1996). **Enseñanza-aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional.** Madrid: Ed. Aprendizaje, S.L.
5. Collado, I., García, M. (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. **Infancia y aprendizaje, 78.**
6. Edwards, D., Mercer, N. (1988). **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.** España. Ed. Paidós.
7. Gagné, E. (1995). **La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar.** Madrid: Aprendizaje-Visor.
8. Galbraith, B., Wells, G. (1997). **Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo en: hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación.** Madrid-España. Fundación Infancia y Aprendizaje.
9. García, M., Cordero, J.M., Luque, J.L., Santamaría, C. (1995). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental. **Infancia y aprendizaje, 74.**
10. García, M., Martín, C., Luque Santamaría. (1995). **Comprensión y Adquisición de Conocimientos a partir de Textos.** Madrid: Siglo XXI.
11. Garrido, F. (1989). **Como leer mejor en voz alta.** México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C.
12. Gómez Palacio, M., Villareal, B., López Araiza, M.L., González, L., Adame, M.G. (1995). **La Lectura en la Escuela.** México: SEP.
13. Guevara, N.G. (1990). **México: ¿Un país de reprobados?** Nexos, 1989.
14. Kintsch, W., Van Dijk, T.A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. **Psychological Review, 85.**
15. Lacasa, P. (1994). **Aprender en la Escuela, Aprender en la Calle.** España: Aprendizaje-Visor.
16. León, J.A. (1991) Intervención en Estrategias de Comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. **Infancia y Aprendizaje, 56.**
17. León, J.A. (1991). La Mejora de la Comprensión Lectora: Un análisis interactivo. **Infancia y Aprendizaje, 56.**
18. Mateos, M. (1991). Entrenamiento en el Procesamiento de Supervisión de la Comprensión Lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. **Infancia y Aprendizaje, 56.**
19. Mateos, M. (1991). Un Programa de Instrucción de Estrategias de Supervisión de la Comprensión Lectora. **Infancia y Aprendizaje, 56.**
20. Moll, L.C. (1993). **Vygotsky y la Educación.** Buenos Aires: Aique.

21. Resnick, L., Klopfer, L. (1989): **Curriculum y Cognición**. Buenos Aires: Aique.
22. Revill, D., Horne, M., Merratt, F. (1997). Peer group tutoring to improve reading. **Educational Review, Vol. 49, No. 1.**
23. Sánchez, M.E. (1993). **Los Textos Expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión**. Madrid: Santillana.
24. Scardamalia, M., Bereiter, C. (1984). Development Strategies in Text Processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.). **Learning and Comprehension of Text**. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
25. Secretaría de Educación Pública. (1993). **Plan y Programas de Estudio para Educación Primaria**. México: SEP.
26. Siegel, S. (1978). **Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta**. México: Trillas.
27. Smith, F. (1990). **Para darle sentido a la lectura**. Madrid: Visor.
28. Soriano, M., Vidal-Abarca, E., Miranda, A. (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. **Infancia y aprendizaje, 78.**
29. Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). **Strategies of discourse comprehension**. Nueva York: Academic Press.
30. Vidal-Abarca, E., San José, V., Solaz, J.J. (1991). Efecto de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos. **Infancia y Aprendizaje, 67-68.**
31. Vidal-Abarca, E. (1993). Diferencias Evolutivas en Procesamiento de Textos mediante una tarea de ordenación de frases. **Infancia y Aprendizaje, 61.**
32. Vieiro, I., Peralbo, U., García, M. (1997). **Procesos de Adquisición y Producción de la lecto-escritura**. Madrid: Aprendizaje-Visor.
33. Vygotsky, L.S. (1978). **Mind in Society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press.
34. Wertsch, J., Del Río, P., Alvarez, A. (1997). **La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas**. Madrid: Ed. Fundación Infancia y aprendizaje.

ANEXO 1

Las abejas producen una sustancia espesa, azucarada y nutritiva llamada miel; para conseguir este sabroso y útil producto, el ser humano las ha criado y ha protegido desde la más remota antigüedad. La colmena es la casa de las abejas. En ella fabrican sus panales, elaboran la miel y tienen sus crías.

1. *¿Qué producen las abejas?*
2. *¿Quién las ha protegido?*
3. *¿Dónde viven las abejas?*

En una sola colmena viven y trabajan millares y millares de abejas. Ellas se agrupan en tres tipos: la abeja reina, las obreras y los zánganos.

4. *¿Cuáles son los tres tipos de abejas?*

La reina es la abeja que se encarga de la reproducción ; sólo tiene esa labor; es de mayor tamaño que las demás y tiene una vida mucho más larga que las obreras. Para mantenerse come gran cantidad de miel.

5. *¿De qué se encarga la abeja reina?*
6. *¿Qué come la abeja reina?*

Las abejas obreras van a buscar polen y néctar de las flores, fabrican cera, cuidan a las abejas jóvenes, alimentan a la reina, vigilan la colmena, la limpian y se encargan de mantener la temperatura adecuada. Para lograrlo, en verano refrescan el ambiente agitando las alas como pequeños ventiladores; en invierno hacen movimientos especiales con el cuerpo para producir calor.

7. *¿Cuáles son las tareas de las abejas obreras?*
8. *¿Qué hacen las abejas obreras en el verano?*
9. *¿Qué hacen las abejas obreras en el invierno?*

Los zánganos, por el contrario, son unos verdaderos holgazanes. Viven a expensas de las obreras, hasta el día del llamado vuelo nupcial en que uno de ellos fecunda a la reina para que se reproduzca. Luego, mueren.

10. *¿A expensas de quién viven los zánganos?*
11. *¿Cuál es la tarea más importante del zángano?*

Nuestro país es rico en especies vegetales y animales, por lo tanto, lo es también en variedades de hongos. Resulta un verdadero placer caminar por nuestros bosques de montaña en la época de lluvias; además de disfrutar del verde intenso de las plantas, podemos ir en busca de sus secretos; es decir, de los organismos pequeños escondidos, entre los que se encuentran los hongos.

9. *¿Qué encontramos en los bosques en época de lluvias?*

Lee todo el texto en voz baja y contesta las siguientes preguntas:

10. *¿Por qué son importantes los hongos?*

11. *¿Cuál es la diferencia entre hongos y plantas?*

ANEXO 2

PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN AL ALUMNO EXPERTO

Entrenamiento al alumno experto en comprensión lectora de textos expositivos.

Número de Sesiones: cinco

Duración de las sesiones: 45 a 60 minutos.

Bloque I

Objetivo General:

Conocer las estrategias que utiliza el lector experto para comprender un texto expositivo y hacerlo consciente del papel de las macrorreglas.

Sesión I

Objetivo Específico:

Conocer que pasos sigue el experto para comprender un texto expositivo.

Sujetos:

Cuatro alumnos expertos en comprensión lectora de textos expositivos de 4o. año de primaria entre 9 y 10 años de edad.

Instrumento:

Lecturas: "La dulce alegría". Libro de trabajo Español SEP. 3er. grado primaria.

Materiales:

Hojas blancas, lápices, gomas, cartulinas, plumones, cinta adhesiva, cámara de vídeo y grabadora.

Actividades:

- a) Los expertos leerán algunos párrafos y contestarán las preguntas, explicando a los instructores que hacen para contestar.
- b) Los instructores leerán algunos párrafos del texto y harán preguntas a los expertos, y después éstos indicarán el porque de su respuesta.

Sesión II

Objetivo Específico:

Enseñar al experto a identificar cada una de las macrorreglas.

Sujetos:

Cuatro alumnos expertos en comprensión lectora de textos expositivos de 4o. año de primaria entre 9 y 10 años de edad.

Instrumento:

Lectura: "La basura". Libro de trabajo Español SEP. 5o. grado primaria.

Materiales:

Hojas blancas, lápices, gomas, cartulinas, plumones, cinta adhesiva, cámara de vídeo y grabadora.

Actividades:

- a) Los instructores descompondrán un párrafo en frases cortas y pedirán al experto que elimine aquellas que considere no son relevantes y elija la que le dé el sentido global al párrafo.
- b) Los Instructores explicarán al experto que ésta estrategia permite omitir aquellas proposiciones que no son condición interpretativa para el resto.
- c) Los instructores harán preguntas a los expertos y les pedirán anoten el número de frase que la conteste y que explique el porque de su elección.

Sesión III

Objetivo Específico:

Enseñar al experto a identificar cada una de las macrorreglas.

Sujetos:

Cuatro alumnos expertos en comprensión lectora de textos expositivos de 4o. año de primaria entre 9 y 10 años de edad.

Instrumento:

Lectura: "La basura". Libro de trabajo Español SEP. 5o. grado primaria.

Materiales:

Hojas blancas, lápices, gomas, cartulinas, plumones, cinta adhesiva, cámara de video y grabadora.

Actividades:

- a) Los instructores leerán los párrafos del texto al experto y le explicarán que en la lectura se presentan elementos y/o características que permiten generalizar la información.
- b) Los instructores proporcionarán al experto párrafos de los textos que permitan utilizar la generalización como una estrategia.
- c) El alumno experto contestará preguntas en las cuales construya una nueva frase que incluya a las demás.
- d) Los instructores explicarán al alumno experto que los párrafos que incluyen varias proposiciones, permiten construir una nueva proposición que las incluya.

Bloque II**Objetivo General:**

Entrenar al lector experto para que sea capaz de desarrollar el programa de instrucción en el uso de las macrorreglas, a través de una tutoría entre iguales a lectores aprendices.

Objetivos Específicos:

Determinar si el alumno es capaz de instruir con claridad y objetividad.

Determinar si el alumno es capaz de interactuar en un marco de cooperatividad.

Sesión IV

Sujetos:

Cuatro alumnos expertos en comprensión lectora de textos expositivos de 4o. año de primaria entre 9 y 10 años de edad.

Instrumento:

Lectura: "Fenómenos Naturales" (los temblores y los volcanes). Libro de Geografía SEP. 4o. grado primaria.

Materiales:

Hojas blancas, lápices, gomas, cartulinas, plumones, cinta adhesiva, cámara de vídeo y grabadora.

Actividades:

a) Se analizarán junto con el experto las preguntas que se plantean en cada párrafo para que identifiquen si deben omitir, generalizar y/o construir.

Sesión V

Sujetos:

Cuatro alumnos expertos en comprensión lectora de textos expositivos de 4o. año de primaria entre 9 y 10 años de edad.

Instrumento:

Lectura: "Serpientes". Libro de trabajo Español SEP. 3er. grado primaria.

Materiales:

Cartulinas, plumones, cinta adhesiva, cámara de vídeo y grabadora.

Actividades:

a) Se entrenará al experto a que en función de la pregunta propuesta en cada párrafo enseñe al aprendiz, a través de una discusión en grupo a centrar su atención y descubrir si debe omitir, generalizar y/o construir para responder.

Las abejas son muy útiles no sólo por su miel, sino también porque de ellas depende la vida de millares de plantas con flores, ya que vuelan de una flor a otra, transportan el polen y contribuyen así a la fecundación de las plantas.

12. A parte de producir miel ¿Por qué otra razón son útiles las abejas?

Se sabe que las abejas tienen un lenguaje especial; cuando, por ejemplo, una abeja regresa de un lugar donde ha descubierto una buena fuente de néctar, realiza una especie de danza con la que indica a sus compañeras dónde se encuentra ese sitio. Si danza hacia abajo significa que se localiza en la parte de sombra; si danza hacia arriba expresa que se halla en una parte soleada. Si danza en círculo quiere decir que el lugar está cerca; Si traza movimientos en forma de ocho, indica que está lejano.

13. ¿Cómo se comunican las abejas?

Lee todo el texto en voz baja y contesta las siguientes preguntas:

14. ¿Qué producen las abejas?

15. ¿Por qué son importantes las abejas para las plantas?

16. ¿Cuál es la función de la abeja reina?

17. ¿Cuál es la función de la abeja obrera?

18. ¿Cuál es la función de los zánganos?

19. ¿Cuál es el lenguaje que utilizan las abejas para comunicarse?

Algunas personas en México se refieren a los hongos como a seres misteriosos que surgen de la noche a la mañana. En celta, su nombre significa "hijo de la noche". Acerca de estos peculiares seres se han originado leyendas en las que casi siempre aparecen duendes. En los cuentos también se habla de ellos como seres fantásticos, de textura y colorido sin igual. Los hongos, pues, han servido para despertar la imaginación de los niños de todo el mundo.

1. Los hongos, ¿qué han despertado en los niños de todo el mundo?

Los hongos son organismos que carecen de clorofila, el pigmento verde mediante el cual las plantas utilizan luz, agua y bióxido de carbono para producir sus propios alimentos. En cambio los hongos obtienen sus nutrientes a partir de materia orgánica disponible. Algunas especies viven sobre troncos muertos u otro tipo de materia nutritiva, otras más son parásitas de plantas o animales, incluso hay hongos que son parásitos de otros hongos.

2. ¿De qué carecen los hongos?

3. ¿De dónde obtienen nutrientes los hongos?

4. ¿En dónde viven los hongos?

Los hongos de pie y sombrero son muy comunes en nuestros bosques, sobre todo en época de lluvias.

5. ¿Cuáles son los hongos más comunes en nuestros bosques?

Varias especies de hongos se agrupan con las raíces de las plantas. De ahí obtienen los carbohidratos necesarios para su vida. El hongo provoca un aumento considerable en la capacidad de la planta para absorber agua, sales minerales y otros alimentos.

6. ¿De dónde obtienen los carbohidratos los hongos?

7. ¿En qué ayuda el hongo a las plantas?

En esta forma los hongos y las plantas viven de manera armónica, prestándose una ayuda muy importante.

8. ¿De qué manera viven hongos y plantas?

b) Cada uno de los expertos tomará el papel de instructor, tal como lo haría con el aprendiz.

c) Se hará una mesa redonda con instructores y alumnos expertos para comentar dudas, inquietudes, sugerencias, aclaraciones, etc.

Evaluación:

La evaluación a los expertos será de carácter formativa a través de la observación directa de tipo descriptivo apoyada por la grabación en vídeo.

ANEXO 3

PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN A ALUMNOS APRENDICES

Entrenamiento a alumnos aprendices.

Número de sesiones: cuatro

Duración de las sesiones: 30 a 45 minutos.

Bloque I

Sesión I y II

Objetivo General:

Enseñar al alumno aprendiz en comprensión lectora, a través de una tutoría entre iguales, que el uso de las macrorreglas de omisión, generalización y construcción son una adecuada herramienta para la comprensión de textos expositivos

Objetivos Específicos:

Enseñar al alumno aprendiz a buscar la información en el párrafo que le sea útil.

Enseñar al alumno aprendiz a buscar conceptos que le permitan englobar la información.

Enseñar al alumno aprendiz a sustituir un párrafo por una idea nueva.

Sujetos:

Ocho alumnos aprendices en comprensión lectora de textos expositivos de 4o. año de primaria entre 9 y 10 años de edad.

Cuatro alumnos expertos en comprensión lectora de textos expositivos de 4o. año de primaria entre 9 y 10 años de edad.

Instrumento:

Lectura: "Fenómenos Naturales" (temblores y volcanes). Libro de Geografía SEP. 4o. grado de primaria.

"Serpientes". Libro de Español SEP. 3er. grado de primaria.

Materiales:

Cartulinas, plumones, cinta adhesiva, cámara de vídeo, grabadora.

Actividades:

a) El alumno experto pide a los alumnos aprendices que lean los párrafos de las lecturas y contesten las preguntas. A continuación pide a cada uno justifique su respuesta y propicia una discusión en grupo para llegar a la respuesta correcta.

Bloque II**Sesión III y IV****Objetivo Específico:**

Enseñar al alumno aprendiz que las macrorreglas son una estrategia adecuada para comprender un texto expositivo.

Sujetos:

Ocho alumnos aprendices en comprensión lectora de textos expositivos de 4o. año de primaria entre 9 y 10 años de edad.

Cuatro alumnos expertos en comprensión lectora de textos expositivos de 4o. año de primaria entre 9 y 10 años de edad.

Instrumento:

Lecturas: "Fenómenos Naturales" (ciclones, inundaciones y sequías). Libro de Geografía SEP. 4o. grado primaria.

"Un platillo extraño". Libro de Español SEP. 5o. grado primaria.

Materiales:

Cartulinas, plumones, cinta adhesiva, cámara de vídeo, grabadora.

Actividad:

a) El alumno experto pide a los aprendices que lean el texto y contesten las preguntas. El alumno experto pregunta a cada aprendiz que respondió y discuten

entre todos cuál y porqué es la respuesta correcta y les indica que las preguntas son una guía para saber si se debe omitir, generalizar y/o construir.

Evaluación:

La evaluación será de tipo sumativa y se hará al término de la instrucción a través del postest, para comprobar la eficacia del programa.

ANEXO 4

¡Las mariposas son tan bellas! Parecen flores que vuelan. Las hay de un solo color y multicolores, de formas diversas, grandes y pequeñas. En todo el mundo, tanto en los lugares fríos como en los calurosos, habitan millones de estos bonitos animales.

1. *¿En dónde viven las mariposas?*

Como en todos los insectos, su cuerpo se compone de tres partes: la cabeza, el tórax y el abdomen. En la cabeza están sus dos enormes ojos, que tienen ¡de cuatro mil a treinta mil lentes diminutos!

2. *¿Cómo se llaman las partes del cuerpo de las mariposas?*

En la cabeza están también las antenas, que son sus órganos sensoriales. Les sirven para orientarse y reconocer las cosas, como nosotros lo hacemos con los dedos.

3. *¿Para qué le sirven las antenas a las mariposas?*

El tórax se conforma de tres aros. De él salen las alas y las seis patas. Las alas están recubiertas de un polvito muy fino en forma de escamas, lo cual puede apreciarse al examinarlas con un microscopio. A menudo, los machos son de colores más vistosos que las hembras.

4. *¿De dónde salen las alas y las seis patas de las mariposas?*

5. *¿De qué están recubiertas sus alas?*

6. *¿Cómo podemos diferenciar a los machos de las hembras?*

Hay mariposas diurnas y nocturnas. Las diurnas pasean, revolotean, visitan las flores y buscan pareja a la luz del sol.

7. *¿Qué hacen las mariposas diurnas?*

Las nocturnas o palomillas inician sus actividades al anochecer y durante el día permanecen ocultas en los troncos o en el follaje de los árboles.

8. *¿Qué hacen las mariposas nocturnas?*

Las mariposas son útiles, pues desempeñan funciones muy importantes. Los únicos fabricantes de seda natural del universo son, precisamente, los gusanos de seda; éstos son, ni más ni menos, las orugas de un tipo de mariposa.

9. *¿Qué fabrican las orugas de un tipo de mariposa?*

A los murciélagos y a ciertos pájaros e insectos les encanta comerse a las mariposas. Ellas, que no son nada agresivas, sólo pueden defenderse con artimañas: o bien, huyen volando a todo vapor, o hacen el muerto, o se confunden entre los árboles y las flores, o se ocultan.

10. *¿Quiénes se comen a las mariposas?*

11. *¿Cómo se defienden las mariposas?*

En su mayoría, las mariposas vuelan sobre un territorio reducido, cerca de donde nacieron; sin embargo, existe una notable excepción: la mariposa Monarca. Para no morir de frío, viene a México desde Canadá y Estados Unidos, por lo que sus recorridos son de hasta ¡seis mil kilómetros!

12. *¿Cómo se llama la única mariposa que viaja grandes distancias?*

13. *¿Por qué motivo crees que viajan tanto?*

Lee todo el texto en voz baja y contesta las siguientes preguntas:

14. *¿Dónde viven las mariposas?*

15. *¿Por qué crees que son útiles las mariposas?*

16. *¿Qué hace la mariposa Monarca?*

De todas las criaturas que viven en el mar, las que siempre han fascinado al ser humano son, sin duda, los delfines. Desde la antigüedad, a poetas y escritores les ha encantado la inteligencia, la vivacidad, la gracia y la amistad que estos mamíferos parecen demostrar en sus actos y en sus relaciones con el ser humano.

1. *¿Qué criatura del mar le fascina al ser humano?*
2. *¿Qué les impresiona a los seres humanos del Delfin?*
3. *En una frase resume el párrafo anterior.*

Antiguas leyendas hablan de naufragos que fueron llevados a tierra por un delfin; en tiempos más modernos, por ejemplo durante la Segunda Guerra Mundial, marinos y aviadores caídos al mar contaron que habían sido salvados de morir ahogados gracias a los delfines.

4. *¿Qué dicen las antiguas leyendas y los tiempos más modernos acerca del delfin?*

Observaciones y estudios científicos de estos últimos años han demostrado que los delfines poseen una inteligencia notable; su cerebro es muy parecido al humano. Aprenden algunos ejercicios con mayor rapidez que los monos.

5. *¿Qué poseen los delfines?*
6. *¿En qué se parecen los delfines al hombre?*
7. *¿Qué aprende el delfin con mayor rapidez que los monos?*

A los delfines les gusta mucho jugar y no pierden ocasión de hacer acrobacias. Suelen acompañar a los barcos durante largos trayectos dando saltos de varios metros fuera del agua, haciendo cabriolas y agitando graciosamente la cola, como si estuvieran bailando. Por su simpatía y sociabilidad son muy admirados en los grandes acuarios, donde se exhiben ante un divertido y entusiasmado público de muy distintas edades. Niños y mayores gozan con sus saltos, volteretas y demás exhibiciones.

8. *¿Qué hacen los delfines cuando acompañan a los barcos?*
9. *¿Por qué son los delfines admirados en los acuarios?*

Los delfines son afectuosos con sus hijitos y, en caso de peligro se ayudan unos a otros de un modo conmovedor. Si un delfín, pongamos por ejemplo, queda herido en las profundidades del agua, sus compañeros lo ayudan a subir a la superficie para que pueda respirar.

10. *¿Cómo son los delfines con sus hijitos?*

11. *¿Qué pasa cuando un delfín queda herido en el agua?*

Lee todo el texto en voz baja y contesta las siguientes preguntas:

12. *¿Qué opinas del Delfín?*

13. *Enumera las características más importantes del Delfín.*

ANEXO 5

En los puestos de las ferias, en las dulcerías o en los canastos o cajones de los vendedores de dulces que recorren las calles y los parques, podemos encontrar las alegrías, sabrosos dulces hechos con semillas muy pequeñas.

1. *¿Qué son las alegrías?*

Algunos investigadores descubrieron que la semilla de alegría o amaranto es un tesoro para la buena alimentación. Para empezar hicieron pruebas químicas y llegaron a la conclusión de que dicha semilla contiene gran cantidad de proteínas. Decidieron compararla con el maíz y, ¡qué sorpresa!: la alegría lo supera pues el maíz tiene menos proteínas.

2. *¿Qué otro nombre recibe la semilla de la alegría?*

3. *¿Qué descubrieron algunos investigadores acerca de la semilla de la alegría?*

4. *¿Qué contiene dicha semilla?*

5. *¿Con qué otra semilla compararon a la alegría?*

También encontraron que la semilla de la alegría es fácil de sembrar y, además, una vez cosechada, se puede guardar por largas temporadas sin que se eche a perder. El amaranto se da en casi toda la República Mexicana. En septiembre y octubre, en algunos lugares, se pueden ver los campos floridos, bañados con el color rojizo del amaranto.

6. *¿Qué más han encontrado los investigadores en esta semilla?*

7. *¿Qué semilla se da casi en toda la República Mexicana?*

8. *¿En qué meses se da esta semilla?*

9. *¿De qué color es el amaranto?*

Más tarde, esos investigadores unieron sus esfuerzos a los de los historiadores y antropólogos y averiguaron que nuestros antepasados conocían las propiedades alimenticias del amaranto pues, aún cuando ellos no habían hecho estudios químicos, la experiencia les había hecho descubrir las magníficas cualidades de esa estupenda semilla que cultivaban y comían en forma de tortillas, dulces o tamales.

10. *¿Cómo descubrieron nuestros antepasados las propiedades alimenticias del amaranto?*

11. *¿En qué forma comían nuestros antepasados el amaranto?*

Otra gran ventaja del amaranto es su agradable sabor. En otras ocasiones han sido descubiertos productos naturales que serían buenos alimentos y servirían para tener una buena salud, pero es difícil que la gente se acostumbre a comer algunos de ellos porque tienen un sabor raro o diferente a lo que estamos acostumbrados. En cambio, a todos nos gusta la alegría.

12. *¿Cómo es el sabor del amaranto?*

13. *¿Por qué otros productos naturales no han sido utilizados para elaborar alimentos?*

Lee todo el texto en voz baja y contesta la siguiente pregunta:

14. *¿Por qué es importante la semilla de la alegría o amaranto?*

La gente que vive en la ciudad consume lo que los pobladores del campo producen. Pero también esa gente trabaja haciendo cosas, que todos los de la ciudad y los del campo, necesitamos. Los productos, como jabones, aceites, harinas, sopas, bebidas, etc., son envasados en cajas de cartón, latas, en botellas de plástico o de vidrio, y en bolsas de papel o cartón. Así, cada día, en cada lugar, en la ciudad y en el campo, se junta mucha basura.

1. *¿Qué consume la gente que vive en la ciudad?*
2. *¿Por qué se junta mucha basura en el campo y en la ciudad?*

Toda la basura que proviene de los seres vivos, de plantas o de animales, como las cáscaras de huevo y de fruta, las sobras de comida, las hojas secas y los huesos de los animales, se llama basura orgánica. La basura que se pudre y se deshace es un abono, ya que se mezcla con la tierra y la enriquece.

3. *¿A qué llamamos basura orgánica?*

La basura que proviene de objetos que fabrican los hombres, como latas, botellas de vidrio, llantas, cubetas y envases de plástico, se llama basura inorgánica. Este tipo de basura no se pudre y dura mucho tiempo donde se le tira. También el humo de los automóviles y de las fábricas, y los jabones en polvo o detergentes son basura inorgánica. Los primeros contaminan el aire que todos respiramos, y los segundos, el agua que necesitamos.

4. *¿A qué llamamos basura inorgánica?*

Las moscas y las ratas siempre están en los basureros porque toda la basura orgánica que hay es su alimento. Pero también existen muchos microbios que son transportados en las patas de las moscas a cualquier lugar. Tanto las moscas como las ratas transmiten muchas enfermedades al hombre. Como ves, la basura tirada al aire libre es fuente de enfermedades. Por eso es importante eliminar los basureros donde ratas y moscas pueden desarrollarse.

5. *¿Qué animales viven en los basureros?*
6. *¿Qué transportan las moscas en sus patas?*
7. *¿Qué transmiten las moscas y las ratas?*

En las ciudades vive mucha gente que produce mayor cantidad de basura que las personas que viven en el campo. Por eso en las ciudades se amontonan toneladas de basura. Pero antes de deshacerse de ella, los pepenadores, que son gente que trabaja en los tiraderos escogen los desechos de papel, vidrio y metal para venderlos. Después, con eso se vuelve a hacer papel y objetos nuevos de vidrio y metal en otras fábricas.

8. *¿Por qué se amontona tanta basura en las ciudades?*
9. *¿Qué hacen los pepenadores en los tiraderos?*
10. *¿Qué hacen las fábricas con lo que les venden los pepenadores?*

Lee todo el texto en voz baja y contesta las siguientes preguntas:

11. *¿Cuál es la diferencia entre la basura orgánica e inorgánica?*
12. *¿Qué sucede en los basureros?*

En lengua náhuatl, serpiente se dice coátl. Esta palabra también significa gemelo o cuate. Se dice que las serpientes son lagartijas que han perdido sus patas. En México viven alrededor de quinientas especies de serpientes. De todas ellas, sólo cincuenta son peligrosas para el ser humano.

1. *¿Qué se dice de las serpientes?*

Algunas serpientes emplean la boca para atrapar a sus presas, a las que tragan enteras. Otras enrollan su cuerpo alrededor de sus víctimas, apretándolas hasta asfixiarlas antes de comérselas.

2. *¿Cómo atrapan a sus presas las serpientes?*

Las serpientes ponzoñosas inyectan su veneno clavando los dientes en sus presas. El veneno que deja la mordedura del coralillo y la de la serpiente marina ataca al sistema nervioso, causando parálisis, insensibilidad y, finalmente, la muerte.

3. *¿Cómo inyectan el veneno las serpientes?*

4. *¿A qué sistema ataca el veneno de las serpientes coralillo y marina?*

5. *¿Qué le sucede a un ser que es picado por una de éstas serpientes y no es atendido?*

El veneno de las víboras de cascabel, nauyacac o cantiles destruye las venas más delgadas y los glóbulos rojos, causando una asfixia progresiva y mortal. Su mordedura deja una sensación de ardor muy fuerte, "quema"; por eso los antiguos mexicanos llamaron a la víbora de cascabel "serpiente de fuego". Esta serpiente siempre ha sido muy temida.

6. *¿Cómo actúa el veneno de una víbora de cascabel para producir la muerte?*

7. *¿Qué sensación deja la mordedura de éstas víboras?*

Ahora bien, y a pesar de que algunas especies son peligrosas para el hombre, casi todas las víboras son benéficas para la agricultura y la conservación de los bosques, pues destruyen las plagas dañinas. Cuando las serpientes son pequeñas, comen insectos; y cuando han crecido, devoran ratas, ratones y tusas. Muchos campesinos tienen por costumbre dejar que las boas vivan en sus trojes o graneros para que se coman los roedores que acaban con los granos.

8. *¿Para qué son benéficas las víboras?*
9. *¿Qué comen las serpientes pequeñas?*
10. *¿Qué comen las serpientes más grandes?*

Lee todo el texto en voz baja y contesta las siguientes preguntas:

11. *¿Por qué crees que se dice que las serpientes son lagartijas sin patas?*
12. *¿Cuáles son las dos maneras que las serpientes utilizan para matar a sus víctimas?*
13. *¿Qué es lo que inyectan las serpientes ponzoñosas?*
14. *¿Por qué son importantes las víboras para la agricultura y la conservación de los bosques?*

Existen varios fenómenos naturales que afectan al hombre y a la naturaleza. Unos son los que tienen que ver con la tierra, como son los terremotos y las erupciones de los volcanes.

Otros están relacionados con los vientos, como son los ciclones y las tormentas. Y finalmente, están los fenómenos naturales que tienen que ver con el agua, como son las inundaciones y las sequías.

1. *¿A quién afectan los fenómenos naturales?*

Los Temblores

Un temblor o sismo es un movimiento brusco en la corteza terrestre.

2. *¿Qué es para ti un temblor o sismo?*

En el interior de la Tierra hay capas que se desplazan.

3. *¿Qué se desplaza en el interior de la Tierra?*

En ocasiones, algunas capas ejercen presión contra otras y llega un momento en que se produce un temblor en la superficie terrestre.

4. *¿Por qué se produce un temblor en la superficie terrestre?*

Los temblores pueden durar desde algunos segundos hasta minutos.

Cuando ocurre un sismo las casas y los edificios se bambolean e incluso se derrumban. Sin embargo, si éstos están bien contruidos y el terreno es firme, es poco probable que se caigan.

5. *¿Qué nombre recibe un temblor intenso?*

6. *¿Qué crees que le pasa a las casas y edificios durante un sismo?*

Hasta ahora los científicos saben dónde puede ocurrir un temblor. Lo que todavía no saben es determinar con exactitud cuándo ocurrirá ni cuál será su intensidad.

7. *¿Qué no pueden detectar los científicos acerca de un sismo?*

Los Volcanes

Los volcanes son montañas que en el centro tienen una enorme chimenea que comunica con el interior de la Tierra.

8. Para ti ¿Qué son los volcanes?

A través de ella salen los gases calientes y las rocas fundidas que provienen de las profundidades de nuestro planeta. Las rocas fundidas reciben el nombre de lava.

9. ¿Qué sale del centro de un volcán?

10. ¿Qué nombre reciben las rocas fundidas de un volcán?

Los volcanes van creciendo a medida que la lava va surgiendo del interior, cuando se endurece la lava se forma en la montaña un cono de roca. La tierra de origen volcánico es muy buena para algunos cultivos, debido a la riqueza de minerales que contiene.

11. ¿Por qué piensas que crecen los volcanes?

12. ¿Por qué es útil la tierra volcánica para algunos cultivos?

Lee todo el texto en voz baja y contesta las siguientes preguntas:

13. ¿Por qué se origina un temblor o sismo?

14. ¿Qué sientes cuando tiembla?

15. ¿Qué tienen en el centro los volcanes?

16. ¿Qué es la lava?

17. ¿A quién beneficia la riqueza de minerales de la tierra volcánica?

Existen varios fenómenos naturales que afectan al hombre y a la naturaleza. Unos son los que tienen que ver con la Tierra, como son los terremotos y las erupciones de los volcanes.

Otros están relacionados con los vientos, como son los ciclones y las tormentas.

Y finalmente, están los fenómenos naturales que tienen que ver con el agua, como son las inundaciones y las sequías.

1. *¿Con quién tienen que ver los fenómenos naturales?*

Los ciclones

Los ciclones son vientos tropicales que avanzan a gran velocidad en forma de espiral, y forman un amplio remolino.

2. *¿Qué nombre reciben los vientos tropicales que forman un amplio remolino?*

Cuando el ciclón llega a la costa puede causar muchos daños y provocar inundaciones.

3. *¿Qué crees que causan los ciclones cuando llegan a la costa?*

Una vez que el ciclón toca tierra firme, la tormenta comienza a desvanecerse.

4. *¿Qué crees que sucede cuando un ciclón toca tierra firme?*

Cuando un ciclón se forma sobre la tierra firme se llama tornado. Los ciclones llegan a algunos lugares de la costa, pero también provocan lluvias intensas en otras partes.

5. *¿A qué se llama tornado?*

6. *¿Qué más crees que provocan los ciclones fuera de la costa?*

Inundaciones y sequías

Las inundaciones se producen a causa de lluvias muy intensas. Los ríos crecen y se desbordan inundando campos y ciudades. En ocasiones provocan daños cuantiosos.

7. *¿Por qué se producen las inundaciones?*

8. *¿Quiénes crecen y se desbordan a causa de las inundaciones?*

Así como el exceso de lluvias puede causar un desastre, las sequías, que son la falta prolongada de lluvias, también ocasiona muchos daños a los cultivos y a la ganadería.

9. *¿Qué son para ti las sequías?*

10. *¿A quién ocasionan grandes daños las sequías?*

Lee todo el texto y contesta las siguientes preguntas:

11. *Para tí ¿Qué son los ciclones?*

12. *¿Qué provocan los ciclones?*

13. *¿Qué nombre recibe un ciclón que se forma en tierra firme?*

14. *Para tí ¿Qué es una inundación?*

15. *¿Qué crees que es una sequía?*

En la Sierra Madre del Sur, cerca de Taxco, habita un insecto de enorme valor nutritivo. Este insecto es el jumil o chinche de monte que, asado y acompañado por una buena salsa picante, es uno de los platillos típicos de la región.

1. *¿Cómo se llama el insecto que comen los indígenas en Taxco?*

Alimento básico de los indígenas que habitan la región, los jumiles siguen comiéndose habitualmente. La chinche de monte, como también se le conoce, es un pequeño insecto de aproximadamente centímetro y medio. Generalmente habita entre la hojarasca, en la corteza de árboles secos o en las raíces de las plantas, sobre todo, magueyes.

2. *¿En dónde viven los jumiles?*

El jumil se alimenta de la savia de las plantas. Su captura es complicada pues vuela o se esconde entre las raíces y, sobre todo, expele como defensa, al sentirse agredido, un líquido irritante, constituido principalmente por yodo, muy molesto para los ojos, nariz y piel.

3. *¿De qué se alimentan los jumiles?*

4. *¿Cómo se defiende el jumil al sentirse agredido?*

Estos apreciados insectos abundan entre los meses de noviembre y marzo. En esta temporada, algunas familias se dedican a la recolección de jumiles para su venta en el mercado de Taxco. En los años de abundancia, en una sola recolección, cada familia llega a juntar de ocho a diez kilogramos de jumiles. Para esto, hay que reconocer bien los lugares donde se ocultan y distinguir perfectamente al jumil fino, del que no lo es.

5. *¿Para qué recolectan algunas familias los jumiles?*

6. *Menciona las dos cosas que se necesitan conocer al recolectar jumiles.*

Aunque existen en otras regiones del país, el de Taxco es el mejor por su sabor, su buen tamaño y altos valores nutritivos. La información científica nos dice que los jumiles, nativos de Guerrero, depositan sus huevecillos en los huecos de los árboles y se incuban prolongadamente. Después, las ninfas que surgen de los huevos permanecen ocultas, desarrollándose en las cortezas; es por ello que la aparición de las chinches de monte parece repentina.

7. *¿Por qué el jumil de Taxco es el mejor?*
8. *¿Dónde depositan los jumiles de Guerrero sus huevecillos?*
9. *¿Qué hacen las ninfas que surgen de los huevos?*

Lee todo el texto en voz baja y contesta las siguientes preguntas:

10. *¿Qué son los jumiles?*
11. *¿Por qué crees que son importantes en la alimentación de los indígenas?*