

01963



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

3.5

**FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**PROMOCION DE HABILIDADES ESTRATEGICAS PARA
LA COMPRESION DE TEXTOS CON UN ENFOQUE
SOCIO-INSTRUCCIONAL**

T E S I S
Q U E P R E S E N T A
LAURA MACRINA GOMEZ ESPINOZA
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. SYLVIA ROJAS-DRUMMOND

MEXICO, D. F.

NOVIEMBRE, 1999.

REPOSICION
MEXICO, D.F.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

CONTENIDO

RESUMEN.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO	9
1.1 Los Procesos Autorregulatorios en la Educación	9
1.2 La Zona de Desarrollo Próximo	14
1.3 Comprensión de Textos y Análisis del Discurso	16
1.4 Procedimientos Socio-Instruccionales.....	23
CAPÍTULO 2. PROPUESTA DE PROGRAMA INSTRUCCIONAL.....	32
2.1 Método	32
2.1.1 Sujetos.....	32
2.1.2 Variables	32
2.1.3 Instrumentos.....	34
a) Procedimiento de Análisis Textual	34
b) Sistema de Calificación de los Instrumentos.....	37
2.1.4 Procedimiento.....	40
2.2 Programa Socio-instruccional.....	41
CAPÍTULO 3. RESULTADOS	46
3.1 Resultados de la preprueba.....	46
3.2 Contrastación de los resultados en la preprueba con los de la postprueba	47
3.3 Resultados de la postprueba	55
3.4 Interpretación de los resultados.	58
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
A N E X O S	71
1: MUESTRAS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	71
2: MUESTRAS DE SESIONES DE TRABAJO	78
3: EJEMPLOS DE RESÚMENES DE ALUMNOS.....	84

RESUMEN

Considerando las implicaciones que la comprensión y producción escrita tienen en la práctica educativa escolarizada, desde los niveles básicos de la enseñanza, se sugiere que una aproximación socio-cultural constituye un marco referencial útil para promover tales competencias y desarrollar en el estudiante habilidades autorregulatorias. Acorde con esta perspectiva, la investigación realizada consistió en probar los efectos de un programa de corte socio-instruccional, diseñado para promover habilidades estratégicas generales y específicas para la comprensión de textos escritos (narrativos y expositivos), en alumnos de 3° y 5° grados de primaria. Dicho programa se estructuró con base en un modelo de aprendizaje cooperativo y en la generación de zonas de desarrollo próximo. Particularmente se promovieron, habilidades estratégicas para la identificación de las superestructuras que subyacen a los textos narrativos y expositivos, así como para la aplicación de macroestrategias en la producción de macroestructuras. Además su implementación puede efectuarse en el espacio de la biblioteca, de las escuelas oficiales de educación básica.

Como resultado, fue posible comprobar que el programa desarrollado favoreció las habilidades de los alumnos para redactar macroestructuras de textos narrativos, aplicando macroestrategias principalmente de supresión y generalización. Los más pequeños desarrollaron particularmente habilidades para identificar y utilizar la superestructura de los textos expositivos, en sus producciones escritas.

Se puede concluir que el entrenamiento propositivo en este tipo de habilidades representó para el alumno una herramienta útil, particularmente si se inicia desde los primeros grados de educación primaria. El recurrir a la generación de zonas de desarrollo próximo facilitó a los alumnos con menor habilidad, acceder a niveles superiores de experticia y lograr mayor autorregulación en las habilidades promovidas.

Dado que los beneficios demostrados por los alumnos del grupo experimental no fueron sustancialmente mayores a los del grupo control, se considera que la implementación de programas de esta naturaleza por periodos más amplios durante el año escolar, podría arrojar resultados más contundentes. Asimismo, la integración del docente en estas prácticas educativas novedosas podría constituir un factor motivador con promisorios resultados en su práctica de alfabetizar funcionalmente a sus alumnos.

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa que ha tenido lugar en las dos décadas recientes ha puesto especial atención a los aspectos sociales que enmarcan los procesos educativos y parte importante de ella se ha abocado al estudio de la alfabetización, dando lugar a nuevas definiciones y modelos sobre su conceptualización. Paulatinamente, en los últimos años se ha ido reconociendo el carácter multifásico de la lengua escrita, dándole un enfoque que ha ido desde admitir sólo los aspectos estructurales de la lectura y la escritura, hacia ampliar su definición al tomar en cuenta la función del lenguaje escrito en un contexto social. De esta manera, la visión de la alfabetización ha ido incorporando, además de las necesidades personales, las sociales, llevando a enfocar la dimensión FUNCIONAL, al reconocer que los programas de alfabetización debieran ajustarse a las diferentes realidades de los grupos poblacionales a los que van dirigidos.

Desde una perspectiva sociocultural, algunos autores (ej. Street, 1994; Verhoeven, 1994) afirman que la alfabetización está sufriendo una transición de lo autónomo a lo ideológico. La alfabetización autónoma refiere una habilidad básica cognoscitiva o técnica que debe ser aprendida independientemente de un contexto específico o cultural, esto es, tener la capacidad de utilizar el lenguaje en forma descontextualizada. En tanto, la alfabetización ideológica implica tomar en cuenta las prácticas sociales concretas y las variadas ideologías en las que diferentes expresiones culturales de la alfabetización están inmersas (Gee, 1994).

Con esta perspectiva, se recupera el concepto de ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL que inicialmente se refería a las demandas de la alfabetización en el mundo, dentro del contexto del desarrollo laboral y económico (Gray, 1956) y que gradualmente, hasta la actualidad, se ha ido refiriendo a un conjunto de habilidades definidas en términos de la demanda de la letra impresa en ambientes de tipo ocupacional, cívico, comunitario y personal, en función de la penetración que los materiales escritos ha ido teniendo en la vida social. En este renglón, resalta incluso el enorme rango de aplicación reciente de las computadoras, lo que inevitablemente ha ido conduciendo a la redefinición de lo que se entiende por este concepto (Levine, 1994).

Verhoeven (1994) sugiere que la alfabetización funcional debiera estar definida en términos de los antecedentes multilingual y multicultural, ajustándose a la definición establecida en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en 1990 en Thailandia (referida por Verhoeven, 1994), donde se estableció la alfabetización como una habilidad de vida y la principal herramienta de aprendizaje para el desarrollo personal y de la comunidad, y la auto-suficiencia. A partir de la aproximación sociocultural, para este autor el constructo de alfabetización funcional incorpora el concepto de COMPETENCIA COMUNICATIVA sugerido por Canale y Swain (1980) y por Hymes (1971). Para sus autores, la competencia comunicativa se compone de cuatro competencias: la gramatical, la discursiva, la estratégica y la sociolingüística. Aunque originalmente este concepto fue propuesto como marco de referencia para la lengua oral, Verhoeven lo modifica y ajusta para un modelo de lengua escrita, incorporando la competencia de codificar y decodificar

Así, la alfabetización funcional la integran las competencias gramatical y discursiva que son aquellas habilidades involucradas en el control de la organización formal del discurso escrito; la competencia de codificar y decodificar textos escritos que consiste en las habilidades técnicas relativas a la escritura y lectura; la competencia estratégica, es decir, la habilidad de realizar las funciones de planeación, ejecución y evaluación para lograr la meta de producir un texto y por último, la competencia sociolingüística la cual comprende las convenciones apropiadas dadas por la cultura, y que varían con la situación y el conjunto de conocimiento previo cultural, incluyendo el conocimiento de la estructura de poder de una sociedad determinada (Verhoeven, 1994).

La literatura sobre el tópico refiere que no es suficiente con exponer al niño a un ambiente de lecto-escritura para aprender la compleja tarea de leer y escribir; evidencia acumulada indica que los niños necesitan actividades estructuradas secuencialmente y dirigidas por un profesor o por un igual con la habilidad adquirida, para lograr automaticidad en la codificación y decodificación, así como en la apropiación de estrategias de lectura y escritura, es decir, lograr autorregulación (Oakhill y Garnham, 1988; Rayner y Pollatsek, 1989).

Vinculado a la alfabetización funcional, la teoría sociocultural, entre otras, se ha abocado al análisis del desarrollo de procesos autorregulatorios que constituyen componentes básicos del funcionamiento intelectual en una amplia variedad de actividades, incluyendo las que involucran al uso funcional del lenguaje oral y escrito. Los procesos autorregulatorios se refieren "al manejo y control que un individuo ejerce sobre sus procesos psicológicos y actividades para resolver problemas y/o lograr alguna meta" (Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo y Alatorre, 1992, p. 13). En diversos estudios se ha evidenciado la importancia de los procesos autorregulatorios (ej. Baker y Brown, 1984; Pressley y Ghatala, 1990) al demostrar que gran parte de las diferencias entre expertos y novatos, adultos y niños, y poblaciones típicas y atípicas, reside en el manejo más competente de procesos autorregulatorios por parte de los primeros. Deficiencias similares se presentan en alumnos con problemas de bajo rendimiento escolar y/o de aprendizaje.

Inspirados por las aportaciones de Vygotsky, investigadores como Brown (1987) y Wertsch (Wertsch, 1978; Wertsch, McNamee, McLane y Budwing, 1980) proponen que la emergencia y desarrollo de la autorregulación tienen raíces importantes en la interacción social. Así, algunos procesos cognoscitivos en el niño son regulados originalmente por otros (por ejemplo: padres, hermanos, maestros y otros mayores) y gradualmente, durante su desarrollo, aumenta el control sobre sus propias actividades, hasta que puede regularlas de una manera más internalizada, autónoma, es decir, por autorregulación. Este proceso ocurre dentro de la denominada ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO propuesta por Vygotsky, definida como "la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1978, p. 133).

Vygotsky (citado en Wertsch, 1988) argumentaba que la zona de desarrollo próximo es un constructo útil en los procesos de instrucción, al considerar una relación específica entre desarrollo e instrucción. Desde su punto de vista, desarrollo e instrucción no coinciden directamente, sino que representan dos procesos que coexisten en una interrelación muy compleja. Por un lado, la instrucción crea la zona de desarrollo próximo, pero decir que un niño puede hacer más cosas cuando colabora con un adulto, no quiere decir que el nivel de desarrollo potencial haya de ser arbitrariamente superior. Es más, según Vygotsky, el niño puede operar solamente dentro de ciertos límites que se hallan fijados estrictamente por el estado de su desarrollo y por sus posibilidades intelectuales. A partir de aquí, la zona de desarrollo próximo se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción implicada; no es una propiedad del niño ni del funcionamiento INTERPSICOLÓGICO por sí solo.

Cabe especificar que los procesos interpsicológicos se dan en pequeños grupos de individuos (por regla general diadas), implicados en una interacción social determinada y explicable en términos de dinámica de grupos pequeños y práctica comunicativa. Los procesos interpsicológicos no pueden reducirse a procesos psicológicos individuales, lo cual constituiría una forma de reduccionismo psicológico individual, pero tampoco pueden equipararse a los procesos inherentes a la sociedad; ello representaría una forma de reduccionismo sociológico (Wertsch, 1988).

De acuerdo con Vygotsky (1934), la instrucción en la zona de desarrollo próximo aviva la actividad del niño, despierta y pone en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo, solamente posibles en la esfera de la interacción con las personas que rodean al niño y en la colaboración con sus compañeros, pero en el curso interno del desarrollo se convierten, finalmente, en propiedades internas del niño. De esta manera, es como la instrucción desempeña un papel de considerable importancia en el desarrollo. Investigaciones como las realizadas por Olson (1970), Sigel (1970, 1979, 1982; Sigel y Cocking, 1977; Sigel y McGillicuddy-Delisi, 1984; Sigel y Saunders, 1979) y Rogoff y Wertsch (1984) han sido motivadas por argumentos semejantes.

La mayor parte de la argumentación de Vygotsky (citado en Wertsch, 1988) sobre la zona de desarrollo próximo implica la intervención de procesos interpsicológicos; sin embargo, en ciertos aspectos sus comentarios se refieren, asimismo, a los fenómenos sociales-institucionales. El punto de vista general de Vygotsky consistía en que los procesos sociohistóricos a nivel institucional influyen en el funcionamiento interpsicológico en la zona de desarrollo próximo. Este aspecto ha sido abordado por investigadores como Saxe, Gearhart y Guberman (1984), así como Griffin y Cole (1984). Saxe y sus colaboradores hacen hincapié en que la mayoría de las tareas realizadas en la zona de desarrollo próximo son socioculturalmente específicas. Por ejemplo, en su análisis del contexto de la tarea cultural de resolver problemas numéricos, la representación del adulto de la ESTRUCTURA DE OBJETIVO de la tarea se basa en un sistema semiótico específico desde el punto de vista sociohistórico, en otros términos, aritmético. Saxe (1977, 1981) ha demostrado que el sistema aritmético (y sus usos) no es natural o universal, sino que depende de su contexto sociohistórico. Saxe y sus colaboradores suponen que una

comprensión completa de la zona de desarrollo próximo es solamente posible si se considera el contexto histórico específico.

Desde la teoría sociocultural, las actividades de autorregulación evidentemente están involucradas en el procesamiento discursivo y son utilizadas por lectores y escritores competentes para lograr sus metas. En particular, durante las interacciones comunicativas, escucha y hablante (o lector y escritor) aplican diversas estrategias generales para la solución de problemas que incluyen la realización de actividades como: el análisis de las metas y el contexto del problema en cuestión, la planeación de estrategias adecuadas, así como su aplicación y supervisión, y la toma de medidas correctivas en caso necesario. Al mismo tiempo, ellos aplican estrategias específicas, adecuadas al tipo de propósitos y actividades comunicativas particulares (Brown, 1987; Kintsch, 1989; Pressley y Ghatala, 1990; Rojas-Drummond y cols., 1992; Scardamalia y Bereiter, 1986; van Dijk y Kintsch, 1983).

Brown (1985) argumenta que las estrategias específicas son particularmente poderosas para la solución de problemas, aunque conllevan dificultades de acceso y transferencia. Por el contrario, las estrategias generales no son suficientes por sí mismas para resolver problemas, pero son trans-situacionales y contribuyen al acceso, coordinación y secuenciación de habilidades subordinadas. Por lo tanto, estos dos tipos de estrategias son complementarias. Así, recientes esfuerzos con resultados muy satisfactorios, se han dirigido a combinar ambos tipos de estrategias (generales y específicas) para solucionar problemas particulares en dominios específicos, dentro de contextos reales de utilidad (cognición situada) y de manera INFORMADA, esto es, desarrollando programas de entrenamiento en los que se haga consciente al alumno sobre el CÓMO, POR QUÉ, DÓNDE y CUÁNDO se usan las estrategias a ser aprendidas (Rojas-Drummond, Hernández, Vélez y Villagrán, 1998).

De acuerdo con van Dijk y Kintsch (1983), el lector o escucha interviene estratégicamente para construir una representación semántica del texto, así como para regular sus procesos y actividades con el fin de lograr sus metas. Estos autores formulan los siguientes tipos de estrategias generales de solución de problemas, involucrados en el dominio de la comprensión del discurso: (a) análisis de la meta, (b) planeación de estrategias específicas para el logro de las metas, (c) aplicación de las estrategias específicas, y (d) supervisión general y toma de medidas correctivas. Complementando estas estrategias generales, Rojas-Drummond (Rojas-Drummond y cols., 1992; Rojas-Drummond, Dabrowsky y Gómez, 1996; Rojas-Drummond y Gómez, 1995; Rojas-Drummond, Gómez, Márquez, Olmos y Peón, 1995) retoma y amplía la clasificación de estos autores y propone las siguientes estrategias específicas de comprensión de textos: (a) estrategias de coherencia local, (b) estrategias para detectar la superestructura del texto, (c) macroestrategias para la coherencia global, (d) estrategias de activación y uso de conocimientos, (e) otras estrategias de elaboración, (f) estrategias pragmáticas, socioculturales, etc.

Con lo anterior es posible comprender la importancia de los procesos autorregulatorios, en particular respecto a las actividades académicas, y que la generación de zonas de



desarrollo próximo posibilitan la inducción de tales habilidades de autorregulación. Asimismo, se ha resaltado la relevancia que tiene el manejo de estrategias generales y específicas para la realización exitosa de tareas de lecto-escritura.

Ahora bien, existen diversos desarrollos derivados de la teoría sociocultural (ej. Collins, Brown y Newman, 1989; Mercer y Fisher, 1992) que han adaptado muchos de sus principios para enriquecer las prácticas instruccionales. Estos han sido identificados dentro de lo que se denomina aproximación socio-instrucciona (Belmont, 1989). En particular, esta aproximación retoma y recrea conceptos tales como: zona de desarrollo próximo, tutelaje cognoscitivo o participación guiada, cognición situada, apropiación y andamiaje, para generar formas que incrementen el desarrollo cognoscitivo y la autorregulación en diversos grupos de estudiantes y en dominios como la lectura, la escritura y las matemáticas, entre otros.

Desde la aproximación socio-instrucciona, uno de los modelos que ha probado éxito en la enseñanza de la comprensión de lectura y que particularmente ha servido de base para el presente trabajo de investigación, es el desarrollado por Palincsar y Brown (Collins, Brown y Newman, 1989) denominado ENSEÑANZA RECÍPROCA O APRENDIZAJE COOPERATIVO (para una revisión de estudios realizados con este modelo, véase Rosenshine y Meister, 1994). Su base metodológica se centra en el modelaje o GUÍA de estudiantes en cuatro habilidades estratégicas derivadas del estudio de aquellas habilidades que utilizan los lectores expertos: formular preguntas, clarificar, predecir y resumir.

La inevitable naturaleza social del desarrollo cognoscitivo y de la propia cognición han llevado al planteamiento del uso de la instrucción estratégica como una herramienta en la investigación; ello ha marcado un cambio en la aproximación al problema del estudio y la adquisición, no sólo de la lecto-escritura sino del aprendizaje en general de los niños, ya que ahora se integra la noción de que el conocimiento se construye socialmente (Kassen, 1979). Esto queda claramente expresado en tres ideas Vygotskianas: el pensamiento está en la raíz de una actividad, ya que está íntimamente relacionado con el habla, tanto interna como externa, y depende (la actividad) de él; además, el pensamiento se desarrolla y mantiene a través de experiencias interpersonales; y para conocer el nivel del desarrollo cognoscitivo del niño, se deben observar sus respuestas a la instrucción (Belmont, 1989). Estas ideas han llevado a una interpretación socio-instrucciona de Vygotsky acerca del desarrollo cognoscitivo del niño, que ha resignificado los diversos estudios sobre instrucción estratégica (que en un inicio se hicieron con estrategias de memorización), desarrollados principalmente en laboratorios de investigación de E.U.A., desde mediados de los años 60's.

En México, son pocos los estudios realizados siguiendo procedimientos socio-instruccionales. Rojas-Drummond y sus colaboradores (Peón, 1992; Rojas-Drummond y cols., 1992; Rojas-Drummond y cols., 1998) han desarrollado diferentes investigaciones, tanto de naturaleza básica como aplicada, en pequeños grupos de alumnos de primaria, fuera y dentro del salón de clase, utilizando el modelo del aprendizaje cooperativo para desarrollar estrategias generales y específicas, en la comprensión y el aprendizaje de

textos narrativos y expositivos. Los resultados han confirmado que un entrenamiento de tipo informado que combine ambos tipos de estrategias (generales y específicas) y que promueva la participación directa e interacción entre los alumnos, puede representar una herramienta muy útil para proveerlos de mejores repertorios para confrontar problemas y tareas de lectura y aprendizaje.

Por lo hasta aquí expuesto, a partir de la reflexión inicial de la importancia de fomentar un uso funcional del lenguaje (oral o escrito) en contextos escolarizados, una aproximación socio-cultural constituye un marco referencial de utilidad para este propósito. Tanto promover en el estudiante habilidades autorregulatorias, en este caso, las involucradas en el dominio de la comprensión de textos para facilitar la compleja tarea de leer y comprender lo leído, como el identificar formas de interacción (entre maestro-alumnos o alumno-alumno) que propicien ambientes instruccionales adecuados en los que se generen zonas de desarrollo próximo, con la GUÍA de un experto (maestro u otro alumno), son acciones que pueden traducirse en desarrollos educativos innovadores que, a su vez, se constituyan en herramientas poderosas para el maestro en su práctica docente cotidiana con promisorios beneficios para los escolares, desde el nivel de educación básica.

La presente investigación tiene como propósito estudiar, desde una perspectiva socio-instruccional, los efectos de un programa orientado a la promoción de habilidades estratégicas generales y específicas para la comprensión de textos escritos (narrativos y expositivos), en alumnos de 3º y 5º grados, con base en un modelo de análisis discursivo y aprovechando el espacio que proporciona la biblioteca de las escuelas oficiales de educación básica.

El interés por realizar el presente estudio estriba, por una parte, en retomar hallazgos recientes en la investigación educativa básica y llevarlos a la práctica en contextos escolarizados reales, para deribar aportaciones tanto en el sentido básico como en el aplicado de la Psicología Educativa. Por la otra, se pretende también hacer aportaciones a la línea general de investigación conducida por la Dra. Rojas-Drummond, enfocando este estudio a un aspecto de personal interés, que es el de la búsqueda de desarrollos educativos viables, que beneficien amplios grupos de la población de educandos mexicanos en el uso funcional del lenguaje oral y escrito. Además, se propone aprovechar (y en algunos casos, recuperar) aquellos espacios de biblioteca (amplios o reducidos, en uso o desuso) de que disponen los maestros en las escuelas de primaria públicas del país.

Particularmente interesa promover habilidades estratégicas para la identificación de las superestructuras que subyacen a los textos narrativos y expositivos, así como para la producción de macroestructuras (aplicando macroestrategias y enlaces cohesivos). Lo anterior considerando las implicaciones que la comprensión y producción escrita tienen en la práctica escolarizada, desde los niveles básicos de la enseñanza. La propuesta de análisis discursivo de van Dijk y Kintsch (1983), y la del aprendizaje cooperativo desarrollada por Brown y Palincsar (1989) fundamentan este estudio.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1 Los Procesos Autorregulatorios en la Educación

Los cambios en el mundo contemporáneo demandan una educación pertinente a la situación, capacidad y aspiraciones del educando, que demuestre su utilidad en la vida diaria y genere, a su vez, el interés por nuevas oportunidades educativas en un proceso de superación permanente; sin embargo, esto no siempre se ve reflejado en la práctica educativa, aún cuando normativamente se establece.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Programa, 1994) señala que la educación nacional debe buscar la formación integral del individuo y motivar el cambio hacia una vida mejor, a través de una enseñanza que esté más relacionada con las necesidades cotidianas y del trabajo. Asimismo, la educación de los niños y jóvenes debe incluir el desarrollo de sus capacidades y habilidades para que aprendan a aprender, esto es, buscar reducir el cúmulo de información a cambio de fortalecer prácticas y habilidades favorables al autoaprendizaje. Se plantea, además, el interés por estimular desde los primeros años el gusto por la lectura, el desarrollo de la curiosidad, así como del interés por la ciencia y la tecnología, y se pone particular atención a la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Frente al reto que representa este marco normativo de la política educativa actual de nuestro país, se hace necesario favorecer, entre otras, habilidades competentes en lectura y escritura, ya que en ellas se basa, en buena medida, la adquisición de conocimientos y el desarrollo cognoscitivo del niño, entre otros procesos. Más aún, si tales habilidades son de carácter autorregulado, tenderán a favorecer en el educando prácticas deseables de autoaprendizaje. En este renglón, no basta sólo con exponer al niño a un ambiente educativo de lecto-escritura para lograr que aprenda a leer y escribir, sino que es necesario enfrentarlo a actividades más bien estructuradas secuencialmente y dirigidas, para lograr automaticidad en la codificación y decodificación, así como en la apropiación de estrategias de lectura y escritura. En otras palabras, para lograr autorregulación se requiere explicitar procedimientos *ex-profeso* y no esperar a que se de por sí sola (Oakhill y Garnham, 1988; Rayner y Pollatsek, 1989; Rojas-Drummond y cols., 1992).

Si bien los actuales programas educativos sobre la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura tienen un enfoque comunicativo-funcional, en la práctica se evidencia una real dificultad para que el docente traduzca dicha propuesta a prácticas educativas apropiadas y pertinentes. Esto lleva a reflexionar sobre la importante labor del profesionista de la educación, y en este caso del psicólogo educativo, de investigar y probar fórmulas de innovación educativa que sirvan de herramientas de apoyo para los maestros, quienes finalmente son los que enfrentan diariamente la ardua tarea de educar a nuestros niños mexicanos. Específicamente, es una obligación profesional la traducción de trabajos de

investigación en procedimientos accesibles al docente, basados en estudios y teorías vigentes y bien fundamentadas. Una alternativa a esta problemática la ofrecen los estudios sobre los procesos autorregulatorios, y es sobre estos fundamentalmente sobre los que se hará énfasis inicialmente, para analizar sus aportaciones al campo de la educación.

De acuerdo con Brown (citado en Rojas-Drummond y cols., 1992, p. 12), los procesos autorregulatorios se refieren "al manejo y control que un individuo ejerce sobre sus procesos psicológicos y actividades para resolver problemas y/o lograr alguna meta"; de esta manera, la autorregulación se considera un componente básico del funcionamiento intelectual en las actividades cognoscitivas, y por supuesto en aquéllas que involucran al uso funcional del lenguaje oral y escrito.

El análisis del desarrollo de procesos autorregulatorios, desde la teoría sociocultural, ha evidenciado la importancia de tales procesos cuya emergencia y desarrollo tienen raíces importantes en la interacción social. Para abordar este punto, es necesario revisar las ideas de Vygotsky sobre la historia sociocultural de los individuos, que data ya de varias décadas atrás pero que en la actualidad han sido retomadas, revaloradas e incluso actualizadas, demostrando su vigencia y basta utilidad.

Vygotsky formuló una teoría que en la entonces URSS se le denominó como enfoque SOCIOHISTÓRICO o HISTORICOCULTURAL del estudio de la mente (Luria, 1971). La unidad básica mediante la que Vygotsky medía la historia sociocultural era la aparición y evolución de las herramientas psicológicas. Esto es, él establece que el desarrollo comportamental de los seres humanos está fundamentalmente gobernado no por las leyes de la evolución biológica, sino por las leyes del desarrollo histórico de la sociedad, donde juegan un papel fundamental, tanto el perfeccionamiento de los medios de trabajo como los medios de comportamiento en forma de lenguaje y otros sistemas de signos, que sirven como herramientas auxiliares en el proceso de dominio del comportamiento.

Por ejemplo, en el cálculo matemático, decía que la descontextualización se halla ligada a la aparición de un sistema numérico en el que una cantidad puede ser representada independientemente de cualquier contexto perceptivo. Con la descontextualización se hace posible hablar de dos o de tres sin necesidad de especificar dos o tres qué. La sistematización hace posible la explicación de los signos matemáticos sin necesidad de apoyarse en el contexto de su uso o aplicación (descontextualización). Por ello, dos puede ser definido desde dentro del sistema numérico como uno más uno, tres menos uno, cuatro menos dos, etc.

Luria (1980) afirmaba que los individuos con una cierta experiencia en contextos educativos formales eran capaces de utilizar categorías descontextualizadas y afirmaciones, mientras que quienes no contaban con esa experiencia tenían mayores dificultades en ese tipo de tareas.

La mayoría de los trabajos realizados durante las últimas décadas por antropólogos y psicólogos en este campo, han revelado y examinado uno de los argumentos implícitos en la teoría vygotskyana. Esto es, que el desarrollo de la alfabetización produce

automáticamente una progresiva descontextualización de los instrumentos de mediación. Por ejemplo, la interpretación de Vygotsky de sus estudios realizados en Asia central se basa en la suposición de que, mediante el proceso de alfabetización, los seres humanos adquieren la capacidad de utilizar signos de una forma menos dependiente del contexto. De hecho, podría decirse simplemente que con el desarrollo de la alfabetización igualaban ciertas fases de la descontextualización.

Vygotsky y sus seguidores suelen asumir que la alfabetización es un fenómeno homogéneo que tiene un impacto uniforme sobre los diferentes aspectos del funcionamiento psicológico superior; sin embargo, esta afirmación ha sido cuestionada por Scribner y Cole (1981), quienes consideran dos aspectos de gran importancia en las relaciones entre alfabetización, descontextualización y funciones psicológicas superiores. En primer lugar, exploraron si la alfabetización podía ser equiparada a la escolarización puesto que pareciera que la participación en las actividades de la escolarización formal y no la alfabetización en sí misma fuera la que afectara al funcionamiento intelectual. Aunque la escolarización formal y el desarrollo de la alfabetización se hallan en la mayoría de los casos estrechamente ligados, es posible separarlos conceptualmente y, en ocasiones, incluso empíricamente, permitiendo de esta forma su estudio. En segundo lugar, Scribner y Cole examinaron la posibilidad de diferenciar entre distintas formas de alfabetización desde el criterio de los roles funcionales que éstas cumplen en la vida del individuo y la sociedad.

Los descubrimientos de Scribner y Cole demuestran que lo importante no radica en el hecho de que estemos alfabetizados bajo un determinado criterio, digamos el de codificar y decodificar símbolos gráficos, sino en cómo utilizamos esta alfabetización que gobierna la descontextualización y sus posibles consecuencias sobre el funcionamiento psicológico superior. Estos hallazgos implican la dimensión de funcionalidad que puede dársele a la alfabetización, y entonces referirnos con mayor sentido a la importancia de la interacción social, en el desarrollo de lo que podríamos llamar alfabetización funcional.

Al hablar de los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores, Vygotsky decía que para entender al individuo, primero se debían entender las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve. Wertsch (1988) clarifica que el tipo de procesos sociales sobre los que Vygotsky basa su afirmación son los denominados interpsicológicos. En contraste con los procesos sociales, los procesos interpsicológicos implican pequeños grupos (por lo general, diadas) de individuos implicados en una interacción social determinada en términos de práctica comunicativa. Vygotsky (1981) se refiere al funcionamiento interpsicológico en la "ley genética general del desarrollo cultural", que a continuación se cita:

"Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego, en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la

formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones" (Vygotsky, 1981, p. 163).

En lugar de afirmar simplemente que los individuos aprenden de alguna manera mediante la participación en el funcionamiento interpsicológico, la formulación de Vygotsky defiende que existe una conexión inherente entre los dos planos de funcionamiento. En situaciones concretas, Vygotsky defiende la existencia de un isomorfismo entre la organización de los procesos en los dos planos y, en cualquier caso, afirma que la estructura del funcionamiento interpsicológico tiene un enorme impacto sobre la estructura del funcionamiento intrapsicológico resultante.

Es necesario en este punto destacar la importancia que tiene para el individuo la interacción con el otro para su desarrollo cognoscitivo y cómo el ir pasando de un plano interpsicológico, dado por esa intercomunicación social, lleva al individuo al plano interno de lo intrapersonal, apropiándose de ello, dándole forma y contenido propios. Este proceso tiene mucho que ver con el desarrollo de procesos autorregulatorios fundamentales en la educación, lo cual podrá observarse con mayor claridad cuando a continuación se aborden dos de los muchos fenómenos que Vygotsky analizó con relación a su concepción. Estos son: la internalización y la zona de desarrollo próximo (este último se abordará más adelante por separado, dada su importancia para el presente estudio).

Respecto al primero, al igual que otros autores como Piaget, Vygotsky concebía la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Sin embargo, él difiere al definir la actividad externa en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente y argumenta que son las propiedades de esos procesos los que proporcionan la clave para entender la aparición del funcionamiento interno. Esto llevó a Vygotsky a examinar los sistemas de representación necesarios para participar en los procesos sociales y en consecuencia al énfasis en la internalización del discurso.

Por el contrario, el énfasis de Piaget en la interacción del niño pequeño con la realidad física lo llevó a examinar los sistemas de representación necesarios para la manipulación de objetos. Como resultado, Piaget concebía la internalización básicamente en términos de esquemas que reflejan las regularidades de la acción física de los individuos. De esta manera, y aunque ambos autores trataron el tema de la internalización, sus ideas diferentes sobre los orígenes de los procesos psicológicos humanos los llevaron a centrar su análisis sobre actividades y medios de representación bastante distintos (Wertsch, 1988).

Para Vygotsky, la noción de internalización solamente era aplicable al desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, por tanto, a la línea social o cultural del desarrollo. Visto así, la internalización es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos; de ahí su concepción de la realidad social como determinante fundamental de la naturaleza del funcionamiento intrapsicológico interno.

Vygotsky no concebía los procesos psicológicos superiores internalizados como meras copias de procesos externos interpsicológicos. Él defendía la existencia de una relación inherente entre la actividad externa e interna, pero en forma de una relación genética en la que el punto principal es cómo son creados los procesos psicológicos internos como resultado de la exposición del niño a lo que Vygotsky denominaba "formas culturales maduras de comportamiento" (1981, p. 151). La concepción de Leontiev (1981) de internalización proporciona un medio para extender y clarificar los comentarios de Vygotsky, al hacer el siguiente análisis de los orígenes y desarrollo de la indicación no verbal. La combinación del comportamiento del niño con la respuesta del adulto transforma un comportamiento no comunicativo en un signo del plano interpsicológico. La forma del signo se transforma de un movimiento consistente en un intento de alcanzar un objeto en un gesto de indicación. Más adelante, el niño adquirirá un mayor control voluntario en el plano intrapsicológico sobre lo que anteriormente solamente había existido en la interacción social. De esta manera, el objeto implicado se ve transformado para el niño de algo no social, no comunicativo, en algo indicado o requerido en un contexto social.

Aunque la veracidad de la concepción vygotskyana de los orígenes de la indicación está abierta a debate (véase Bates, 1976), ilustra una línea general de razonamiento claramente válida para muchos otros de los fenómenos en su análisis. Wertsch y Stone (1985) argumentan que desde la perspectiva vygotskyana las propiedades estructurales del funcionamiento interpsicológico, tales como su organización dialéctica pregunta-respuesta, forman parte del plano de funcionamiento intrapsicológico interno resultante. Esto hace referencia a la concepción más amplia de Vygotsky sobre el funcionamiento interno y externo, fundamentalmente a que, dado que los procesos externos de los que se derivan los procesos internos son necesariamente sociales, los procesos internos reflejan ciertos aspectos de la estructura social.

Las ideas específicas de Vygotsky sobre la internalización no pueden explicarse sin entrar de lleno en su análisis semiótico. Sin embargo, de acuerdo con Wertsch (1988), esta concepción de Vygotsky se fundamenta en cuatro puntos básicos: (a) la internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es más, es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia; (b) la realidad externa es de naturaleza social-transaccional; (c) el mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas; y (d) el plano interno de la conciencia, debido a sus orígenes, es de naturaleza cuasi social.

1.2 La Zona de Desarrollo Próximo

Como ya se mencionó, se ha comprobado que la emergencia y desarrollo de la autorregulación tienen raíces importantes en la interacción social. Así, durante el desarrollo del individuo las capacidades de solución de problemas en dominios particulares gradualmente se convierten en autorreguladas debido, en parte, a las experiencias sociales que ocurren dentro de la ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP) construida conjuntamente por expertos y novatos.

La ZDP se define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 1978, p. 133). En otras palabras, corresponde a la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas, bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados (Rojas-Drummond y cols., 1992; Wertsch, 1988).

Para Rogoff (1990) es en esta zona donde tiene lugar la PARTICIPACIÓN GUIADA en la que los niños realizan tareas de solución de problemas interactuando inicialmente con adultos capaces quienes los guían, modelan y regulan su actividad, creando una especie de ANDAMIO temporal que apoya las habilidades emergentes del pequeño. El andamiaje es un mecanismo por el cual, dentro de un contexto específico, el conocimiento cultural se pasa del adulto o experto al niño o novato, mediante el discurso, la demostración, y la participación compartida y activa, dirigiendo a este último hacia la meta de cumplir una tarea determinada (Bruner, 1978; Rogoff, 1990; Rojas-Drummond y cols, 1992; Wood, 1980; Wood, Bruner y Ross, 1976). En esta interacción, ambos construyen gradualmente una definición conjunta de la tarea, logrando así intersubjetividad (Bruner, 1975).

La ZDP ha sido de gran utilidad en el estudio de los procesos de instrucción. Para Vygotsky, la instrucción dentro de esta zona aviva la actividad del niño, poniendo en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo, solamente posibles por la interacción con las personas que lo rodean y en colaboración con sus compañeros, que finalmente se convierten en propiedades internas del niño (Vygotsky, 1934). Desde luego que este tipo de instrucción no alude a aptitudes técnicas ni especializadas como escribir a máquina o conducir una bicicleta, es decir, aptitudes que no tienen un impacto importante sobre el desarrollo; se trata más bien de aquellas que tienen como objetivo el desarrollo consumado, tal y como es producido por la instrucción en disciplinas académicas formales en las que el impacto de la instrucción sobre el desarrollo se alcanza y completa.

La ZDP es la región dinámica en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicológico (influencia social externa al individuo generada por la

interacción con otro), hacia el funcionamiento intrapsicológico (influencia social internalizada) (Wertsch, 1988).

En su razonamiento sobre la relación entre instrucción y desarrollo, Vygotsky defendió tres planteamientos: (a) que el proceso de desarrollo no es independiente del de instrucción (desarrollo o maduración se consideran como precondition del aprendizaje, pero nunca como resultado de éste); (b) que el proceso de aprendizaje en instrucción no es desarrollo; y (c) que enfoques desarrollados para superar los extremos representados por estos dos planteamientos, que recurren a combinar aspectos de ambos, son válidos.

Existe una relación más compleja entre desarrollo e instrucción: la instrucción no es un desarrollo, aunque una instrucción debidamente organizada del niño impulsa el desarrollo mental tras ella, haciendo surgir una serie de procesos evolutivos que, independientemente de la instrucción, constituyen un momento universal e internamente necesario en el desarrollo del niño. De aquí la importancia para Vygotsky de reconocer aquellos periodos de sensibilidad para los diferentes aspectos del desarrollo, durante los cuales se pueda poner especial interés en las funciones psicológicas superiores (que surgen del desarrollo cultural del niño), en la colaboración y en la instrucción.

Vygotsky concebía la instrucción más como un aspecto de la línea social que del curso natural del desarrollo y al considerar las formas de instrucción, se centró en cómo el funcionamiento interpsicológico puede ser estructurado de tal manera que maximice el crecimiento del funcionamiento intrapsicológico. Para él la instrucción solamente es positiva cuando va más allá del desarrollo, ya que despierta y pone en funcionamiento toda una serie de funciones que, situadas en la ZDP, se encuentran en proceso de maduración. Es así como la instrucción desempeña un papel de considerable importancia en el desarrollo (Vygotsky, 1934).

En ciertos aspectos de su argumentación sobre la ZDP, Vygotsky se refiere también a los fenómenos sociales-institucionales ya que los procesos sociohistóricos a nivel institucional influyen en el funcionamiento interpsicológico en esta zona. Este aspecto ha sido elaborado por investigadores como Saxe, Gearhart y Guberman (1984), así como por Griffin y Cole (1984), quienes hacen hincapié en que la mayoría de las tareas realizadas en esta zona son socioculturalmente específicas.

Por ejemplo, Griffin y Cole (1984) han trabajado el tema del papel de los fenómenos sociales institucionales en la ZDP desde una perspectiva diferente. Afirman que para poder entender la interacción dentro de la ZDP, se deben identificar las ACTIVIDADES GUÍA que caracterizan las diferentes fases de la ontogénesis. Como alternativa a los enfoques de estadio individual, interno, para el estudio del desarrollo, las actividades guía implican una noción de progreso proporcionado por la sociedad. Los tipos de actividad guía a los que se refieren son el juego, el aprendizaje formal y el trabajo. A medida que los niños se ven implicados en estos y otros contextos definidos institucionalmente, la naturaleza de la interacción y las zonas de desarrollo próximo en las que participan se irán modificando.

Para Saxe y sus colaboradores, así como para Griffin y Cole, el funcionamiento interpsicológico encontrado en las zonas de desarrollo próximo puede variar enormemente en función de los contextos sociales institucionales en los que este funcionamiento tiene lugar. Puesto que estos contextos pueden experimentar cambios en función de sus contextos sociohistóricos, la zona de desarrollo próximo proporciona un punto en el que los dominios ontogenéticos y sociohistóricos pueden examinarse en interacción (Cole, 1985).

Dada la importancia de los procesos autorregulatorios en las tareas de lecto-escritura, parece interesante recurrir a la generación de zonas de desarrollo próximo, en las que se promuevan positivamente dichos procesos en los educandos.

1.3 Comprensión de Textos y Análisis del Discurso

Son varios los procesos que intervienen en la comprensión del discurso sea este oral o escrito. Para poder comprender un discurso, quien escucha o lee debe realizar múltiples subtarefas sin perder de vista diversos aspectos a la vez y respetando ciertas restricciones; todo ello normalmente sin un esfuerzo aparente y en una forma rutinaria. van Dijk y Kintsch (1983) describen claramente todo este proceso de comprensión como sigue. De entrada, un gran flujo de sonidos o letras (según sea el caso) debe ser interpretado como fonemas; combinaciones de fonemas, interpretadas como morfemas; y combinaciones estructuradas de morfemas, comprendidas como cláusulas. Debe también asignársele significado a estas variadas estructuras en pocos segundos y a la mayor velocidad posible. Al mismo tiempo, las oraciones han de conjuntarse en cláusulas mediante conexiones coherentes, y deben derivarse de su conjunto los contenidos globales para determinar el tópico o tema central del discurso.

Las interpretaciones del discurso van a depender del conocimiento general que se tenga del mundo, el cual debe ser buscado, activado selectivamente y recuperado. Se necesita entonces producir inferencias basadas en el conocimiento previo para establecer coherencia local y global, mientras se escucha o lee. Adicionalmente y al mismo tiempo, se debe examinar el contexto comunicativo que ofrece una gran variedad de datos acerca de la situación social típica, del hablante o escritor, y de los tipos de interacción que se están dando. Nuevamente la interpretación de estos datos dependen de la memoria.

Estos varios niveles de interpretación no son independientes sino que deben estar relacionados entre sí. Las señales superficiales pueden ser relevantes no sólo para la interpretación estándar lexical o sintáctica, sino será también usada para expresar las unidades de temas generales (macroestructuras) y varias propiedades interaccionales. Lo mismo para otras relaciones entre sintaxis, semántica y pragmática.

Mientras está ocupado con todo esto, el escucha o lector no debe perder de vista información necesaria para controlar los procesos de interpretación, tales como el marco interaccional (ej: es una lección, es un juicio), la macroestructura semántica, las superestructuras esquemáticas (estructuras del contenido global de los textos) y otras posibles características tales como estilo y retórica. No sólo el conocimiento debe estar activado en la ejecución de estos procesos, sino también opiniones, actitudes, valores y emociones. Por ejemplo: evaluar el contenido o intención del discurso.

Finalmente, pero aún simultáneamente, el escucha o lector tiene que tomar en cuenta sus propios deseos, intereses, metas y planes, los cuales ejercen una función de monitoreo sobre todos los otros componentes del proceso de comprensión.

Para lograr todo esto es importante diseñar un sistema cognoscitivo en el cual todos los subprocesos de la comprensión del discurso puedan ocurrir y ser coordinados, sin contravenir las restricciones conocidas sobre las capacidades de información humanas; las más importantes que tienen que ver aquí son las de la memoria y las del procesamiento.

En principio, los procesos cognoscitivos pueden operar en paralelo y bajo ciertas circunstancias sin interferir unos con otros. Esta capacidad de procesamiento paralelo, sin embargo, es limitada en cuanto a datos y recursos. Los límites de datos tienen lugar cuando una persona no puede hacer algo, no importa cuán favorables sean las circunstancias (ej: la gente no puede resolver problemas físicos expertos sin la base de conocimiento apropiada). Los límites de recursos suceden cuando algo puede realizarse en principio, pero no en determinada situación real (ej: una persona puede derivar macroestructuras, pero en algunos textos difíciles no es capaz de lograrlo en la primera lectura, debido a que está sobrecargada de otros componentes de la tarea de comprensión). Las limitaciones de recurso pueden salvarse mediante conductas automatizadas. De esta manera, una estrategia de comprensión que debe aplicarse conscientemente y que requiere un esfuerzo especial resulta de utilidad limitada, debido a que en muchas situaciones reales de comprensión podrían no estar disponibles recursos suficientes para la aplicación de tales estrategias. Por otra parte, con la práctica, pueden correrse estrategias en paralelo totalmente automatizadas, sin sobrecargar el sistema.

En cuanto a las restricciones de la memoria, existen de dos tipos. Una se refiere a la capacidad limitada de la memoria a corto plazo (cuatro agrupaciones de información o cerca de dos items). Desde luego, no existe espacio en este tipo de memoria para toda la información que debe procesarse y mantenerse activa para comprender un discurso, además de que intervienen procesos no completamente conscientes que no requieren necesariamente de la memoria a corto plazo. La segunda forma de limitación de la memoria se refiere a la recuperación. Para recuperar un asunto de la memoria, la clave de recuperación debe coincidir, al menos parcialmente, con el asunto codificado para poder ser decodificado. La eficiencia de la memoria está determinada por la interacción codificación-recuperación.

La memoria es un biproducto de procesamiento ya que uno recuerda lo que uno hace. La profundidad del procesamiento y su elaboración son importantes porque mientras más elaborados sean los procesos, se dejan más indicios que pueden posteriormente ser recuperados. Codificaciones variables dejan huellas que pueden cotejarse mediante más claves de recuperación; las imágenes particularmente juegan un papel crucial. La naturaleza de los procesos de codificación determina cómo algunas experiencias serán recordadas más tarde. Elaborar codificaciones semánticas con significado y la inclusión de experiencias en una rica matriz accesible, asegura su almacenaje en la memoria. Por ello, la comprensión del discurso genera condiciones favorables para la codificación en la memoria.

Una clave de recuperación es efectiva si parcialmente empata con un episodio de memoria codificado. Sin embargo, la efectividad de la recuperación comúnmente opera dentro de un sistema en el cual una clave no sólo lleva a la recuperación de la información deseada, sino que, al mismo tiempo, genera otra clave de recuperación lo que permite una mayor cobertura de información. Aquellos episodios de memoria integrados al sistema de recuperación serán más probablemente recuperables, que los indicios de memoria desorganizados y aislados.

Por su naturaleza, la comprensión del discurso llega al establecimiento de sistemas de recuperación bien integrados y de ahí a la memoria superior. Comúnmente, el propósito de la comprensión del discurso no es la memoria del discurso, sino la memoria acerca del discurso.

Desde la teoría sociocultural, en el procesamiento discursivo evidentemente están involucrados procesos de autorregulación que son utilizados por lectores y escritores competentes durante las interacciones comunicativas. Ambos aplican diversas estrategias generales que incluyen el análisis de las metas y el contexto del problema en cuestión, la planeación de estrategias adecuadas, así como su aplicación y supervisión, y la toma de medidas correctivas en caso necesario. Éstas no son suficientes por sí mismas para resolver problemas, pero tienen la ventaja de ser trans-situacionales y contribuyen al acceso, coordinación y secuenciación de habilidades subordinadas. Al mismo tiempo, los expertos aplican estrategias específicas adecuadas al tipo de propósitos y actividades comunicativas en cuestión, mismas que son particularmente poderosas para la solución de problemas, aunque conllevan dificultades de acceso y transferencia. Por lo tanto, ambos tipos de estrategias son complementarias (Brown, 1987; Kintsch, 1989; Pressley y Ghatala, 1990; Rojas-Drummond y cols., 1992; Scardamalia y Bereiter, 1986; van Dijk y Kintsch, 1983).

Esfuerzos con resultados muy satisfactorios, se han dirigido a combinar estos dos tipos de estrategias para solucionar problemas particulares en dominios específicos, dentro de contextos reales (Rojas-Drummond y cols., 1998; Rojas-Drummond y Gómez, 1995). Es por ello que puede ser relevante instrumentar y probar la efectividad de desarrollos educativos que promuevan habilidades específicas para la comprensión estratégica de textos, basados en la noción de autorregulación, dentro del marco de la aproximación sociocultural.

En los años 70's se volvió relevante el estudio del discurso al considerar que el uso real del lenguaje en el contexto social debía ser el objeto empírico de las teorías lingüísticas. De esta manera, los sociolingüistas no sólo empezaron a interesarse en el estudio de la variación social del uso del lenguaje, sino que aumentó su atención hacia diversas formas del uso natural del mismo. En esos años, el creciente interés en la memoria semántica dio como resultado el uso de materiales discursivos y los primeros pasos hacia un modelo cognoscitivo de la comprensión del discurso. Al mismo tiempo, la psicología educacional se dio cuenta de que el aprendizaje a menudo se lleva a cabo sobre la base de los textos.

Es así que van Dijk y Kintsch (1983) proponen un modelo de análisis discursivo cuya dimensión principal se basa en la suposición de que el procesamiento discursivo es un proceso estratégico, mediante el cual se construye en la memoria una representación mental del discurso, utilizando tanto información de tipo externa como interna, con la meta de interpretar (comprender) el discurso. Las personas utilizan o construyen información acerca de las relaciones entre los eventos y sus situaciones, por lo que para comprender se requiere al menos de tres tipos de datos: información de los eventos mismos, información de la situación o contexto e información de los presupuestos cognoscitivos.

Los supuestos cognoscitivos base del modelo son: (a) constructivista.- las personas construyen una representación en la memoria de aquello que escuchan o leen; (b) interpretativo.- intervienen aspectos semánticos en el proceso discursivo; (c) en línea.- la comprensión tiene lugar, podría decirse, sobre la marcha junto con el procesamiento de la información de entrada, de manera gradual, y no hasta el final; (d) presuposicional.- de manera general se asume que la comprensión implica no sólo el procesamiento e interpretación de datos externos, sino también de la activación y uso de información interna, cognoscitiva, esto es, de presupuestos; y (e) estratégico.- no existe un orden fijo entre los datos de entrada y su interpretación. Así, la interpretación de los hechos puede construirse primero y sólo más tarde compararse con los datos de entrada. En la práctica, se busca que la meta final del proceso sea tan efectiva como sea posible en la construcción de la representación mental. Este último supuesto se relaciona con otros de los supuestos, especialmente con el de EN LÍNEA.

Adicionalmente, el modelo toma en consideración cuatro supuestos contextuales, ya que un discurso se produce bajo una situación específica dentro de un contexto sociocultural, lo que hace del procesamiento discursivo no sólo un evento cognoscitivo sino también un evento social. Así, la dimensión social del discurso interactúa con la cognoscitiva.

Los supuestos contextuales son: (a) funcionalidad.- la primer implicación de este supuesto es que los usuarios del lenguaje construyen una representación no sólo del texto sino también del contexto social, y que estas dos representaciones interactúan; (b) pragmático.- dado que las interacciones están involucradas en el discurso, no sólo se involucran objetos lingüísticos, sino también los resultados de alguna forma de acción social; (c) interaccionista.- el supuesto pragmático puede generalizarse en un supuesto interaccionista, lo que significa que se asume que los usuarios del lenguaje construyen

una representación cognoscitiva de la interacción verbal y no verbal que se da en la situación; y (d) situacional.- la manera en que la situación social es representada cognoscitivamente. Cabe mencionar que los autores incluyen en una versión más desarrollada de su modelo, un quinto supuesto que denominan contextual.

En conclusión, la comprensión no es una mera construcción pasiva de una representación de un objeto verbal, sino parte de un proceso interactivo en el cual un escucha interpreta activamente las acciones del hablante.

De acuerdo con el modelo propuesto por estos autores, el proceso discursivo se analiza desde las unidades de palabra, en el nivel más inferior, hacia la unidad de temas generales (o macroestructuras). Para la comprensión e integración de estas unidades diferentes pueden utilizarse varias clases de información. De manera que podemos usar palabras, posiblemente palabras temáticas, para construir macroestructuras y podemos usar macroestructuras para comprender las palabras. El modelo parte de la comprensión de palabras hacia la comprensión de cláusulas en donde las palabras tienen varias funciones: forman oraciones complejas, luego secuencias de oraciones hasta llegar a una estructura general textual. Comprender la función de una palabra dentro de una cláusula dependerá de la estructura funcional de esta última como un todo, tanto a nivel sintáctico como al semántico. Esto significa que en lugar de un modelo estructural convencional de procesamiento, se opera con un modelo estratégico.

La noción de estrategia de comprensión fue introducida en 1970 por Bever (citado en van Dijk y Kintsch, 1983) en el contexto del procesamiento de oraciones. Varios otros investigadores han empleado la noción desde entonces, pero no recibió el papel central que juega en este modelo. Anteriormente las nociones de estrategia fueron a menudo restringidas a niveles de análisis sintáctico. Los autores de este modelo prefieren ampliar la noción de estrategia, primero, del nivel oracional al nivel discursivo y, segundo, pretenden usarla para procesamiento a través de varios niveles del discurso de entrada, tanto para información textual como contextual, y tanto para información externa como interna.

El análisis estratégico depende no sólo de características textuales sino también de características del usuario del lenguaje, como las metas o conocimiento de la palabra. Es por ello que un lector de un texto tratará de reconstruir no sólo su significado intencional, sino también el significado que sea más relevante a sus propios intereses y metas. Las estrategias son parte de nuestro conocimiento general y representan el conocimiento procedimental que tenemos acerca de la comprensión del discurso. Estas estrategias tienen que ser aprendidas y reaprendidas antes de que se conviertan en automáticas.

La principal característica del modelo es la suposición de que la comprensión del discurso no involucra sólo la representación de una base de texto en la memoria episódica, sino también del llamado MODELO SITUACIONAL. Esto es, la representación cognoscitiva de los eventos, acciones, personas y en general la situación del texto.

Otra propiedad del modelo es su sistema de control general que proporciona la información de orden superior en la cual se ubica la información de más bajo orden, coordina las varias estrategias, decide cuál información de la memoria de corto plazo debe ser trasladada a la memoria episódica, activa los modelos de la situación relevantes en la memoria episódica, guía investigación efectiva de información relevante en la memoria de largo plazo y así sucesivamente. El sistema de control es todo lo relacionado con la toma de decisiones y supervisión de lo que se hace. Los autores consideran que el uso del conocimiento es estratégico dependiendo de las metas del usuario del lenguaje, de la cantidad de conocimiento disponible del texto y contexto, y del nivel de procesamiento o el grado de coherencia necesaria para la comprensión; que son criterios para el uso estratégico del conocimiento monitoreado por el sistema de comprensión.

Una vez expresadas sus características generales, el primer paso del modelo implica la construcción de proposiciones en la base de significados de palabras, activados por la memoria semántica y estructuras sintácticas de cláusulas. Una proposición es la unidad mínima de conocimiento y equivale a un predicado semántico (algo que se dice, verbo o relación adjetival) más sus argumentos (aquello de lo que se habla y sus relaciones o vínculos). La oración y la palabra fueron por mucho tiempo la unidad básica de análisis antes de la proposición.

Como segundo paso, el modelo refiere el establecimiento de conexiones significativas (enlaces cohesivos) entre las oraciones sucesivas en un discurso. Estas estrategias quedan conjuntadas bajo el nombre de estrategias de coherencia local. El orden de las cláusulas, conectivos explícitos y el conocimiento de la memoria de largo plazo proporcionarán los significados que deciden esta conexión general entre las proposiciones. Como es posible dar cuenta, este modelo estratégico toma en cuenta el supuesto de que los usuarios del lenguaje establecen coherencia tan pronto como es posible, sin esperar el resto de la cláusula o la oración.

Ahora bien, un componente central del modelo es el conjunto de macroestrategias las cuales infieren macroproposiciones de la misma estructura, es decir, de la secuencia de proposiciones expresadas localmente por el texto. Aplicando una y otra vez las estrategias de inferencia relevantes, se pueden ir obteniendo varios niveles de macroproposiciones, formando una base de texto que va a conformar finalmente la macroestructura de un texto. Tal macroestructura no es más que la consideración teórica de lo que usualmente se llama esencia, resultado, tema o tópico de un texto. Lo que en el ámbito educativo podría ser el resumen de un texto.

Muchos tipos de discursos parecen exhibir una estructura esquemática, esto es, una forma general que organiza las macroproposiciones (proposiciones que expresan el contenido global del texto). Tal esquema es llamado en el modelo: superestructura del texto, que proporciona la sintaxis general del significado global del mismo (o sea de la macroestructura). Los usuarios del lenguaje manipulan las superestructuras en una forma estratégica al tratar de activar una superestructura relevante de la memoria semántica, tan pronto como el contexto o tipo de contexto sugiera la menor clave.

Por último se tienen las estrategias de producción. La principal tarea de un escucha/lector es la construcción de una macroestructura a manera de un plan discursivo semántico, compuesto de elementos de conocimiento general y, especialmente, de elementos del modelo situacional (incluyendo un modelo del escucha —su conocimiento, motivaciones, acciones pasadas e intenciones— y del contexto comunicativo). Con este macroplan, la siguiente tarea principal es ejecutar estratégicamente, en el nivel local y lineal, la base de texto, eligiendo entre información explícita e implícita, estableciendo pero también apropiadamente señalando coherencia local, y finalmente formulando estructuras superficiales con los varios datos semánticos, pragmáticos y contextuales como datos de entrada controlados. De acuerdo con la naturaleza de las estrategias de comprensión se asume que la formación local de proposiciones y la formulación de una estructura superficial local, no llega después de la formación de las macroestructuras semánticas completas o proposiciones locales, respectivamente.

Cabe señalar que también existen otras estrategias en las cuales apoyar la labor de comprensión y producción, como son las estrategias estilísticas, que permiten a los usuarios del lenguaje tomar opciones estratégicas entre formas alternativas de cómo expresar más o menos el mismo significado o denotar el mismo referente, bajo el ámbito controlado del tipo de texto e información contextual. Similarmente se pueden distinguir estrategias retóricas en la producción y en la comprensión de estructuras retóricas. Mientras la principal función de las variaciones estilísticas es señalar relaciones entre el discurso y el contexto personal y social del hablante, las estructuras retóricas son usadas para posibilitar la efectividad del discurso y la interacción comunicativa. Paralelamente a la propia interacción verbal, cuando se expresa un discurso, los usuarios del lenguaje también tienen estratégicamente que procesar información no verbal, tales como gestos, expresiones faciales, proximidad y posición corporal, entre otras.

Rojas-Drummond retoma y amplía el modelo de análisis discursivo propuesta por estos autores y formula las siguientes estrategias específicas para la comprensión y producción de textos: (a) estrategias de coherencia local, (b) estrategias para detectar la superestructura del texto, (c) macroestrategias para la coherencia global, (d) estrategias de activación y uso de conocimientos, (e) otras estrategias de elaboración, y (f) estrategias pragmáticas, socioculturales, etc. (Rojas-Drummond y cols., 1992; Rojas-Drummond y cols., 1995; Rojas-Drummond, Dabrowsky y Gómez, 1996; Rojas-Drummond y Gómez, 1995). En la Figura 1 se representa esquemáticamente la aplicación del modelo.

PROCESAMIENTO ESTRATÉGICO

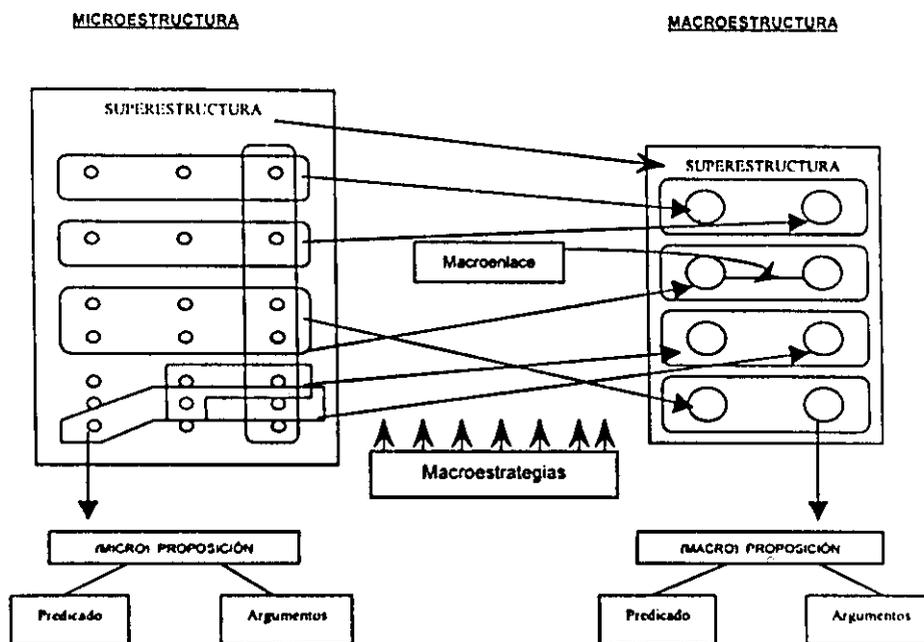


Figura 1. Modelo de Procesamiento Estratégico del Discurso (tomado de Rojas-Drummond y Gómez, 1995)

Estas estrategias específicas para la comprensión de textos constituyen la base del programa instruccional que se reporta en el presente estudio, mismo que se describe más adelante en el capítulo 2.

1.4 Procedimientos Socio-Instruccionales

Las ideas Vygotskyanas de que el pensamiento está en la raíz de una actividad, ya que está íntimamente relacionado con el habla, tanto interna como externa, y depende de él; que el pensamiento, además, se desarrolla y mantiene a través de experiencias interpersonales; y que para conocer el nivel del desarrollo cognoscitivo del niño, se deben observar sus respuestas a la instrucción, son ideas que han llevado a una interpretación socio-instruccionales de Vygotsky acerca del desarrollo cognoscitivo del niño (Belmont, 1989).

El auge creciente de los enfoques cognoscitivos en el estudio del desarrollo humano ha resaltado el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. Esto ha llevado, por una parte, a evidenciar lo inadecuado de los métodos de enseñanza, esencialmente expositivos, que conciben al profesor y al alumno como simples transmisores

y receptor de conocimientos respectivamente; y por la otra, a revitalizar las propuestas pedagógicas que sitúan en la actividad autodirigida del alumno, el punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje. Si bien se ha dado la tendencia a considerar el proceso de construcción del conocimiento como resultado exclusivo de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y relativamente impermeable a la influencia de otras personas, existen sin embargo enfoques que desplazan el centro de interés desde la actividad autodirigida hacia los procesos de interacción profesor-alumnos y alumno-alumno, que desencadenan y promueven el aprendizaje escolar.

En la teoría de Piaget, las relaciones interpersonales, sus características y repercusiones dependen del nivel alcanzado en la equilibración de las estructuras operatorias, en lugar de estar en su origen. Son pues los procesos cognoscitivos los que determinan las relaciones interpersonales y no a la inversa. En palabras de Kenneth Kaye (1986), la psicología genética de Piaget es una concepción de tipo inside-out, mientras que la idea de atribuir un protagonismo a las relaciones interpersonales en la génesis de los procesos cognoscitivos, es más bien tributaria de las concepciones outside-in. En los últimos años, las concepciones outside-in han empezado a gozar de una amplia aceptación en el campo de la psicología del desarrollo, en parte como consecuencia de la actualización de las tesis de Vygotsky (1979) sobre el papel de la interacción social en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Ya diversos teóricos como Piaget, Vygotsky, Binet y Dewey han enfatizado la guía en el aprendizaje para lograr el desarrollo del individuo; sin embargo se requiere un mayor estudio de los procesos de internalización. No todas las interacciones sociales llevan siempre a crear nuevo aprendizaje, ya que la relación con los demás varía enormemente; sólo algunos ambientes instruccionales realmente crean experiencias de aprendizaje ideales. Se necesita entonces estudiar más las siguientes preguntas: ¿qué tipos de interacciones son los más efectivos para inducir crecimiento cognoscitivo?, ¿qué tanto la colaboración social lleva a la competencia independiente?, ¿cuáles son los mecanismos que subyacen a la internalización?, ¿pueden promoverse interacciones óptimas deliberadamente en ambientes instruccionales?

De acuerdo con Coll (1990), los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje son esencialmente procesos interactivos con tres vértices: el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje; y el profesor que actúa, es decir, que enseña con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos. Visto así, el profesor aparece como un mediador encargado de planificar sistemáticamente los encuentros entre el alumno y el conocimiento, y determina con sus intervenciones que las tareas de aprendizaje ofrezcan un mayor o menor margen a la actividad autoestructurante del alumno. De esta manera, la unidad básica de análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje ya no es la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y el profesor, en torno a la realización de las tareas escolares. Por supuesto que los contextos de interacción difieren sustancialmente en cuanto a su capacidad de impulsar la actividad autoestructurante del

alumno y, consecuentemente, en cuanto a sus repercusiones sobre la construcción del conocimiento.

De hecho, Brown y Palincsar (1989) apuntan que aquellos ambientes que motivan cuestionamiento, evaluación, crítica y en general preocupación por el conocimiento, tomado éste como un objeto del pensamiento, pueden ser favorables para una reestructuración cognoscitiva. Situaciones donde a alguien se le solicita explicar, elaborar o defender su posición frente a los otros, así como ante uno mismo, a menudo llevan al individuo a integrar y elaborar su conocimiento en formas nuevas.

En esta línea de ideas, una alternativa a la tradicional estructura organizacional del salón de clases, la constituye el denominado APRENDIZAJE COOPERATIVO (Coll, 1990; Brown y Palincsar, 1989), término que se asocia principalmente con la investigación en psicología educativa, y aunque ha sido utilizado para referirse a comportamiento cooperativo o a la división de tareas al desarrollar alguna actividad, el primer interés ha sido en el campo de la motivación e incentivos, al comparar y contrastar entre sí estructuras incentivas de tipo cooperativo, competitivo e individualista. En este ámbito, los investigadores se han preocupado mayormente en estudiar si ambientes cooperativos resultan o no en mejores productos o aprendizaje como resultados.

La evidencia empírica ha demostrado la importancia de las relaciones entre los alumnos para el logro de los objetivos educativos, tanto de los estrictamente socioafectivos como de los instrumentales y de contenido. En general, la organización cooperativa de las actividades escolares tiene unos efectos más favorables sobre el aprendizaje, que los que se logran con la organización competitiva o individualista. También, tres tipos de relaciones entre los alumnos han comprobado resultados positivos en el aprendizaje: (a) cuando existen puntos de vista moderadamente divergentes sobre la tarea a realizar y se produce un conflicto entre los mismos; (b) cuando uno de los participantes enseña o instruye a los otros proporcionándoles explicaciones, instrucciones o directrices sobre las tareas; y (c) cuando hay una coordinación de los roles asumidos por los miembros del grupo, un control mutuo del trabajo y un reparto de responsabilidades de la ejecución de la tarea.

Se dice que los grupos proporcionan apoyo social por el esfuerzo de sus miembros, quienes se demuestran entre sí ánimo, reconocimiento y camaradería, pero también se proporciona una buena cantidad de apoyo cognoscitivo. Otra de las estructuras de participación, principalmente detectadas en estudios etnográficos, es la denominada DE RECIPROCIDAD SIMPLE en la cual el maestro hace una pregunta a quien sabe de antemano que conoce la respuesta y el maestro evalúa explícita o implícitamente la misma. En este tipo de estructura la discusión dirigida por el profesor es incómoda, dado que se pone a un alumno en particular en el centro, lo cual resulta culturalmente inapropiado y puede decrementar la participación de los estudiantes, principalmente aquéllos que prefieren la actividad colectiva a la individual (Brown y Palincsar, 1989).

Por el contrario, mediante una estructura de colaboración se pueden ir construyendo argumentos conjuntamente. Los miembros de un grupo espontáneamente adoptan una variedad de papeles claramente identificables como podrían ser: (a) el de ejecutor, quien se caracteriza por planear la acción a seguir o sugerir soluciones; (b) el escéptico o crítico, quien cuestiona las propuestas de los demás; (c) el maestro, quien se encarga de explicar y resumir para los miembros del grupo menos involucrados; (d) el secretario, quien va dándole seguimiento a lo que sucede; y (e) el conciliador, quien resuelve los conflictos y se esfuerza por aminorar tensiones interpersonales. La combinación de estos papeles facilita la distribución del esfuerzo cognoscitivo, para encontrar la solución a un problema dado en situaciones de grupo; además, unos aprenden del papel jugado por los otros en cuanto a estrategias de pensamiento, que poco a poco, independientemente, podrán ir asumiendo. En argumentaciones y explicaciones grupales, los miembros pueden apreciar individualmente una completa variedad de operaciones epistémicas, tales como definir el problema, aislar las variables que de manera importante están contribuyendo, referir el contexto, recuperar conocimiento previo, datos o principios generales y evaluar el progreso.

A menudo se ha argumentado que en grupo el beneficio se dará por el incremento del nivel de experticia del conocimiento combinado de sus miembros. Precisamente, el compartir la experiencia es el concepto que subyace a los procedimientos de aprendizaje cooperativo. Tal parece que la práctica de la discusión, la defensa y la evaluación de las propias opiniones y las de los demás, puede resultar en una mejor habilidad para aprender del contenido de futuros textos, un efecto de aprender a aprender que sería mucho más benéfico que las ganancias sobre cualquier otro ambiente donde sólo se trabaje con materiales concretos.

En la formulación de Perret-Clermont (1980), la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares gracias a un proceso de reorganización cognoscitiva provocado por el surgimiento de conflictos y por su superación (conflicto sociocognitivo), donde el lenguaje juega un papel central. Además de la función comunicativa, el lenguaje tiene una función reguladora de los procesos cognitivos, pues el intento de formular verbalmente la representación propia con el fin de comunicarla a los demás, obliga a reconsiderar y reanalizar lo que se pretende transmitir. Como ya se explicó con anterioridad, el proceso de interiorización marca el paso de la regulación externa, social, interpsicológica, de los procesos cognitivos mediante el lenguaje de los demás, a la regulación interiorizada, individual, intrapsicológica, de los procesos cognitivos mediante el lenguaje interno. Así, la interacción entre iguales ofrece condiciones óptimas para que los alumnos aprendan a utilizar el lenguaje en todo su valor instrumental, es decir, a utilizar el lenguaje de los compañeros para guiar las acciones propias, a utilizar el lenguaje propio para guiar las acciones de sus compañeros y, sobre todo, a utilizar el lenguaje interior para guiar las propias acciones.

La confrontación en grupo causa cambios. Los ambientes sociales ofrecen una audiencia para las actitudes, opiniones y creencias individuales, y dicha audiencia puede requerir clarificaciones, justificaciones y elaboraciones. Así por ejemplo, un escéptico del grupo

podría forzar a defender o elaborar soluciones, de lo cual podría surgir una resolución más madura. Se ha demostrado que la colaboración lleva a mejorar la ejecución y es particularmente benéfica para los niños que participan en la actividad con una comprensión parcial de la misma, ya que la colaboración les exige dar más de sí y rebasar sus propias limitaciones. A este respecto Perret-Clermont (1980) establece que la superioridad de la colaboración cognoscitiva no puede ser considerada simplemente en términos de niños menos informados que imitan a quienes ya saben. Parece ser que la experiencia en grupo resulta en una reestructuración cognoscitiva fundamental y no meramente complacencia o imitación temporal. Más aún, no todas las interacciones sociales automáticamente llevan a un crecimiento cognoscitivo individual; por lo menos habrá que considerar tres factores: (a) el niño debe tener una idea inicial del concepto en cuestión para que la interacción con sus iguales sea efectiva; (b) los miembros del grupo deben compartir un estatus similar, es decir, no debe haber alguien que juegue un papel dominante (un adulto por ejemplo), pues se corre el riesgo de caer en pseudoconsensos; y (c) el niño debe ser confrontado seriamente, en algo que le sea realmente importante como para cuestionarse. Aunque el conflicto puede verse como detonador, se ha argumentado que los cambios se dan más fácilmente como resultado de procesos de colaboración y co-construcción (Bryant, 1982; Russell, 1982 a,b). Elaborar, modificar y reestructurar conjuntamente, produce una nueva teoría que toma en cuenta las diferencias individuales.

Tanto el soporte como el conflicto son aspectos de los ambientes para el aprendizaje cooperativo que pueden ser retirados gradualmente del plano social al irse individualizando, internalizando o bien adoptando como cognición independiente. De hecho, Piaget y Vygotsky visualizaron una forma de diálogo interno donde la madurez del hablante juega diversos roles, siendo la función de tales diálogos internos la de planear, guiar y monitorear el pensamiento y la acción.

De acuerdo con Collins, Brown y Newman (1989), la clave para el diseño de métodos instruccionales consiste en ayudar a los estudiantes a adquirir e integrar estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, para usar, manejar y descubrir el conocimiento, y que éste pueda ser utilizado en la solución de problemas.

La adquisición y utilización de estrategias dependen fundamentalmente de la interacción entre los conocimientos y creencias actuales individuales, el medio ambiente social y físico en el cual tiene lugar la solución de problemas y los detalles locales de la propia solución.

La investigación cognoscitiva está dirigida a formular explícitamente las estrategias y habilidades de los expertos, para situarlas en el centro de la enseñanza en la escuela u otros ambientes de aprendizaje, esto a través del diseño de actividades que transmitan al alumno tales estrategias y habilidades. No obstante, no todas las estrategias que utilizan los expertos pueden hacerse explícitas fácilmente.

Brown, Campione y Day (1981), han realizado diversos estudios sobre cómo se pueden idear rutinas instruccionales que auxilien a los estudiantes a aprender a partir de la lectura de textos, incrementando su auto-control y el auto-conocimiento de sus propios procesos de aprendizaje. Lo que han encontrado es la efectividad de entrenar el uso de estrategias, pero sobre todo el auto-monitoreo de su uso, con fines de lograr un mejor resultado. Por supuesto, también dieron cuenta de que el grado de entrenamiento explícito necesario en cada una de las tareas depende del nivel de competencia inicial del niño y su velocidad general de aprendizaje. El grado en el que es necesario hacer explícito cada paso es una medida de la zona de desarrollo potencial o región de sensibilidad a la instrucción por parte del niño.

Estos autores también han trabajado en el entrenamiento de estrategias para elaborar resúmenes de textos leídos, basándose en tres conjuntos de reglas básicas similares a las macroreglas descritas por Kintsch y van Dijk (1978). Las primeras implican la supresión de información trivial y redundante. Las segundas implican la sustitución de cosas, detalles o acciones, por eventos o términos supraordenados. Las últimas tienen que ver con hacer una síntesis de la principal unidad componente del texto, el párrafo, para lo cual se debe seleccionar la oración tópico, si la hay, o en su defecto, crearla uno mismo. Estas operaciones son bastante semejantes a las reglas de integración y construcción de Kintsch y van Dijk.

De acuerdo con los resultados de su investigación, el uso de la supresión es el más recurrente entre los alumnos de 5º, 7º y 10º grados, siendo la estrategia más difícil de aplicar la de construcción, lo cual está en función del grado de esfuerzo cognoscitivo requerido para la aplicación de cada una de ellas. Así, la supresión sólo requiere omitir información ya presente en el texto, en tanto que la generalización necesita identificar los principales enunciados contenidos en un párrafo; la construcción en cambio requiere de que el alumno elabore una sinopsis del texto con sus propias palabras, lo cual constituye la esencia de la síntesis y en consecuencia lo más difícil de realizar por los expertos, y más aún por los lectores novatos. Afortunadamente, el uso de estas estrategias puede ser entrenado.

Los métodos instruccionales deben enseñarse para darle a los estudiantes la oportunidad de observar, comprometerse e inventar o descubrir las estrategias del experto, en un contexto determinado. Ejemplos de formas de aprendizaje socio-instruccional son: el andamiaje experto, el uso de diálogos socráticos, el aprendizaje situado y la enseñanza recíproca, mismos que a continuación se describen.

El primero de ellos tiene que ver con el papel instruccional asumido por un experto, implícita o explícitamente en el aprendizaje guiado de niños. El más comúnmente estudiado ha sido el de la interacción madre-hijo dentro de contextos tales como el de solución de problemas, adquisición de lenguaje y sistema de tutelaje (apprenticeship). Aquí el experto actúa como un guía, moldeando el esfuerzo de aprendizaje de los novatos, ofreciendo soporte hasta que ya no lo necesite. La metáfora de andamio captura la idea de un soporte ajustable y temporal que puede ser removido cuando ya no es

necesario. Los trabajos de Wertsch y Hickman (Hickman, 1978; Hickman y Wertsch, 1978; Wertsch, 1979) en diadas madre-hijo para la realización de tareas, indican que la influencia educativa del adulto se ejerce mediante el establecimiento de unas pautas de interacción en las que sus intervenciones van por delante del nivel de competencia efectiva del niño. Consecuente con la idea de que el adulto, como dice Bruner (1986), sostiene y ANDAMIA los esfuerzos y los logros del niño, se ha comprobado que la intervención de la madre está en función inversa de la competencia del niño; es decir, cuanto mayor es la dificultad del niño para resolver por sí solo la tarea, mayor es el nivel de directividad y de ayuda de las intervenciones maternas.

De investigaciones como éstas se concluye que los adultos que desempeñan con mayor eficacia la función de andamiar y sostener los progresos de los niños, efectúan intervenciones contingentes a las dificultades que estos últimos encuentran en la realización de la tarea. Según Wood (1980), la eficacia de la enseñanza en general depende en gran medida de que se respete esta regla de contingencia: la intervención del adulto debe ser contingente a la actividad del niño, basada en la interpretación del adulto sobre las dificultades que afronta el niño. Cuando este último puede salir adelante por sí mismo e ir tomando la responsabilidad de parte de la tarea, el adulto irá abandonando esa particular forma de intervención contingente y reaccionará a un nivel más general, desvaneciendo su apoyo.

De hecho, la intervención eficaz es la que se dirige a aquellos aspectos de la tarea que el niño todavía no domina y que, por lo tanto, sólo puede realizar con la ayuda y la dirección del adulto. Así pues, la estructura general de andamiaje, propuesta por Greenfield (1984), es la siguiente:

1. La ayuda o andamiaje se adapta al estado actual del aprendiz.
2. La cantidad de andamiaje disminuye en la medida que la habilidad del aprendiz aumenta.
3. Para cualquier nivel de aprendizaje, se proporciona mayor ayuda si la tarea aumenta en dificultad y viceversa.
4. El andamiaje se acompaña por un modelaje (corrección y apoyo en respuesta a la ejecución real del niño).
5. La ayuda o andamiaje tiende a internalizarse, permitiendo una ejecución de la habilidad en forma independiente.
6. El maestro aparenta no estar enseñando.

Por otra parte, los Diálogos Socráticos se identifican como métodos de enseñanza por descubrimiento y fueron propuestos, con unas características, por Collins y Stevens (1982), y con otras, por Davis (1966). Ambos son ejemplos clásicos de discusiones en grupos guiados por expertos, con la meta tripartita de enseñar: hechos y conceptos, una

regla o teoría que tome en cuenta tales conceptos, y un método para derivar reglas o teorías en general.

Para lograr esto, los profesores recurren a una variedad de actividades de cuestionamiento que fuerzan a los estudiantes a elaborar, justificar y retroalimentar sus exposiciones. Por lo general los profesores utilizan cinco puntos principales de discusión:

1. Se presenta una variación sistemática de casos, seleccionados para auxiliar a los estudiantes a enfocar hechos relevantes.
2. Se sugieren ejemplos opuestos y casos hipotéticos para cuestionar la legitimidad de las conclusiones de los estudiantes.
3. Se utilizan estrategias para hacer caer al estudiante en predicciones incorrectas o formulaciones prematuras de reglas generales, basadas en razonamientos erróneos.
4. Se proponen estrategias de identificación de hipótesis para forzar a los estudiantes a especificar sus hipótesis de trabajo.
5. Se utilizan estrategias de evaluación de hipótesis para hacer que el estudiante evalúe predicciones e hipótesis críticamente.

En el Aprendizaje Situado, lo más importante es tener estudiantes que desarrollen tareas y resuelvan problemas en un medio ambiente que refleje los usos múltiples de sus conocimientos, en futuras ocasiones. Sus fines son: (a) que el alumno comprenda los propósitos y usos del conocimiento que está aprendiendo; (b) que aprenda no a través de una recepción pasiva, sino mediante el uso activo del conocimiento; (c) que aprenda las diferentes condiciones en las que su conocimiento puede aplicarse; y d) que aprenda en múltiples contextos, lo cual induce la abstracción del conocimiento, de manera que éste se aprende de manera dual: tanto ligado al contexto en el que se utiliza, como independiente a cualquier contexto en particular (lo que en términos vygotskianos es la descontextualización). Esto último además posibilita que el alumno transfiera el conocimiento a nuevos problemas y campos de aplicación.

Por último, la enseñanza recíproca también identificada como aprendizaje cooperativo, constituye actualmente uno de los modelos que ha probado éxito en la enseñanza de la comprensión de lectura y que particularmente ha servido de base para el presente trabajo de investigación (Collins, Brown y Newman, 1989), cuya base metodológica se centra en el modelaje o guía de estudiantes en cuatro habilidades estratégicas derivadas del estudio de aquéllas utilizadas por los lectores expertos:

1. Formular preguntas.- plantear cuestionamientos que capten las ideas principales del texto, lo cual permite verificar si el contenido está resultando comprensible y sirve, además, como una forma de auto-monitoreo de la comprensión del mismo.

2. Clarificar.- aclarar puntos específicos del contenido que resulten difíciles de comprender, apuntando al significado concreto de palabras o frases.
3. Predecir.- hipotetizar o imaginar lo que el texto o autor dirán más adelante en el mismo escrito; ello refiere la importante habilidad de comprobar/evaluar las expectativas que van surgiendo en el lector.
4. Resumir.- sintetizar el texto conforme lo comprendido, a manera de monitorear su comprensión y, en caso necesario, tomar conciencia de que se requiere de una relectura o clarificación de partes del texto.

En síntesis, existen diversos desarrollos educativos derivados de la teoría sociocultural que han adaptado muchos de sus principios para enriquecer las prácticas instruccionales, que han sido identificados dentro de lo que se denomina aproximación socio-instrucciona. En particular, esta aproximación retoma y recrea conceptos tales como: zona de desarrollo próximo, tutelaje cognoscitivo o participación guiada, cognición situada, apropiación y andamiaje, para generar formas que incrementen el desarrollo cognoscitivo y autorregulación en diversos grupos de estudiantes y en dominios diversos como la lectura, la escritura y las matemáticas, entre otros.

CAPÍTULO 2. PROPUESTA DE PROGRAMA INSTRUCCIONAL

2.1 Método

2.1.1 Sujetos

Se trabajó con una muestra no probabilística de 303 alumnos (159 niñas y 144 niños) que cursaban 3° y 5° grados de educación primaria, en dos escuelas seleccionadas por su interés y disponibilidad para participar en la investigación; ambas ubicadas en una zona urbana de nivel socioeconómico medio-bajo, en la ciudad de México.

Participaron por escuela, los tres grupos escolares de ambos grados (doce grupos en total). Para los fines del estudio, los alumnos de una de las escuelas constituyeron el Grupo Control, conformado por 144 alumnos. Por consiguientes la otra escuela participó como Grupo Experimental con 159 alumnos (Cuadro 1).

	Grupo Control	Grupo Experimental	TOTALES
3° grado	77	82	159
5° grado	67	77	144
TOTALES	144	159	303

Cuadro 1. Número de alumnos que participaron en el estudio

Se trabajó con un diseño factorial mixto de $2 \times 2 \times 2 \times 2$, es decir, considerando el tipo de grupo (control, experimental), tipo de prueba (pre-, post-), grado escolar (3°, 5°) y tipo de texto (narrativo, expositivo).

2.1.2 Variables

a) Dependientes

Corresponden a las habilidades psicolingüísticas sobre las que se buscó impactar en la presente investigación, con el desarrollo de un programa socio-instruccional (variable independiente). Las habilidades referidas corresponden a aquéllas que se requieren para elaborar un resumen (o macroestructura) de un texto leído.

Como se revisó en el marco de referencia, la macroestructura, de acuerdo con van Dijk y Kintsch (1983), es una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. Se refiere a la información semántica contenida en el texto para organizar los significados e interpretarlos.

En el presente estudio, los niños al resumir un texto elaboran uno nuevo reproduciendo en forma abreviada los contenidos del texto original y guardando ciertas relaciones con él. Esto es, elaboran una macroestructura. Esta tarea de construcción puede apoyarse en la identificación de la superestructura del texto original. De acuerdo con van Dijk y Kintsch (1983), la superestructura es un esquema abstracto o estructura global que determina el orden general de las partes de un texto, independientemente de su contenido. De esta manera, la trama de un texto narrativo presenta un esquema secuencial específico, diferente al que presenta un texto expositivo. La superestructura atañe a la forma que adopta el texto, en tanto que la macroestructura refiere su naturaleza semántica y se vincula con el contenido del texto.

Conforme a lo anterior, se considera relevante sensibilizar al lector a detectar la superestructura que prevalece en el texto, a fin de conducir su lectura y comprensión en una forma estratégica al tratar de activar una superestructura relevante de la memoria semántica, tan pronto como el contexto o tipo de contexto sugiera la menor clave.

Al elaborar la macroestructura también van aplicando diversas estrategias relevantes para extraer el significado, la esencia, el tema o tópico del texto. Estas constituyen las macroestrategias, que se reflejan en el nivel de expresión que utiliza el niño en su producción escrita. El uso de macroestrategias se considera fundamental para enfrentar con éxito la tarea de resumir un texto.

Con base en el análisis de las macroestructuras elaboradas por los niños es posible identificar las variables dependientes: (a) la presencia y organización de elementos superestructurales de acuerdo al tipo de texto leído y (b) el nivel de expresión alcanzado y su grado de sofisticación, de acuerdo al tipo de macroestrategias utilizado en la producción de la macroestructura (o resumen, en este caso). En el apartado "Instrumentos" se describen operacionalmente ambas variables.

b) Independiente

Corresponde al programa socio-instruccional cuyos contenidos se orientan a desarrollar habilidades psicolingüísticas para la comprensión de textos narrativos y expositivos, correspondientes a las especificadas como variables dependientes (superestructura y nivel de expresión). Más adelante se define operacionalmente la variable independiente en el apartado "Programa Socio-instruccional" de este capítulo.

2.1.3 Instrumentos

Para cada grado escolar se utilizaron dos pruebas que fueron diseñadas, probadas y ajustadas con población mexicana en investigaciones anteriores dirigidas por Rojas-Drummond (Rojas-Drummond, Gómez, Márquez, Olmos y Peón, 1995; Rojas-Drummond, Dabrowsky y Gómez, 1996; Rojas-Drummond y Gómez, 1995): una consistente en un texto narrativo y otra en uno expositivo (Anexo 1), con las que es posible analizar las estrategias discursivas utilizadas por los alumnos al ser expuestos a la lectura y producción de textos. Ambas se acompañan de dos protocolos de respuesta: uno para la producción de un resumen y otro de tipo cuestionario.

Se utilizaron además dos versiones paralelas de ambas pruebas, que fueron aplicadas como preprueba y postprueba, cada una, al iniciar y al finalizar el ciclo escolar. Los tipos de textos fueron paralelos en cuanto a longitud, contenido semántico, superestructura, enlaces cohesivos, macroestrategias aplicables, huecos de información implícita y tipos de inferencias. Tanto los textos narrativos utilizados como los expositivos, fueron adecuados al nivel de desarrollo escolar de los alumnos, por lo que a los estudiantes de 3º grado correspondieron versiones más sencillas de ambos tipos de textos, en tanto que las más complejas se aplicaron a los de 5º grado. En total se utilizaron cuatro conjuntos de textos paralelos entre sí, es decir, ocho textos (cuatro por grado. Figura 2).

	3o. GRADO		5o. GRADO	
PREPRUEBA	1 Texto Narrativo	1 Texto Expositivo	3 Texto Narrativo	3 Texto Expositivo
POSTPRUEBA	2 Texto Narrativo	2 Texto Expositivo	4 Texto Narrativo	4 Texto Expositivo

Figura 2. Conjunto de textos utilizados en la preprueba y la postprueba.

Cabe aclarar que adicionalmente, fue necesario elaborar diversos materiales instruccionales *ex-profeso* conforme se requirieron en cada sesión de trabajo, tales como rompecabezas, tarjetas con preguntas y respuestas, ejercicios, entre otros (véanse los incluidos en las sesiones de trabajo que figuran en el Anexo 2).

a) Procedimiento de Análisis Textual

Para evaluar las variables dependientes ya descritas, se recurrió al análisis de los resúmenes o macroestructuras elaborados por los niños, al aplicarles los instrumentos de

evaluación. El método de análisis de textos utilizado se basa en el modelo estratégico del discurso planteado por van Dijk y Kintsch (1983). Dicho método pretende dar cuenta de las estrategias discursivas usadas por un lector al comprender y producir un texto y, en particular, al generar una macroestructura del mismo y resolver preguntas de comprensión sobre él.

El método utilizado tiene la ventaja de analizar dos aspectos de la producción escrita: aspectos superficiales referidos a la forma del discurso, y aspectos semánticos referidos al contenido del mismo (Peón, 1991). Este último aspecto, foco de la presente investigación, incluye el análisis de:

1. La presencia y organización de elementos superestructurales de acuerdo al tipo de texto leído.
2. El nivel de expresión alcanzado en la producción de la macroestructura, de acuerdo al tipo de macroestrategias utilizadas para resumir y su grado de sofisticación.

La superestructura que subyace a los textos narrativos está compuesta por un principio, un desarrollo y un fin (Figura 3). En el caso de los textos expositivos, la variedad de superestructuras es mayor y por lo general se identifican incrustaciones de dos o más tipos de ellas, en el mismo texto. Las más comunes se presentan en la Figura 4.

Cabe especificar que las superestructuras de los textos expositivos utilizados fueron de tipo definición y de comparación-contraste para 3º grado, y de estos tipos con incrustaciones de problema-solución-contraste y de colección para 5º grado.

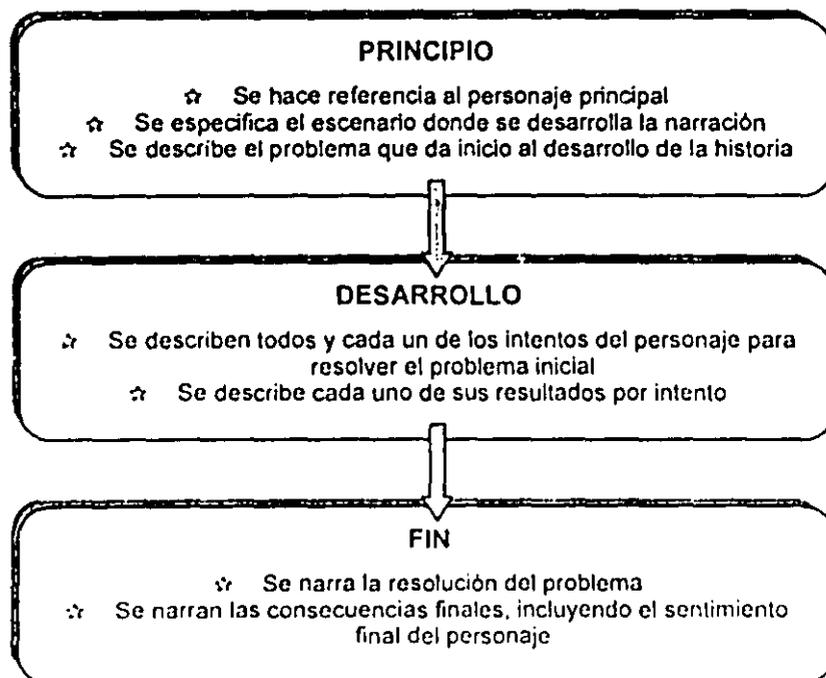
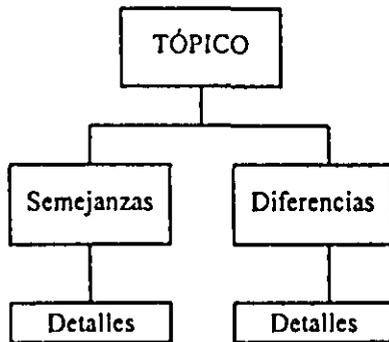


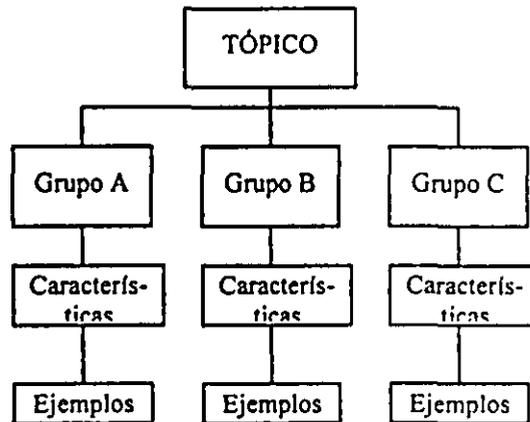
Figura 3. Superestructura de los textos narrativos (Peón, 1991)

COMPARACIÓN - CONTRASTE



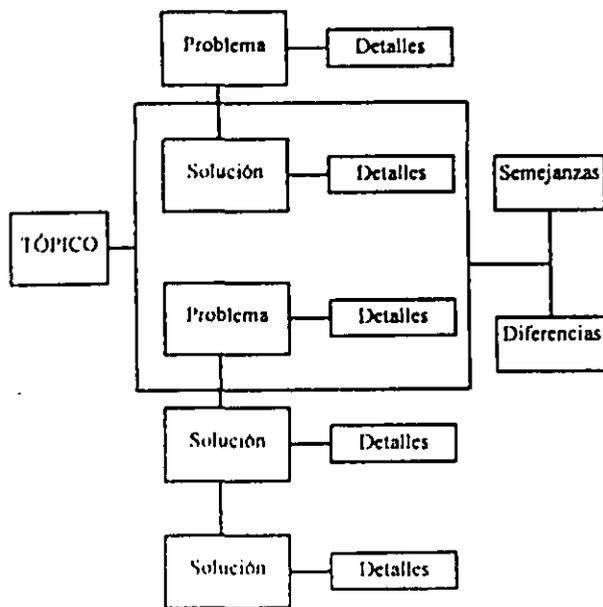
Preguntas clave: ¿de qué se trató el texto?, ¿en qué se parecen A y B?, ¿en qué se diferencian A y B?

COLECCIÓN



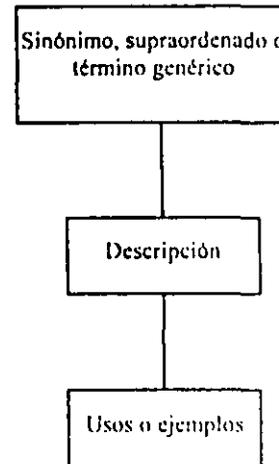
Preguntas clave: ¿de qué trató el texto?, ¿qué características tiene cada grupo?, ¿qué ejemplos se dan de cada grupo?

PROBLEMA - SOLUCIÓN - CONTRASTE



Preguntas clave: ¿de qué trató el texto, ¿qué problemas había?, ¿qué solución se le dio a cada problema?

DEFINICIÓN



Preguntas clave: ¿cómo se llama?, ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿para qué sirve?

Figura 4. Tipos de Superestructura más comunes de los textos expositivos (Peón, 1991)

El análisis del nivel de expresión incluye un nivel pre-estratégico y un nivel estratégico, este último a su vez integrado por los subniveles de supresión, generalización, y construcción e integración (Figura 5).

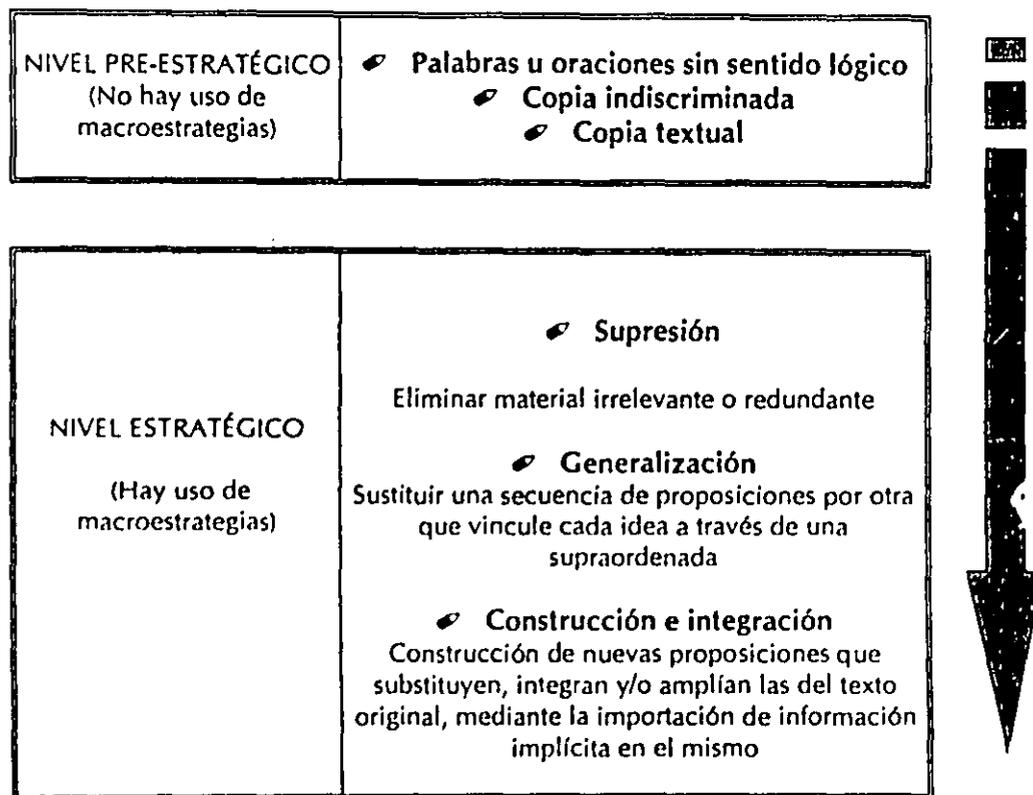


Figura 5. Análisis del Nivel de Expresión en la elaboración de Macroestructuras

b) Sistema de Calificación de los Instrumentos

Con base en la explicación anterior, para el análisis de los textos narrativos se tomaron en cuenta los siguientes cinco elementos, cada uno asumiendo valores o puntajes específicos, cuya suma da como resultado una "calificación total". Los elementos se califican auxiliándose de la siguiente plantilla que puede imprimirse al margen del protocolo de respuesta, es decir en la hoja donde se ha elaborado el resumen.

Plantilla para calificar textos narrativos:

PRIN _____	DES _____	FIN _____	NE _____	MAR _____	Calif. _____
(2)	(2)	(2)	(3)	LOG (1)	

Los primeros tres componentes de la calificación total evalúan la superestructura narrativa, el cuarto componente, el nivel de expresión que refleja el uso de macroestrategias, y el último el uso de marcadores lógicos que le dan coherencia local y global a la producción escrita. Se analiza el contenido de cada resumen y se asignan los puntajes correspondientes conforme a los siguientes:

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN PARA TEXTOS NARRATIVOS

- PRI** - Principio
- 2 - Se especifican: personaje, escenario y problema.
 - 1.5 - Personaje y problema (ó 2 de los elementos).
 - 0 - Faltan los 3 elementos.
- DES** - Desarrollo
- Se presentan los intentos de solución del problema y sus resultados (ideas principales).
- 2 - Se presentan todos los intentos de solución y sus resultados en una secuencia lógica y sin rupturas.
 - 1 - Secuencia incompleta aunque lógica, sin perder la intención del autor.
 - 0 - La secuencia no incluye las ideas principales, no es lógica y se pierde la intención del autor.
- FIN** - Fin
- 2 - Se presenta la resolución del problema inicial y se infiere su explicación; además se incluyen las consecuencias y/o sentimiento del personaje.
 - 1 - Intento por explicar el final.
 - 0 - No se incluye el final.
- NE** - Nivel de Expresión
- Nivel máximo mostrado de aplicación de macroestrategias en la redacción.
- 3 - Redacción resumida utilizando propias palabras y aplicando macroestrategias de construcción y/o integración.
 - 2.5 - Redacción resumida utilizando propias palabras y aplicando macroestrategias de generalización.
 - 2 - Redacción resumida utilizando propias palabras y aplicando macroestrategias de supresión.
 - 1.5 - Copia o parafraseo sin perder la esencia del texto ni la intención del autor.
 - 1 - Copia o parafraseo indiscriminados, con lo que se pierde la esencia del texto y la intención del autor.
 - 0 - Escribir algunas palabras u oraciones sin un sentido lógico.
- MAR** Marcadores Lógicos
- LOG**
- 1 - Uso de expresiones que den coherencia y enlacen el texto.
 - .5 - Uso de algunos marcadores lógicos repetidos o copiados.
 - 0 - Ausencia de marcadores lógicos.

El procedimiento es similar para los textos expositivos y se utiliza la siguiente plantilla. En este caso los primeros dos componentes evalúan la superestructura del texto, el siguiente su integración y el último el nivel de expresión que indica el empleo de macroestrategias de síntesis.

Plantilla para calificar textos expositivos:

OT _____	IP _____	ORG _____	NE _____	Calif. _____
(1)	(3)	(3)	(3)	

Los puntajes se asignan conforme a los siguientes:

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN PARA TEXTOS EXPOSITIVOS

- OT** - Oración Tópico
- 1 - Se construye un enunciado que refleja el contenido o tema general del que se trata el texto.
 - .5 - Se expresa la oración tópico en forma incompleta o se anota el título original del texto.
 - 0 - No se presenta.
- IP** - Ideas Principales
- Se presentan todas las ideas principales conforme la superestructura del texto original. Ejemplo para textos con superestructura del tipo comparación-contraste que tiene un total de 7 ideas principales:
- 3 - 7 ideas
 - 2.5 - 4 a 6 ideas
 - 2 - 3 ideas
 - 1 - 1 a 2 ideas
 - 0 - ninguna idea principal
- ORG** - Organización
- Organización lógica conforme a la superestructura correspondiente al texto original. Ejemplo:
- 3 - Ideas presentadas en forma lógica y organizada
 - 2 - No se presentan las ideas completamente organizadas ni en un patrón lógico
 - 1 - Presentación organizada a partir de una copia textual.
 - 0 - Las ideas se presentan deshilvanadas y/o en forma azarosa.
- NE** - Nivel de Expresión
- Nivel máximo mostrado de aplicación de macroestrategias en la redacción.
- 3 - Redacción resumida utilizando propias palabras y aplicando macroestrategias de construcción y/o integración.
 - 2.5 - Redacción resumida utilizando propias palabras y aplicando macroestrategias de generalización.

- 2 - Redacción resumida utilizando propias palabras y aplicando macroestrategias de supresión.
- 1.5 - Copia o parafraseo sin perder la esencia del texto ni la intención del autor.
- 1 - Copia o parafraseo indiscriminados, con lo que se pierde la esencia del texto y la intención del autor.
- 0 - Escribir algunas palabras u oraciones sin un sentido lógico.

En el Anexo 3 se incluyen muestras de protocolos de respuesta evaluados, donde se ejemplifica la aplicación del sistema de calificación arriba descrito. Cabe aclarar que el método utilizado ha sido probado y refinado en experiencias escolarizadas desarrolladas por Margarita Peón durante varios años y en diversos grados escolares de educación básica, así como en una serie de estudios conducidos por Sylvia Rojas-Drummond sobre el desarrollo de habilidades de uso funcional de la lengua escrita, en niños y adolescentes mexicanos (Peón, 1991, 1992; Rojas-Drummond y cols., 1992, 1995, 1996, 1998; Rojas-Drummond y Gómez, 1995).

2.1.4 Procedimiento

Antes de iniciar el estudio y previa concertación con las autoridades escolares, fue necesario adecuar la Biblioteca Escolar de la escuela donde se trabajó con el Grupo Experimental.

De esta manera, se acondicionó un aula con mobiliario básico para el trabajo con los alumnos en la instrumentación del estudio (mesabancos, mesas de trabajo, pizarrón, anaqueles para exhibir libros y un estante donde disponer del material de trabajo). Además se clasificaron los libros con los que contaba la escuela, por nivel escolar y género (ej. cuentos, libros de consulta, poesías, adivinanzas, obras de teatro). También se acondicionó una sección hemerográfica (revistas y periódicos infantiles). Cabe señalar que se utilizaron básicamente los libros de la colección "Libros del Rincón" que proporciona la Secretaría de Educación Pública y con los que ya contaba la escuela. En ocasiones se apoyó el trabajo con otros textos infantiles.

Es importante mencionar que la escuela del Grupo Control contaba ya con una Biblioteca Escolar en funcionamiento, con personal a cargo, a la que podían asistir los alumnos del plantel.

PREPRUEBA. Se aplicó el instrumento de evaluación inicial ya descrito (en "Instrumentos"), en forma grupal y en dos sesiones diferentes. En la primera de ellas el texto narrativo y en la segunda el expositivo. En cada sesión se proporcionó a cada niño el texto y el protocolo para la elaboración de un resumen. Se pidió al grupo realizar tres tareas: (a) leer el texto en silencio con atención, (b) escribir lo más importante de lo leído, en el protocolo de respuesta correspondiente. Al término de ambas tareas se recogió el material y se entregó el protocolo de cuestionario, solicitando a los niños (c) resolver las

preguntas de comprensión acerca del texto leído. Este procedimiento se realizó al principio del ciclo escolar, tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control.

INTERVENCIÓN. Se aplicó al Grupo Experimental un programa socio-instruccional diseñado *ex-profeso* y que se describe en detalle en el siguiente apartado. Se condujeron en total 60 sesiones de trabajo (10 sesiones por cada uno de los 6 grupos escolares participantes). Cada sesión tuvo una duración de 45 minutos.

POSTPRUEBA. Consistió en la aplicación del instrumento de evaluación final ya descrito (en "Instrumentos"). Cada prueba se aplicó al concluir el ciclo escolar, tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control, de la misma forma en la que se administró la preprueba.

2.2 Programa Socio-instruccional

La inevitable naturaleza social del desarrollo cognoscitivo y de la propia cognición ha llevado al planteamiento del uso de la instrucción estratégica como una herramienta en la investigación, marcando un cambio en la aproximación al estudio de la adquisición, no sólo de la lecto-escritura, sino del aprendizaje en general de los niños. De acuerdo con van Dijk y Kintsch (1983), el lector o escucha interviene estratégicamente para construir una representación semántica del texto, así como para regular sus procesos y actividades para lograr sus metas. Con base en los planteamientos de estos autores expuestos ya en el marco teórico, se desarrolló el programa instruccional que a continuación se describe.

Se diseñaron e instrumentaron 10 sesiones de trabajo (1 introductoria y 9 más en las que se trabajó con textos), con actividades diferenciadas por grado escolar, orientadas a promover en los alumnos estrategias de comprensión de textos escritos, para elaborar resúmenes de los materiales leídos, dentro de un contexto significativo y funcional. Las actividades conducidas incluyeron principalmente lecturas, juegos y dinámicas grupales, así como la elaboración de resúmenes en equipos y/o por parejas, fomentando en todo momento la generación de zonas de desarrollo próximo, el aprendizaje cooperativo y el uso funcional del lenguaje.

Durante las sesiones se procedió conforme a una metodología propuesta por Brown y Palincsar, (1989) basada en el aprendizaje cooperativo (descrita en el marco de referencia), que se centra en cuatro habilidades estratégicas, que son: la formulación de preguntas, la clarificación, la predicción, y el resumen. Asimismo, cada sesión se estructuró en cuatro fases en las que se retomaron e indujeron las estrategias generales de solución de problemas, integrando a su vez las estrategias específicas para la comprensión de textos, de la siguiente forma:

- 1o. Fase inicial de la sesión denominada "situación motivadora" en la que se explicitaba el propósito general y funcional del trabajo a realizar, y siempre estaba dirigida a la recuperación del conocimiento previo de los alumnos.

- 2o. Se explicaba entonces la tarea a realizar asegurando su completa comprensión por parte del grupo. Aquí se analizaba la meta y la planeación para lograrla.
- 3o. Después se continuaba con la aplicación de la tarea, en grupos de trabajo promoviendo la interacción novato-experto, ya fuera alumno-maestro, alumnos-maestro, alumno-alumno e incluso alumnos-alumnos. Durante esta fase se inducían estrategias específicas y autorregulatorias (se ejemplifican enseguida al describir las sesiones).
- 4o. Cierre final donde se analizaban los resultados o avances en su caso y se concluía la sesión con un resumen de lo realizado, mismo que se retomaba al inicio de la siguiente sesión, a manera de recuperación del conocimiento previo y se ligaba a otras experiencias del alumno, relevantes a la tarea en cuestión.

La sesión inicial del programa fue introductoria, ya que tuvo la finalidad de dar a conocer a los alumnos la organización y materiales de la Biblioteca Escolar, así como las actividades que se desarrollarían en tal espacio. En ese momento, se establecieron las reglas de trabajo y convivencia que se buscó mantener a lo largo del estudio.

En las siguientes cuatro sesiones se trabajó con textos narrativos. Para la primer sesión (Anexo 2) se diseñaron actividades que favorecieran la comprensión de la superestructura específica que caracteriza este tipo de textos y se promovió que los niños fueran sensibles a la misma. En las sesiones dos y tres, tomando como base la superestructura de los textos narrativos, se indujeron el uso de macroestrategias y el empleo de enlaces cohesivos (macroenlaces), indispensables para la adecuada elaboración de macroestructuras. Para ello se trabajó en diadas experto-novato y/o en equipos pequeños (4 a 5 alumnos), utilizando el modelo del aprendizaje cooperativo, proporcionando andamiaje y creando zonas de desarrollo próximo. El énfasis en estas sesiones fue en la comprensión del contenido del texto, atendiendo a la superestructura del mismo.

Para la inducción de las macroestrategias, se recurrió al uso de una estrategia metacognitiva que permitiera al alumno ir autorregulando la tarea de elaborar la macroestructura del texto leído. Así, se pidió a los niños apoyar su labor con el uso del siguiente anagrama, para autorevisar y autocorregir su trabajo.



En este caso, la letra "C" les recordaba que su resumen debía estar "completo", en el sentido de incluir todos y cada uno de los elementos de la superestructura. La "O" refería a que el escrito debía estar "organizado", conforme el orden lógico de presentación de las ideas, de acuerdo al texto original y con base, por supuesto, en la superestructura narrativa. Se utilizó a la "RR" como un recurso para que los niños recordaran que su escrito debía estar suficientemente "resumido", sin por ello demeritar su completud ni

claridad; básicamente aquí se trabajó sobre la utilización de macroestrategias. Por último, la "E" hacía reflexionar a los niños sobre el uso adecuado de enlaces cohesivos; el recurso aplicado fue recordarles revisar que el texto estuviera bien "enlazado".

Uno de los aspectos más interesantes experimentados en la aplicación del programa socio-instruccional, sin duda lo constituyó la generación de zonas de desarrollo próximo y proporcionar andamiaje para la inducción del uso de macroestrategias. Para esto, primero se pedía al niño redactar libremente un resumen del texto leído, lo cual ejecutaba a partir de lo que para él significaba dicha tarea. Después, se le conducía a revisar y, en su caso, corregir su texto conforme al anagrama **CORRE**. Al llegar al punto en el cual se le hacía reflexionar sobre qué tan bien resumida se encontraba su producción, se daba lugar propiamente a la inducción de macroestrategias, proceso que variaba conforme al nivel de expresión predominante demostrado por cada niño.

Como se revisó anteriormente, se identifica un nivel pre-estratégico cuando al elaborar una macroestructura, se produce un texto incongruente o se recurre a la copia indiscriminada, continua o textual con coherencia local extraída del texto original. Para lograr que los niños superaran este nivel y accedieran a otro propiamente estratégico, fue necesario realizar un arduo trabajo de interacción discursiva que pasaba por distintos momentos. Se podía iniciar desde el nivel pre-estratégico, en cuyo caso, primero se concientizaba al niño sobre el uso recurrente que estaba haciendo de la copia como base de su producción. Después se reflexionaba sobre las formas en que podría mejorar su resumen, recurriendo, en algunos casos, primero al parafraseo, luego eliminando material trivial o redundante hasta llevar al niño al incipiente subnivel, ya estratégico, denominado supresión. A continuación se muestran dos ejemplos de la aplicación de esta macroestrategia.

Ejemplo 1

Texto: Había una vez un campesino que se llamaba Juan. Era un hombre muy bueno, pero un poco distraído y muy protestón. Si una mosca lo picaba, Juan protestaba como si un elefante le hubiera pisado un pie; si tropezaba con una piedrecita en el camino, refunfuñaba como si hubiera chocado con un buzón. Lo llamaban Juan Regaña

Supresión de redundancias: Juan Regaña era distraído y protestón.

Ejemplo 2.

Texto: Juan Regaña tenía una carreta, y con su carreta iba a todas partes. Si cosechaba papas, en la carreta las llevaba al mercado. Cuando necesitaba leña, al bosque iba con su carreta a buscar los leños. Y cuando el trigo maduraba, cargaba Juan en su carreta las gavillas doradas y las llevaba al molino.

Supresión de material trivial: Juan Regaña tenía una carreta para llevar la cosecha de papas y trigo, y para cargar la leña.

(Extracto del cuento: El carretero y Atlas, Barnes, 1992).

Para acceder al siguiente subnivel estratégico, se ejemplificaban formas de aplicar una generalización sobre un conjunto de ideas, buscando elementos supraordenados o recurriendo a campos semánticos. Se inducía la aplicación de generalizaciones a partir de las ideas propias expresadas por el niño en su resumen. Un ejemplo se muestra enseguida.

Ejemplo 3.

Texto: En el camino se cruzó con el panadero, con el pastor y con el lechero, que estaban haciendo su trabajo, y a todos los saludó amablemente.

Generalización: Saludó a todas las personas que encontró en su camino.

(Extracto del cuento: El carretero y Atlas, Barnes, 1992).

Para propiciar el paso hacia la integración y/o construcción (tercer y último subnivel estratégico), se recurrió al planteamiento de preguntas clave tales como "quién", "qué", "cómo", "cuándo", "por qué", etc., de manera que el alumno se desprendiera del texto, esto es, utilizara sus propias palabras a un nivel de abstracción superior al del texto leído, sin perder la esencia del mismo ni la intención del autor. Véase el siguiente ejemplo.

Ejemplo 4.

Texto: Cuando el viejo labrador estaba para morir, llamó a sus dos hijos y les dijo: -Quiero hablaros a solas y con tranquilidad; estoy muy viejo, así que voy a morir; pero antes quiero deciros un secreto. Esta tierra fue de mi tatarabuelo, y después de mi bisabuelo. (...) Ahora ha sido mía, pero yo ya no puedo trabajarla. Así que, en adelante, vosotros seréis los dueños de la tierra, y todo lo que hay en ella os pertenecerá.- Y agregó: -En algún lugar hay un tesoro escondido. No sé dónde se encuentra. Pero, con poco de trabajo lo hallaréis. (...). El viejo labrador murió y sus dos hijos (...) trabajaron todos los días de muchos meses con gran entusiasmo.

A cada golpe de azadón les parecía que iba a aparecer el tesoro y así seguían removiendo y removiendo la tierra. (...) Cuando les faltaba un poquito para terminar y aún no habían encontrado nada, uno le dijo al otro: -¿Qué te parece si, ya que tenemos el campo tan removido, sembramos un poco? ¡Así, mientras seguimos buscando, crecerá el trigo! Y podemos sembrar también lino, maíz, girasol... (...) Pero, mientras tanto, el trigo, el lino, el maíz y el girasol habían crecido y, de la tierra tan removida y trabajada, habían salido espigas y mazorcas que parecían de oro; las flores rojas y azules del lino brillaban como piedras preciosas bajo la luz del Sol; los girasoles eran enormes y brillantes como las monedas que guardan los piratas en sus cofres... Entonces uno de los hermanos le dijo al otro: -¡Mira el campo! ¡No parece el mismo de antes! ¡Parece un!... -¡Parece un tesoro! -dijo el otro.

Integración y construcción (inferencia): Los hermanos descubrieron que el tesoro que les heredó su padre realmente no eran joyas sino un terreno para cultivar y cosechar legumbres, y vivir muchos años de su trabajo de campesinos.

(Extracto del cuento: El labrador y sus hijos, Barnes, 1992).

Paralelo al proceso descrito de inducción de macroestrategias, se promovió el uso de marcadores discursivos mediante enlaces que dieran coherencia local y global al texto. Aunque aparentemente el concepto de "enlace cohesivo" parecía difícil de explicar a los alumnos, el ejemplificarlos facilitó la tarea. Ejemplos de ellos son: había una vez, posteriormente, ese mismo día....., etc.

Continuando con la descripción de las sesiones, en la cuarta y última de ellas con textos narrativos, se buscó consolidar los aprendizajes adquiridos en las tres sesiones anteriores y valorar los avances hasta entonces logrados, de manera que se reflexionó grupalmente sobre el trabajo realizado, clarificando dudas, eligiendo y mostrando ejemplos de macroestructuras bien elaboradas por los propios alumnos del grupo, explicitando las estrategias utilizadas y obteniendo conclusiones sobre el trabajo realizado.

Una vez concluidas las sesiones de trabajo con los textos narrativos, de la quinta a la novena sesiones se trabajó utilizando textos expositivos, de manera similar a las sesiones previas. Así, en la primera de este bloque (Anexo2) se desarrollaron actividades para que los alumnos identificaran las diferencias entre la superestructura de los textos narrativos y aquéllas que pueden tener los textos expositivos, tales como: definición, comparación-contraste, problema-solución-contraste y colección ya revisados (Figura 4). Un ejemplo de estos textos con superestructura del tipo problema-solución-contraste, se presenta en el Anexo 1.

Las sesiones restantes incluyeron actividades encaminadas a favorecer el uso de macroestrategias, esta vez para la elaboración de macroestructuras de textos expositivos, de manera diferenciada, en función de su complejidad. De esta forma, en los grupos de 3º grado se abordaron las superestructuras de los tipos definición y comparación-contraste; mientras que en los de 5º se trabajaron la de tipo problema-solución-contraste y colección. Al igual que en la cuarta sesión antes descrita, en la novena (y última) se trabajó en la consolidación y valoración de las habilidades adquiridas, en este caso, en el bloque de sesiones dedicadas a los textos expositivos.

Paralelamente al desarrollo del trabajo socio-instruccional, se estableció un sistema de préstamo de libros a los alumnos, tanto para su lectura en la Biblioteca Escolar como para llevar a domicilio. Esto con el propósito adicional de fomentar el interés y hábito por la lectura libre.

Es muy importante enfatizar que durante el desarrollo del programa descrito se invitó a participar al maestro de grupo en las sesiones de trabajo, involucrándolo con sus alumnos en las diversas actividades. Esto tuvo la finalidad de irlo familiarizando en la conducción de este tipo de programas, con miras a que, de comprobar su efectividad, en su momento puedan los propios profesores ser sus conductores.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

Con el fin de valorar los efectos del programa socio-instruccional sobre las habilidades estratégicas para la comprensión de textos narrativos y expositivos (propósito de la investigación), el análisis de los datos se enfocó a la evaluación (análisis textual) de las macroestructuras elaboradas al inicio y al final del estudio, por los alumnos participantes.

Como se recordará, las habilidades estratégicas sobre las cuales se pretendió influir son: el manejo de elementos superestructurales y el nivel de expresión; este último da cuenta del uso o no de macroestrategias de síntesis. Es por ello, que el análisis se enfocó a estas dos medidas, obtenidas del análisis discursivo y calificación de las producciones textuales (macroestructuras) de los niños, conforme se explicó en el capítulo anterior.

Por lo tanto, en primer término se comparan estas puntuaciones promedio obtenidas en la preprueba por el grupo control y el grupo experimental. Posteriormente se presentan por separado las ejecuciones de los grupos control y experimental comparando las puntuaciones de la preprueba con las de la postprueba. Por último, se contrastan las ejecuciones en la postprueba entre ambos grupos (control y experimental), destacando aquéllas diferencias que fueron estadísticamente significativas. Los datos en todos los casos se presentan por grado escolar (3° y 5°) y tipo de texto (narrativo y expositivo).

3.1 Resultados de la preprueba

Se aplicó la prueba estadística "t de student" para grupos independientes, con la finalidad de contrastar las puntuaciones promedio de los grupos control y experimental, obtenidas en la prueba inicial (Tabla 1) y determinar el grado de homogeneidad de ambos grupos.

Como se puede observar, con excepción de una de las medidas, ambos grupos eran similares entre sí al inicio de la investigación respecto a las habilidades a ser promovidas. En el caso del Nivel de Expresión mostrado por los alumnos de 3° grado, en el texto expositivo, la puntuación promedio del Grupo Experimental fue significativamente superior a la del Grupo Control.

		3º GRADO		5º GRADO	
TEXTO NARRATIVO	SE	G.C. \bar{X} = .69 G.E. \bar{X} = .66	t = 138 p = .573	G.C. \bar{X} = .80 G.E. \bar{X} = .86	t = 103 p = .566
	NE	G.C. \bar{X} = 1.62 G.E. \bar{X} = 1.78	t = 138 p = .202	G.C. \bar{X} = 1.67 G.E. \bar{X} = 1.55	t = 103 p = .424
TEXTO EXPOSITIVO	SE	G.C. \bar{X} = .65 G.E. \bar{X} = .86	t = 133 p = .066	G.C. \bar{X} = 1.52 G.E. \bar{X} = 1.38	t = 105 p = .300
	NE	G.C. \bar{X} = 1.09 G.E. \bar{X} = 1.49	t = 133 p = .001	G.C. \bar{X} = 1.75 G.E. \bar{X} = 1.60	t = 105 p = .299
Clave:		SE = superestructura	G.C. = grupo control		
		NE = nivel de expresión	G.E. = grupo experimental		

Tabla 1. Comparación entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en la preprueba, en cuanto a las calificaciones promedio de superestructura y nivel de expresión, por grado escolar y tipo de texto (t de Student para grupos independientes).

3.2 Contrastación de los resultados en la preprueba con los de la postprueba

Con la finalidad de analizar la evolución de los grupos control y experimental a lo largo del estudio, se efectuó en cada uno de ellos un análisis comparativo entre los datos de la preprueba y los de la postprueba. Para ello se aplicó una prueba t de student para grupos apareados. A continuación se presentan los resultados del análisis.

Grupo control.

Al analizar los puntajes promedio en Superestructura de los alumnos del grupo control (Tabla 2, Gráfica 1), se aprecia que la puntuación final de los alumnos de 3º grado en el texto narrativo disminuye, en tanto que por el contrario, en el texto expositivo la ejecución final aumenta, ambos cambios de manera estadísticamente significativa. En los alumnos de 5º grado, ambas medidas disminuyen pero el cambio es significativo sólo en el texto expositivo.

En el Nivel de Expresión (Tabla 2, Gráfica 2), los alumnos de 3º grado obtuvieron puntuaciones finales superiores en ambos tipos de textos aunque sólo estadísticamente significativa en el texto expositivo. En los alumnos de 5º grado, se detectan cambios en ambas mediciones pero ninguno significativo.

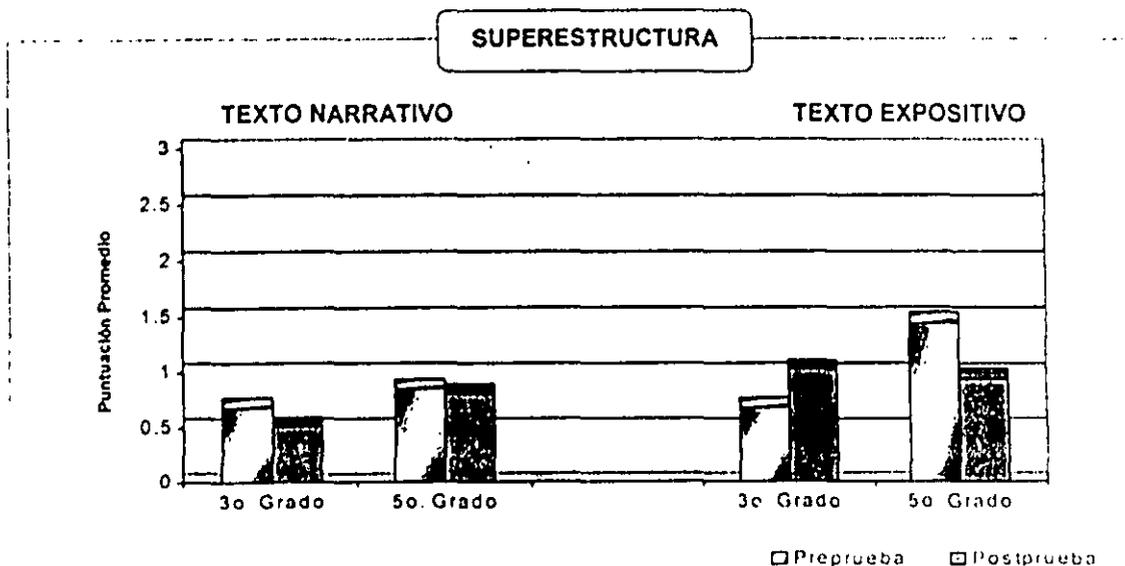
Resultados

		3º GRADO		5º GRADO	
TEXTO NARRATIVO	SE	Preprueba \bar{X} = .69 Postprueba \bar{X} = .52	t = 2.37 p = .021	Preprueba \bar{X} = .86 Postprueba \bar{X} = .81	t = .13 p = .895
	NE	Preprueba \bar{X} = 1.65 Postprueba \bar{X} = 1.89	t = -1.74 p = .087	Preprueba \bar{X} = 1.75 Postprueba \bar{X} = 1.60	t = .92 p = .365
TEXTO EXPOSITIVO	SE	Preprueba \bar{X} = .696 Postprueba \bar{X} = 1.03	t = -2.94 p = .005	Preprueba \bar{X} = 1.45 Postprueba \bar{X} = .95	t = 3.57 p = .001
	NE	Preprueba \bar{X} = 1.13 Postprueba \bar{X} = 1.49	t = -3.08 p = .003	Preprueba \bar{X} = 1.71 Postprueba \bar{X} = 1.89	t = -1.32 p = .196

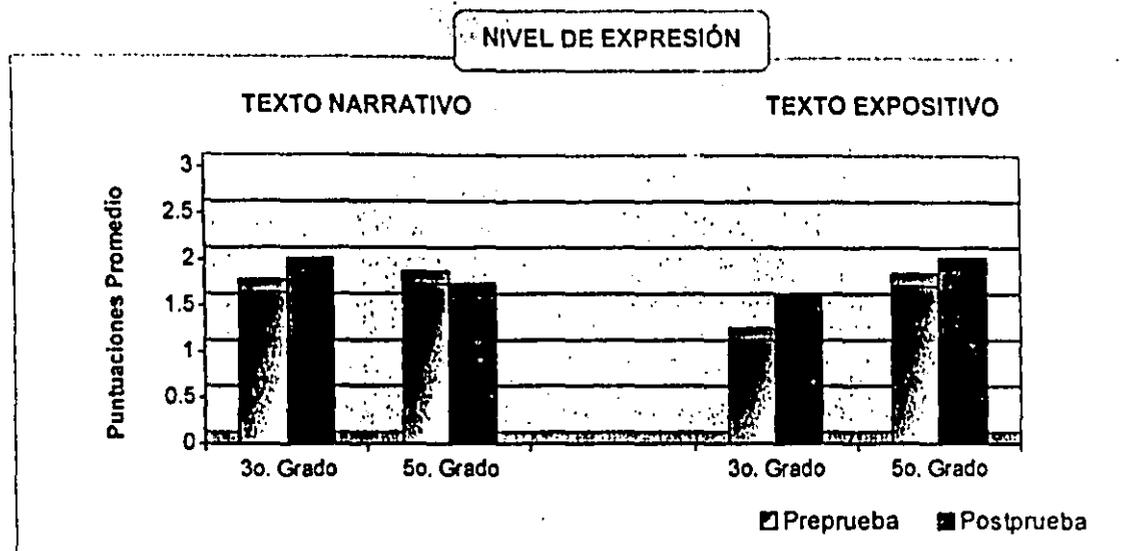
Clave: SE = superestructura NE = nivel de expresión

Tabla 2. Comparación entre la preprueba y la postprueba en el Grupo Control, en cuanto a las puntuaciones promedio de superestructura y nivel de expresión, por grado escolar y tipo de texto (t de student para grupos apareados).

Por lo anterior, se puede apreciar que de los alumnos que no participaron en el programa socio-instruccional, los de 3º grado mostraron mejoras estadísticamente significativas en el texto expositivo, tanto en las puntuaciones de superestructura como de nivel de expresión; aunque sensiblemente disminuyó la ejecución de estos alumnos en el manejo de superestructura del texto narrativo. Por su parte, los estudiantes de mayor grado escolar aunque registraron disminuciones en tres de las cuatro medidas, sólo fue significativo el decremento en la identificación de superestructura del texto expositivo.



Gráfica 1. Puntuaciones promedio de Superestructura en el Grupo Control, comparando la preprueba con la postprueba, por tipo de texto y grado escolar.

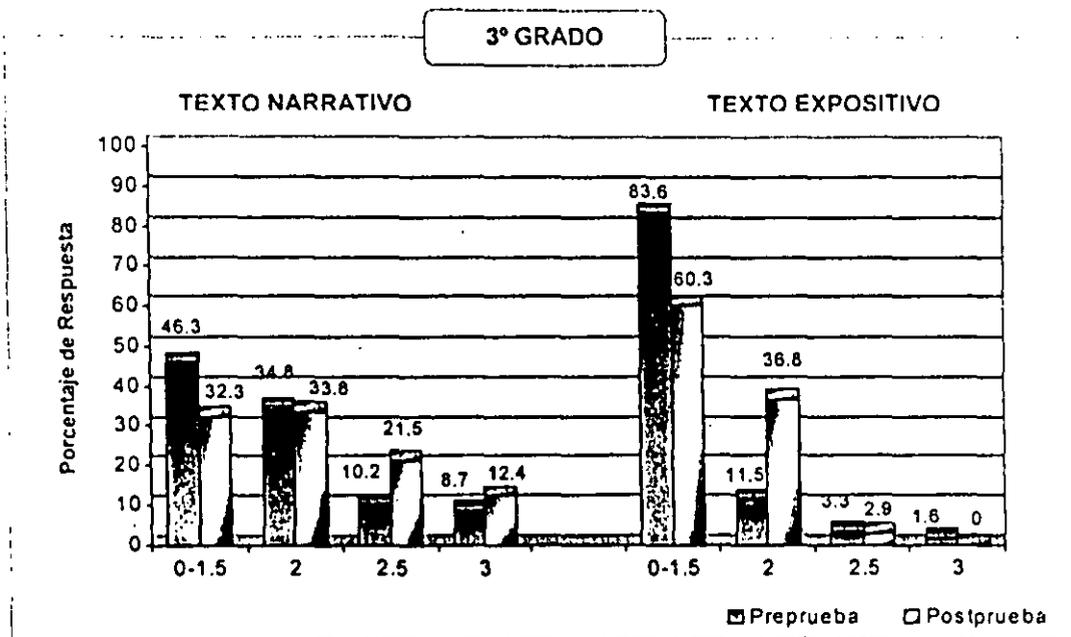


Gráfica 2. Puntuaciones promedio de Nivel de Expresión en el Grupo Control, comparando la preprueba con la postprueba, por tipo de texto y grado escolar.

Con la finalidad de conocer a detalle el nivel de expresión mostrado en las macroestructuras elaboradas por los alumnos de cada grado escolar, se clasificaron los puntajes en cuatro grupos: los valores 0, .5, 1 y 1.5 se agruparon gráficamente en una sola columna (0-1.5) debido a que representan ejecuciones a nivel pre-estratégico, donde lo más que logran realizar los alumnos en su redacción es una copia del texto original o parafraseo, sin perder el sentido original e intención del autor. Los tres grupos restantes corresponden a los puntajes 2, 2.5 y 3, los cuales representan niveles estratégicos con uso de diferentes macroestrategias. Como se recordará, el puntaje 2 representa el uso de supresión de material redundante o irrelevante, 2.5 implica el uso de generalizaciones, en tanto que 3 refiere el recurrir ya a la integración y/o construcción (véase explicación en el Capítulo 2, "Procedimientos de análisis textual" y "Sistema de calificación de los instrumentos").

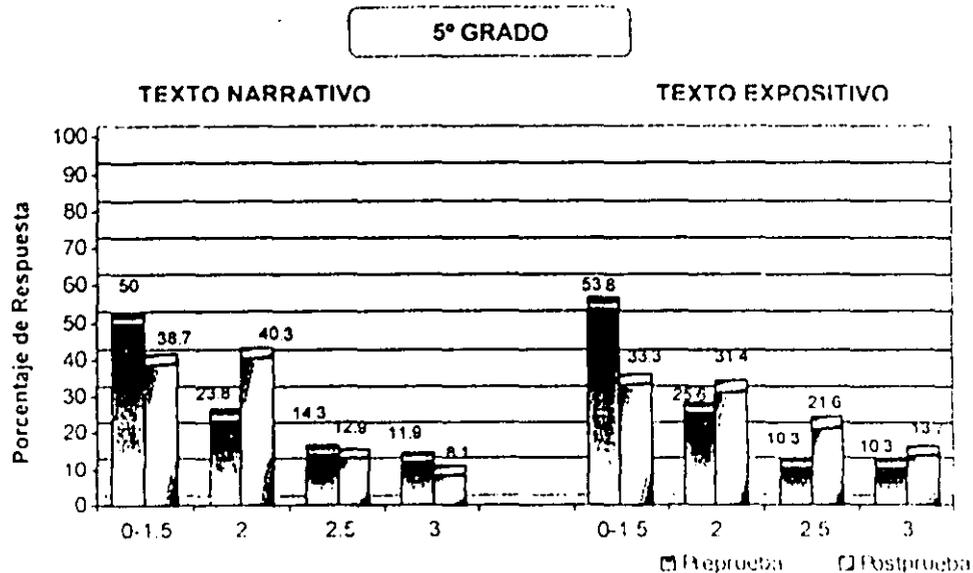
En las Gráficas 3 y 4 se representan por grado escolar, los porcentajes de respuesta de cada uno de los puntajes del nivel de expresión, comparando las ejecuciones de la preprueba con las de la postprueba.

Como se puede apreciar gráficamente (Gráfica 3) las puntuaciones de los alumnos de 3º grado en la preprueba del texto narrativo (barras oscuras), el porcentaje de respuesta en el nivel pre-estratégico (0-1.5) es superior al de los niveles estratégicos (valores 2, 2.5 y 3); sin embargo, al observar las puntuaciones en la postprueba (barras claras) se aprecia como decrece el nivel pre-estratégico en aras de a aumentar los tres niveles estratégicos.



Gráfica 3. Porcentaje de respuestas del Grupo Control, para cada puntuación de Nivel de Expresión, comparando la preprueba con la postprueba, por tipo de texto.

De manera distinta, en el texto expositivo (misma gráfica 3) se percibe que los cambios significativos ya mostrados en nivel de expresión en la Tabla 2 y Gráfica 2, están determinados principalmente por el hecho de que algunos de los alumnos que copiaban en la preprueba (puntaje 0-1.5), lo hacen en menor proporción al final del estudio, aumentando por consiguiente el porcentaje de alumnos que ya actúa estratégicamente, recurriendo principalmente a la supresión de material trivial y/o redundante (puntaje 2).



Gráfica 4. Porcentaje de respuestas del Grupo Control, para cada puntuación del Nivel de Expresión, comparando la preprueba con la postprueba, por tipo de texto.

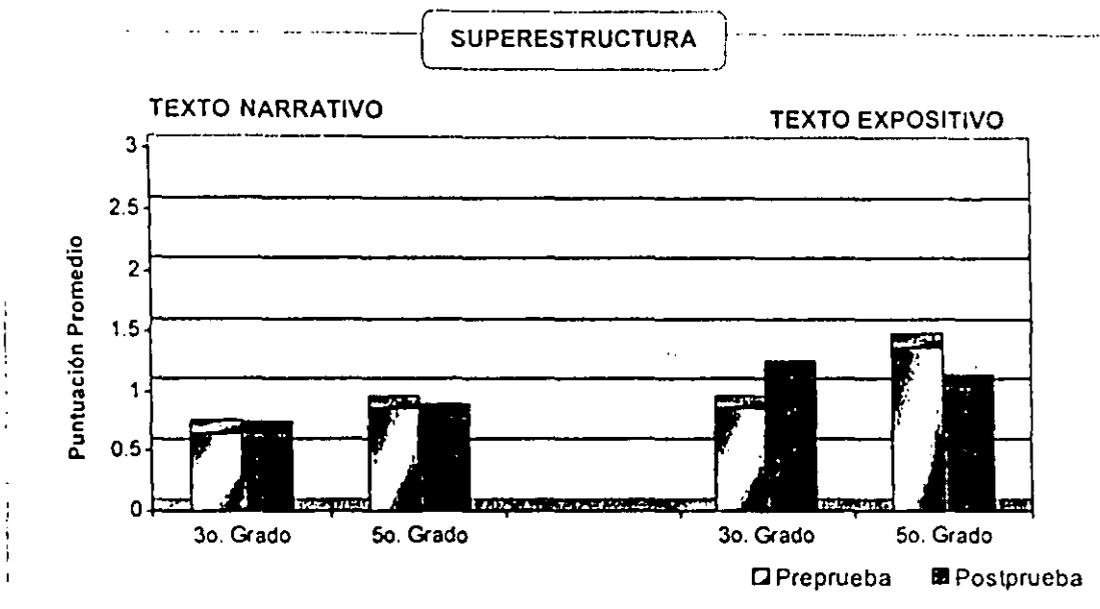
Respecto a los alumnos de 5° grado (Gráfica 4), se observa en la postprueba del texto narrativo, que el porcentaje de alumnos no estratégicos disminuye, en tanto que aumenta la proporción de estudiantes estratégicos que recurren a suprimir cuando realizan sus macroestructura (puntaje 2). Por otra parte, en el texto expositivo es más claro cómo en la postprueba los alumnos tienden a ser menos pre-estratégicos y se desempeñan en niveles más estratégicos. De hecho, al aplicar una prueba Chi-cuadrada entre los valores pre y post del grupo de puntuaciones 0-1.5 se detectó un decremento significativo en la evaluación final ($X^2 = 10.61, p = .001$).

Grupo Experimental.

Para conocer el impacto del programa socio-instruccional en el Grupo Experimental, se aplicó la prueba t de student para grupos apareados (pre-post prueba), tanto en los textos narrativos como expositivos. Así, con respecto a la Superestructura (Tabla 3, Gráfica 5), los alumnos de 3° grado mostraron decremento en el puntaje promedio de la medición final del texto narrativo, pero aumento estadísticamente significativo en el texto expositivo. También los alumnos de 5° grado disminuyeron su ejecución en el texto narrativo, y además en el expositivo, donde el cambio fue estadísticamente significativo.

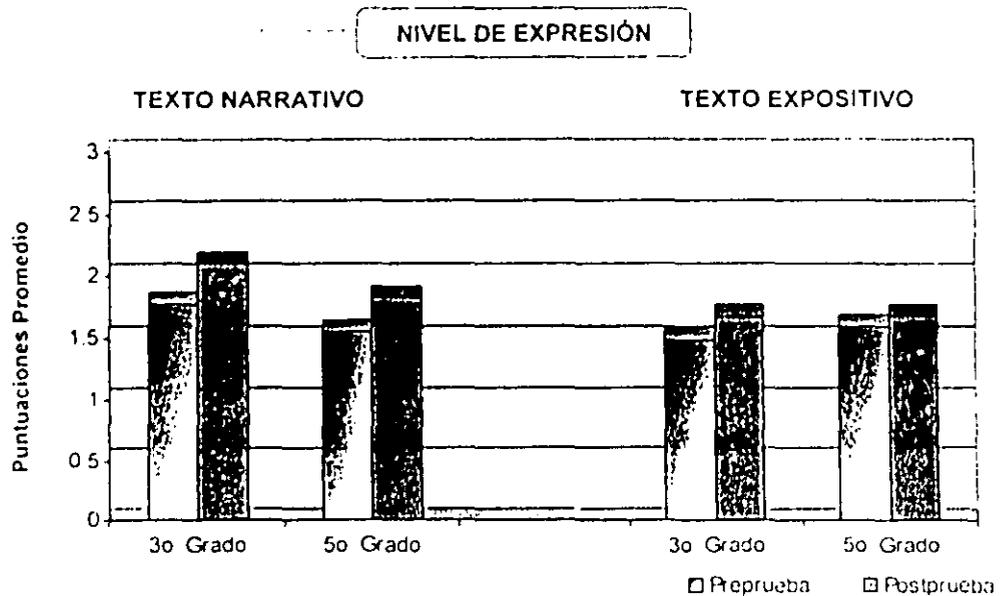
		3° GRADO		5° GRADO	
TEXTO NARRATIVO	SE	Preprueba $\bar{X} = .66$ Postprueba $\bar{X} = .65$	t = -.85 p = .398	Preprueba $\bar{X} = .86$ Postprueba $\bar{X} = .80$	t = .85 p = .400
	NE	Preprueba $\bar{X} = 1.78$ Postprueba $\bar{X} = 2.10$	t = -3.05 p = .003	Preprueba $\bar{X} = 1.55$ Postprueba $\bar{X} = 1.83$	t = -2.42 p = .018
TEXTO EXPOSITIVO	SE	Preprueba $\bar{X} = .86$ Postprueba $\bar{X} = 1.15$	t = -3.20 p = .002	Preprueba $\bar{X} = 1.38$ Postprueba $\bar{X} = 1.04$	t = 2.21 p = .031
	NE	Preprueba $\bar{X} = 1.49$ Postprueba $\bar{X} = 1.67$	t = -1.21 p = .232	Preprueba $\bar{X} = 1.60$ Postprueba $\bar{X} = 1.68$	t = -1.83 p = .073
		Clave: SE = superestructura		NE = nivel de expresión	

Tabla 3. Comparación entre la preprueba y la postprueba en el Grupo Experimental, en cuanto a las calificaciones promedio de superestructura y nivel de expresión, por grado escolar y tipo de texto (t de student para grupos apareados).



Gráfica 5. Puntuaciones promedio de Superestructura en el Grupo Experimental, comparando la preprueba con la postprueba, por tipo de texto y grado escolar.

En lo que toca al Nivel de Expresión (Tabla 3, Gráfica 6), las mejoras ocurrieron en las cuatro mediciones, esto es, para ambos grados escolares y en ambos tipos de texto; no obstante, tales cambios únicamente fueron significativos en el texto narrativo para los dos grados escolares.

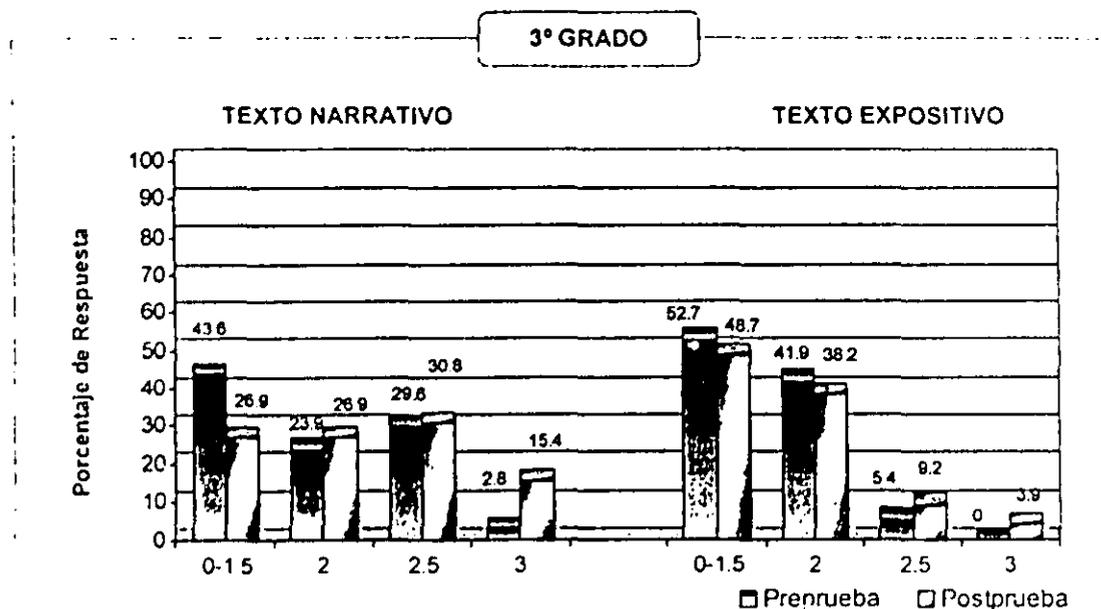


Gráfica 6. Puntuaciones promedio de Nivel de Expresión en el Grupo Experimental, comparando la preprueba con la postprueba, por tipo de texto y grado escolar.

Con el propósito de revisar de qué manera los alumnos hicieron uso de macroestrategias en la elaboración de las macroestructuras de los textos leídos, se analizó con detalle el nivel de expresión ya descrito, por cada grado escolar. Como ya se explicó, se clasificaron los puntajes en cuatro grupos: uno pre-estratégico en una sola columna (puntajes 0-1.5) y tres que representan niveles estratégicos (puntajes 2, 2.5 y 3).

Con respecto a los alumnos de 3º grado (Gráfica 7), la mejora ya detectada en nivel de expresión del texto narrativo (Tabla 3) está determinada por una sensible disminución en el porcentaje de alumnos que mostraron un nivel pre-estratégico al término del estudio y un incremento en el uso de la macroestrategia de integración/construcción. La variación en el nivel pre-estratégico fue identificada estadísticamente significativa ($X^2 = 3.87, p = .04$).

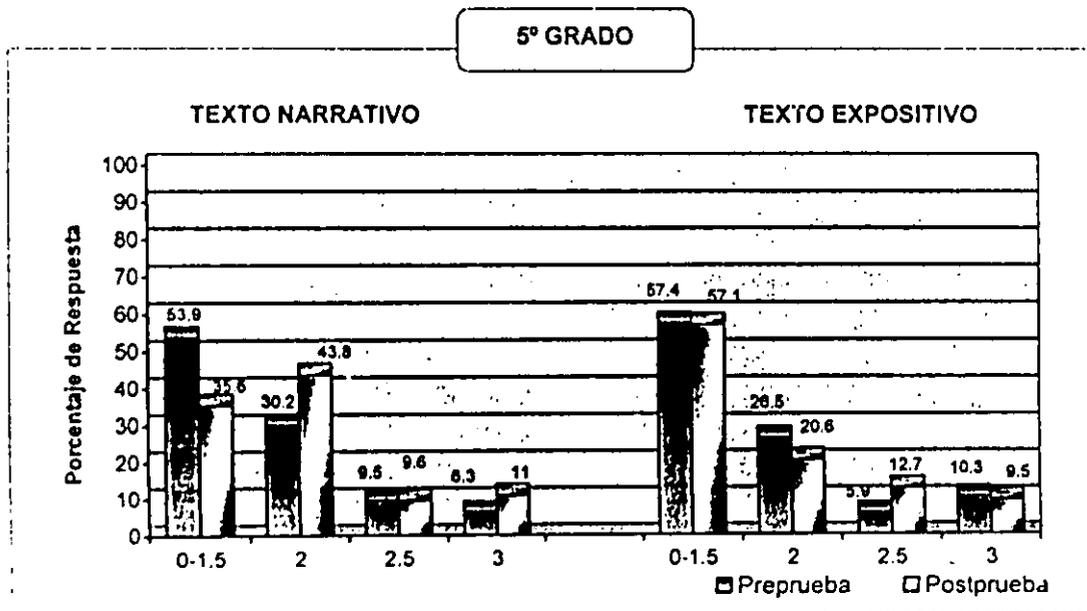
En el texto expositivo, gráficamente se observa una ligera disminución en el porcentaje de alumnos de nivel pre-estratégico, y por consiguiente aumentan las proporciones de alumnos que utilizan alguna macroestrategia, en este caso, de generalización (puntaje 2.5) y de integración/construcción (puntaje 3.0). Todavía una proporción importante de los estudiantes de este grado escolar continúa recurriendo principalmente a la supresión de redundancias o de información irrelevante (puntaje 2) al elaborar sus macroestructuras.



Gráfica 7. Porcentaje de respuestas del Grupo Experimental, para cada puntuación del Nivel de Expresión, por tipo de texto.

En lo que corresponde a los alumnos de 5º grado (Gráfica 8), se puede apreciar que las ganancias significativas detectadas en el nivel de expresión del texto narrativo, ya descritas (Tabla 3), fueron determinadas por un sensible decremento de alumnos pre-estratégicos ($X^2 = 7.65, p = .006$) y en consecuencia una mayor proporción de alumnos estratégicos, donde

en su mayoría recurrieron a la supresión como principal macroestrategia utilizada al realizar su resumen o macroestructura. También incrementó ligeramente la proporción de alumnos que aplicó integración/construcción. En cambio, en el texto expositivo, los estudiantes continúan siendo pre-estratégicos y sólo se detecta un ligero incremento en la aplicación de generalizaciones, en su producción escrita.



Gráfica 8. Porcentaje de respuestas del Grupo Experimental, para cada puntuación del Nivel de Expresión, por tipo de texto.

Los resultados hasta aquí reportados acerca de la evolución de los grupos control y experimental, indican que en los textos narrativos no hubo mejoras significativas en el grupo control, incluso los alumnos más pequeños obtuvieron puntuaciones sensiblemente inferiores en superestructura, al final del estudio. Por el contrario, los alumnos de ambos grados escolares del grupo experimental, si bien no obtuvieron ganancias en la identificación de la superestructura, si mostraron una clara mejoría en la utilización de macroestrategias (nivel de expresión) al elaborar sus resúmenes, recurriendo principalmente a la generalización y la supresión de redundancias e información irrelevante, por parte de los alumnos más pequeños, y fundamentalmente a la supresión, por parte de los mayores. Además, en ambos grados escolares se incrementó el uso que venían haciendo de la integración y construcción, que representa el nivel de expresión más sofisticado.

En lo que se refiere al texto expositivo, llama la atención el patrón mostrado tanto por el grupo control como por el experimental, en el que los niños de menor grado escolar obtuvieron ganancias significativas en la identificación y manejo de la superestructura de este tipo de textos, a la vez que los de mayor nivel de escolaridad, obtuvieron decremento significativo, y ningún cambio significativo en el nivel de expresión. Los alumnos más

pequeños del grupo control mostraron, además, mejoría en el nivel de expresión al resumir estos textos.

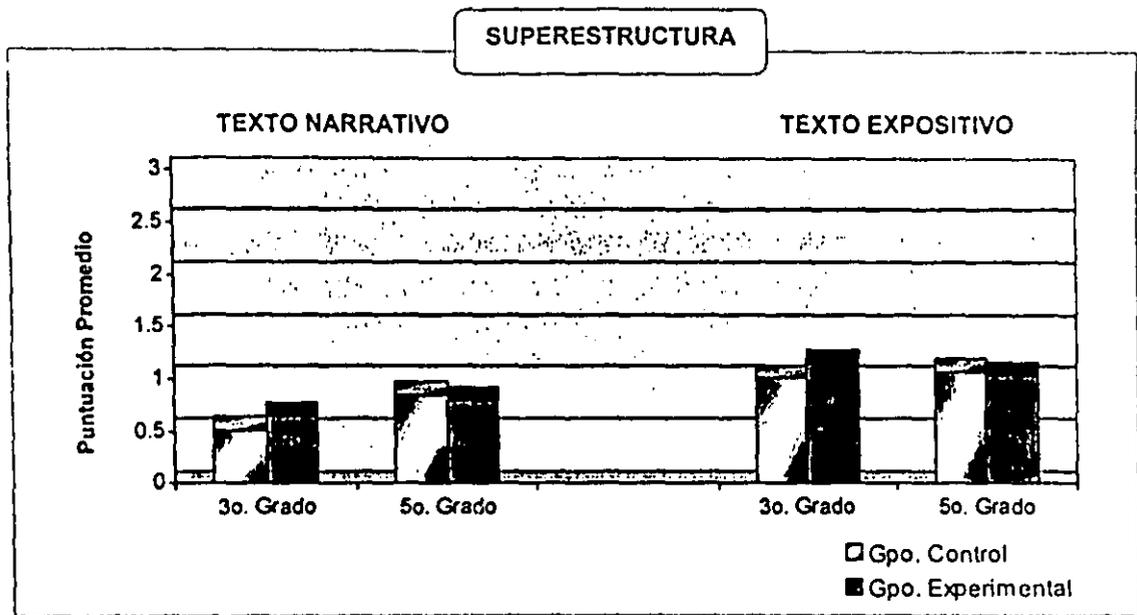
3.3 Resultados de la postprueba

Con la finalidad de identificar diferencias entre las ejecuciones finales de los alumnos que participaron en el entrenamiento de habilidades de comprensión de textos, y los que no lo hicieron, se aplicó la prueba estadística t de Student para grupos independientes (Tabla 4, Gráfica 9). En cuanto a Superestructura, se observan cambios favorables al grupo experimental en las dos medidas de los alumnos de 3° grado, siendo en el texto narrativo estadísticamente significativa. Por el contrario, no se identifican cambios significativos en las ejecuciones de los alumnos mayores en ninguno de los dos tipos de texto.

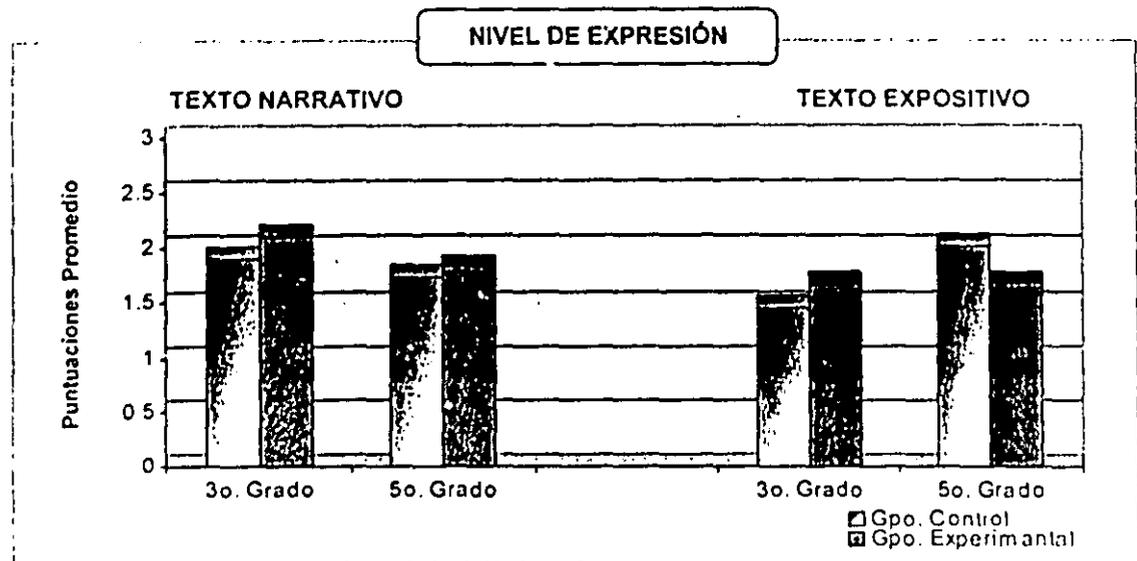
En las puntuaciones de Nivel de Expresión (Tabla 4, Gráfica 10), tres de las cuatro mediciones mostraron cambios favorables, aunque no significativos, por parte del grupo experimental. En cambio, la diferencia a favor del grupo control en el puntaje por parte de los alumnos de 5° grado en el texto expositivo, sí fue estadísticamente significativa.

		3° GRADO	5° GRADO
TEXTO NARRATIVO	SE	G.C. \bar{X} = .52 t = 137 G.E. \bar{X} = .65 p = .010	G.C. \bar{X} = .85 t = 133 G.E. \bar{X} = .80 p = .632
	NE	G.C. \bar{X} = 1.90 t = 141 G.E. \bar{X} = 2.10 p = .089	G.C. \bar{X} = 1.74 t = 133 G.E. \bar{X} = 1.83 p = .446
TEXTO EXPOSITIVO	SE	G.C. \bar{X} = 1.01 t = 141 G.E. \bar{X} = 1.15 p = .250	G.C. \bar{X} = 1.08 t = 112 G.E. \bar{X} = 1.04 p = .759
	NE	G.C. \bar{X} = 1.46 t = 142 G.E. \bar{X} = 1.67 p = .067	G.C. \bar{X} = 2.02 t = 112 G.E. \bar{X} = 1.68 p = .010
Clave:		SE = superestructura	G.C. = Grupo control
		NE = nivel de expresión	G.E. = Grupo experimental

Tabla 4. Comparación del Grupo Control con el Grupo Experimental en la postprueba, en las puntuaciones promedio de superestructura y nivel de expresión, por grado escolar y tipo de texto (t de Student para grupos independientes).



Gráfica 9. Puntuaciones promedio de Superestructura en la postprueba, comparando el Grupo Control con el Grupo Experimental, por tipo de texto y grado escolar.

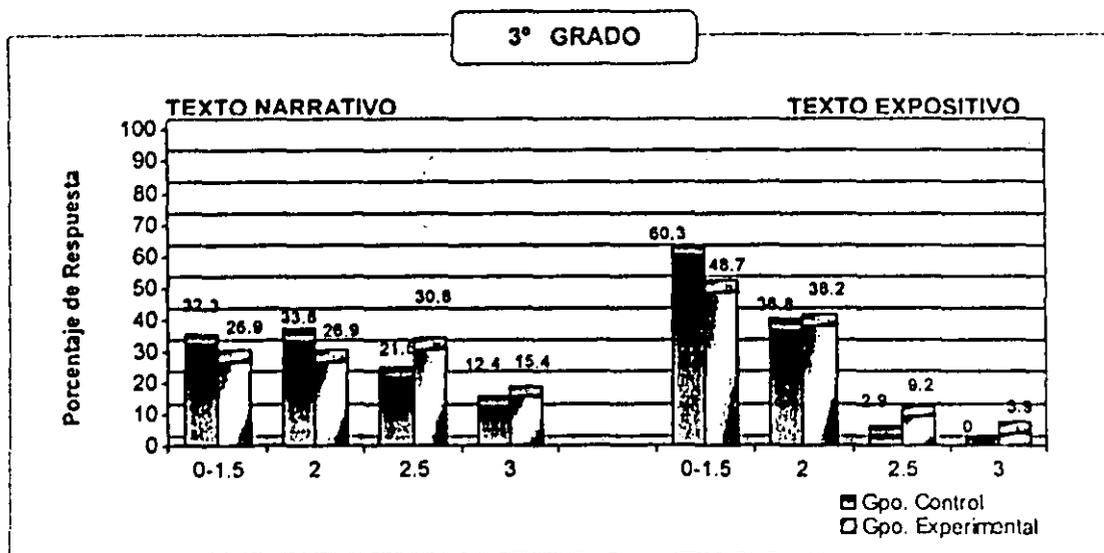


Gráfica 10. Puntuaciones promedio de Nivel de Expresión en la postprueba, comparando el Grupo Control con el Grupo Experimental, por tipo de texto y grado escolar.

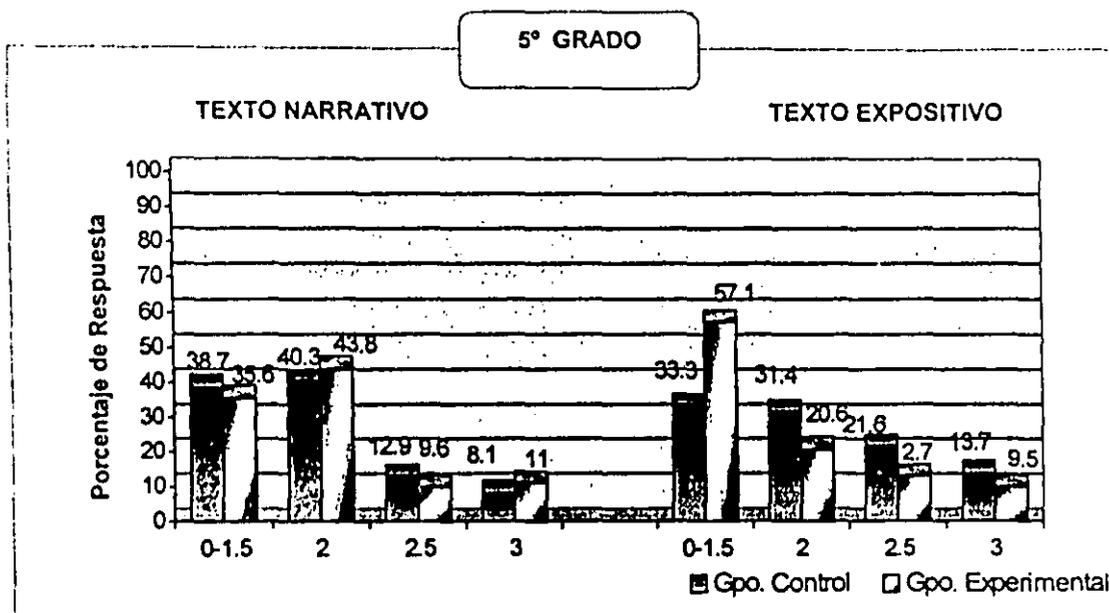
El desglose del puntaje de nivel de expresión mostrado por los alumnos más pequeños (Gráfica 11), revela que aunque las ejecuciones finales no fueron estadísticamente diferentes entre los grupos control y experimental (ya descritos en la Tabla 4), cualitativamente las ejecuciones de los alumnos del grupo experimental tienden a ser más estratégicas, mostrando en el texto narrativo que recurren en menor proporción a la supresión (puntaje 2) y, en cambio, incrementa principalmente el porcentaje de uso de generalizaciones (puntaje 2.5) en la elaboración de macroestructuras; en tanto que en el texto expositivo, estos alumnos tienden a copiar menos que los del grupo control (disminución en el puntaje 0-1.5) y en su lugar, recurren preferentemente a suprimir redundancias o material trivial (puntaje 2), algunos más ya generalizan (puntaje 2.5) e incluso varios de ellos ya aplican macroestrategias de integración/construcción (puntaje 3), que en el grupo control nadie utiliza todavía.

En el caso de los alumnos de mayor escolaridad (Gráfica 12), los alumnos del grupo experimental mostraron cambios cualitativos al disminuir la proporción de alumnos pre-estratégicos, en aras de aumentar el número de alumnos que aplican la macroestrategia de supresión, principalmente, cuando elaboran macroestructuras de textos narrativos.

En el texto expositivo, por el contrario, las ejecuciones fueron mejores por parte del grupo control, ya que recurren menos a la copia y más a los tres tipos de macroestrategias evaluadas.



Gráfica 11. Porcentaje de respuestas para cada puntaje del Nivel de Expresión en la postprueba, comparando el Grupo Control con el Grupo Experimental, por tipo de texto.



Gráfica 12. Porcentaje de respuestas para cada puntaje del Nivel de Expresión, en la postprueba, comparando el Grupo Control con el Grupo Experimental, por tipo de texto.

3.4 Interpretación de los resultados.

Alumnos de 3º grado

Los alumnos de este grado escolar que asistieron al programa socio-instruccional mostraron mejoras diferenciadas en las habilidades promovidas. Así pues, la habilidad de identificar y reproducir la superestructura de los textos fue más evidente tratándose de resumir un texto expositivo, que en este caso fue del tipo comparación-contraste. Sin embargo, la habilidad de aplicar macroestrategias fue más notoria al elaborar resúmenes de textos narrativos, en los cuales un porcentaje significativo de niños dejó de ser pre-estratégico y pasó a ser estratégico. Estos niños emplearon principalmente la macroestrategia de generalización, y varios de ellos fueron capaces de utilizar la integración/construcción en sus redacciones.

Este cambio en la calidad de las macroestructuras significa el uso más estratégico de habilidades de comprensión y producción de textos, que los niños no utilizaban antes de participar en el programa socio-instruccional, logrando por consiguiente resúmenes más estructurados y mejor elaborados.

En el caso de los alumnos de 3º grado que no participaron en el programa socio-instruccional, las mejoras más significativas fueron por tipo de texto ya que al final del periodo de estudio, mostraron en general mayor habilidad en la elaboración de macroestructuras de textos expositivos. En esta tarea, los niños redactaron con base en la superestructura del tipo comparación-contraste. Además, presentaron las ideas principales utilizando preferentemente la macroestrategia más sencilla, que es la de suprimir material redundante o poco relevante.

Al comparar los resultados finales de los niños que no participaron en el programa socio-instruccional con los que sí lo hicieron, se aprecia que estos últimos obtuvieron puntuaciones superiores a los primeros en todas las habilidades medidas, aunque sólo fue estadísticamente significativa superior la habilidad para identificar la superestructura narrativa del texto original y reproducirla en su resumen. Asimismo, al inspeccionar la calidad de los textos elaborados por ellos se aprecia que quienes sí participaron en el programa utilizan en sus macroestructuras expresiones más complejas, recurriendo a inferencias y generalizaciones en mayor proporción, tanto en los textos narrativos como en los expositivos.

Una revisión del patrón general mostrado por los alumnos de 3º grado a lo largo del estudio permite percatarnos de similitudes en los cambios ocurridos en las macroestructuras de los niños involucrados, independientemente de que hayan o no participado en el programa socio-instruccional. Esto es, en general al resumir textos narrativos los niños de 3º grado recurren poco a la habilidad de identificar la superestructura pero en cambio se preocupan por extraer información relevante del texto. En tanto que al trabajar con los textos de tipo expositivo, sí identifican su superestructura y se apoyan más en ella para extraer las ideas más relevantes del contenido y elaborar su resumen o macroestructura.

Lo que hace diferentes las ejecuciones de los alumnos que sí asistieron al programa socio-instruccional es de carácter cualitativo, ya que sus producciones escritas son más elaboradas, recurriendo a niveles más sofisticados de redacción, donde el uso de expresiones propias que integran varias ideas a la vez (generalización) o que integran varias partes del texto o las infieren (integración/construcción) son más evidentes.

Alumnos de 5º grado

En los alumnos que asistieron al programa socio-instruccional los cambios más notables fueron en el nivel de expresión alcanzado en las redacciones de tipo narrativo. Esto indica que los niños resumieron de forma estratégica dejando de lado la copia indiscriminada que por lo general hacían del texto original y seleccionaron las ideas más relevantes. Por el contrario, en los resúmenes del texto expositivo, los cambios cualitativos se dieron no en el aumento de la proporción de niños estratégicos vs. pre-estratégicos, sino en el nivel de elaboración de los resúmenes, ya que recurrieron menos a la utilización de la supresión y aumentó el uso de generalizaciones, lo cual corresponde a un nivel más sofisticado de uso

de macroestrategias que exige al niño la redacción de expresiones propias que integren varias ideas similares del texto original, en una sola que las represente.

Por otra parte, estos niños mostraron menor habilidad para identificar la superestructura del texto expositivo, que en este caso fue del tipo problema-solución-contraste. Considerando que esta misma dificultad la presentaron los niños de 5º grado, que no asistieron al programa socio-instruccional, es conveniente revisar cuidadosamente el contenido del texto utilizado en la postprueba de este grado escolar, en la posibilidad de que el nivel de dificultad no sea equivalente al de la preprueba y, por tanto, cabría la posibilidad de tomar con reservas este resultado específico.

Los alumnos que no participaron en el programa socio-instruccional mostraron por su parte sólo una tendencia favorable en su habilidad para aplicar macroestrategias al resumir textos expositivos, donde una proporción significativa de alumnos dejó de ser pre-estratégicos utilizando fundamentalmente la supresión y la generalización como estrategias al resumir.

Además de esta tendencia, los alumnos no mostraron mejoras al final del estudio, en cuanto a las habilidades de comprensión y producción de textos a los que se ha hecho referencia. De hecho, estos estudiantes mostraron un sensible decremento en la habilidad de identificar la superestructura del texto expositivo, que en este caso fue del tipo problema-solución-contraste. Esto, como ya se indicó, sucedió de manera similar en los niños que sí participaron en el programa, por lo que valdría tomar con reservas este dato. Ahora bien, al contrastar los niños que asistieron al programa con quienes no lo hicieron, al final del estudio la tendencia indica que no hubo mejoras en las habilidades de comprensión y producción de textos narrativos por parte de los alumnos de 5º grado que participaron en el programa socio-instruccional; al contrario el manejo de macroestrategias en el texto expositivo fue superado por los niños que no asistieron al programa.

Esto indica que el procedimiento utilizado en el programa, aun cuando marcó cambios favorables entre el inicio y el final del estudio no probó mejores resultados que el sistema bajo el cual estuvieron los alumnos de 5º grado que no asistieron al programa.

En síntesis, el programa socio-instruccional aplicado mostró efectos positivos principalmente en el manejo de la superestructura de los textos expositivos del tipo comparación-contraste, entre los alumnos de menor grado escolar, así como en la calidad de la redacción de resúmenes narrativos en ambos grados escolares. No obstante, no son contundentes los resultados obtenidos para mostrar mayor efectividad del programa, respecto al que estuvieron expuestos los alumnos del grupo de contraste que no participaron en él. Únicamente se puede apreciar una tendencia favorable observada más claramente en los alumnos de menor grado escolar. Posiblemente, de prolongarse el tiempo de duración del programa se tengan datos más claros y contundentes respecto a los cambios que sólo fueron sutiles en esta experiencia de diez sesiones.

Por último, aun cuando no se utilizaron medidas formales para valorar cambios cualitativos, existen elementos de este tipo que indican beneficios del programa socio-instruccional. Uno de ellos es el uso de la estrategia metacognitiva que aprendieron los

Resultados

niños a utilizar mediante el anagrama CORRE, con lo que ahora pueden ellos revisar y corregir sus resúmenes a lo largo y al final del desarrollo de la tarea. Esto propició que fueran más frecuentes sus expresiones acerca de qué y cómo iban haciendo su tarea, lo cual indica una conciencia o mayor dominio de su proceso personal. Por otra parte, los niños aprendieron a trabajar de manera colaborativa, apoyándose unos en otros, en lugar de recurrir a la valoración y corrección del maestro.

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente trabajo se expuso el diseño y la aplicación de un programa instruccional, que se fundamenta en la premisa básica de que las habilidades de comprensión de textos pueden inducirse estratégicamente, mediante procesos socio-instruccionales.

Este programa se orientó a promover habilidades para la comprensión de textos de tipo narrativo y expositivo, ofreciendo andamiaje a los alumnos para que, por una parte, pudieran detectar la superestructura que subyace al texto leído y, por la otra, propiciar la aplicación de macroestrategias. Con ambos elementos entonces, el alumno sería capaz de elaborar una macroestructura que resuma la información más importante del texto leído, con una redacción integrada y coherente.

El entrenamiento utilizado recurrió a la generación de zonas de desarrollo próximo para permitir a los alumnos con menor habilidad, acceder a niveles superiores de experticia, apoyándose preferentemente en sus compañeros con mayor dominio de ellas, propiciando reflexiones individuales y colectivas, ofreciendo al mismo tiempo un andamiaje que permitiera al alumno ir dominando la tarea, así como conduciéndolo para lograr la autorregulación en su desempeño.

Los resultados de esta investigación indican que los alumnos que participaron en el programa socio-instruccional vieron incrementadas sus habilidades para redactar macroestructuras de textos narrativos, aplicando macroestrategias de supresión y generalización, principalmente. Los más pequeños desarrollaron particularmente habilidades para identificar y utilizar la superestructura de los textos expositivos, en sus producciones escritas. No obstante, tales mejoras no se pueden atribuir necesaria ni exclusivamente al citado programa, dado que estas ganancias obtenidas no fueron mayores a las mostradas por los alumnos que no participaron en él.

Sólo en el caso de los alumnos de menor grado escolar que obtuvieron puntuaciones estadísticamente superiores a las del grupo control en Superestructura del texto de tipo narrativo, se puede considerar que el programa pudo haber influido en propiciar que estos alumnos tuvieran mayor sensibilidad y manejo de los elementos superestructurales en este tipo de textos. Esto último puede indicar que el entrenamiento específico y propositivo de habilidades para la detección y manejo de superestructuras representó para los alumnos de menor escolaridad una herramienta útil, con resultados muy positivos. Asimismo, estos efectos benéficos destacan la importancia de iniciar entrenamientos de esta naturaleza, desde los primeros años de educación primaria.

Particularmente, es conveniente revisar los elementos superestructurales de los textos de tipo expositivo utilizados para evaluar las ejecuciones de los niños de 5º grado, para tener una mejor comprensión de por qué las ejecuciones finales de estos alumnos fueron significativamente inferiores a las iniciales, independientemente de haber participado o no en el programa socio-instruccional.

Aunque no fue objeto de este estudio la toma de datos cualitativos, no se puede dejar de mencionar la detección de cambios en las actitudes y forma de trabajo entre los alumnos que asistieron al programa socio-instruccional, quienes al final se mostraban abiertamente participativos, más involucrados en las actividades de lecto-escritura y recurriendo cotidianamente al uso del anagrama CORRE para la revisión final de sus resúmenes, lo cual refiere la utilidad de esta herramienta metacognitiva. También se constató cómo la interacción entre los alumnos propició situaciones de andamiaje novato-experto en las diversas actividades de lecto-escritura.

Fue gratificante asimismo observar cómo los alumnos de ambos grados escolares asistían a la hora del recreo a la biblioteca, para leer durante ese lapso de tiempo y hacer otras actividades en torno a su lectura (ilustrar, colorear, etc.). Y se constató la cotidiana solicitud de préstamo de libros a domicilio y en ocasiones los alumnos solicitaban textos para que su hermano o hermana también leyeran.

En uno de los salones de clases de 5º grado, se observó que algunos alumnos explicaron a su profesora el uso del anagrama CORRE, utilizándolo en tareas dentro del aula. Asimismo, fue posible constatar el uso de superestructuras narrativas por parte del profesor, para realizar otros trabajos del curriculum escolar en su salón de clases. Esto confirma la conveniencia y viabilidad de involucrar al maestro en experiencias de esta naturaleza, que permitan actualizar su práctica educativa en el uso de procedimientos prácticos y pertinentes al curriculum educativo que debe cubrir.

Se puede concluir que los datos obtenidos en el presente estudio pueden ser tomados como indicativos de cambios logrados en un corto plazo (10 sesiones de trabajo por grupo) con un procedimiento de carácter socio-instruccional. Es posible que la obtención de resultados más contundentes se adquieran ampliando la duración de la instrucción, comprendiendo que las habilidades promovidas son altamente complejas, ya que implican procesos de autorregulación en dominios académicos específicos.

En esta experiencia, además, se identificó el claro interés de los maestros por instrumentar procedimientos novedosos, una vez que viven ellos mismos los efectos benéficos logrados. Esto lleva a suponer que la integración del docente en este tipo de prácticas educativas podría funcionar como factor de apoyo, al reforzar la experiencia educativa del niño con actividades similares que realicen en el salón de clases. De efectuar ajustes al procedimiento, sería factible contar con un programa en el cual se entrene a los profesores, incluyendo fases de modelamiento y otras de actuación con supervisión.

Asimismo, sería muy conveniente recurrir en futuras ocasiones al uso de procedimientos formales para recabar todos estos datos cualitativos, que propicien una mayor comprensión de los procesos involucrados en estudios como el aquí reportado.

Por otra parte, cabe señalar la utilidad de la metodología de análisis de textos utilizada, en la elaboración de instrumentos de carácter diagnóstico-prescriptivo, ya que determinan tanto el nivel de ejecución real del alumno como las áreas de trabajo sobre las cuales enfocar apropiadamente los procedimientos instruccionales. Sin duda, el perfeccionamiento de esta metodología e instrumentos afines será de amplia utilidad en la

práctica educativa, más aún si se desarrollan a la par, materiales de apoyo propicios desde la perspectiva socio-instruccional.

La utilización de los *Libros del Rincón*, así como del espacio de la Biblioteca Escolar, lleva a reflexionar sobre la posibilidad de diversificar el aprovechamiento de los recursos con los que ya cuenta el sistema educativo nacional, dándoles un uso más apropiado en beneficio de la formación de educandos mexicanos.

Por último, es conveniente considerar la importancia de promover la realización de estudios de corte socio-cultural, que lleven a una aproximación diferente del estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestro país. Tales estudios son congruentes con el actual enfoque de los programas de estudio de la modernización educativa, y sin duda los hallazgos propiciarían el desarrollo de innovaciones educativas útiles para los profesores que atienden nuestras escuelas públicas. No hay que olvidar que en ellas es donde se atiende la mayor proporción de estudiantes mexicanos del nivel básico, que a fin de cuentas, es cimiento para el subsecuente acceso a niveles superiores de educación, que acompaña en gran medida al desarrollo del ser humano, de las sociedades y de las naciones.

A manera de síntesis y a la luz del marco teórico-metodológico que sustenta esta investigación se puede establecer que:

- ❖ Programas educativos innovadores de corte socio-instruccional pueden ser instrumentados en el marco del sistema de enseñanza oficial. Representan una alternativa para la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, al ser congruente con los planes y programas de estudio vigentes en lecto-escritura, pues conservan el enfoque comunicativo-funcional y promueven el auto-aprendizaje, al recurrir a la promoción de habilidades estratégicas tanto para la comprensión y producción de textos como de autorregulación sobre el proceso personal, corrección y alcance de la meta.
- ❖ La adquisición de habilidades estratégicas (autorreguladas) de comprensión y de expresión escrita, no se genera en un proceso a corto plazo.
- ❖ Hacer trabajar juntos a los alumnos con diferentes nivel de trabajo en lectura, comprensión y expresión escrita, genera espacios de interacción alumno-alumno donde es posible dar cuenta de cómo unos apoyan a los otros en la realización de la tarea, sugiriendo o explicando cómo elaborar mejor sus resúmenes.
- ❖ Aprender bajo un modelo de trabajo colaborativo hace que los alumnos se motiven por aprender, sean más participativos y adquieran una estrategia más efectiva ante la tarea de leer y comprender textos. El procedimiento de clarificar, preguntar, predecir y resumir son prácticos para el docente y de fácil aplicación.
- ❖ El maestro se sensibilizó a las estrategias promovidas y trató de aplicarlas en sus clases. La propuesta socio-instruccional es una alternativa basada en el apoyo niño-niño que va fomentando que el control vaya pasando del maestro al alumno, ofreciendo un soporte de autovaloración que guíe el auto-aprendizaje del alumno.

- ❖ Es factor de cambio el preparar al maestro como facilitador del aprendizaje, para ofrecer a sus alumnos andamiajes apropiados, de manera más propositiva.
- ❖ Es posible diversificar el uso del espacio de la biblioteca y la colección de “Libros del Rincón”, sin mayor erogación.
- ❖ El sistema de análisis de textos utilizado constituyó una herramienta útil y práctica para valorar procesos complejos de una actividad muy común en el salón de clases, como es la de que los alumnos resuman textos. Esta experiencia permitirá refinar aún más los instrumentos y el sistema de calificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, L., y Brown, A.L. (1984). Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (Ed.), *Understanding Comprehension*. Newark, DEL: International Reading Association.
- Barnes, B. (1992). El Carretero y Atlas. En F. M. Samaniego (Comp.), *Cuentos de Polidoro. La Lechera y el Cántaro*. México: Libros del Rincom, SEP.
- Bates, E. (1976). *Language and Context: Studies in the Acquisition of Pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- Belmont, J.M. (1989) Cognitive strategies and strategic learning, the socio-instructional approach. *American Psychologist*. 44 (2), 142-148.
- Brown, A.L. (1985). Mental orthopedics: A conversation with Alfred Binet. En S. Chipman, J. Segal, y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Current research and open questions, (Vol. 1)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. E. Wienert, y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A.L, y Palincsar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A.L, Campione, J.C, y Day, J.D, (1981) Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-20.
- Bruner, J.S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R. J. Jarvella, y J. M. Levelt (Eds.) *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag
- Bryant, P. (1982). The role of conflict and of agreement between intellectual strategies in children's ideas about measurement. *British Journal of Psychology*, 73, 243-251.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language testing and teaching. *Applied Linguistics*. 1, 1-47.
- Cole, M, (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coll, C. (1990), *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Bibliografía

- Collins, A., y Stevens, A.L. (1982). Goals and strategies of inquiry teachers. En R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins A., Brown, J.S., y Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Davis, R.B. (1966). Discovery in the teaching of mathematics. En L.S. Shulman, y E.R. Keisler (Eds.), *Learning by Discovery: A Critical Appraisal*. Chicago: Rand McNally.
- Gee, J.P. (1994). Orality and literacy. En J. Maybin (Ed.), *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon: The Open University, Multilingual Matters LTD.
- Gray, W.S. (1956). *The Teaching of Reading and Writing*. Chicago: Scott Foresman.
- Greenfield, P.M. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. En R. Rogoff, y J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Griffin, P., y Cole, M. (1984). Current activity for the future: The zo-ped. En B. Rogoff, y J. Wertsch (Eds.), *Children's Learning in the Zone of Proximal Development. New Directions for Child Development*, 23, San Francisco: Jossey Bass.
- Hickman, M.E. (1978). Adult regulative speech in mother-child interaction, *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2 (2), 26-30.
- Hickman, M.E., y Wertsch, J.V. (1978). Adult-child discourse in problem solving situations. *Papers from the Fourteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University Press.
- Kassen, W. (1979). The American child and other cultural inventions. *American Psychologist*, 34, 815-820.
- Kaye, K. (1986). *La Vida Mental y Social del Bebé*. Barcelona: Paidós.
- Kintsch, W., y van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 383-394.
- Kintsch, W. (1989). Learning from text. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leontiev, A. (1981). The problem of activity in psychology. En J. Wertsch (Comp.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, Nueva York: Sharpe M. E.
- Levine, K. (1994). Functional literacy in a changing world. En L. Verhoeven (Ed.), *Functional literacy. Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Luria, A.R. (1971). Towards the problem of the historical nature of psychological process. *International Journal of Psychology*, 6 (4), 259-272

Bibliografía

- Luria, A.R. (1980). *Los Procesos Cognitivos*. Barcelona: Fontanella.
- Oakhill, J., y Garnham, (1988). *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Brasil Blackwell.
- Olson, D.R. (1970). *Cognitive development: The child's acquisition of diagonality*. Nueva York: Academic Press.
- Peón, M. (1992). Efectos de la inducción de estrategias generales y específicas de uso del lenguaje, en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria. Tesis de Maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Peón, M. (1991). *Innovaciones psicoeducativas para el manejo del aprendizaje en el salón de clase. Ejercicios y apuntes para el maestro*. Manuscrito no publicado
- Perret-Clermont, A.N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. London: Academic Press.
- Pressley, M., y Ghatala, E. (1990). Self-regulated learning: monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, (1), 19-33.
- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. (1994, Enero 26). *Excelsior*, p. A14.
- Rayner, K., y Pollatsek, (1989). *The Psychology of Reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rogoff, B., y Wertsch, J.V. (Eds.). (1984). *Children's learning in the "Zone of Proximal Development"*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S.M., Dabrowsky, E., y Gómez, L.M. (1996). Functional Literacy in Mexican Primary Schools: A research review. *CLAC Occasional papers in communication*, Milton Keynes, The Open University Press.
- Rojas-Drummond, S.M., y Gómez, L.M. (1995). Uso funcional del discurso: teoría, investigación y aplicaciones educativas. En UNAM (Ed.), *Lectura y Lenguaje: Implicaciones en la Enseñanza Universitaria*. México, UNAM.
- Rojas-Drummond, S.M., Peña, L., Peón, M., Rizo, M., y Alatorre, J. (1992). Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1 (1), 11-29.
- Rojas-Drummond, S., Gómez, L., Márquez, A., Olmos, A., y Peón, M. (1995). *El desarrollo de macroestructuras en niños de Primaria*. Manuscrito no publicado.
- Rojas-Drummond, S., Hernández, G., Vélez, M., y Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary schools children. *Learning and Instruction*, 8, (1), 37-61
- Rosenshine, B., y Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, (4), 479-530.

Bibliografia

- Russell, J. (1982a). Cognitive conflict, transmission and justification: Conservation attainment through dyadic interaction. *Journal of Genetic Psychology*, 140, 283-297.
- Russell, J. (1982b). Prepositional attitude. En M. Beveridge (Ed.), *Children's Thinking Through Language*. London: Edward Arnold.
- Saxe, G.B. (1977). A developmental analysis of natural counting. *Child Development*, 48, 1512-1550.
- Saxe, G.B. (1981). Body parts as numerals: A developmental analysis of numeration among the Oksapmin in Papua, N. Guinea, *Child Development*, 52, 306-316.
- Saxe, J., Gearhart, M., y Guberman, S. (1984). The social organization of early number development. En B., Rogoff, y J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "Zone of Proximal Development. New Directions for Child Development*, 23. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scardamalia, M., y Bereiter C. (1986). Writing. In R. F. Dillon y R. J. Stenberg (Eds.), *Cognition and Instruction*. Orlando, FLA: Academic Press.
- Scribner, S., y Cole, M. (1981). *The Psychological Consequences of Literacy*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Sigel, I.E. (1970). The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representational thought. En M. R. Jones, *Miami Symposium on the Prediction of Behavior, 1968: Effects of Early Experience*. Coral Gables: University of Miami Press.
- Sigel, I.E. (1979). On becoming a thinker: A psychoeducational model. *Educational Psychologist*, 14, 70-78.
- Sigel, I.E. (1982). The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. En L. M. Laosa e I. E. Sigel, *Families as Learning Environments for Children*. Nueva York: Plenum.
- Sigel, I.E., y Cocking, R.R. (1977). Cognition and communication: A dialectic paradigm for development. En M. Lewis y L. A. Rosenblum (Eds.), *Interaction, Conversation, and the Development of Language: The Origins of Behavior*, Vol. 5. Nueva York: Wiley.
- Sigel, I.E., y McGillicuddy-Delisi, A. (1984). Parents as teachers of their children: A distancing behavior model. En A. D. Pellegrini, y T. D. Yawkey (Eds.), *The Development of Oral and Written Language: Readings in Developmental and Applied Psycholinguistics*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sigel, I.E., y Saunders, R. (1979). An inquiry into inquiry: Question asking as an instructional model. En i. G. Katz (Ed.), *Current Topic in Early Childhood Education, Vol 2*, Norwood, NJ: Ablex.

- Street, B.V. (1994). Cross-Cultural perspectives on literacy. En J. Maybin (Ed.) *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon: The Open University, Multilingual Matters LTD.
- van Dijk, T.A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Verhoeven, L. (1994). Modeling and promoting functional literacy. En L. Verhoeven (Ed.), *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vygotsky, L.S. (1934/1978 reimpression). *Thought and language*. Cambridge: University Press.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. Wertsch (Comp.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, Nueva York: Sharpe M. E.
- Wertsch, J. (1979). From social interaction to higher psychological process: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J., McNamee, G., McLane, J., y Budwing, N. (1980). The adult-child dyad as a problem-solving system. *Child Development*, 51, 1215-1221.
- Wertsch, J.V., y Stone, C.A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J. Wertsch (Comp.), *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wood, D.J. (1980). Teaching the young child: Some relationships between social interaction, language and thought. En D.R. Olson (Ed.), *The Social Foundations of Language and Thought*. New York: Norton.
- Wood, P., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

ANEXO 1

MUESTRAS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

a) Texto Expositivo:

- ❖ **Texto: Las Plantas para 5° grado (pre-prueba).**
- ❖ **Protocolo de respuesta para la elaboración de resumen.**
- ❖ **Cuestionario**

b) Texto Narrativo:

- ❖ **Texto: Profecía Cumplida para 5° grado (post-prueba).**
- ❖ **Protocolo de respuesta para la elaboración de resumen.**
- ❖ **Cuestionario**

LAS PLANTAS

En diferentes regiones del planeta existe una gran variedad de climas. Los distintos climas han producido a su vez vegetación muy variada, ya que las plantas se han modificado físicamente para adaptarse a las condiciones en que viven. Así por ejemplo, las plantas del desierto son muy diferentes a las de la selva.

Las plantas al transpirar pierden agua por sus hojas. En el desierto, debido a que hay muy poca agua, las plantas se han adaptado modificando sus hojas. Por lo general estas plantas tienen hojas muy pequeñas o las han perdido por completo. En cambio, en la selva, las plantas suelen tener hojas grandes y abundantes, por las que pierden mucha agua.

En los desiertos llueve poco, pero de vez en cuando cae una lluvia muy fuerte. Para aprovechar esta situación y poder sobrevivir en época de sequía las plantas del desierto han modificado sus tallos. Estos suelen tener pliegues flexibles, como un acordeón, que se expanden para captar el agua de lluvia y se van reduciendo en época de sequía. También durante las lluvias sus raíces se ensanchan formando depósitos de agua. En cambio, las plantas de la selva no necesitan guardar agua, por lo que sus tallos y sus raíces son rígidos.

Las plantas del desierto tienen que competir para ganar la poca agua que existe en su suelo. Muchas plantas de esta región se han adaptado produciendo en sus raíces y en sus tallos sustancias tóxicas que matan a cualquier semilla que esté cerca. Esta es una de las principales razones por la que las plantas del desierto están muy separadas unas de otras. En cambio en la selva, existe una gran variedad de plantas que crecen unas cerca de otras.

RESUMEN

Nombre _____

Grado _____ Grupo _____ Escuela _____

Fecha _____

¿De qué trató la lectura?. Escribe un resumen en los 12 renglones siguientes que contenga las ideas más importantes del texto que leíste.

CUESTIONARIO

Nombre _____ Grado _____ Grupo _____

1.- ¿Cuáles son los tres principales cambios físicos que se han dado en las plantas del desierto para adaptarse a su medio ambiente y así resolver el problema de la escasez de agua?

2.- De acuerdo con el texto, ¿Cuáles son las 3 diferencias que existen entre las plantas del desierto y las plantas de la selva?

3.- ¿Cómo reducen las plantas del desierto la pérdida de agua durante la transpiración?

4.- ¿Cómo logran sobrevivir las plantas del desierto en época de sequía?

5.- ¿Cómo logran las plantas del desierto que otras no compitan con ellas por la poca agua del suelo?

PROFECIA CUMPLIDA

Había una vez tres hombres muy malos, conocidos como Rompehuesos, Cascarrabias y Crudelio. Estos hombres eran terribles y cometían toda clase de atropellos. Eran tan malos que no les importaba traicionar a los amigos, robar a las viudas o golpear a los niños. Eran muy ambiciosos y no les importaba la forma como lograban sus objetivos: engañaban, burlaban y saqueaban a la gente. Todo el pueblo sabía que eran unos bribones, unos bichos malvados.

Cuesta trabajo creer que estos tres malvientes, amigos de lo ajeno, formaran un grupo muy unido. Tantas pilladas cometidas juntos los habían hecho cómplices en la ruindad. Pero un día un rufián apodado "La Muerte" vino por Cascarrabias y lo despanzurró. Luego, luego, alguien fue corriendo a avisarle a sus dos compañeros. Cuando se enteraron Crudelio y Rompehuesos montaron en cólera; su enojo fue enorme. Furiosos decidieron ir a buscar a "La Muerte", para darle su merecido.

No habían caminado mucho cuando encontraron a un pobre viejo, y como era su costumbre, le gritaron, lo amenazaron y le exigieron que les dijera dónde podían encontrar a "La Muerte". El pobre viejo, que además de viejo era sabio, les profetizó: sigan por este camino y la hallarán debajo de un pino enorme.

Cual sería su sorpresa al encontrar en el pino un magnífico tesoro. En ese momento se olvidaron que tenían que encontrar a "La Muerte"; sus instintos malévolos resurgieron, su ambición sin límites les hizo olvidar todas sus intenciones anteriores y sólo pensaron en ellos mismos.

Crudelio dijo entonces: "Brindemos por este maravilloso tesoro, brindemos por nuestra nueva riqueza", pero el muy pillastre, ese granuja mal nacido tenía en su truculenta cabeza un plan maléfico: siempre llevaba con él un anillo, y en el anillo ocultaba un veneno mortal. Decidió entonces echar ese veneno en el vino que ofrecería a Rompehuesos.

¡Ah! pero Rompehuesos no era menos granuja, ambicioso y truculento. También tenía sus negras intenciones: matar a su compañero después de brindar y con esto quedarse él solo con el precioso tesoro.

Crudelio sirvió los vasos con el vino que habían traído; en uno de ellos vertió con rapidez el veneno mortífero y se lo entregó a su compañero, quien no notó nada extraño. Bebieron y brindaron por su vida futura, llena de riquezas y comodidades.

Apenas habían terminado el vino, Rompehuesos tomó por el cuello a Crudelio, y con sus enormes manazas lo ahorcó. Mas apenas hubo consumado el crimen, Rompehuesos empezó a sentir malestares terribles, y pronto falleció entre horribles dolores. Así se cumplió lo que el anciano les dijo.

RESUMEN

Nombre _____

Grado _____ Grupo _____ Escuela _____

Fecha _____

¿De qué trató la lectura?. Escribe un resumen en los 12 renglones siguientes que contenga las ideas más importantes del texto que leíste.

CUESTIONARIO

Nombre _____ Grado _____ Grupo _____

1.-¿Por qué el cuento se llama "Profecía Cumplida"? . Explica tu respuesta.

2.-¿Quiénes son los personajes principales de este cuento?

3.- ¿A quién fueron a buscar Crudelio y Rompehuesos?

4.-¿Para qué fueron a buscarlo?

5.-¿Encontraron los malecheros lo que buscaban? Explica tu respuesta.

6.-¿Cuáles eran las intenciones de Crudelio y de Rompehuesos al llegar al pino?

7.-¿Se cumplió la profecía del viejo? Explica tu respuesta.

8.-¿Cuál de estos refranes presenta el aspecto más importante del cuento? Subraya el más adecuado.

- a) Quien bien te quiere, te hará llorar.
- b) Quien todo lo quiere, todo lo pierde.
- c) Quien da primero, da dos veces.

ANEXO 2

MUESTRAS DE SESIONES DE TRABAJO

- a) Sesión 1 con texto narrativo (SESIÓN 1N)
- b) Sesión 1 con texto expositivo (SESIÓN 1E)

SESIÓN 1N

Tema: Las partes de un cuento (superestructura de tipo narrativo)

Grado Escolar: 3o. y 5o.

Meta: Que los niños conozcan e identifiquen la superestructura general de los textos narrativos

Materiales:

- 1 cuento (con superestructura clara) apropiado para cada grado escolar.
- Pizarrón blanco.
- Pizarrón de corcho.
- Letreros en cartulina para el juego que se describe abajo.

Explicación de la tarea: Propósito general y funcional (2 min.)

- Se explica que todos elaborarán libros de cuentos leídos y que se realizará una exposición de ellos para que los vean los demás alumnos y profesores de la escuela.
- Se introduce la actividad, definiendo al grupo lo que se hará. Ej. "El día de hoy vamos a leer en voz alta un cuento con mucha atención. Nos iremos deteniendo en algunas partes para hacer preguntas que nos ayudarán a comprenderlo bien y sobre todo, vamos a descubrir que los cuentos tienen una estructura que los hace diferentes a otras lecturas."

Lectura en voz alta (20 mins.)

- Reflexión sobre el posible contenido del cuento a partir del título.** La conductora lee en voz alta el título del cuento y a partir del mismo, dirige preguntas a los alumnos sobre lo que creen que tratará (predicción). Luego pide hojear el cuento y ver solamente las ilustraciones. A partir de éstas la conductora hace preguntas acerca del posible contenido del cuento.
- Inicio de la lectura.** La conductora lee el cuento con el ritmo y énfasis necesarios para facilitar su comprensión. Irá haciendo pausas para clarificar vocabulario o metáforas, etc. que presente el texto. Hará una pausa una vez concluida la lectura del "principio" para recapitular lo hasta aquí leído (conforme a la superestructura de los textos narrativos).
- Identificación del principio y sus elementos.** Explicar al grupo que los cuentos tienen siempre un principio que se puede identificar planteándose la siguiente "pregunta clave": ¿CÓMO EMPIEZA EL CUENTO? Continuar con otras preguntas que induzcan a la identificación de los siguientes elementos:
 - Personaje
 - Escenario
 - ProblemaExplicar que el principio de los cuentos está conformado por estos elementos. Apoyarse en el pizarrón para ir representando la superestructura del cuento. A partir del principio hacer preguntas sobre lo que los alumnos piensan que va a suceder a continuación. Es importante ir anotando en el pizarrón no sólo la superestructura, sino el contenido del cuento en cuestión.
- Identificación del desarrollo y sus elementos.** Continuar con la lectura clarificando dudas sobre su contenido, hasta haber leído todo el "desarrollo". Hacer aquí una pausa para plantear al grupo la "pregunta clave": ¿QUÉ PASA? y continuar con preguntas sobre los elementos que conforman el desarrollo, es decir, cada uno de los intentos del personaje para resolver su problema y los resultados que obtiene. Se anotan en el pizarrón los componentes del desarrollo y los correspondientes al cuento que se está leyendo. Antes de continuar, reflexionar con el grupo sobre los posibles finales que podría tener el cuento.
- Identificación del fin y sus elementos.** Continuar la lectura hasta terminar el cuento y clarificar dudas sobre su contenido. Plantear al grupo la "pregunta clave" ¿COMO TERMINA? y continuar con preguntas sobre:

- a) Si el personaje resolvió o no su problema.
- b) Cómo se sintió el personaje al final (consecuencias si las hubo).

Se anotan también en el pizarrón los elementos del final para conformar el esquema completo de la superestructura y su contenido de acuerdo al cuento leído.

 **Resumen.** Se explica que los cuentos están ORGANIZADOS de una forma particular, es decir, tienen un principio (personaje, escenario y problema), un desarrollo (los intentos del personaje por solucionar su problema y los resultados de cada uno de ellos) y un final (resolución del problema y sentimiento del personaje). Hacer énfasis a los alumnos en lo importante que es fijarse bien en esta organización cada vez que lean un cuento.

Juego por equipos (20 mins.)

- ☺ Dividir al grupo en tres equipos. Pedir a cada uno que elija un nombre que identifique su equipo.
- ☺ Colocar en el pizarrón de corcho los siguientes letreros:
PRINCIPIO
DESARROLLO
FIN
- ☺ Repartir un juego completo de los siguientes letreros a cada equipo:
¿Cómo empieza?
Personaje
Escenario
Problema
¿Qué pasa?
Intentos y resultados
¿Cómo termina?
Solución
Sentimiento del personaje y consecuencias
- ☺ Explicar las reglas del juego: "El primer equipo va a elegir una pregunta de entre las nueve que tengo aquí numeradas. Leerá esa pregunta al segundo equipo quien va a discutir la respuesta correcta apoyándose en las tarjetas que tienen. Así van a continuar en rondas. Ganará el equipo que de más respuestas correctas."
- ☺ Se designa el turno en el que participará cada equipo. El primer equipo decide con qué número de pregunta iniciará su participación.
- ☺ Se plantea la pregunta elegida. Los alumnos del equipo discuten la posible respuesta y eligen de entre sus tarjetas (letreros) la que consideren que sea la respuesta correcta. Si es correcta se coloca la tarjeta en el corcho, a manera de ir formando el esquema completo de superestructura y se anota un punto a favor del equipo. En esta parte es importante el apoyo de las conductoras y el profesor en cada uno de los equipos.
- ☺ Si la respuesta es incorrecta, se hace la misma pregunta al siguiente equipo y se le otorga el punto si su respuesta es correcta. Si nuevamente se falla la respuesta se le da oportunidad al tercer equipo. Mas allá se puede dar apoyo.
- ☺ Durante todo el juego deberá relacionarse la superestructura con el contenido del cuento.

Cierre (3 mins.)

- Con preguntas cerradas, recordar a los alumnos que siempre que lean un cuento se hagan las siguientes tres preguntas: ¿CÓMO EMPIEZA?, ¿QUÉ PASA? y ¿CÓMO TERMINA? Se hace un repaso del contenido del cuento en función a la superestructura.

Preparativos

- a) Fotocopias para todos los alumnos del cuento a leer.
- b) Preparar las siguientes preguntas en tarjetas numeradas:
 1. ¿Qué pregunta clave debes hacerte para recordar el principio del cuento?
 2. ¿Qué debe ir en el desarrollo del cuento?
 3. ¿Dónde va el personaje?
 4. ¿Dónde va el escenario?
 5. Si ya sabemos el personaje y el escenario, ¿qué otra cosa hace falta saber del principio?
 6. ¿Qué pregunta clave debes hacerte para recordar el desarrollo del cuento?
 7. ¿Qué pregunta clave debes hacerte para recordar el final del cuento?
 8. ¿Dónde va la solución del problema del personaje?
 9. Además de la solución, ¿qué otra cosa va en el final?

SESIÓN 1E

Tema: Descripciones y comparaciones (superestructura de tipo expositivo)

Grado escolar: 3o. y 5o.

Meta: Que los niños identifiquen dos superestructuras de textos expositivos: definición y comparación/contraste.

- Materiales:**
- a) frutas
 - b) pizarrón blanco
 - c) pizarrón de corcho
 - d) imanes
 - e) texto narrativo tipo comparación/contraste
 - f) ejercicio escrito para trabajo en parejas
 - g) material de apoyo escrito (se describe abajo)

NOTA: Desde la entrada a la biblioteca los niños deberán sentarse formando al menos tres equipos, combinando alumnos con mejor desempeño en lecto-escritura con los menos hábiles.

Situación motivadora

-  Se llama la atención general del grupo, se muestran algunas frutas y se comenta con los niños preguntando: ¿conocen éstas?, ¿qué son?, ¿las han comido?, ¿cuál les gusta más?
-  Se elige por consenso una de ellas y se organizan los siguientes juegos.

Trabajo en equipos

Juego de definición

- ☺ Cada equipo decide el nombre con el que se identificará.
- ☺ Se explica que el juego consiste en definir frutas (se coloca en el corcho la tarjeta que dice DEFINICIÓN) y que para ello, por equipo y luego entre todos llenaremos cada espacio en blanco del siguiente cuadro.

¿Cómo se llama?	(anotar fruta elegida)	NOMBRE
¿Qué es?		TÉRMINO GENERAL
¿Cómo es?		DESCRIPCIÓN
¿Para qué sirve?		USOS O EJEMPLOS

- ☺ La actividad se conduce colectivamente renglón por renglón, es decir, primero se somete a reflexión la pregunta ¿qué es?. Cuando por quipos se tengan listas las respuestas, éstas se discuten entre todos y se elige la más adecuada. Así se continúa con el resto de las preguntas, de manera muy dinámica.
- ☺ Aquí las conductoras en cada equipo promoverán preguntas, dudas, argumentos, etc. y ayudarán a llegar a consensos y la forma en que se expondrán a los demás equipos.
- ☺ Se recomienda llevar por escrito en cartulinas separadas la primer y última columnas, de manera que se coloquen con imán (u otro recurso) en el pizarrón blanco, y se deje el espacio al centro para ser llenado entre todos.
- ☺ Se pregunta al grupo si han leído textos donde se defina algo como aquí se está haciendo. Se reflexiona que muchas de las lecturas escolares (y no escolares) tienen la característica de definir y que es muy importante darse cuenta de esto al ir leyendo. Se recurre al apoyo de tarjetas y pizarrón de corcho (letreros: DEFINICIÓN, ¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Para qué sirve?)
- ☺ Este ejercicio completo se repite con otra de las frutas (sin borrar las anotaciones correspondientes al ejercicio con la anterior fruta).

Juego de comparación/contraste

- ☺ Se explica que ahora jugaremos a comparar las frutas.
- ☺ Como en el pizarrón quedaron las anotaciones de ambas frutas, esta información se recupera para identificar:
 - a) semejanzas
 - b) diferencias
- ☺ Así, se pide que por equipos comparen las dos frutas y reflexionen sobre las semejanzas que encuentran (renglón por renglón) y se van anotando en el pizarrón.
- ☺ También se reflexiona sobre las diferencias y se anotan.
- ☺ Se pregunta si han leído textos donde se comparan dos cosas, y se pone énfasis en la importancia de darse cuenta si un texto es de una forma u otra. Se recurre al apoyo de tarjetas y pizarrón de corcho (letreros: COMPARACIÓN, Semejanzas y diferencias).

Aplicación

- ✍ Se entrega un texto por parejas. Se lee en voz alta con seguimiento visual por parte de los alumnos.
- ✍ Se pide que llenen el cuadro que se les entrega del siguiente tipo:

¿Cómo se llama?			Semejanzas	Diferencias
¿Qué es?				
¿Cómo es?				
¿Para qué sirve?				

- ✍ Se coloca en el corcho el material escrito de apoyo.

Síntesis y cierre

- Se explica que muchos de los textos que revisan en el salón de clases tienen una estructura semejante a las que vieron el día de hoy (definición y comparación). Se pone énfasis en la importancia de darse cuenta siempre que lean textos de consulta, escolares, etc., que no sean cuentos, si el tipo de texto es de definición o si además es de comparación.

Preparativos

- a) Fotocopia de texto expositivo comparación/contraste
- b) Fotocopia de esquema a llenar
- c) Letreros:
 - 1. DEFINICIÓN
 - 2. COMPARACIÓN
 - 3. ¿Cómo se llama?
 - ¿Qué es?
 - ¿Cómo es?
 - ¿Para qué sirve?
 - 4. NOMBRE
 - TÉRMINO GENERAL
 - DESCRIPCIÓN
 - USOS O EJEMPLOS
 - 5. Semejanzas y diferencias

A N E X O 3

EJEMPLOS DE RESÚMENES DE ALUMNOS

RESUMEN

Nombre Allan Ricardo Granados Valle
 Grado 5 Grupo "A" Escuela General Felipe A.

¿De qué trató la lectura?. Escribe un resumen en los 10 renglones siguientes que contenga las ideas más importantes del texto que leíste.

Las plantas al transpirar pierden agua por sus hojas/en los desiertos llueve poco pero de vez en cuando cae una lluvia muy fuerte/las plantas del desierto tienen que competir para ganar la poca agua que existe en el suelo. Muchas plantas de esta región se han adaptado produciendo en sus raíces y en sus tallos.

	O	P
	/	/
	/	
		/
	///	
///	/	
2	2	2

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99

01 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99

RESUMEN

Nombre Nestor Fernando Lopez Hernández
 Grado 5º Grupo A Escuela Gral. Felipe Angeles

¿De qué trató la lectura? Escribe un resumen en los 10 renglones siguientes que contenga las ideas más importantes del texto que leíste.

- 1P Las plantas al transpirar pierden agua por sus hojas / En el desierto, debido a que hay muy poca agua?
- 1S Las plantas se adaptan modificando sus hojas. Las plantas del desierto
- 1P tienen que competir para ganar la poca agua que existe en su suelo. Muchas plantas de esta región se han
- 1S adaptado produciendo en sus raíces y en sus tallos sustancias tóxicas.

	E	N	P
			1
			1
			1
			1
	1	2	3

0 2.5 15 No. 2 6 10

