



ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN

Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje para Desarrollar la Competencia Comunicativa en la Producción y Comprensión de Textos en los Alumnos de Segundo Grado de Secundaria

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo

Presenta:

Irasema Martínez Cruz

Asesor tutor:

M. E. Alejandro de Jesús Pérez Gracia

Asesor titular:

Dr. Manuel Humberto Ayala Palomino

Dedicatorias

A Dios

Dedico este trabajo primeramente a Él, quien me ha dado siempre las oportunidades que anhela mi corazón.

A mi familia

Que está al pendiente de mí para brindarme su apoyo.

Agradecimientos

A mis compañeros de trabajo y alumnos con los cuales he tenido la oportunidad de aprender; además de la disposición mostrada para que lograra consumir este proyecto

Al Mtro. Alejandro de Jesús Pérez Gracia

Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje para Desarrollar la Competencia Comunicativa en la Producción y Comprensión de Textos en los Alumnos de Segundo Grado de Secundaria

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo establecer la importancia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje como herramientas para acrecentar la competencia comunicativa textual enfocada principalmente a la comprensión y elaboración de escritos, buscando además confirmar que su uso provee beneficios alternos como la motivación, metacognición y autopercepción positiva a los estudiantes. Se recurrió a concepciones socio-cognitivas y constructivistas de la enseñanza, con clásicos como: Piaget, Brunner, Vygotsky y Ausubel. La parte práctica se llevó a cabo con una muestra conformada por 10 hombres y 8 mujeres, estudiantes de segundo grado de nivel secundaria de una zona rural del sur de México, así como con 6 docentes de la misma institución. El método fue de tipo mixto con un diseño de triangulación concurrente, que incluye resultados obtenidos por medio de la prueba t Student, todo ello para evaluar, comparar y analizar los conocimientos de los alumnos antes y después de un periodo de instrucción de 30 días. Los resultados obtenidos señalan que las estrategias de enseñanza – aprendizaje llevadas a la práctica de manera continua logran mejorar la competencia comunicativa textual. Siendo necesario que el docente las promueva de manera permanente y transversal para que pueda lograrse su automatización. Su importancia radica en hacer disminuir el analfabetismo académico que se considera la forma más certera de evidenciar las necesidades que existen de promover habilidades que hagan eficaz la enseñanza formal.

Índice

1. Planteamiento del problema	
1.1 Antecedentes del problema-----	1
1.2 Definición del problema -----	5
1.3 Pregunta de investigación -----	9
1.3.1 Preguntas subordinadas -----	9
1.4 Objetivo General -----	10
1.4.1 Objetivos específicos -----	10
1.5 Hipótesis -----	10
1.6 Justificación -----	11
1.7 Limitaciones -----	14
1.8 Delimitaciones-----	16
1.9 Definición de términos -----	16
2. Marco teórico	
2.1 Teorías clásicas que median el uso de estrategias de aprendizaje en el proceso de lectura, su comprensión y creación -----	20
2.1.1 Jean Piaget: Teoría del desarrollo cognoscitivo -----	22
2.1.2 Lev Vygotsky: Interacción social y aprendizaje -----	24
2.1.3 Jerome S. Brunner: Aprendizaje por descubrimiento -----	26
2.1.4 Ausubel: Aprendizaje significativo -----	27
2.2. Analfabetismo académico-----	27
2.3 Clasificación de estrategias de aprendizaje -----	28
2.4 Procesos estratégicos mínimos para mejorar la comunicación textual y su evaluación -----	34
2.4.1 Escritura-----	34
2.4.2 Lectura-----	36
2.4.3 Comprensión lectora-----	38
2.5 Beneficios del uso de estrategias de aprendizaje -----	42
2.5.1 Metacognición-----	42
2.5.2 Autoeficacia y motivación-----	43
2.6 Profesor estratégico o papel del profesor en el uso de estrategias -----	44
2.7 Investigaciones sobre aplicación de estrategias de aprendizaje y sus resultados-----	44
2.7.1 Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escrito -----	44
2.7.2 Competencias en la comprensión lectora y producción escrita, Alumnos de Institutos Superiores de Formación Docente: Dificultades de los estudiantes de 1er. Año-----	46
2.7.3 Programa de Estrategias para la Comprensión Lectora de los Alumnos Ingresantes a una Escuela de Educación-----	50
2.7.4 Estrategias para el Desarrollo de la Comprensión Lectora de los Estudiantes del Octavo Grado de Educación Básica -----	52
2.7.5 Impacto de un Programa de Comprensión Lectora -----	54
2.7.6 Estrategias Interactivas e Investigación Acción para Consolidar la	

Comprensión de la Lectura-----	56
2.7.7 Metodología Lingüística para Desarrollar los Niveles de	
Comprensión de Textos Expositivos en Estudiantes Universitarios -----	57
2.7.8 Perfil en Estrategias de Aprendizaje de Estudiantes de Alto	
Rendimiento en Lengua Castellana y Literatura -----	60
3. Método	
3.1 Método de investigación -----	66
3.1.1 Diseño de investigación -----	70
3.2 Población -----	72
3.2.1 Muestra -----	72
3.2.2 Marco contextual -----	73
3.3 Instrumentos de recolección de datos -----	75
3.3.1 Cuestionario inicial para el alumno -----	77
3.3.2 Prueba inicial -----	78
3.3.3 Guía de observación -----	78
3.3.4 Cuestionario para el docente -----	79
3.3.5 Prueba final -----	80
3.3.6 Cuestionario final para el alumno -----	80
3.4 Procedimiento general -----	80
3.5 Análisis de datos -----	85
4. Análisis y Discusión de Resultados	
4.1 Resultados de los instrumentos de enfoque cuantitativo -----	87
4.1.1 Resultados con relación a la pregunta central de investigación ¿Cómo	
influye en la competencia comunicativa la implementación de estrategias de	
enseñanza-aprendizaje enfocadas a desarrollar las habilidades de producción y	
comprensión de textos en los alumnos de segundo grado de secundaria? -----	90
4.1.2 Resultados con relación a la pregunta: ¿Cuál es la relación entre	
desempeño escolar y el uso de estrategias que desarrollan la habilidad textual? ---	91
4.1.3 Resultados con relación a la pregunta: ¿Qué otros beneficios pueden	
obtenerse como consecuencia del uso de estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	
utilizadas para desarrollar la competencia textual?-----	93
4.2. Resultados de los instrumentos del enfoque cualitativo -----	94
4.2.1 Resultados del instrumento: cuestionario inicial-----	95
4.2.2 Resultados del instrumento: cuestionario para el docente-----	103
4.2.3 Resultados del instrumento: cuestionario final para el alumno-----	107
4.3 Análisis de resultados: integración final -----	112
4.3.1 Categoría: autopercepción, sobre la potencial adquisición del	
aprendizaje-----	112
4.3.1.1 Subcategoría: docente facilitador -----	114
4.3.2 Categoría: metacognición -----	115
4.3.2.1 Subcategoría: metacomprensión -----	116
4.3.3 Categoría: uso y conocimiento de estrategias de aprendizaje-----	117
4.3.3.1 Subcategoría: profesor estratégico -----	117
4.3.4 Categoría: motivación -----	118
4.3.4.1. Subcategoría: contexto cultural y social -----	119

4.4	Confiabilidad y validez de los resultados cuantitativos y cualitativos -----	120
4.4.1	Confiabilidad y validez de los resultados cuantitativos -----	120
4.4.2	Confiabilidad y validez de los resultados cualitativos -----	121
Capítulo 5. Conclusiones		
5.1	Principales hallazgos -----	123
5.2	Respuesta a las preguntas de investigación -----	124
5.3	Debilidades del estudio -----	126
5.4	Recomendaciones derivadas de los resultados de la investigación -----	126
5.5	Posibles nuevos temas derivados de esta investigación -----	128
5.6	Reflexión final -----	129
Referencias -----		130
Apéndices		
Apéndice A: Carta de autorización de la institución -----		137
Apéndice B: Carta de consentimiento de los docentes -----		138
Apéndice C: Carta de consentimiento de los alumnos -----		139
Apéndice D: Cuestionario inicial para el alumno-----		140
Apéndice E: Prueba inicial para el alumno -----		142
Apéndice F: Registro de observaciones -----		144
Apéndice G: Cuestionario para el docente -----		145
Apéndice H: Prueba final -----		147
Apéndice I: Cuestionario final para el alumno -----		151
Currículum Vitae -----		153

1. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se define el problema a investigar. Además de ubicar puntos que justifican o dan soporte del por qué se considera importante y necesaria su investigación. Por lo que se expone que, alumnos desde primaria hasta nivel profesional presentan una o varias deficiencias en cuanto a comprender y escribir textos siendo a su vez menores los espacios dedicados para corregir o minimizar dichas problemáticas, aportando a raíz de dicho planteamiento una pregunta de investigación, cuya respuesta pretende ofrecer un recurso para su disminución. Se formuló una hipótesis. Así también se incluyeron limitaciones y delimitaciones que se pueden presentar.

1.1 Antecedentes del problema

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1998), en la Conferencia Mundial sobre la Educación menciona el construir competencias educativas que contribuyan a trazar un plan para cambiar o rectificar un modelo educativo existente. En México es hasta el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) plasmó la formación de competencias conviniendo un currículo común entre los niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. La importancia de los modelos basados en competencias es que estas no son saberes o habilidades aisladas sino integradas, que llegan a manifestarse en la solución de problemáticas de la vida diaria. Las competencias comunicativas por ejemplo siempre se están ejecutando (o por lo

menos se intenta). Cassany (2010) y Reyزابال (2012) las señalan como indispensables, puesto que por medio de ellas el ser humano interactúa, requiriendo organizarse en diversas situaciones que se le presenten, a veces de forma individual otras de manera colectiva.

Las competencias comunicativas entrañan todo lo que se relaciona con lenguaje oral o escrito. Dentro del contexto escolar ésta competencia está implicada en toda actividad de enseñanza y aprendizaje, dando pauta como declara Fernández (2010) al desenvolvimiento eficaz del individuo en todos sus contextos. A través de ella se busca dar a conocer lo que se hace, piensa, sabe, siente o desea. Todo esto no solo en relación a uno, sino también a lo que comunican los demás. Por lo que dejar que la persona se quede solamente con lo que de forma natural alcanza en los ambientes en que se desarrolla es quitarle la posibilidad de crecer tanto de manera personal, social y cognitiva (Quintanar et al, 2012).

Mientras más se desarrolle la competencia comunicativa manifiesta Fernández (2010) existe mayor posibilidad de que el individuo progrese tanto en lo personal como en lo social. Si se reflexiona es posible darse cuenta que crear un enunciado oral o escrito que sea efectivo en lo que quiere comunicar no es una tarea sencilla y ordinaria. Es necesario tener en claro demasiadas cosas como pueden ser precisamente el contexto de con quien se pretende ejercer la comunicación, el tiempo de que se dispone para recibir o dar información y además de todo ello, que el receptor-lector logre interpretar correctamente lo que se le comunica. Van descubriéndose ayudas para su desarrollo como por ejemplo Reyes, Arellano, Benavides y Martínez (2007) resumen que lo que

permite la comunicación efectiva dentro de los textos escritos es el definir la intención de su elaboración pudiendo ser narrar, describir, exponer o argumentar.

Desafortunadamente al alumno no se le enseñan de manera contundente esos conocimientos que le ayudarían a apropiarse de un mayor desarrollo comunicativo, al respecto Carlino y Reyzábal (citados en Reyzabal, 2012) señalan que: los estudiantes incluidos los de nivel universitario no tienen las habilidades necesarias como para decirse que poseen una buena competencia textual, lo que los lleva a escritos deficientes. Lo que se convierte en una problemáticas grave que atañe prácticamente a todos los espacios educativos. No resulta difícil creer que en todo centro escolar se viven estas dificultades en menor o mayor grado.

Como muestra de la evidente proliferación de la problemática se expone a continuación la situación de la zona escolar 026 de la modalidad de telesecundaria en el estado de Oaxaca, México; donde se indicó por parte de la supervisión escolar que los proyectos educativos a trabajar durante todo el ciclo escolar por las veintitrés escuelas que la conforman se inclinaran hacia problemáticas en lectoescritura. Debido a que se han implementado exámenes estandarizados diseñados por el asesor técnico pedagógico de dicha zona escolar, llamados: Estudio de la realidad educativa, los cuales están orientados en verificar el nivel de habilidad que tienen los alumnos en comprensión lectora, expresión escrita y matemáticas.

Las calificaciones de esas evaluaciones y de las bimestrales de aprovechamiento que se realizan en cada grupo escolar (sin promediar con otros rasgos) son enviadas a la

supervisión escolar donde realizan un concentrado de todas ellas, se analizan en reuniones de tipo técnico- pedagógico a nivel escuela y a nivel zona escolar, siendo ahí donde se puede generalizar una eficiencia o desempeño por debajo de lo aceptable. Se observa que en más de un 80% los alumnos tienen deficiencias muy marcadas en cuanto al grado de habilidad para leer y comprender un texto. Reconociendo esto porque respuestas que podrían ser extraídas al pie de la letra no logran ser ubicadas y mucho menos cuando hay que inferirlas. De manera repetida se oyen las expresiones de que resulta indispensable cuestionar a los alumnos sobre lo que querían comunicar, ya sea porque se perdieron en el discurso o por el contrario son demasiado parcos, o el tener que adivinar lo que escribieron pues la letra por lo menos en un 25% de los casos es ilegible y la consideración de que la adquisición de términos con los que puedan enriquecer o decir de una manera más exacta lo que desean es muy escasa.

A partir de lo anterior los maestros enumeran acciones que han realizado de manera informal para disminuir las problemáticas. Estas soluciones que dan no son otra cosa que estrategias de enseñanza y aprendizaje. En algunos casos reportando pequeños o medianos alcances, debido tal vez a que la mayoría de las veces no se han empleado de manera consistente y consciente, deteniéndose a pensar en características tanto individuales como de grupo donde se llevan a cabo; tal y como menciona Monereo (1999) que deben ser implementadas. Se considera que investigar de manera meticulosa el tipo de estrategias existentes, los objetivos que buscan, cuál es la mejor manera de llevarlas a cabo y, sobre todo la influencia que puedan ejercer en el desempeño o

habilidades de los estudiantes, parece relevante y necesario para que el docente las pueda implementar.

No resulta difícil ubicar lugares donde sea necesario impulsar estrategias realmente efectivas para desarrollar la competencia comunicativa, empezando por mencionar una de las escuelas de la zona escolar referida anteriormente y por ende inmersa en dicha cuestión, la telesecundaria de la Ihualeja, Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca. En ella además se reflexiona que es viable pensar que la falta de habilidad para leer y comprender un texto es sin duda algo que afecta el desempeño escolar de los alumnos. Cuando se les entregan los exámenes ya calificados los alumnos manifiestan que no entendieron determinadas instrucciones o los textos dentro de ellos.

Como se mencionó las estrategias aún llevadas a cabo de manera informal alcanzan algún grado de efectividad y se han estudiado dentro del ambiente educativo durante varias décadas bajo distintos enfoques pudiendo mencionar el conductista y cognitivista. Monereo (1999) por su parte considera que las estrategias dan pauta para un proceso más interactivo que lleva a su vez a procesos mentales más profundos.

1.2 Definición del problema

En todo momento la enseñanza busca el perfeccionamiento de las competencias, esperando la mejora continua no en sí misma, sino del individuo. Muchas de ellas ofrecen habilidades que como menciona Beltrán (1996) resultan indispensables, como en el caso de la competencia comunicativa, que se le relaciona con la creación y la

comprensión de textos. Es fundamental no solo dentro de las aulas, aun cuando se consideran esas actividades la base para el desarrollo del aprendizaje escolar.

Algunas veces aún con un nulo progreso en dichas habilidades se logra avanzar en grados escolares, pero el aprendizaje en los años posteriores se va tornando muy accidentado o por debajo de las capacidades reales de la persona. Lo que genera una problemática muy difícil de sobrellevar tanto para los alumnos como para el maestro, porque ya no se encuentran los tiempos para que se le ayude a corregir o desarrollar sobre todo la lectoescritura.

Es preciso como advierte Carrasco (2003) lograr que el receptor entienda exactamente lo que se le quiere decir o que cuando lee capte la idea que el autor de un texto expone. Además de tratar de evitar un sinnúmero de errores que pueden darse en el transcurso de esos procesos. Se advierten dentro de la competencia comunicativa fallas de una forma más clara en el lenguaje escrito como puede ser mala ortografía o falta de ilación. Además de inconvenientes provenientes por un uso muy pobre del idioma. Todo lo anterior son problemáticas que un profesional de la enseñanza no puede eludir. Debido a ello la pedagogía moderna como menciona Alliende y Condemarín (citado por Marchant, Lucchini y Cuadrado, 2007) se concentra cada vez más en erradicarlas, puesto que, de muchas maneras afectan la relación o integración de las personas con su contexto.

Todo ello no solo se viven en este país, proyectos para combatir el fenómeno se han realizado en diferentes países, como en Chile, en donde la Universidad Católica del

Norte (UCN), de Coquimbo; se propuso lograr una formación integral en los estudiantes, articulando un Proyecto Educativo distintivo que se apoyara en tres pilares, a saber, una educación en valores; una educación centrada en el aprendizaje y una formación para la globalización (Adaros, 2011). Para desarrollar dicho proyecto se seleccionó la formación basada en competencias, por considerarla lo suficientemente flexible para permitir la mejora constante de los educandos, el objetivo principal: nivelar a los estudiantes en competencias comunicativas básicas, para ellos competencias útiles.

Como puede notarse un gran número de profesores iniciando por los de nivel básico hasta el superior conviven con esta problemática que parece agudizarse porque ha dejado de hacerse algo para desarrollar esas habilidades. Haciendo mella en el buen desempeño escolar. ¿Qué hacer entonces cuando no se dieron esas oportunidades? , ¿Qué hacer para que los docentes desde los primeros años se interesen por ir desarrollando de una manera continua dichas capacidades?, ¿Qué hacer cuando se está en el último nivel de educación básica y no se desarrollaron satisfactoriamente esas habilidades?

Calderón y Chiecher (2012) mencionan que, las estrategias de aprendizaje integran uno de los aportes de conocimiento más socorridos de la Psicología de la Educación, instituyéndose en la labor educativa pues no solo posibilitan el poder aunarlos a otros conceptos teóricos, sino porque están relacionadas con el desempeño escolar de los educandos. Ormrod (2005) señala que el individuo realiza muchas cosas en su cabeza cuando quiere aprender y recordar material nuevo; pero algunas estrategias son claramente más efectivas que otras. Es decir que las estrategias son un método

adecuado para ayudar a los alumnos a que se apropien de aquello que les fue negado o en su momento no pudieron alcanzar, pero solo se consigue cuando se ponen en marcha las estrategias apropiadas para el fin que se quiere lograr.

Es preciso buscar las estrategias con las que como dice Fumero (2004) alcanzar el mejoramiento de dichas habilidades para ayudar al alumno a mostrar una mejoría en sus actividades académicas o desempeño escolar. Encontrar formas para capacitar al alumno en cuanto a esa competencia comunicativa llamada de manera específica: competencia textual. Una investigación sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje encaminadas al mejoramiento en la creación y comprensión de textos puede beneficiar a cualquier persona, sobre todo a aquellas que se dedique a enseñar o a aprender. Porque aunque exista un lenguaje común, si no hay señales de una comprensión temática y un mensaje certero, es imposible una buena decodificación y una interacción académica exitosa.

Hay un gran número de problemáticas que se desprenden de esta falta de habilidad, por ejemplo: falta de interés y motivación por los estudios, sentimientos de fracaso, deserción y reprobación escolar por mencionar solamente las que se relacionan con el ambiente educativo mismas que se pueden llevar a otros ambientes y conjuntarse a otras problemáticas más, pues como se ha expuesto la competencia comunicativa permite la integración social (Fernández, 2010). La eficacia del uso de estrategias ha sido estudiada (Fumero, 2010; Reyes et al., 2007; Valles, Barca, Cabanach y Nuñez 1999) pero es necesario saber de manera específica cuáles han sido creadas para desarrollar la competencia comunicativa textual y de ellas cuales son mejores en cuanto a su utilidad

comprobada, facilidad para implementar, adaptar; si se determinan de acuerdo al contexto cultural o de acuerdo al estilo de aprendizaje del alumno, edad, etc.

Algo más que se pretende alcanzar con la investigación de este tipo de estrategias es que tanto docentes como alumnos reconozcan que el manejo ineficaz de la competencia textual incide en problemáticas en donde se pone en riesgo incluso la permanencia en la escuela (Díaz, 2010). Existen maneras de disminuir esas deficiencias, las estrategias están ahí solo hay que tomarse el tiempo para evaluarlas y mostrar esa influencia positiva para que haya un interés por hacer un uso adecuado de ellas. Es por eso que se ha venido señalando la necesidad de efectuar una investigación sobre el tema.

1.3 Pregunta de Investigación

¿Cómo influye en la competencia comunicativa la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a desarrollar las habilidades de producción y comprensión de textos en los alumnos de segundo grado de secundaria?

1.3.1 Preguntas Subordinadas.

¿Cuál es la relación entre desempeño escolar y el uso de estrategias que desarrollan la habilidad textual?

¿De qué manera concientizar sobre la importancia de adquirir la competencia textual?

¿Cómo evaluar de manera sistemática el nivel de comprensión lectora?

¿Qué otros beneficios pueden obtenerse como consecuencia del uso de estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas para desarrollar la competencia textual?

1.4 Objetivo General

Demostrar que las estrategias de enseñanza - aprendizaje apoyan de manera eficiente el desarrollo de la capacidad comunicativa textual que deriva en la creación y comprensión de textos escritos.

1.4.1. Objetivos específicos

- Identificar la relación entre desempeño escolar y el uso de estrategias para desarrollar la habilidad textual.
- Identificar supuestos teóricos que esclarezcan la importancia de poseer y desarrollar continuamente la competencia comunicativa textual.
- Especificar metodologías para la evaluación de la comprensión lectora.
- Reconocer los beneficios educativos que se pueden alcanzar a partir del desarrollo de la competencia textual.

1.5 Hipótesis

Desde la perspectiva cuantitativa del estudio se establece la siguiente hipótesis de investigación:

Hi= Existe diferencia significativa en la comprensión lectora de los estudiantes después de la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a su desarrollo.

Se considera que las estrategias enfocadas a mejorar la comprensión y construcción de textos cuando son implementadas por los maestros en su práctica

educativa de manera consciente y consistente logran un mejoramiento de la competencia comunicativa y además repercuten en un mejor desempeño académico del alumno.

1.6 Justificación

Las competencias comunicativas y lo que encierran como saber escuchar, entender, debatir, expresarse de manera oral y escrita son acciones de suma importancia para todo ser humano. La mayoría de las veces se realizan sin tomar conciencia de cómo se están ejecutando o si alcanzan su objetivo, puesto que todo acto de comunicación conlleva un propósito (Fernández, 2010; Monereo, 1999). Dentro de ello se encuentra más de una problemática empezando porque, sociedad, padres de familia, docentes y alumnos han dado por sentado que es algo que está entretelado junto con la adquisición de los contenidos curriculares, sin embargo la deficiencia comunicacional está a la orden del día y le ofrece un papel preponderantemente activo a la escuela ya que como señala acertadamente Pérez (2008 p.43):

...los conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para leer y comprender, para escribir, hablar y escuchar, no acaban nunca de aprenderse, pero también lo es el hecho de que para que se adquieran hay que intervenir de forma sistemática y pautada... porque la ineficacia comunicativa explica en gran medida la poca capacidad que tienen los alumnos de los diferentes niveles a la hora de construir y comprender textos. Con lo cual se evita el logro de contenidos... porque, no saben argumentar, debatir, clarificar términos, exponer en una secuencia lógica sus ideas, analizar y sintetizar el contenido de un texto...

Existen múltiples dificultades que no permiten u obstaculizan la adquisición de las habilidades en lectoescritura o competencia comunicativa textual; se señalarán dos, primero la mencionada anteriormente por Pérez (2008) que se puede resumir en la falta de conocimiento que tienen los alumnos en estrategias de aprendizaje que tengan como

finalidad la comprensión lectora que lleve poco a poco a actitudes críticas. La segunda dificultad es la referida por Cobos (citado por Quintanar, Solovieva, Lázaro, Bonilla, Mejía, Eslava y Flores, 2009) que atañe a factores pedagógicos que tienen que ver con las metodologías que se manejan en la escuela. No coincide la forma de enseñar con la de aprender del alumno. Puede ocurrir que se exijan actividades no acordes a su edad o se les clasifique en incompetentes desde el primer instante. No dar al alumno una oportunidad de mostrar sus capacidades y por esa misma idea no apoyarlo. A esto todavía se le agregan elementos relacionados a las actitudes o capacidad profesional que tenga el docente. Todo ello va incidiendo de manera paulatina pero efectiva a que exista tanta ineficacia en la competencia comunicativa.

Puede entonces decirse que la problemática que hay que abatir dentro de las aulas para que los alumnos puedan tener un aprendizaje más efectivo es la falta de conocimiento de estrategias de aprendizaje. En los alumnos y en los docentes el reconocer la importancia de dichas adquisiciones y saber presentar su ejecución, pero esta determinación no puede ser tan sencilla. Es necesario investigar sobre qué tanto pueden influir las estrategias de aprendizaje en el conocimiento y especialmente en la comprensión lectora, cuales son las especificadas para ese objetivo. Si se han puesto en práctica qué resultados han arrojado, cuáles son las más efectivas. Es necesario buscar toda posibilidad de encontrar solución a una problemática que no se ha dimensionado, pero que acarrea alumnos con altas incapacidades de comunicación local y que en estos tiempos se puede decir también que global.

Si se considerara insuficiente lo expuesto, hay que añadir que las personas llámese padres, docentes, etc. no enseñan a amar la lectura o apreciar un buen escrito (Poulain, 2011). No se lee; y cuando se escribe nadie se toma la molestia de corregir o ayudar a que los alumnos plasmen coherentemente lo que desean, además de que durante todo el periodo escolar no son constantes las clases de ortografía, gramática, así como la generalización de talleres de redacción durante todos los años de educación básica. Es necesario reflexionar sobre los alcances de una comunicación efectiva. Hoy más que nunca ha dejado de ser como se dijo algo meramente local, gracias al manejo de una serie cada vez más amplia de tecnología por las que se ofrece, recibe y da información lo cual es una forma activa de comunicación.

Argudín (2005) expresa que la teoría y la práctica convergen con las habilidades y los valores, aplicando esos saberes a la construcción o desempeño de algo. Por otra parte Caldera y Bermúdez (2007) perciben la existencia de la inmadurez comunicativa o “analfabetismo académico” que se refiere a la ausencia en el alumno de actividades y estrategias que le permitan un buen proceso de lectoescritura. Indagar sobre aquellas que potencian y hacen evidente el desarrollo de competencias comunicativas para un mejor aprovechamiento académico, se vuelve imprescindible.

Sternberg (2011) señala que las propiedades comunicativas y productivas del lenguaje proveen al individuo de infinidad de posibilidades de relacionarse y manifestarse, pero para que sea valiosa, trascendental y efectiva debe haber al mismo tiempo una comprensión receptiva. Díaz (2010) hace reflexionar nuevamente que la problemática es incuantificable. Haciéndose extensiva a otros países al expresar que en

los municipios de su nación los alumnos también llegan con deficiencias como puede ser no saber realizar un resumen o la habilidad necesaria para elaborar un escrito.

Permitiéndole también ver que dicha incompetencia supondrá deficiencias como profesionales en su momento. Desde cualquier enfoque social y humano saber comunicarse es importante, la diversidad tanto cultural como lingüística, así como la innegable instantaneidad de la información invita a ser competentes en comunicación, a saber discriminar la importancia de lo que leemos y escuchamos. A saber responder con claridad ya sea de manera oral o escrita, a todo ese mundo de información que nos excluye o integra.

El proyecto de investigación pretendió dar a conocer esas estrategias con las que se ha alcanzado una mejora significativa en el desarrollo de competencias comunicativas en el desempeño de los alumnos de cualquier nivel educativo y que inviten a ponerlas en práctica. Las estrategias educativas son una vía para mejorar el proceso de aprendizaje pero muchas veces no se realizan de manera cotidiana. Es necesario investigar para determinar si existe tal influencia de su práctica con la mejora de la comprensión y la elaboración de escritos

1.7 Limitaciones

La mayor limitante metodológica fue el tiempo dedicado al periodo de instrucción de las estrategias de aprendizaje. La imposibilidad para que pudiera reafirmarse el modelado de cada una de ellas, dado que la presentación y la práctica sirviéndose de los contenidos escolares fue simultánea. No se lograron hacer tampoco inferencias de cómo

podrían haber ayudado ellas a ampliar el vocabulario de los alumnos, lo que ha sido interpretado como una problemática también de gran peso dentro de la población. Un aspecto positivo radica en que es posible implementarlas en la mayoría de las asignaturas escolares sin que se necesiten ejemplos externos al currículo y que se vaya directo a lo que en cualquier momento se desee enseñar a los alumnos. Tampoco se requiere una instrumentación especial para llevarlas a cabo, salvo el mismo material didáctico que trae consigo el alumno.

Las estrategias de aprendizaje no son algo que se pueda transmitir de la noche a la mañana. Posiblemente deban ser manejadas para distintos objetivos de manera convergente, pues la reducida competencia textual no solo encierra aspectos de escritura y lectura, sino de aspectos muy variados como puede ser la autoestima del alumno o el contexto social y familiar. Un ejemplo sobre la importancia o relevancia de esto último puede ser la misma muestra de alumnos que se manejó. Ellos tienen como primera lengua el mazateco dando lugar a un vocabulario reducido. Provocando el ir dentro de las clases una y otra vez al diccionario lo que hace que muchas veces luego de tantos tecnicismos se pierda la superestructura o significado global del texto. Algo significativo es también la motivación de todos los que intervienen en el proceso educativo para alcanzar mejores resultados.

Situaciones como las anteriores ayudaron a formular y a confirmar una segunda hipótesis con respecto al problema de investigación referente a la posibilidad de que los alumnos no sean conscientes de las habilidades comunicativas que les son necesarias para desempeñarse mejor en el ámbito educativo, lo cual fue ampliamente comprobado a

través de las respuestas proporcionadas por los docentes en ese aspecto y también a las respuestas dadas por los mismos estudiantes en un primer momento, como por ejemplo, no existir en ellos poco o casi ningún gusto por la lectura o que el 21% de ellos le parezca útil para su vida presente, el que no encuentren formas de aumentar o evaluar su desempeño escolar, situaciones todas ellas alarmantes y que no recaen solo en el alumno; o tal vez en último lugar en ellos.

1.8 Delimitaciones

En cuanto a su delimitación, el trabajo práctico se realizó solamente en una escuela perteneciente al nivel básico de la modalidad de telesecundaria, de manera específica con un grupo de segundo grado. Dicha escuela se ubica en una zona rural del estado de Oaxaca, México. Cuya población en su mayoría pertenece a la cultura mazateca. El enfoque de investigación al que se recurrió fue el mixto por parecer el idóneo para este proyecto pues como menciona Hernández (2010) éste tiene la característica de combinar metodologías para conocer de una manera integral el fenómeno a estudiar y a partir de ello dar una respuesta a la problemática planteada

1.9 Definición de términos

Aprendizaje. Cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia (enfoque cognitivo). (Ormrod, 2005, p. 5).

Aprendizaje. Cambio conductual, por lo general permanente que es resultado del entrenamiento o la experiencia (enfoque conductista) (Henson y Eller, 2000).

Aprendizaje por competencias. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, requiriendo hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, su capacidad de actuación y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales (Tobón ,Pimienta, y García,2010).

Competencia. Complejo de capacidades integradas en diversos grados, que la educación debe promover en las personas para que puedan desempeñarse como sujetos autónomos, conscientes y responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social, personal y profesional (Campos y Chinchilla, 2009, p.12).

Competencia/ habilidad comunicativa. La competencia comunicativa es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme (Berruto, 1979).

Competencia textual o Competencia lectora. Capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (forma parte de la competencia comunicativa) (PISA, 2006).

Comprensión lectora.

Es crear en la memoria una representación estructurada donde las ideas se relacionan entre si y donde se diferencian distintos niveles de importancia (Orrantia y Sánchez, 1994).

“Proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar” (Pérez, 2005, p.122)

Desempeño escolar. Nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico (Jiménez, 2000).

Estrategia de aprendizaje. Procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz y Fernández, 1998).

Estrategia de enseñanza. Son exposiciones o condiciones que el maestro crea para favorecer el aprendizaje del alumno (Henson y Eller, 2000).

Habilidad. Son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y que, además, pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática. (Schmeck citado por Monereo, 1999).

Nivel de comprensión lectora. Equivale al grado en que la información que conlleva un texto es estructurada con referencia a su creación, modificación, elaboración e integración en las estructuras de conocimiento. (Pérez, 2005)

Nivel de comprensión textual o de análisis. Etapa de comprensión lectora que integra a su vez los niveles: literal, de retención y organización. (Sánchez, 2008)

2. Marco teórico

El marco teórico es un apartado totalmente de investigación con el que se pretendió descubrir y seleccionar trabajos de teoría clásica que siguen hoy día brindando sapiencia al presente quehacer educativo. Además de proyectos fácticos que se consideraron interesantes, propositivos y afines al tema propuesto dentro de este proyecto. De cierta manera los objetivos planteados son iguales o muy parecidos. Con todo ello se hace válido hacer inferencias, explicar y visualizar a través de diferentes enfoques la problemática seleccionada. Permitiendo finalmente un mayor conocimiento que sirve para fundamentar los propios argumentos.

2.1 Teorías clásicas que median el uso de estrategias de aprendizaje en el proceso de lectura, su comprensión y creación

El conocimiento tiene como vías para que pueda llevarse a cabo la cognición o procesos del pensamiento y el lenguaje, que se exhiben al mundo a través de la comunicación (Nickerson, Perkin, y Smith, 1994). Manifestándose de manera específica en productos de la competencia textual. Esta competencia es en síntesis la creación y comprensión de textos que no tiene nada de sencillo pues como menciona Arango (2005) conlleva aspectos cognitivos, comunicativos y de técnica. Lo cognitivo provee de planteamientos, ideas, argumentos, etc., para lo cual se necesita un nivel de discernimiento. En cuanto a lo comunicativo es el fin u objetivo del texto que se modificará y evaluará de acuerdo al contexto que envuelva al destinatario. La técnica son los elementos necesarios para que pueda realizarse (como por ejemplo un lapicero).

Es trascendental que un texto esté bien escrito para que se derive lo demás y que de manera simultánea exista un buen lector. Un texto estará bien escrito de acuerdo con Jimeno (2012) cuando además de atender reglas ortográficas y gramaticales, tenga cohesión y coherencia. Integrando al mismo tiempo la comprensión del receptor- emisor como uno solo. Por otro lado Solé (1998) señala que un buen lector es aquel que alcanza a comprender sobre todo a partir del autocuestionamiento. Llevándolo a la transformación de su conocimiento y a ser capaz de transferirlo a otros contextos. La autora también externa la importancia de las estrategias de aprendizaje aduciendo que permiten construir procesos ejecutorios para alcanzar las habilidades en lectoescritura. La presencia de esas habilidades son necesarias. El conocimiento se transmite y existe porque se ha podido dar a conocer, especialmente a través de la escritura. Hoy día no se puede decir que se manejen de manera efectiva esas formas de comunicación (Caldera y Bermúdez, 2007; Fuenmayor, 2008; Makuk, 2011).

Para adquirir dichas habilidades se establece entonces el uso de estrategias de aprendizaje a partir del paradigma cognitivo donde se propone su uso para que el alumno mejore la aprehensión de contenidos y pueda ser capaz de regularlos. Hernández (2009) señala que en dicho modelo se proyecta la educación como un proceso sociocultural y el alumno es concebido como un sujeto activo que procesa la información de manera significativa. Existen teóricos que se destacan porque sus concepciones tienen un enfoque claramente cognitivo, y sirven de apoyo para buscar y encontrar formas para mejorar el aprendizaje y la competencia textual, a continuación se mencionaran cuatro de ellos

2.1.1 Jean Piaget: teoría del desarrollo cognoscitivo. Este educador logró el tratamiento de una de las teorías más detalladas de la compleja elaboración de los procesos mentales que hoy día se ponen a prueba en miles de niños. Ormrod (2005) menciona que tal vez ha resultado tan popular debido a que es una de las teorías de pensamiento más completa pues relaciona lenguaje, pensamiento lógico, juicio moral y demás conceptos como: número, espacio y tiempo.

Las etapas de desarrollo cognoscitivo de Piaget (citado en Ferreiro, 2002) comprenden:

- Operaciones. Donde se desarrollan estrategias y reglas utilizadas en la resolución de problemas.
- Esquemas. Son estructuras mentales que se van generando por nueva información. Pensamientos, recuerdos y conocimientos.
- Equilibrio. Se genera al entender o dar sentido a lo nuevo.
- Adaptación. Es la modificación de los esquemas.
- Asimilación. Cuando los esquemas que se poseen determinan las respuestas que se dan al entorno, más allá de semejanzas y diferencias.
- Acomodación. Cuando hay consistencia en la modificación de acuerdo con el ambiente.

Dentro de la teoría de Piaget el niño tiene un papel activo en su desarrollo, no son simples receptores. Ellos hacen modificaciones en su pensamiento a partir de interpretaciones que hacen del ambiente y sus experiencias para lograr un equilibrio.

Esta teoría explica el desarrollo cognoscitivo de los niños, pero se pueden situar esos conceptos dentro del quehacer académico sea este para infantes o no (Ferreiro, 2002). Ejemplo de ello sería cuando se lleva a cabo una lectura no importando la edad que se tenga, el lector usará estrategias que le permitan realizar este proceso. A partir de las capacidades y habilidades que posea hará inferencias, hipótesis, evaluaciones y en determinado momento contrastará lo leído con sus conocimientos, recuerdos y experiencias previas. Pudiendo dar lugar a un reacomodo en las estructuras de su pensamiento cuando logra interpretar o comprender la intención comunicativa del autor de un escrito. También simplemente podría quedar en equilibrio cuando lo que ha leído corresponda a los esquemas que posea.

El nivel o logro de cada uno de los periodos de desarrollo a los que hace mención ésta teoría se hacen más factibles de acuerdo al grado de destrezas y tácticas desarrolladas por el lector. A su vez pueden ser incrementadas a través del uso continuo de estrategias de aprendizaje. Alcanzando de una manera más elaborada la comprensión de un texto. La interacción social factor establecido también como de suma importancia por Piaget para el logro del desarrollo cognoscitivo, también resulta interesante como estrategia en sí misma para llegar a la asimilación y acomodación (Ferreiro, 2002).

Dongo (2008) señala sobre la teoría de Piaget que ésta se ajusta a grupos donde el aprendizaje es llevado a cabo con sujetos activos, que se responsabilicen por su propio aprendizaje. Igualmente donde los maestros no sean simples instructores que queriendo hacer a un lado la educación tradicional caigan en la espontaneidad y facilitación de la

enseñanza mal entendida. Debe existir preocupación por desarrollar y potenciar las capacidades del alumno a partir muy posiblemente del conocimiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Clarificando la importancia de la aprehensión de contenidos educativos. Incluyendo prácticas colectivas, individuales, éticas, actitudinales y metacognitivas. Basando asimismo las actividades en la respuesta de dichos alumnos, sin olvidar la disciplina y el respeto mutuo.

2.1.2 Lev Vygotsky: interacción social y aprendizaje. Vygotsky (2000) inicia una teoría que defiende la necesidad del niño de interactuar con su contexto cultural y sobre todo con otros seres humanos. Concibiendo que con ello suscita su desarrollo cognoscitivo o aprendizaje de una manera deliberada y sistemática. Son estos supuestos en los que desarrolla su también nombrada teoría de la perspectiva sociocultural. A su vez Ormrod (2005) hace una recapitulación de los puntos más importantes de dicha teoría. Entre ellos indica que es la actividad social la que permite el desarrollo de procesos mentales complejos. Se puede decir también que las estrategias que consienten la interacción grupal son positivas en los alumnos pues desencadenan poner en juicio los argumentos de unos con otros. Es necesaria la flexibilidad mental que permita cambios en conocimientos y actitudes. Todo ello sucede a través de la comunicación lingüística.

El niño como manifestó Vygotsky va internalizando o interiorizando conceptos, símbolos, palabras y demás representaciones. Siendo de esta manera que desde los primeros años del niño se va manifestando una interdependencia entre el lenguaje y pensamiento, aproximadamente hacia los dos años de edad. Dependencia que va

acrecentándose de una manera sorprendente. Primero los niños declaran sus ideas, siéndoles imposible dejar de manifestar lo que piensan. Lo cual se denomina como habla privada aunque en realidad lo que hacen es hablar de manera audible pero para ellos mismos. El siguiente paso es poder dejar de hacer esto, es decir, dirigirse de manera mental sin exteriorizarlo, conceptualizándose como habla interna.

En conversaciones informales o exclusivamente educativas se va apropiando el pequeño de los significados textuales o ideológicos del adulto así como de conocimientos de generaciones anteriores y terminología de ciertas disciplinas. Debido a esto se puede inferir que Vygotsky consideraba una diversidad de pensamiento en todos estos sentidos en cada niño, ahora no hay duda de que esta diversidad de pensamiento es algo definitivamente actual. Cabe destacar que llega un momento en el que el ser humano desea transmitir esos pensamientos o emociones a través del lenguaje oral o escrito y que se debe estar preparado para poder entender y responder a esas expresiones (Solé, 2001). ¿Por qué preparado?, porque como se expuso la diversidad cultural y de pensamiento, exhiben formas de expresión tan disímiles no tan solo por el contraste intrínseco de cada ser, sino también por ejemplo por el grado de nivel expresivo, uso de términos, el fin que se tenga en la comunicación, etc. Son necesarias estrategias que permitan de manera más eficaz lograr la comprensión e integración.

Para lograr dichas destrezas se recurre a un concepto muy conocido cuando se menciona a Lev Vygotsky y su teoría, la zona de desarrollo próximo. Que puede explicarse en tres partes; primero, nivel de desarrollo actual que es cuando se reconocen

las habilidades que posee el infante para llevar a cabo una tarea de manera independiente. Segundo, el nivel de potencial de desarrollo que es el límite superior que podría lograr realizar la persona en una tarea cuando es dirigido por alguien con mayor experiencia o competencia. Y por último la zona de desarrollo próximo va a ser el conjunto de actividades que le son posibles cuando se le provee ayuda (Ormrod, 2005).

2.1.3 Jerome S. Brunner: aprendizaje por descubrimiento. Son muchas las concepciones que se podrían asignar a Brunner (1988) todas importantes en el tratamiento del tema de las competencias comunicativas. Entre ellas, el exhorto a que el aprendizaje tenga un fin o utilidad y la importancia de estimular las habilidades intelectuales desde una edad temprana. Además de considerar indivisible el desarrollo de lo lingüístico y lo cognitivo, considerándolos simultáneos o por lo menos que llegan a coincidir. Donde finalmente el lenguaje termina por dominar al medio. Además de considerar al lenguaje como un instrumento de desarrollo social e individual.

Por otro lado esta teoría afirma que la búsqueda del aprendizaje por sí mismo y que lleva al descubrimiento de algo se vuelve significativo. Concediéndosele más valor a lo que se asimila de manera autónoma por el esfuerzo que puede implicar. Henson y Eller (2000) señalan que Brunner le confirió importancia a las estrategias para que el alumno pueda lograr esa independencia en el aprendizaje. Para este teórico, el docente debe enseñar a los alumnos a buscar soluciones a lo académico. De esta manera el alumno amplía su número de destrezas que le permitirán enfrentarse a problemas cotidianos.

2.1.4 Ausubel: aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo conceptualizado por Ausubel, Novak y Hanesian (1983) es importante porque tiene que ver con que el alumno pueda procesar y dirigir el conocimiento a la memoria de largo plazo. Para que se pueda dar es necesario que el alumno tenga motivación por aprender, que tenga los preconceptos necesarios para poder recibir nuevo aprendizaje y complementar esto con un material de enseñanza que le cause interés.

2.2. Analfabetismo académico

Teobaldo y Melgar (2009) conceptualizan a la alfabetización académica como la necesidad de una enseñanza posterior a la ya avanzada. Se cree válido señalar que si existe este tipo de alfabetización es porque los alumnos (y también profesionistas) se hallan en algún grado de analfabetismo académico. No es extraño encontrarse con textos de autores pertenecientes al ámbito educativo remarcando la necesidad de enseñar nuevamente a los alumnos de grados superiores, habilidades que tenían que haber sido asimiladas en cursos anteriores (Caldera y Bermúdez, 2007; Fuenmayor, 2008; Makuk, 2011).

A veces resulta imperceptible que tanto la lectura como la escritura son herramientas básicas en todas las disciplinas académicas. Así como el requerimiento de estrategias pedagógicas que ayuden a disminuir la poca destreza que presentan los estudiantes. Las habilidades en lectoescritura señalan Nickerson, Perkin y Smith (1994) son el único camino para la comprensión y el desarrollo de muchas actividades escolares. También es cierto que dentro de lo educativo estas capacidades se realizan sin

verificar el cómo. Se consideran por tanto esenciales las destrezas relacionadas con la generación, selección, expresión y comunicación de las ideas tal como lo mencionan Cuervo y Flórez (1998). Es esto lo que puede consentir un verdadero avance evolutivo del individuo a través de la educación.

Hay necesidad de lectores autónomos es decir personas como las que Miras, Solé y Castells (2013) señalan como capaces de aprender a partir de un texto. Quienes cuestionan su grado de comprensión. Establecen relaciones entre lo que ya es parte de ellos y el nuevo conocimiento. Las cuales interactúan con un texto hasta el punto de modificarlo, aplicarlo, generalizarlo y transferirlo a otras situaciones. Esto se espera a partir del uso de las estrategias de aprendizaje. Dando a los alumnos herramientas que puedan ayudarlos a cimentarlos y acrecentarlos.

2.3 Clasificación de estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son una base para que el alumno mejore y lleve a cabo procesos de aprehensión de nuevos conocimientos (Pozo y Postigo, 2000; Miras, Solé, y Castells, 2013). Dentro y fuera del ámbito escolar es necesario ser autónomo y buscar formas de aprender a aprender. La competencia comunicativa y de manera específica la textual ayuda a lograr ese objetivo, sobre todo en el ambiente educativo formal. Demandando sin duda de habilidades complejas. Teniendo que ver al mismo tiempo con destrezas cognitivas, físicas y afectivas. Lo anterior ha dado lugar a distintas categorizaciones de dichas estrategias de enseñanza – aprendizaje

A continuación se presentan algunas clasificaciones que se consideran las más representativas para el logro de los objetivos propuestos en este trabajo. La clasificación de estrategias de aprendizaje de Weinstein y Meyer (1991) se considera la más utilizada, a continuación se ejemplifican cada una de sus categorías:

a) Estrategias de Ensayo. Ejemplos de ellas son: la repetición activa de los contenidos en voz alta, reglas nemotécnicas, copiar el material objeto de aprendizaje, tomar notas literales y el subrayado.

b) Estrategias de Elaboración. Se incluyen el parafraseo, el resumen, notas no literales, descripciones de cómo se relaciona la información nueva con la ya existente

c) Estrategias de Organización. Pertenecen a ellas resumir un texto, hacer esquemas, cuadros sinópticos, redes semánticas, mapas conceptuales, árbol ordenado.

d) Estrategias de Control de la Comprensión. Están ligadas a la metacognición como podría ser, estar consciente de lo que se quiere lograr, seguir la pista de las estrategias que se están usando y el logro que se va teniendo.

e) Estrategias de Apoyo o Afectivas. Pertenecen a ellas todas aquellas que buscan mantener la motivación, concentración, ansiedad y manejo del tiempo.

Las tres primeras categorizaciones se conducen a la organización y procesamiento del contenido, la siguiente busca conducir al aprendizaje, controlando el logro del mismo y la última a favorecer el contexto es decir que la enseñanza se alcance de manera favorable.

Pozo y Postigo (2000) ofrecen la diferenciación entre estrategias de enseñanza y aprendizaje, donde las primeras son aquellas que de acuerdo a su experiencia el docente emplea para poder lograr el aprendizaje en sus alumnos. Las estrategias de aprendizaje por el contrario recaen en el alumno. Utilizándolas para lograr solucionar problemáticas académicas además de un aprendizaje significativo. La clasificación es la siguiente:

Estrategias de enseñanza: Objetivos, Resumen, Organizador previo, Ilustraciones, Analogías, Preguntas intercaladas, Pistas tipográficas, Mapas conceptuales, mentales y redes semánticas

Estrategias de Aprendizaje:

- Repaso: repetición simple, acumulativa, subrayar y destacar, copiar, etc.
- Elaboración: a) Procesamiento simple: Palabras claves, imágenes mentales, rima, abreviatura, código y parafraseado; b) Procesamiento complejo: formar analogías, leer textos, elaboración de inferencias, resumir, elaboración conceptual
- Organización: formar redes de conceptos, mapas conceptuales, identificar y utilizar estructuras de textos
- Recuperación de la información: Seguir pistas, búsqueda directa

Por otro lado para Solé (2001) algunas de las estrategias conocidas y mencionadas anteriormente pueden establecerse para llegar a la comprensión lectora al ser aplicadas dentro de tres momentos relacionadas con el acto de leer: antes, durante y después de la lectura. Se aclara que no es incuestionable el uso de la estrategia para uno u otro de los momentos.

a) Antes de la lectura. Donde el fin principal es establecer el motivo por el cual se está leyendo, por ejemplo el buscar información. Identificar el tipo de organización textual de lo que se lee, muestra de esto es el texto de tipo literario. Las estrategias están encaminadas a la activación de conocimientos previos y elaboración de predicciones e hipótesis; ejemplos: comentar títulos y subtítulos, revisar dibujos o tablas, explorar índices, elaboración de preguntas.

b) Durante la lectura. Las estrategias persiguen el ir ejerciendo una interacción e interpretación adecuada. Tienen que ver principalmente con: selección y muestreo es decir, no leer de manera indiscriminada. Ejemplos de estrategias: selección de ideas principales, síntesis, toma de notas, subrayado e inferencia. Uso de estructuras textuales; ejemplos: observación, parafraseo y deducción. Estas estrategias tienen que ver con el conocimiento que se tiene sobre la organización que requiere o utiliza dentro de cada tipo de texto, así como la intención al escribirlo.

c) Después de la lectura. Es confirmar mucho de lo hecho de manera previa, las estrategias señaladas para ello son: identificar la idea principal, generar analogías y ejemplos; confirmar o rechazar hipótesis y predicciones; resumen, parafraseado y expresar opiniones.

Una clasificación más es la de González y Tourón (1998) quienes clasifican a las estrategias en tres grandes grupos o categorías: cognitivas, meta-cognitivas y de manejo de recursos. Pensadas en base a las habilidades, control y desarrollo que el alumno pueda tener para fomentar su aprendizaje.

Grupo 1. Estrategias cognitivas. Encaminadas al desarrollo de las habilidades de pensamiento por lo que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información de los aprendizajes. Una muestra puede ser el repaso; por medio de la memorización de conceptos, pudiendo hacerse en voz alta. La elaboración de la información, cuyas tácticas pueden ser: elaborar un resumen o intentar explicar en palabras propias el contenido de un texto. La organización de la información, tácticas: mapa conceptual. Desarrollo del pensamiento crítico, tácticas: desarrollar el propio punto de vista a partir de los materiales leídos

Grupo 2. Estrategias metacognitivas. Permiten el conocimiento de los procesos mentales, están encaminadas a planear, y a lograr el autocontrol además de la autorregulación de la tarea. Ejemplo de ellas: fijarse metas para el cumplimiento de las tareas, planear las acciones para poder resolverla e ir controlando y regulando ese proceso.

Grupo 3. Regulación o de manejo de recursos. No se enfocan directamente al aprendizaje su finalidad es mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el conocimiento (Ormrod, 2005). Aquí se pueden encontrar acciones relevantes que tienen que ver con el tiempo y el ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda.

Por otro lado Monereo (1999) sugiere estrategias de enseñanza de habilidades metacognitivas en el alumno, tales como:

1. El modelamiento metacognitivo. Es la imitación por observación de conductas, que en el caso del profesor pueden ser especificadas de manera verbal, al mismo tiempo que aclara el motivo de dichas conductas.
2. El análisis y discusión metacognitiva. Se hace mención y se examinan las prácticas del alumno indagando como ha llegado a ciertas conclusiones y los motivos que ha tenido para considerar ciertos aspectos durante el aprendizaje.
3. La autointerrogación metacognitiva. Es muy parecida a la forma anterior pero se diferencia porque esta no está guiada sino son preguntas que nacen de la propia capacidad y desarrollo del pensamiento del aprendiz.

Resulta fundamental que existan este tipo de estrategias en el alumno para que pueda destacar en su desempeño escolar. Ormrod (2005, p. 367) resume la metacognición como “pensar sobre el pensamiento” señalando además que es consistente con la autorregulación que describen los teóricos del aprendizaje social. Es precisamente esta característica la que se activa cuando las estrategias se implementan de manera efectiva y consciente. Lo cual reporta múltiples beneficios que inciden en el crecimiento humano, social y cognitivo; si es que pudiera ser posible separar estos rasgos. Ejemplo de lo anterior es que el alumno puede establecer de una manera más clara los objetivos que persigue con cada actividad de aprendizaje, motivándose, planificando, controlando su atención, aplicando estrategias de aprendizaje, ejerciendo un control, una evaluación y también a través de la reflexión. Se considera la

metacognición como un camino para el aprendizaje ideal es decir donde existe la motivación y el compromiso por aprender (Ormrod, 2005; Osses y Jaramillo, 2008).

El trabajo está encaminado a la comprensión y elaboración de textos por lo que se hace pertinente lo expuesto por Solé (2001) sobre la necesidad de que a partir de la comprensión lectora se creen individuos autónomos. Siendo necesarias las estrategias de comprensión, de metacognición, de autorregulación, de elaboración, etc., que permitan un individuo capaz de diseñar su propio plan de mejoramiento y formación. Como se menciona en el primer capítulo el ser competente incluye el poder tomar decisiones no solo en beneficio propio sino también por ejemplo, del colectivo escolar o comunitario. Las estrategias están encaminadas al aprendizaje independiente sin olvidar sin embargo el trabajo colaborativo y la ayuda entre iguales.

2.4 Procesos estratégicos mínimos para mejorar la comunicación textual y su evaluación

Para iniciar el mejoramiento tanto en lectura, escritura y comprensión es ineludible como se ha repetido el uso de estrategias. Volviéndose indispensable al mismo tiempo contar con una metodología gradual que permita su práctica. Es también necesario para el docente saber cómo evaluar los progresos del alumno y poder señalarle cómo ir avanzando en la tarea (Jimeno, 2012).

2.4.1 Escritura. Cuervo y Flórez (1998) mencionan algunos pasos necesarios para realizar escritos de calidad:

- a) Escribir debe formar parte de la vida diaria del individuo
- b) Contar con material necesario para la actividad
- c) El hecho de escribir debe tener un fin comunicativo real y significativo para el que lo hace
- d) Es necesario revisar y crear varios borradores antes de la presentación final.

Orrantia y Sánchez (1994) señalan que para evaluar la escritura de textos se puede hacer a partir de 3 dificultades que se pueden presentar en cuanto a:

- a) Planificación. Que se realiza cuando se reflexiona sobre lo que se desea escribir, se generan algunas ideas y se prevé la organización de las mismas dentro del escrito, de igual manera se reconoce claramente la intención que se persigue al escribir.
- b) Generación de frases concretas. Aquí es posible verificar el grado de estructuración u orden que presenta el alumno en sus frases
- c) Mecanismos de autorregulación. Esto se puede observar en el empeño e importancia que le presta el niño a la realización de la tarea.

Se proponen ejercicios de composición que exijan distintos grados de creación. La estructuración va a depender del nivel en que se encuentre la persona. Los ejercicios para realizar la evaluación pueden ser desde una descripción elaborada a partir de un dibujo. Hay situaciones que se van a valorar a criterio del docente debido al conocimiento que tiene del mismo alumno. Otra manera de evaluar es ir instruyendo al

alumno sobre lo que va a hacer en cada parte del proceso. Se considera que la mayor dificultad recae en que el alumno aunque sepa que decir, no sabe cómo hacerlo.

2.4.2 Lectura. Se explicará cómo se da esta actividad que se califica de compleja, Puente (2007) señala cuatro procesos para poder realizarla.

a) **Proceso Perceptivo.** Es la primera etapa y en ella se realizan movimientos sacádicos los cuales son movimientos con los ojos dando pequeños saltos de unas letras o signos a otros porque contrario a lo que se piensa nuestra vista no se desliza de manera continua y suave sobre las letras o palabras. En un segundo momento se realiza la fijación de los ojos y el cerebro realiza un análisis que le permite identificar los símbolos. Existe la controversia de si es necesario para el lector reconocer todas las letras o si lo hace de manera global. Una postura intermedia expone que depende del lector y la destreza que posea; además de las características y el contexto donde se encuentre la palabra.

b) **Proceso Léxico.** Se busca aquí el significado de dos maneras, ya sea por vía visual transmitiendo el símbolo analizado a un lexicón visual donde se comparan las representaciones ortográficas almacenadas dentro del cerebro de la persona. Otra forma más es la fonológica donde se analizan las letras o palabras convertidas a sonidos comparados en el lexicón auditivo.

c) **Proceso Sintáctico.** Se relacionan las palabras, significados o ambos; pasando al siguiente nivel de procesamiento.

d) **Proceso Semántico.** Es aquí donde se llega a la comprensión reconociendo el significado y relación de las palabras o símbolos escritos.

Algunas de las acciones que realiza un buen lector de acuerdo con Ormrod (2005) son: Tener claro el objetivo al leer, identificar lo que es más importante para aprender e intentar entender haciendo una comprobación periódica planteandose preguntas, buscando aclarar cualquier punto confuso que se encuentre y hacer una valoración crítica. En tanto que para Solé (2001) la lectura es un proceso cognitivo de creación, anticipación e inferencias donde son muy importantes los conocimientos previos del lector. Igual de importante es conocer el significado de las palabras como la estructura organizativa del texto mismo. Por otra parte Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez (2010) retoman que la evaluación de la lectura va ligada a la comprensión y a la capacidad de inferir. Es así como se puede hablar de comprensión o lectura textual, intertextual y contextual.

Antiguamente la evaluación lectora iniciaba con un plano formal de decodificación; donde “sabía” leer quien era capaz de reproducir de manera melodiosa los signos representados. Posterior a ello se consideró que leía quien era capaz de comprender los asuntos particulares del texto que conducen a aspectos más globales y extra textuales (inferencias básicas). Siendo finalmente apreciado como buen lector aquel que es capaz de “ver” las implicaciones ideológicas del texto a partir de las circunstancias e incidencias en que se produjo y donde además se está capacitado para hacer añadidos al mismo texto (grado de inferencias superior). Hoy en día es imposible verlo como un proceso innegablemente individual, dinámico y continuo que permite ampliar los conocimientos de diferentes tipos de inteligencias (Sánchez, 2008).

En el mismo sentido la OCDE (2009) correlaciona competencia lectora y comprensión que ayudan no solo a acrecentar el conocimiento sino unirlo también con la necesidad de involucrarse y participar socialmente.

2.4.3 Comprensión lectora. Para Jouini (2005) sobresalen tres estrategias para el logro de la comprensión lectora: Selección de las ideas más importantes, Predicción o habilidad de pronosticar sucesos en el texto e Inferir consecuencias a partir de lo que no está explícito. Por otro lado Teobaldo y Melgar (2009) señalan que se deben dominar cinco procesos antes de poder ejercer algún comentario sobre el texto, los cuales son: Obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración tanto del contenido como de la forma de un texto. Llevar a cabo cualquiera de las dos exigirá la activación de estrategias metacognitivas y reportará algún beneficio, aunque es posible que la propuesta de Jouni pueda permitir un poco más la intervención del profesor y por lo tanto ser empleada con alumnos que apenas inician algún proceso de comprensión.

Algo que puede ayudar a precisar cómo realizar la evaluación y contextualizar este proceso es la identificación del nivel de comprensión en que se encuentra el alumno, Sánchez (2008) precisa siete niveles de comprensión: literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creatividad. Los cuales son reorganizados en tres momentos o etapas

a) Etapa de Nivel Textual o de Análisis. Compuesto por los niveles:

- Literalidad. Decodifica y da significado a los signos escritos, relaciones causa-efecto, espacio-tiempo, localización e identificación de elementos. Recoge formas y contenidos explícitos del texto. Hay transposición de los contenidos del texto al plano mental del lector.
 - Retención. Capacidad de captar y aprender los contenidos del texto. Reproducción de situaciones y datos específicos, recordar desde detalles en el ambiente o en relación a personajes. Fijación de los aspectos fundamentales del texto. Sensibilidad ante el mensaje.
 - Organización. Ordena los elementos y vinculaciones que se dan en el texto. Captación y establecimiento de relaciones. Descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos. Captación de la idea principal del texto. Identificación de personajes principales y secundarios. Reordenamiento de una secuencia. Resumen y generalización.
- b) Nivel inferencial. Conformado por un nivel único
- Inferencia. Descubre aspectos implícitos en el texto. Adiciona detalles que no aparecen en el texto. Supuestos de sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir. Formulación de hipótesis acerca de los personajes. Deducción de enseñanzas.
- c) Nivel contextual o de síntesis. Integra los niveles de:
- Interpretación. Reordena en un nuevo enfoque los contenidos del texto. Formulación de una opinión. Deducción de conclusiones. Predicción de resultados y consecuencias. Extracción del mensaje conceptual de un texto.

Diferenciación de los juicios de existencia de los juicios de valor. Reelaboración del texto escrito en una síntesis propia.

- Valoración. Identificación del sentidos implícito. Separación de los hechos y de las opiniones. Precisa una confrontación social, cultural, moral y estética que permite la evaluación o apreciación hacia la lectura.
- Creatividad. Formulación de ideas propias contrastando el texto con situaciones parecidas de la realidad, seres propositivos. Reafirmación o cambio de esquemas cognitivos. Aplicación de principios a situaciones parecidas o nuevas. Solución de problemas.

Aunque se considera que evaluar la capacidad para comprender un texto es una tarea inevitablemente subjetiva, sin embargo puede llegar a ser tan metodológica como se desee al dar mayor validez a cada instrumento que se utilice para ello, de acuerdo a Cuertos, Sánchez y Ramos (1996) puede analizarse a partir de los siguientes apartados:

1. Aspectos socio afectivos. Se refieren a cómo percibe la lectura la persona es decir como algo agradable, como algo tedioso, como algo inevitable. También es importante como se siente la persona cuando está leyendo: inexperto, que lo hace como el promedio de las personas o hábil. La evaluación es a través de, la observación y preguntas directas.
2. Conocimientos previos. Se relacionan directamente con: vocabulario, conocimientos generales y específicos, conocimientos sobre tipos de textos

además del proceso de lectura. Este segundo aspecto se puede evaluar con pruebas de vocabulario y de conocimientos, incluyendo también entrevistas.

Es necesario también verificar deficiencias en el proceso de construcción de significados, la naturaleza de dicha problemática se puede relacionar con las siguientes situaciones:

- a) Incapacidad para formar una idea a partir de una frase simple. Lo que se puede hacer al respecto es hacer que el alumno busque en el texto la frase que crea represente mejor la idea expresada en todo el texto o por párrafos. Asimismo hacer preguntas que le permitan encontrar esa idea central.
- b) Incapacidad para suprimir, generalizar y construir, a partir del texto. Se puede apoyar para ello invitando al alumno a integrar dos o más frases en una oración, poner nuevos títulos y extraer la idea principal.
- c) Incapacidad para hacer de lado significados no relevantes. Lo que se puede calificar de falta de sensibilidad para valorar la importancia de las ideas plasmadas en el texto. La forma de ir corrigiendo ello es separar algunas ideas y darles un grado de importancia, así como hacer resúmenes.
- d) No poder formarse un modelo mental del texto. Se puede verificar y ayudar en este aspecto a partir de la realización de preguntas, haciendo pruebas de selección múltiples o de falso y verdadero; así como preguntas relacionadas con el vocabulario utilizado en el texto.
- e) Falta de habilidad para formular inferencias. Puede deberse a no encontrar la conexión entre lo nuevo con algo ya mencionado con anterioridad (anafórico), pocos

conocimientos previos y por desconocimiento de los significados de las palabras.

Todo ello consigue evaluarse a partir de pedir hacer predicciones sobre el contenido, al hacer preguntas sobre lo que puede ocurrir, si es capaz de reconocer personajes y objetos que se encuentran en el texto, hacerles seleccionar de entre varias oraciones las que podrían pertenecer a la lectura.

- f) No poder representar jerárquicamente el texto. Para poder decidir el grado de deficiencia en cuanto a esto se puede seleccionar un párrafo para que el alumno lo continúe oralmente, elegir el tipo de estructura que se ajusta al texto, probar el recuerdo libre y representar jerárquicamente las ideas del texto.
3. Diferencias en el uso de estrategias metacognitivas. Con este tipo de estrategias se puede establecer un objetivo para la lectura. Supervisar el grado de comprensión logrado, se puede a su vez ir introduciendo un vocabulario más difícil o especializado. Como evaluar este aspecto: preguntar si pueden seleccionar o mencionar estrategias que realizarían una vez detectado algún posible error o dificultad, si reconocen como se les facilita aprender.

2.5 Beneficios del uso de estrategias de aprendizaje

Son varios los beneficios que pueden señalarse a partir de un uso efectivo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, a continuación se detallan algunos.

2.5.1 Metacognición. El conocimiento de parte del individuo de sus propios procesos cognitivos y del proceder que debe tener para un aprendizaje eficaz se conoce como metacognición. Esto se da reconociendo cuáles estrategias pueden repercutir en

mejoras en el aprendizaje. Se logra cuando se hace partícipe al alumno de los motivos del empleo de ciertas estrategias, del valor que tienen y de ampliar a través de la práctica el uso de ellas en más de un área de enseñanza (Nickerson et al., 1994; Ormrod, 2005; Osses y Jaramillo, 2008).

Para Madero y Gómez (2013) una base importante para llegar a comprender un texto es precisamente el conocimiento metacognitivo del alumno, el cual lo alertará para detectar algún problema que no le permita dar un significado a la información. A mayor grado de metacognición y comprensión mayor número de éstas, además de más complejas. Es por ello que se sugiere la enseñanza de este tipo de estrategias para desencadenar mejores procesos de monitoreo de la comprensión y pueda finalmente el individuo tener acceso a ella. Lo trascendental en el aprendizaje es aprender a aprender, es decir saber cómo y qué se necesita para que de manera individual y autodidacta se logre el aprendizaje. Dando así la ocasión de ser responsable de controlar, verificar, evaluar y modificar los métodos para lograrlo (Osses y Jaramillo 2008).

2.5.2 Autoeficacia y motivación. Trasciende la idea de que los estados afectivos y motivacionales son fundamentales, ya que si no hay un interés genuino por el aprendizaje, este simplemente no se dará. La motivación es una característica de la personalidad o un proceso a partir de la interpretación del monitoreo de las habilidades desarrolladas a través de estrategias de aprendizaje (Ormrod, 2005, Puente, 2007).

2.6 Profesor estratégico o papel del profesor en el uso de estrategias

Para tener alumnos estratégicos que hayan aprendido a reconocer la manera personal que tienen de hacerse de nuevos conocimientos son necesarios maestros en la misma situación. Osses y Jaramillo (2008) señalan que es necesario que el docente intente mejorar y adecuar su práctica. Una manera de lograrlo es planeando, controlando y evaluando su propio actuar. El docente es el primer modelo del aprendizaje y también la más cercana instancia que tiene el alumno para pedir ayuda para lograr algo que corresponda a su nivel o ir más allá de él.

2.7 Investigaciones sobre aplicación de estrategias y sus resultados

Como sustento al proyecto se presentan algunas investigaciones que permiten apreciar la importancia que se ha dado al uso de estrategias de enseñanza- aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa en distintos puntos de América Latina, ya que como se planteó en el capítulo I, la falta de habilidad para comprender y elaborar textos no es una problemática aislada sino presente en casi cualquier ambiente de aprendizaje. Se hace uso de dichas investigaciones para profundizar en los resultados que se han obtenido al implementar metodologías encaminadas a mejorar la habilidad en la producción y comprensión de textos que permitan al alumno desarrollar capacidades para desenvolverse en distintos ambientes donde se relacione.

2.7.1 Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos. Proyecto investigativo de Rosas y Jiménez (2009) llevado cabo en la república

de Chile. Tuvo como objetivo principal el indagar si los profesores pueden modificar sus estrategias de enseñanza en la comprensión de textos escritos después de un período de perfeccionamiento. Así mismo, se interesó por descubrir qué factores de las estrategias de enseñanza (materiales, actividades, actitudes y creencias de los maestros) inciden para facilitar o dificultar el desarrollo de la habilidad de comprensión y elaboración de textos escritos. La muestra la comprendieron alumnos de nivel secundaria y los profesores que impartían clases a estos alumnos en las materias de Lenguaje y Comunicación, Comprensión del Medio Social y Comprensión del Medio Natural, aunque no se aclara el número de participantes.

Este estudio se fundamentó en la investigación-acción, induciendo a la autorreflexión sobre las prácticas de enseñanza para tratar de mejorarlas. Se recogieron datos por medio de un cuestionario y de ocho registros etnográficos de clases realizados en 6° y 8° año básico (secundaria). A partir de estos datos, realizaron un estudio comparativo de las observaciones de las clases de comprensión de textos escritos anteriores y posteriores al período de perfeccionamiento para: 1) verificar si las estrategias de enseñanza post-perfeccionamiento reflejaban los principios teóricos estudiados y 2) evidenciar si las actividades de aula de comprensión de textos escritos incurrían en el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Un objetivo más fue averiguar que actividades eran usadas específicamente para desarrollar la comprensión dentro del contexto investigado. Teniendo como propósito involucrar a los profesores para que desarrollaran estrategias de enseñanza eficientes.

Se desplegaron cuatro categorías de intervención:

1. En el proceso enseñanza-aprendizaje: Antes del período de perfeccionamiento el proceso enseñanza-aprendizaje era considerado como un proceso burocrático. Los profesores administraban los elementos superficiales de la clase, como por ejemplo: libros, disciplina, cantidad de contenidos, cantidad de notas, etc.; y los alumnos estudiaban para obtener una buena calificación en un examen, sin importar si se comprendía o no.
2. En la estructura de la clase: Verificar las diferentes etapas de una clase de acuerdo a apertura, secuencia, ritmo y cierre. Se estimó no posible de distinguir; en cambio, después del período de perfeccionamiento si fue posible.
3. Nociones sobre las estrategias de aprendizaje. En un primer momento inexistentes. Al final se vio el cambio al verse implementadas estrategias como: identificación de información específica, activación del conocimiento previo, predicción y atención selectiva.
4. Falta de conciencia sobre cuáles pueden ser las estrategias más efectivas para incrementar la comprensión de textos escritos. Al final se reconocieron y utilizaron algunas de ellas.

2.7.2 Competencias en la comprensión lectora y producción escrita, Alumnos de Institutos Superiores de Formación Docente: Dificultades de los estudiantes de 1er. Año. Llevada a cabo por Teobaldo y Melgar (2009), investigación dirigida a jóvenes aspirantes a docentes, no menciona el número de participantes o muestra. Busca establecer el grado de importancia que dan los docentes a la competencia lingüística y

las metodologías que llevan a cabo. Considerando a su vez el cómo asimilan los educandos los resultados de sus evaluaciones.

El proyecto parte de lo que puede observarse a partir de la evaluación de un escrito. Destacándose el que no existan criterios de evaluación previamente acordados desde la política institucional, así como tampoco al grado de complejidad progresiva en los exámenes. Se analizaron dos cuerpos de trabajo (evaluaciones escritas), enfocándose en las consignas y correcciones de los docentes. La investigación contempla aspectos cuantitativos y particularmente cualitativos combinando, en lo posible, ambos paradigmas, pero con énfasis en el último de los mencionados.

Se analizaron las formas de evaluar realizadas por dos docentes, donde fue evidente destacar las diferencias que nacen al realizar esta actividad a criterio del que califica. Haciendo de lado la subjetividad al calificar, es posible percatarse de las dificultades que tiene los alumnos en: La comprensión fragmentaria de los textos leídos y dificultades en la escritura autónoma, la carencia de los saberes básicos necesarios para acceder a las conceptualizaciones que requieren las materias del profesorado, las prácticas de lectura superficial, eludiendo una segunda lectura aunque sea exigida por el poco entendimiento de los textos académicos, la escasa flexibilidad cognitiva para procesar fuentes múltiples, construcción de representaciones equivocadas sobre algún tema y falta de análisis del contexto.

Se presentan a continuación las categorías que sirvieron de base para analizar los textos.

1. ¿Cuáles son las características lingüísticas de las argumentaciones? La respuesta a este ítem permitieron determinar si el emisor: sigue las reglas que posibilitan un intercambio racional y cooperativo al modelar sus argumentos y justificar puntos de vista.
2. ¿Cuáles son las características lógicas de las argumentaciones? La respuesta a este ítem permitió determinar si el discurso examinado tiene: una estructura compuesta por una o más creencias que se presentan como premisas. Existencia de una conclusión, nexos o ilación entre los enunciados; la presencia de enunciados descriptivos, la aceptabilidad de acciones o normas mediante la fundamentación.
3. ¿Cuáles son los trastornos más frecuentes en esas comunicaciones argumentativas? La respuesta a este ítem permitió determinar si la argumentación presentada manifiesta: falacias materiales y/o falacias de ambigüedad.
4. ¿Quién expone sus argumentos a quién? La respuesta a este ítem permitió determinar los perfiles del emisor y el receptor. Las causas a las que atribuyeron los investigadores a todo ello son: razones económicas -sociales, desvaloración personal y al déficit educacional previo o escasa competencia cognitiva. Estableciendo ello por pertenecer la población estudiantil a sectores medio-bajos de la sociedad, a encuestas y narrativas personales. Aunque no estableció alguna argumentación teórica que sustentara dicho veredicto, se da mayor importancia a que la problemática sea irrefutable.

Las intervenciones docentes a la hora de evaluar consisten en subrayar, anotar signos de pregunta, solicitudes de aclaración, frases evaluativas como: poco claro o

confuso. Dichas intervenciones abordan el texto como una sucesión de oraciones que pudieran corregirse una a una. Este modelo de intervención es considerado eficaz cuando los problemas de construcción textual son leves, pero inútiles cuando la totalidad del escrito no cumple con las condiciones de coherencia y cohesión que permitirían considerarlo un texto, como es en todos los casos presentados.

Se buscaron las formas para que tanto alumnos como docentes manifestaran sus concepciones relacionadas con la falta de capacidad al elaborar y comprender un escrito. Los resultados muestran que los docentes al no ser de nivel básico no se consideran con alguna responsabilidad sobre ello. Externan que los alumnos ya debieran contar con esas habilidades al llegar al nivel donde ellos ejercen su trabajo. Los alumnos señalan como motivos: falta de comunicación con los catedráticos, complejidades textuales que no son minuciosamente trabajadas en clase, exposiciones docentes muy complejas, evaluaciones que no coinciden con lo desarrollado anteriores, cuestiones administrativas tales como normas inflexibles, exigencias horarias y ausentismo de docentes.

Los institutos para maestros donde se realizó el trabajo presentaron como alternativas de solución la reformulación del curso de ingreso con el fin de fortalecer los conocimientos y destrezas de los aspirantes. Provocando de esta manera la creación de un pre-grado que significaría la introducción de los estudiantes en un ámbito nuevo. Dando al alumno una mayor profundización en torno a la alfabetización académica. A pesar de que la medida se consideró correcta se siguieron presentando los problemas antes mencionados. Los investigadores ante estos resultados sugieren la creación de

espacios institucionales capaces de operar en red. La característica de estos sería que el alumno pueda tener las asesorías que impidan su rezago.

Insistiendo en el pre-grado no se especifica su duración. El pre-grado buscaría dar un nuevo significado a las estrategias y a los modelos de enseñanza que suelen trabajarse en los espacios propedéuticos y curriculares. Dando pie al modelo de enseñanza directa y de aprendizaje cooperativo. Buscando que los modos de enseñar rechacen el aprender ahora - reflexionar después y resumir -reproducir. Sería necesario tomar en cuenta la gramática sobre todo al enseñar a alumnos que pudieran ser considerados marginados por los ámbitos de poder. Igualmente se introduciría el desarrollo del aspecto metacognitivo. Al analizar este proyecto se puede considerar una gran propuesta para mejorar. Pues trata de no dejar nada de lado para dar la posibilidad a los individuos que se educan de ser personas realmente competentes.

2.7.3 Programa de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una escuela de educación. El proyecto de González y Ríos (2010) busca cómo potenciar habilidades y desarrollar estrategias que conviertan la información en conocimiento. Señalando primeramente que la lectura debe ser incrementada. Constituyendo ella una fuente principal de información. Su buen desarrollo está íntimamente relacionado con el éxito académico de los estudiantes. Les da la posibilidad para seguir aprendiendo durante toda su vida.

Como objetivo formularon el demostrar los efectos de un programa de estrategias para mejorar la comprensión lectora. Debido a que estudiantes del primer ciclo de una

escuela de educación presentaban serias dificultades en el procesamiento de la información y en la construcción del significado global del texto. La metodología utilizada fue de tipo cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental pre-test y post-test con un solo grupo, constituido por 20 estudiantes, que representó el 42% de la población.

Para la recolección de la información se aplicó una encuesta sobre gustos y hábitos lectores, así como la prueba diagnóstica, para identificar las deficiencias en el proceso de lectura de los estudiantes y la prueba posterior para determinar los efectos del programa. Esta encuesta de gustos y hábitos lectores representa una categoría cuya finalidad fue identificar las características de los estudiantes con respecto a la lectura. Las estrategias evaluadas fueron: identificación de las ideas principales, inferencias y resumen. Además, se consideró una pregunta de opinión sobre lo que afirma el autor de un texto seleccionado. Se aprecia en los primeros resultados sobre comprensión lectora que, un 65% de estudiantes no logra tener un nivel básico de comprensión de lectura, sólo un 25% consigue el nivel básico, un 5% alcanzan el nivel intermedio y es únicamente el 5% de los participantes al que se puede considerar con un nivel suficiente o adecuado de comprensión lectora.

Los resultados permitieron concluir por parte de los investigadores que hubo un incremento del nivel de comprensión lectora después de la aplicación del programa de estrategias. La población de estudiantes calificados como sin ningún nivel de comprensión lectora y que representaba el 65% de la muestra, disminuyó a un 10%, al

utilizarse en el programa estrategias cognitivas y metacognitivas que contribuyen a mejorar la calidad del proceso lector.

2.7.4 Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica. Morán y Uzcátegui (2006) desarrollaron su proyecto en Venezuela, cuyo objetivo general fue: la búsqueda y aplicación de estrategias alternativas a las tradicionales para el desarrollo de la comprensión lectora. La muestra la conformaron 40 estudiantes de nivel secundaria, a decir por las autoras por ser una primera fase de investigación. Los instrumentos utilizados fueron el registro de hechos y el cuestionario oral. El proyecto se destaca por desarrollar estrategias de comprensión lectora mediante la utilización del periódico por considerarlo como una especie de macro texto conformado por una variedad de discursos y registros que les permiten a los alumnos entrar en contacto con diversas formas de expresión escrita y temas significativos para ellos.

Las estrategias aplicadas en esta experiencia se basan en el modelo interactivo de la lectura de Frank Smith y, específicamente, en el modelo transaccional de Kenneth Goodman. Se tomaron en cuenta también los aportes de Isabel Solé sobre las estrategias cognitivas de comprensión lectora. Se formularon tres objetivos específicos: evaluar el interés lector, evaluar la comprensión literal e identificar las estrategias cognitivas empleadas por los estudiantes. Para que la evaluación del interés del lector resulte apropiada es necesario de acuerdo con las autoras tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- El ambiente escolar debe ser propicio, desde el punto de vista físico y afectivo, para motivar los estudiantes a la lectura.
- Debe trabajarse con textos auténticos y completos. Esto quiere decir que es conveniente utilizar textos reales, ya sea procedente de formas impresas de comunicación o de la producción de los mismos alumnos.
- Textos de distinta procedencia (periódicos, revistas, publicidad, etc.) y temática. Esto diversifica la selección cuando se quiera leer.
- Negociarse las actividades con el alumno, respetar sus puntos de vista y tomar en cuenta sus conocimientos y experiencias previas, así como sus intereses.
- Aprovechar todos los medios de expresión que rodean al alumno para obtener información variada y enfrentarse a distintos tipos de textos escritos.
- Tener en cuenta la importancia del aprendizaje cooperativo y de la coevaluación, pues ambos contribuyen a alcanzar la “zona del desarrollo próximo” y a fomentar valores como la solidaridad, el respeto mutuo y la motivación al logro.
- El docente debe limitarse a ser un mediador del aprendizaje, sólo tendrá el fin de orientar, de estimular y de ayudar a entender los errores como recursos para tomar conciencia del aprendizaje y autocorregirse.

Se señalaron como causas del bajo rendimiento en lectura entre los estudiantes: la pobreza de vocabulario y la falta de interés por incrementarlo. Por otra parte indicaron que de acuerdo a los instrumentos aplicados demostraron su eficacia las estrategias que activan los conocimientos previos del lector, así como el uso de la predicción e inferencias. Las autoras manifestaron que luego de la experiencia realizada no sólo se

obtuvo un mejor nivel de comprensión lectora, sino que, además, los estudiantes mostraron mayor habilidad para la producción de textos.

2.7.5 Impacto de un programa de comprensión lectora. Llevado a cabo por Gómez y Silas (2012) en México, el cual buscaba descubrir cómo algunas estrategias repercuten en el desempeño de los alumnos de segundo grado de telesecundaria en dos pruebas estandarizadas: la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) y ENLACE. El programa estuvo centrado en la enseñanza de estrategias para la comprensión, antes, durante y después de la lectura. La metodología fue mixta, utilizando un método experimental clásico con un grupo de control y un grupo experimental, se recabó además información cualitativa que permitiera comprender los resultados. El grupo experimental estuvo formado con un total de 226 alumnos de 16 grupos de escolares de telesecundaria. El grupo de control incluía 97 alumnos de siete grupos escolares.

Hubo una capacitación inicial para los docentes que intervendrían, consistiendo en un taller de 14 horas de duración en agosto de 2010. Los profesores participaron en actividades en el papel de alumnos. Se utilizaron diversas estrategias de comprensión lectora trabajando en equipos o de manera individual. Posteriormente, en enero de 2011 se llevó a cabo otro taller de capacitación después de que se habían observado y retroalimentado las prácticas docentes realizadas durante un semestre. La intervención, como una innovación en la operación de las escuelas seleccionadas, tuvo una duración de 50 horas; dos por semana durante 25 semanas. El programa se llevó a cabo dentro del

horario normal de las escuelas. Se manejaron los contenidos establecidos en el currículo oficial.

Después de la segunda evaluación se sacó el promedio de cada grupo y de acuerdo con las observaciones que realizaron se separaron los grupos en más o menos comprometidos en el programa. Se les enviaban a los educadores retroalimentación por correo electrónico que incluía:

- a) Señalar el objetivo de la clase.
- b) Lo que se hizo para cumplirlo.
- c) Observaciones sobre el proceso.
- d) Destacar lo positivo.
- e) Sugerencias de mejora.

Se realizaron tres ejercicios comparativos:

1. La valoración de los alumnos usando los resultados de la prueba CLP anterior y posterior a la instrucción sobre estrategias, cotejando esto también con el desempeño docente general y desagregado en las categorías de aplicación apropiada y no apropiada.
2. La comparación de los resultados de los alumnos en ENLACE 2010 y 2011 de acuerdo con el desempeño docente general y desagregado en las categorías de aplicación apropiada y no apropiada.

Los resultados muestran que los alumnos mejoraron en dicha prueba. Además tuvieron un avance muy marcado en la sección de español de la prueba ENLACE 2011. Indicando que el desarrollo de la comprensión lectora no solo facilita la adquisición de nuevos conocimientos, sino que también tiene un impacto en otros momentos. En este caso en algunas secciones de una prueba estandarizada como ENLACE en la sección de español. Gómez y Silas (2012) a partir de sus hallazgos consideran que cuando ciertos procesos para la comprensión de la lectura son automatizados como por ejemplo la fluidez, así como aspectos como el incremento de vocabulario hacen que el alumno tenga una carga cognitiva menor por lo que la comprensión va a darse más fácilmente y los docentes podrán tener una mayor intervención para otras actividades como puede ser el análisis o la clasificación. También esta mayor capacidad de comprensión va a reflejarse en mayor autonomía a de los alumnos.

2.7.6 Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura. Proceso investigativo desarrollado por Sequea y Barboza, (2012). Efectuado en dos ciclos con estudiantes del Programa Educación, Proyecto Educación Integral de la Universidad Nacional (de Venezuela). Nace por la preocupación de la baja comprensión lectora que ellos consideran y fundamentan existe desde primaria hasta postgrado. Se llevó a cabo con dos grupos dentro de las asignaturas Taller de Análisis y Crítica Literaria uno con 17 estudiantes y el segundo con 26 participantes. Se realizó bajo el enfoque de la investigación acción en el aula. Las técnicas para la recolección y análisis de la información, fueron cuantitativas y

cualitativas. Se recurrió a la observación participante, el diario de clase donde se anotaron las actividades habituales y la triangulación.

El diagnóstico para especificar el grado de comprensión lectora y poder sugerir las acciones a realizar se hizo a través de un cuestionario de preguntas de opción múltiple. Los estudiantes autoevaluaron sus dificultades con la lectura. Después de este proceso se diseñaron pruebas para ser aplicadas después de las lecturas. Evidenciándose que los aspectos como el clima del aula, aprendizaje cooperativo, aprender haciendo, aprendizaje significativo, las estrategias para la mediación de aprendizaje y los procesos metacognitivos en el aprendizaje son importantes para desarrollar la comprensión de la lectura. Así como la relevancia de los elementos afectivos y sociales en el diseño de las estrategias. Concluyendo que más que consolidar la comprensión de la lectura, se consolidaron los procesos cognitivos que posibilitan la comprensión.

2.7.7 Metodología lingüística para desarrollar los niveles de comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios. Proyecto presentado por Fuenmayor (2008) quien crea y propone una metodología lingüística para el desarrollo de la comprensión de textos expositivos, sustentada en la teoría de competencia comunicativa. Se conformó una muestra con 51 estudiantes universitarios, de diferentes grupos de Taller de Lengua. La investigación se cumplió en dos fases, la primera fue de diagnóstico, en la cual a los estudiantes se les proporcionó un texto de carácter expositivo que debían leer para luego responder a una serie de preguntas abiertas y cerradas. La segunda fase consistió en una intervención pedagógica. El proceso anterior estuvo fundamentado principalmente en el supuesto de que entre el texto y el lector

existe una interacción comunicativa. De tal modo que el conocimiento que le transfiere el escrito sirve para poner de manifiesto las experiencias y conocimientos previos del lector. Adquiridos principalmente dentro de los contextos o ámbitos: social, cultural, académico y cognitivo.

La primera acción que se realizó fue el diagnóstico del nivel de comprensión lectora cuyo resultado oscilaba entre un 35%, evaluado a partir de las respuestas a una serie de preguntas abiertas y cerradas a partir de un texto leído. Después se llevó a cabo un taller monitoreado durante un semestre. La base de este fue una metodología lingüística que consistió en el diseño de una serie de estrategias. Las cuales permitieran a los estudiantes desarrollar sus capacidades, destrezas y orientarlos en encontrar la intención comunicativa del autor. Además de desarrollar en ellos habilidades para manejar los diferentes componentes de la lengua: el semántico, el sintáctico y el pragmático. Llevándolos al análisis del texto para lograr un nivel más profundo de comprensión.

Para poder llevar a cabo las estrategias se consideró necesario dar a conocer a los alumnos, una serie de conceptos importantes manejados en el artículo de investigación presentado. Tales como las “tres funciones” semánticas del signo lingüístico fundamentadas en Bühler, correspondiendo a diferentes clases de información que pueden expresar los enunciados. La primera función es la representativa que supone la intención, fin y propósitos del texto es decir donde se manifiesta el contenido del mensaje. La función expresiva actúa como síntoma de subjetividad o interioridad de quien escribe (ideología). La función apelativa tiene que ver con el destinatario de la

comunicación (lo que se dice). Con la identificación de estas funciones se puede llegar a comprender un texto.

Otros conceptos manejados fueron:

El Nivel del Discurso (ND) resulta ser el producto de la utilización de la lengua por parte del emisor en la construcción del texto, en el cual comunica un propósito para establecer así una interacción con alguien.

Nivel Lingüístico (NL), el emisor/hablante hace uso de toda la disponibilidad de su competencia lingüística y comunicativa (léxico y gramática), representado por lo que conoce. Es aquí donde el que lee o escucha construye, selecciona o elabora campos semánticos o esquemas de entendimiento (EE) estableciendo relaciones entre las entidades o signos lingüísticos y su conocimiento.

Nivel Conceptual, en él se identifican los temas o contenidos relevantes. Los diferentes dominios cognitivos se ubican en este nivel, al ayudar al sujeto a organizar las representaciones mentales que pueda llevar a cabo, accediendo al encuentro de significados para una conceptualización eficaz a la hora de realizar una lectura o interpretar su intención comunicativa.

Módulo Actancial, son las acciones (verbos) de construcción de conceptos con la que se puede producir y explicar un enunciado u oración. Se puede pasar de ello a formar los Esquemas Predicativos (EP) que son las formas lingüísticas de comunicación.

Es necesario de acuerdo con la investigadora (Fuenmayor, 2008) para el logro de sus objetivos reconocer que es la macroestructura, microestructura y superestructura de un texto. La macroestructura describe una situación o curso de eventos como un todo, la superestructura es la que permite hablar de tipos de textos, donde el texto expositivo “explicativo”, “ilustrativo”, “informativo”, “posicional”, se considera una construcción denotativa, impersonal, exacta, imparcial e informativa. Es el texto expositivo-explicativo el más utilizado en la vida académica cuyas características son: claridad, sencillez, exactitud y orden pudiendo valerse del discurso narrativo, descriptivo y, complementariamente del persuasivo o argumentativo. Tiene rasgos vinculados con propiedades cognitivas y sociales como: predominio del tiempo presente, oraciones pasivas que hacen énfasis en lo que se dice, para llevarlo a cabo las ideas deben estar organizadas con coherencia y cohesión. Los alumnos deben conocer la organización textual del discurso expositivo, como una forma de acceder a la información subyacente (intencionalidades, fines, propósitos).

2.7.8 Perfil en estrategias de aprendizaje de estudiantes de alto rendimiento en lengua castellana y literatura. Muñoz, Beltrán y López (2009) con su estudio analizan las investigaciones que relacionan positivamente las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Para por último definir el perfil estratégico de los alumnos de alto rendimiento. Para obtener la muestra aplicaron un cuestionario y a partir de las puntuaciones obtenidas identificaron a aquellos alumnos que serían objeto de análisis y observación. Participando finalmente 188 estudiantes de educación secundaria (95 varones y 93 eran mujeres). Las categorías formuladas fueron: Proceso de

sensibilización, Proceso de elaboración, Proceso de personalización, Proceso de metacognición. Los resultados indicaron que un alumno que se le define como de mayor capacidad textual y de lenguaje; utiliza estrategias de elaboración, demostrando mayor nivel de crítica, creatividad, recuperación de información, planeación y regulación de su aprendizaje. Además de tener una elevada motivación y autoeficacia.

A manera de resumen se puede expresar que lo expuesto tiene fundamento en teorías clásicas tales como las que dentro de este proyecto se exponen. Estimándolas como un puente para el logro de la competencia textual. Se reconoce la importancia de la asimilación, la interacción ambiental y social. Permitiendo ello el crecimiento individual y social. Correspondiendo dentro del ambiente escolar el que pueda manifestarse esta evolución a toda persona que está junto a los alumnos. Un paso para esta potenciación es la lectoescritura que es algo irremediablemente cognitivo dentro y fuera del aula (Ferreiro, 2002). El profesor es sin duda entonces pieza clave para el desarrollo de dicha competencia. Debe ser puntual a la hora de planear e intensificar el uso de estrategias que le ayuden al alumno estructurar todo lo que se le va presentando (Ormrod, 2005).

Una manera de verificar nuevas estructuras mentales, conocimientos y habilidades es a través de la misma comunicación oral y escrita que los alumnos vayan desarrollando. Al ampliar su vocabulario, reorganizar sus argumentos e ir experimentando con diferentes tipos de escritos o formas de lenguaje. Asimismo al hacer cambios de acuerdo con la intención que mueva sus procesos de comunicación.

Las investigaciones presentadas confirman la trascendencia al querer proveer estrategias de aprendizaje efectivas. Tal como en el trabajo de Rosas y Jiménez (2009) donde se reconoce la utilidad del uso de estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje. De igual manera la importancia de la formación del docente en cuanto a planear y ejecutar algún método para desarrollar la competencia comunicativa (u otra). Sin lo cual difícilmente podría mejorar su práctica aunque lo desee. Tampoco podría incidir de manera eficaz en el desarrollo comunicativo textual de sus alumnos.

Se considera revelador, que el educador busque perfeccionarse o actualizarse pues muchas conductas, creencias y actitudes se aprenden a través del modelado. El docente incidirá en las habilidades académicas que el alumno pueda llegar a adquirir como indica Ormrod (2005). En los resultados presentados por Rosas y Jiménez (2009) se consideró positiva también la evidencia de la participación destacada de los alumnos. Así como la acentuación del aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca. Si bien estos resultados fueron favorecidos por la buena disposición que se señala existió tanto de los docentes como de alumnos participantes. Queda la consideración de que el quehacer educativo requiere del conocimiento teórico y práctico para poder ejercer un dominio sobre lo que se presenta a los alumnos. Además de que el ejercicio educativo no debe partir de creencias de “lo que se debe hacer”.

Se incluyeron al igual trabajos que coinciden en la implementación de una serie de estrategias dirigidas a mejorar la comprensión lectora tales como el de González y Ríos (2010) o el de Morán y Uzcátegui (2006), con los que se logra resumir que las estrategias de aprendizaje junto con el acceso a diversos tipos de textos y crearles un

ambiente propicio para la lectura permite a los alumnos mejorar su grado de comprensión lectora. Otros trabajos como en el de Teobaldo y Melgar (2009) establecen principios morales y éticos que deben ejercerse para hacer que la problemática que existe tanto en el alumno como en el docente pueda verse disminuida. Determinando propuestas para lograr un cambio significativo en las concepciones tradicionalistas que apoyan el que la falta de habilidad en creación y comprensión de textos se siga manifestando.

Por otro lado el trabajo de Fuenmayor (2008) no obstante que se realizó con estudiantes universitarios se consideró prudente reseñarlo porque como se ha expuesto la falta de comprensión se manifiesta en todos los niveles del sistema educativo. El llamado analfabetismo académico aparece en distintas lugares de América Latina. Presenta otras conceptualizaciones del porqué de la baja capacidad comunicativa como por ejemplo: la inmadurez lingüístico-cognoscitiva. Así como la falta de identificación del grado de deficiencia en comprensión lectora que presentan los estudiantes con los que se trabaja. Evalúa como repercuten las estrategias de enseñanza para su mejora. Indica finalmente que con el uso de estas estrategias efectivamente se logra la comprensión lectora. Sin embargo no señala cuales fueron los resultados posteriores a la implementación de la metodología lingüística bajo un enfoque comunicativo funcional que utilizó.

Pittelman, Heimlich, y French (2002) señalan de igual manera que la comprensión es una operación interactiva entre las palabras existentes en una página y el conocimiento del lector. Señalan para ello la formulación de esquemas o categorías y de

estímulos externos. Indican también que la información del texto conlleva en sí un nivel literal y un nivel interno. También señalan Pittelman et al. (2002) como una estrategia importante el analizar las características semánticas de las palabras y el ampliar el vocabulario para lograr la comprensión lectora. Esto último es consistente a lo implementado por Fuenmayor (2008) al buscar la reducción en microestructuras.

El último trabajo investigativo presentado fue el de Muñoz, Beltrán y López (2009). Se incluyó porque pretende definir el perfil estratégico que tienen los estudiantes de alto rendimiento o habilidad en lengua castellana y literatura. La decisión radica en que de acuerdo a los enfoques o modelos considerados en este trabajo de tesis tales como el constructivismo y el aprendizaje significativo; la aprehensión de contenidos depende del alumno. Se advierte que llegar a un aprendizaje reflexivo, crítico y eficaz que lleve al educando a la transformación de sus contextos radica principalmente en la disposición y características cognitivas, metacognitivas, afectivas y culturales que posea. Lo que lo lleva a formas particulares de responder a la tarea de aprender (Arango, 2005).

Coinciden los distintos proyectos en señalar la eficacia del uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje para favorecer las habilidades de comprensión textual. Se añade que, quien puede reconocer un buen escrito invariablemente puede utilizar esos mismos criterios de percepción y comunicación para construir los propios. La conceptualización del aprendizaje autorregulado que manejan las personas con alto rendimiento equivale a conducirse de manera activa, metacognitiva, conductual y motivacional ofreciéndose a sí mismos una retroalimentación (Muñoz, Beltrán, y López, 2009). Es indispensable señalar también lo que Burón (1993) especifica en relación al profesor, las estrategias y

lo que se debe evitar; siendo principalmente el entrenamiento ciego, que se refiere a no comunicarle al alumno qué son las estrategias, para qué sirven, en qué le benefician. No darles oportunidad de volverlas a aplicar, no saberles explicitar por qué son herramientas con las que debe contar.

3. Método

En éste capítulo se describirán los participantes, los instrumentos, procedimientos de recolección de información y las estrategias de análisis de datos que corresponden a la línea o método de investigación seleccionado con el que se pretende obtener posteriormente una respuesta a la pregunta de investigación y con ello de igual manera la verificación del alcance de los objetivos propuestos con este proyecto.

3.1 Método de investigación

Los métodos o pasos concebidos para realizar una investigación son muchos, pero todos ellos surgen de una concepción filosófica que tenga el sujeto sobre lo que es la verdad y su adquisición para finalmente después de un proceso convertir lo que existe en un conocimiento que forme parte de lo que se llama ciencia.

Se considera que el primer método de investigación social fue de concepción positivista originado por Augusto Comte cuyas características primordiales son la existencia de una realidad que hay que conocer para lo cual es necesaria la recolección de datos, experimentación, cuantificar los atributos de los objetos de estudio, dichos datos se comparan, se analizan las interrelaciones y se considera que la verdad es objetiva cuando ha podido ser “vista” a partir de lo anterior sin tomar en cuenta el contexto o el tiempo, dentro de este enfoque son preponderantes las relaciones causa-efecto. El marco de esta investigación es cuantitativo, donde el investigador es neutral haciendo lo imposible por que no interfieran sus creencias al intentar probar sus hipótesis a partir de

un intenso trabajo estadístico y de un plan que se sigue de manera sistemática.

(Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Uno de los puntos más importantes de todo trabajo investigativo es su diseño cuyo propósito es marcar las formas de llevar a cabo el proceso de investigación que conduzcan comprobar la hipótesis planteada y con ello alcanzar los objetivos respondiendo para ello la pregunta de investigación. En el caso de la investigación cuantitativa los diseños se agrupan en: Experimentales y No Experimentales, los primeros involucran una acción que busca manipular las variables independientes con lo que se pretende cuantificar el cambio ejercido a partir de esta. En los diseños no experimentales no hay manipulación sino observación y análisis del fenómeno (Hernández et al., 2010).

El método cuantitativo en algún momento fue considerado por algunos como muy lineal e inflexible lo que dio pie a una corriente alterna llamada paradigma post positivista cuyo modelo concibe a la verdad como algo a lo que hay que aspirar. A partir de considerar que el método cuantitativo no tomaba en cuenta aspectos valiosos que pudieran ayudar a responder los motivos, causas o consecuencias de la problemática surge el método cualitativo que Hernández et al. (2010) explican como de enfoque constructivista, inductivo, y donde con la interpretación de casos individuales no se pretenden generalizar resultados. Uno de los teóricos más influyentes en esta concepción es Immanuel Kant. Este método analiza múltiples realidades subjetivas, no tiene secuencia lineal profundiza en los significados, permite la interpretación y contextualiza

el fenómeno, siendo la contraparte del método cuantitativo. El investigador ayuda a la interpretación de la realidad considerándola a partir de su experiencia y valores, ya que la realidad aunque existe en si misma depende de la forma en que cada mente o ser humano la percibe.

Los diseños de investigación de tipo cualitativo de acuerdo con Hernández et al. (2010) son: teoría fundamentada de tipo sistemática o emergente; etnográfico siendo sus variantes: realista o mixta, crítica, clásica, microetnográfica y estudios de casos culturales; de investigación- acción cuyos tipos son práctico y participativo; por último el narrativo subdividiéndose en: tópico, biográfico y autobiográfico. La consideración más importante de este método es la visualización de que el estudio del fenómeno o problemática debe generar un cambio o beneficio para los sujetos de estudio por lo que es indispensable en muchas ocasiones interesarnos por sus actitudes e impresiones.

Ambos métodos han logrado incrementar el conocimiento. Desde sus propias perspectivas han hecho aportaciones inestimables y cada uno ofrece condiciones valiosas a la hora de investigar. No es extraña entonces la idea de mezclar las fortalezas de cada uno para conocer e interpretar el fenómeno de una manera holística, dando paso así a la investigación mixta o multimétodos de la investigación o simplemente métodos mixtos como son algunas formas en que se ha nombrado. Este modelo apunta a un enfoque pragmático de acuerdo con Hernández et al. (2010) quienes mencionan como teóricos principales a William James y John Dewey, dentro de esta concepción se pretende dar mayor importancia a que los resultados de investigación tengan utilidad práctica ayudando a cambiar la realidad de manera significativa. Es aquí que se tiene la

certeza que el conocimiento es construido pero que se interrelaciona con la forma en que individualmente se percibe y se considera la verdad o la realidad, que de manera subjetiva se relaciona con las circunstancias de cada ser. La metodología mixta tiene como referentes principales la mezcla de formas distintas de adquirir información para después integrarla a la hora de ofrecer una respuesta a la pregunta o problema de investigación (Hernández et al., 2010).

La justificación al seleccionar una metodología mixta es el poder analizar y utilizar lo que de ambos métodos se considere valioso para conocer de una manera integral el fenómeno que se pretende estudiar dando solidez a las interpretaciones a partir de ambas perspectivas, Hernández et al. (2010, p. 545) refieren aspectos que validan la utilización de métodos mixtos:

- Integración de los datos cuantitativos y cualitativos
- Inferencias cuantitativas y cualitativas
- Diseños de integración
- Perspectiva más amplia y profunda
- Mejor “exploración” y “explotación” de los datos
- Mayor teorización
- Se fundamenta en el pragmatismo
- Tiene entre otros fines: Corroboración o Triangulación, Credibilidad, Descubrimiento y Confirmación.

Como puede notarse a partir de esto puntos la metodología mixta de investigación confiere grandes beneficios, al integrar sobre todo distintas perspectivas que admiten comprender y tratar mejor la problemática. Vale la pena mencionar que Hernández et al. (2010) añaden además del paradigma postpositivista señalado por Valenzuela y Flores (2012) como fundamento de este método, el paradigma constructivista. Logrando así disponer de un enfoque más amplio con el que se pueda dar mayor argumentación o firmeza a los resultados (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; citados por Hernández et al., 2010)). Además de coincidir con las concepciones de las teorías clásicas presentadas como sustento para la aplicación de estrategias para el mejoramiento en la creación y comprensión de textos presentadas dentro del capítulo 2 de este mismo trabajo.

3.1.1 Diseño de investigación. Una parte primordial cuando se define un método investigativo a utilizar es elegir también un diseño, en este caso dentro del método mixto los diseños generales son: Concurrentes, Secuenciales, de Conversión y de Integración, de acuerdo a cada uno de estos diseños se definen las fases y se advierte a cuál de los dos métodos empleados se le va a dar mayor preponderancia o si va a ser semejante. En este caso se considerará el diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) que Hernández et al. (2010, p.570) califican de “popular” porque a través de él se pueden aprovechar las fortalezas de ambos métodos buscando confirmar o corroborar resultados al validar de manera cruzada los datos recolectados. Dichos datos permiten analizar e interpretar la problemática a partir tanto de lo cuantitativo como cualitativo. Como parte del análisis de tipo cuantitativo se utilizó la prueba t considerada del enfoque cuantitativo, para la comparación de los cambios alcanzados entre la prueba inicial y

final que serán aplicados a los alumnos parte de la muestra, lo que también se conoce como diseño cuasiexperimental con pretest y posttest. Para ampliar la recolección de datos se aplicarán otros instrumentos considerados cualitativos como son: cuestionarios y guías de observaciones completas (Hernández et al., 2010).

Resulta imposible no hacer una interrelación de diseños, debido primeramente a la subjetividad que de cierta manera puede representar todo quehacer educativo, donde con diferentes términos se puede decir que existe tanto un evaluador como un evaluado, sin querer decir con ello que exista imparcialidad sino que el nivel que pueda señalarse en este caso de creación y comprensión tendrá que ver mucho con la experiencia o actitudes de los inmiscuidos y habrá necesidad al mismo tiempo de medir esos progresos. Este tipo de diseños también consienten objetivar los datos cualitativos al asignarles una manera de ser medibles o viceversa es decir darles un significado o juicio de valor a los datos cuantitativos (Hernández et al., 2010; Reichardt y Cook, 1986).

Es palpable asimismo que dentro del ámbito educativo existen aspectos tanto cuantitativos como cualitativos como pueden ser motivación, empatía, desarrollo cognitivo, asignar una forma medible (evaluación sumaria) de los progresos que se puedan ir teniendo con los educandos para de ahí partir hacia la búsqueda de nuevos conocimientos (Ormrod, 2005). Por lo que no deja de ser necesario adquirir datos tanto cualitativos como cuantitativos resultado de los instrumentos de ambos enfoques para poder analizar de manera más integral los alcances o retrocesos obtenidos en este caso a través del implemento de estrategias de aprendizaje (Hernández et al. 2010).

3.2 Población

La población está formada por 99 estudiantes de nivel secundaria en la modalidad de telesecundaria y 6 profesores que les imparten clases, dos por cada grado académico existente en este modelo educativo, todos ellos de la comunidad escolar de donde se tomará la unidad de análisis. Cabe mencionar que se cuenta con las autorizaciones pertinentes para llevar a cabo el proyecto dentro de la institución educativa a la que pertenecen, así como con el consentimiento voluntario de participar durante la aplicación de los instrumentos de ser requeridos (apéndices A, B y C). Se considera que poseen todos ellos las características de contenido es decir en el caso de los alumnos en menor o mayor grado presentan escasez de habilidad comunicativa textual, coincidiendo todos ellos en tradiciones culturales y el uso de una misma lengua materna y los profesores viven la necesidad del mejoramiento de dicha competencia comunicativa textual para elevar el logro de los objetivos educacionales. Todos ellos concurren en un mismo lugar y momento interactuando de 6 a 7 horas diarias de lunes a viernes, coincidiendo de esta manera en ciertas características importantes como: un mismo fin, tiempo y contexto, todo dentro del tema de estudio como señalan Hernández et al. (2010) deben tomarse en cuenta al delimitarse la población de estudio.

3.2.1 Muestra. La muestra la compone el grupo de 2° “A” conformado por 18 alumnos de una telesecundaria ubicada en una zona rural al noroeste de la capital del estado de Oaxaca, México. Se seleccionó el grupo con el cual el profesor que realiza este proyecto labora y junto con los alumnos conforman también la muestra 5 profesores que trabajan en dicha institución, se consideró la participación del docente que realiza el

proyecto como observador (por lo que en ocasiones será mencionado como profesor 6). En estos casos la muestra puede considerarse específica del método cuantitativo de diseño cuasiexperimental donde los grupos ya están contruidos de antemano y los cuales se espera obtengan beneficios en el tiempo de tratamiento respondiendo a los objetivos planteados (Bamberger, 2012).

Con las investigaciones educativas basadas en el método mixto se espera que el investigador sea sensible a las necesidades de los participantes y desplegar además resultados de búsqueda donde se visualice la necesidad de realizar cambios o no. Esa exploración obedece a un propósito y de igual manera lo tiene también la selección de la muestra (Valenzuela y Flores 2012). De acuerdo a Hernández et al. (2010) es en éste caso no probabilística o también llamada dirigida porque, su selección dependió de las características de la investigación enfocada a estudiar situaciones que finalmente reporten beneficios en el ámbito educativo; en el marco de proyectos investigativos realizados por docentes en servicio.

3.2.2 Marco contextual. La problemática en cuestión, como se analizó a partir de investigaciones realizadas por distintos autores (González y Ríos 2010; Rosas y Jiménez, 2009; Teobaldo y Melgar, 2009; Solé, 2001) puede ser situada en múltiples partes. En este proyecto donde se hace necesario apropiarse de nueva información se seleccionó para ello una escuela telesecundaria de una zona serrana que alcanza altitudes de hasta 1600metros sobre el nivel del mar en el estado de Oaxaca, México. Esta institución tiene 24 años de fundada aun así no cuenta con las condiciones necesarias o elementales como

puede ser agua potable o un aula por grupo (han sido acondicionados otros espacios para la mitad de ellos), los recursos tecnológicos son tres televisores, tres video reproductores y un proyector que prácticamente no es utilizado. En la institución se encuentran laborando: 1 director, 6 profesores, 2 personas de apoyo: 1 secretaria y 1 intendente. Todos los profesores con grado de licenciatura aunque en distintas áreas de preparación, solo uno de ellos cuenta con maestría, muy disímiles son también los años de servicio que oscilan entre 6 y 25.

La escuela atiende a 99 alumnos, son 2 grupos por grado escolar laborando de 7:00 a.m. a 2:00 p.m., los alumnos que conforman la población son de origen mazateco predominado esta lengua a la hora de comunicarse. Pasa a un segundo lugar el uso del español, por lo que su vocabulario en este idioma podría considerarse básico por el desconocimiento de términos que para personas que únicamente hablan el español parecerían de uso cotidiano. En el aula escolar se da la clase sólo en español, pero entre los alumnos están hablando en mazateco. En algunas ocasiones los padres de familia mencionan que sus hijos dicen no entender todo lo que dice el maestro porque consideran que este habla muy rápido. Se pide a los alumnos que practiquen en sus casas la lectura de textos en español para poder así conocer nuevas palabras y se les facilite su uso. Se hace énfasis en que la tecnología tampoco llega a sus casas puesto que para poder acceder a la televisión es necesario contratar un servicio de paga pues con la antena normal no es posible. En su vida diaria se puede decir que el único medio para comunicarse es a partir del diálogo directo, en los últimos 6 meses la comunidad dio un

giro con el servicio de internet el cual es muy frecuentado pero mayormente por alumnos de nivel medio superior.

En un 70 por ciento los alumnos de la telesecundaria pertenecen a comunidades vecinas. Muchos jóvenes tienen que caminar entre 20 minutos y una hora y media. Se da algún caso en que es necesario que caminen hasta 2 horas, haciendo un total de 4 horas de caminata diaria para poder prepararse. Con referencia a los padres de familia en su mayoría no concluyeron sus estudios básicos de educación primaria, siendo pocos los que cuentan con secundaria terminada y otros más no asistieron nunca por lo que no saben leer ni escribir. La economía de la comunidad se basa en el cultivo del maíz y café.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

Valenzuela y Flores (2012) señalan que con el método mixto se pretende explicar y probar de manera objetiva la relación que existe entre variables. Se proyecta relacionar las variables: uso de estrategias de aprendizaje con, el nivel de habilidad en la creación de textos y su comprensión. Uniendo los métodos cualitativos y cuantitativos se tiene como perspectiva comprender la realidad de forma aproximada, siendo el investigador el instrumento principal de recolección de datos como Valenzuela y Flores (2012) lo expresan.

En cuanto a lo cuantitativo se diseñaran una prueba inicial (apéndice E) y una prueba final (apéndice H) que se aplicarán en dos momentos tal y como sus nombres lo indican a la muestra elegida. Perteneciendo estos instrumentos al diseño

cuasiexperimental. Utilizándose para poder contrastar los alcances que se puedan obtener al implementar las estrategias de aprendizaje seleccionadas. Para el análisis de resultados de los instrumentos cuantitativos se utilizará la prueba t que Hernández et al. (2010) definen como la prueba estadística que permite evaluar la diferencia significativa entre dos grupos en relación a sus medias a partir de una variable. Es a partir de los resultados de prueba t que se confirmará o rechazará la hipótesis formulada: Existe diferencia significativa en la comprensión lectora de los estudiantes después de la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a su desarrollo.

En cuanto a la parte cualitativa se construirán instrumentos tomando en cuenta a autores como Weiss (1990) y Hernández et al. (2010) quienes coinciden en señalar como herramientas cualitativas las guías de participación completa (apéndice F) cuyo significado es que el observador puede mezclarse como un participante más. Se buscará observar el ambiente social y humano así como actividades individuales y colectivas, llevadas a cabo con registros no estandarizados. Otro instrumento a utilizar son los cuestionarios (apéndices: D e I), los cuales van a estar enfocados a descubrir aspectos actitudinales, motivacionales y metacognitivos de los alumnos participantes. Weiss además hace la aclaración que dichos instrumentos pertenecen a la investigación evaluativa que se desprende a su vez del paradigma cualitativo.

Un instrumento cualitativo más, será otro cuestionario (apéndice G), con preguntas abiertas y cerradas dirigido a los docentes con grupo de la institución considerados parte de la población y unidad de análisis. Se reflexiona de manera reciente que el docente es un guía para poder llevar a cabo el aprendizaje aun cuando se considere de tipo

constructivista o por descubrimiento, siendo él parte medular de todo proceso de enseñanza formal (Tobón, 2006). El docente debe estar pendiente de su práctica educativa a partir de los planes, método, procedimientos y propósitos con los que pretende alcanzar la enseñanza. También le corresponde estar al tanto de lo que aporta a los alumnos para que estos mejoren su desempeño, buscando despertar en ellos el gusto por aprender. Le corresponde verificar si ponen énfasis en conocer y utilizar estrategias de aprendizaje que provoquen un desarrollo comunicativo textual en ellos (Gómez, 1995).

Se considera que los aspectos anteriores pueden servir como punto de referencia para argumentar sobre el conocimiento y uso que hacen los alumnos de las estrategias de aprendizaje. Ya que uno de los objetivos de la investigación es reconocer los beneficios que conllevan el uso de dichas habilidades. En cuanto a la aplicación de los instrumentos, cada una de las actividades con los alumnos tuvo como escenario el aula escolar del mismo grupo; en el caso del cuestionario para la parte de la muestra representada por los docentes se les entregó al inicio de un día de la jornada educativa en sus salones de clase y se les dio un día para poder devolverlo.

3.3.1 Cuestionario inicial para el alumno. Este instrumento fue hecho exprofeso para el proyecto tomando en cuenta algunas recomendaciones de Hernández, et al. (2010) para la creación de este tipo de instrumentos. El contenido se enfocó a los intereses y propósitos que se tenían de acuerdo a la problemática. El Cuestionario inicial (apéndice D) es de tipo cualitativo estructurado con preguntas abiertas y cerradas, lo que da flexibilidad a las respuestas. Estas preguntas dirigidas al alumno pretendieron

identificar el nivel de atención y participación que tienen en su aprendizaje, así como actitudes, conocimiento estratégico con el que se contaba antes del periodo de instrucción. Además de reconocer que hace el educando de manera espontánea para ampliar su conocimiento, se pretendió con ello identificar estrategias que ya utilizaran y su grado de conocimiento metacognitivo. Se indagó también a través de este instrumento sobre los resultados académicos que lograron en el periodo escolar anterior. El cuestionario fue autoadministrado es decir se dio directamente al alumno, quien lo resolvió de manera individual.

3.3.2. Prueba inicial. Este instrumento (apéndice E) se creó con base en una propuesta hecha dentro de un manual para fomentar la competencia lectora elaborado por la SEP (s.f.). El pretest o prueba inicial fue el segundo instrumento aplicado, con el fin de obtener y analizar el grado de competencia textual que poseía el alumno antes de iniciar la labor pedagógica de instruirlo sobre cómo y cuándo pueden ser utilizadas las estrategias de enseñanza aprendizaje que se habían seleccionado.

3.3.3 Guía de observación. Se creó un pequeño formato para no perder el propósito de lo que se pensaba era lo que se debía observar pero realmente Hernández et al (2010, p.414) señalan que cuando las observaciones son participantes completas como en este caso, con “una hoja dividida en dos” es suficiente. Las guías de observación (apéndice F), Valenzuela y Flores (2012) las señalan como una técnica de recolección de datos útil para describir eventos, situaciones y comportamientos; específicamente la de observación completa, que es el grado mayor de involucramiento que puede tener el

investigador, pues éste ya es copartícipe de la problemática en estudio. Se buscó retratar con ellas situaciones que incidieran en el grado de habilidades comunicativas en el alumno, como puede ser nivel de atención a la clase, manejo de lenguaje, búsqueda de conocimiento a través de alguna herramienta didáctica pudiendo ser en el libro de texto o diccionario por mencionar algún ejemplo, se llevaron a cabo durante todo el periodo de recolección de datos.

3.3.4 Cuestionario para el docente. El diseño de este material fue específicamente para la recolección de datos de esta investigación (apéndice G). La construcción de los cuestionamientos se fundamentó en la literatura consultada también para este proyecto y otra más cuya temática enfatizaba el papel del docente como facilitador del aprendizaje. Así mismo se consultó a expertos en la enseñanza, en este caso al director de la escuela donde se ubica la muestra y al asesor técnico pedagógico de la zona escolar de la misma. Una vez elaborado se les proporcionó a los profesores tomados como parte de la muestra. Fue importante con este instrumento analizar la percepción que tienen los docentes sobre el uso e instrucción de estrategias de enseñanza aprendizaje. Igualmente trascendentes son las actividades que el profesor realiza o ha elaborado para promover el uso de ellas para mejorar el nivel de comprensión y retención de las actividades escolares en el alumno y pueda finalmente éste ponerlas en práctica en su vida cotidiana. Con este cuestionario se buscó verificar este tipo de actividades y concepciones, permitiendo de esta manera ver si existe relación entre lo que el maestro aplica y el desempeño de sus alumnos.

3.3.5 Prueba final. Para la elaboración de este instrumento (apéndice H) se consultaron diferentes fuentes para extraer un cuento para alumnos de secundaria buscando cierta similitud entre este y el de la primera prueba en cuanto a manejar el mismo grado de complejidad en los textos y de manera posterior también en las preguntas pues se consideraba esencial para poder hacer una comparación de resultados entre una y otra. Con esta evaluación se pretendió verificar si efectivamente después de un periodo pedagógico (30 días) sobre estrategias de aprendizaje enfocadas principalmente a mejorar la comprensión lectora eran posibles resultados positivos

3.3.6 Cuestionario final para el alumno. Este instrumento (apéndice I) tuvo como base uno elaborado por Martínez (2004) en memoria presentada para optar al grado de doctor cuya realización fue concebida para un proyecto semejante, el medir estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Se consideró obligatorio rediseñarlo para ponerlo en contexto, sin embargo estos cambios no se consideran substanciales, tuvieron que ver sólo con el número de cuestionamientos y lenguaje para hacerlo acorde al de los estudiantes que formaban parte de la muestra. Se buscó por medio de este verificar algún cambio en las concepciones de los alumnos sobre la importancia del manejo de estrategias de enseñanza aprendizaje; así como nuevos referentes metacognitivo

3.4 Procedimiento general

Una síntesis del proceso realizado sería evaluar y comparar los conocimientos de los alumnos o antes y después de un periodo de instrucción. Así como también valorar

las actitudes que presentaban antes de iniciar la intervención pedagógica, si reconocían y daban alguna importancia al uso de estrategias de enseñanza aprendizaje como una forma de aumentar la aprehensión de conocimientos. Como se ha mencionado anteriormente el apremio por enseñar competencias comunicativas tuvo como propósito inducir en los alumnos una actitud dinámica y crítica, que supiera cómo, cuándo y dónde puede o debe utilizar dichas habilidades. Se tomó en cuenta además de las actitudes de los alumnos la de los docentes que imparten clases a la población seleccionada, así como de las acciones que realizan para mejorar la comprensión lectora en sus alumnos, para poder argumentar o hacer inferencias de acuerdo a los resultados obtenidos de manera posterior.

El procedimiento para ello fue de la siguiente manera:

1. Selección de estrategias que de acuerdo a distintos proyectos han mostrado mayor eficacia para incrementar la habilidad en la construcción y comprensión de textos
2. Cuestionario inicial para el alumno
3. Aplicación del pretest o prueba inicial
4. Guía de observación durante todo el proceso
5. Cuestionario autoadministrado para el docente
6. Período de conocimiento e instrucción de estrategias de aprendizaje seleccionadas

Es después de la aplicación de los instrumentos anteriores que inició el período de intervención didáctica o de enseñanza de estrategias de aprendizaje que comprendió 30

días y que fue dándose de manera transversal en cada una de las materias que lo permitían.

Las estrategias seleccionadas que se presumían podían a ayudar al mejoramiento de la comprensión lectora teniendo como base estudios realizados de manera anterior por algunos investigadores del tema fueron:

- Fijar un objetivo para la lectura. Lo cual es tener claros los motivos por los cuales se acercan al texto, ejemplo de ello sería; distracción o investigación
- Formarse una idea del contenido a partir de los títulos o encabezados. Los nombres del texto de manera directa o a veces metafórica ofrecen una idea del contenido del escrito por lo cual sirven de ayuda para activar los conocimientos previos del lector. Apoyando de esta manera la futura comprensión del mismo.
- Identificación de las ideas principales. Cuando la persona aprende a reconocer las ideas principales puede jerarquizarlas, interrelacionarlas y reconstruir el texto haciéndolo comprensible para sí.
- Información explícita. Es la información expuesta de manera clara y precisa dentro del texto. Lo cual permite sentar las bases de lo que el autor quiere transmitir.
- Palabras clave. Son palabras que delimitan de alguna manera las ideas principales pareciendo una síntesis o abreviatura de las mismas.
- Predicción. El lector experimentado al ir comprendiendo lo que lee de manera automática concibe ideas de lo que a continuación va a suceder. Esto se puede ir realizando dentro del aula al detener en ciertos momentos la lectura para realizar

preguntas sobre lo que el alumno cree que va a suceder, esto se puede efectuar desde el momento de leer el título del texto.

- Hacer inferencias. Se refiere a lo que la persona puede dar por hecho a partir de lo que el texto menciona de manera explícita, es decir lo que se deduce del tema (Pimienta, 2008).
- Monitorear la comprensión. Es autorregular lo que se aprende al ir verificando los avances que se van teniendo. Una manera de llevarla a cabo es el auto cuestionamiento cada cierto tiempo de lo que se va entendiendo de la lectura (Ormrod, 2005).
- Resúmenes. Es la redacción que se realiza después de identificar las ideas principales, es necesario para que se le pueda considerar así el respetar las ideas del escritor, otras características son: lectura general, desechar lo que se consideren ideas secundarias, conocer los términos utilizados en el texto, conectar coherentemente las ideas (Pimienta, 2008).
- Mapas conceptuales. Es la representación de conceptos e ideas principales ejerciendo una relación entre ellas. Para poder elaborar uno, es necesario: subrayar ideas principales, comprender el contenido textual, establecer una jerarquía entre las ideas, además del uso de una simbología como pueden ser flechas y conectores (Pimienta, 2008).
- Retroalimentación con correcciones. Se refiere a no solo leer y elaborar textos de manera numerosa sino que cada texto elaborado pueda irse mejorando a partir de los consejos que el facilitador pueda ofrecer al alumno al mostrar ejemplos. Es preciso

aclarar que el alumno no tiene que escribir utilizando el estilo del docente simplemente debe ayudar a exponer las ideas que tiene el estudiante sobre lo que quiere decir.

7. Evaluación de progresos por medio de la postprueba o prueba final
8. Cuestionario final para el alumno
6. Análisis de datos a través de la triangulación concurrente, teoría fundamentada y prueba t Student.
7. Presentación de resultados, hallazgos y conclusiones.

Antes de iniciar la etapa de instrucción en el uso de estrategias de aprendizaje, se recabaron datos que permitieron valorar los siguientes aspectos:

- a) Nivel o grado existente en la comprensión y creación de textos (verificándolos a partir del texto narrativo)
- b) Conocimientos actitudinales, motivacionales, metacognitivos, de estrategias de aprendizaje y su uso

Posterior a la etapa de enseñanza, la recolección de datos se centró en percibir progresos en los siguientes aspectos:

- a) Comprensión y elaboración de textos
- b) Qué estrategias de aprendizaje reconocen, así como dónde y cómo pueden ser aplicadas

c) Cuáles consideran que son sus formas de adquirir el conocimiento, también si presentan nuevas actitudes hacia la tarea de elaboración de textos

Lo que se indagó con ello es verificar si al proveerles de conocimientos sobre estrategias y enseñarles a ver sus formas de acercarse al aprendizaje provocaba un cambio en su manera de realizar y aprender las tareas escolares, que les permitieran mejorar sus habilidades en creación y comprensión textual. Fue un objetivo de este proyecto dar sentido a lo que se descubriera a partir de la enseñanza de estrategias, considerando significados, registrando incidencias, que permitieran evaluar y utilizar aquellas más efectivas para desarrollar la competencia comunicativa en la creación y comprensión de textos.

3.5 Análisis de Datos

Para examinar los cambios entre las pruebas inicial y final derivadas del método cuantitativo se recurrió de manera primordial a la prueba t Student la cual sirvió para probar la hipótesis planteada. La información obtenida se da a conocer por medio de tablas que permiten visualizar los datos obtenidos. Los procedimientos para el análisis de datos provenientes de los instrumentos cualitativos se iniciaron con una depuración con ayuda de tablas para cada instrumento utilizado que presentaba de manera horizontal a cada uno de los participantes y de manera vertical a cada una de las preguntas, formándose una coordenada en la cual se vaciaban las respuestas ya depuradas. Una vez realizado este concentrado se examinó principalmente la similitud de las respuestas, se cuantificaron dichas respuestas para crear figuras que señalaban el número de respuestas expresadas para cada pregunta.

En un segundo momento se analizaron las preguntas para crear categorías entre las mismas buscando desde ese momento también relacionar estas con las teorías expuestas a partir de la revisión de literatura, sin olvidar las particularidades donde se presenta la problemática en estudio y en específico a la muestra seleccionada lo que ayudó a su vez a crear subcategorías. Después de la creación de las primeras categorías se dio a la tarea de ver similitudes entre ellas para que no representaran las mismas descripciones ni evidencias. Después de ello se estructuraron nuevas tablas que marcaban ahora la incidencia de respuestas a las preguntas de cada categoría

Una estrategia también utilizada y que da nombre al diseño de investigación fue la triangulación que, Denzin (citado por Arango, 2005) y Hernández et al. (2010) señalan como una mezcla de metodologías -en este caso cualitativa y cuantitativa- que tienen como objetivo comparar resultados de una misma problemática de estudio. Lo que resultó positivo pues como se ha mencionado anteriormente citando a Hernández et al. (2010) permiten tomar lo mejor de cada uno de los métodos y hacer un análisis más profundo al tener en cuenta todos los aspectos que puedan verse inmiscuidos en la problemática debido a la combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos, el concepto triangulación correspondería a contrastar los datos obtenidos a través de dos o más instrumentos.

4. Análisis y discusión de resultados

El capítulo 4 tiene como objetivo presentar los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados a las personas designadas como unidades de análisis. Las estrategias seleccionadas se pusieron en práctica por considerar podían influir en el mejoramiento de la comprensión lectora y la elaboración de textos, dicha hipótesis surgió con base en investigaciones sobre estudios anteriores realizados con la misma finalidad. La información o resultados logrados con los instrumentos utilizados se contrastaron tanto con el marco contextual como con el teórico. Debido a que la metodología utilizada en esta investigación fue de tipo mixto, se crearon dos apartados: uno como consecuencia del uso de instrumentos de orden cuantitativo y el segundo que exhibe los resultados de los instrumentos cualitativos dando a conocer las interpretaciones efectuadas a partir de ambas tendencias. En este capítulo también se indican los procesos para llegar a dichos resultados y comentarios, además de exteriorizar los criterios que dan validez y certeza a los mismos. Todo ello da lugar a encontrar una respuesta potencial a la pregunta de investigación: ¿Cómo influye en la competencia comunicativa la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a desarrollar las habilidades de producción y comprensión de textos en los alumnos de segundo grado de secundaria?

4.1 Resultados de los instrumentos del enfoque cuantitativo

Se comparó entre sí la prueba inicial y la prueba final de comprensión lectora calculando la diferencia entre el número de aciertos de cada una de ellas; a partir de esta

información se realizó el análisis estadístico descriptivo que se muestra en la Tabla 1 así como la prueba t de Student para aceptar o rechazar la hipótesis de investigación.

Tabla 1
Resultados de la pre-prueba y de la post-prueba aplicada a los alumnos.

Alumno	Calificación		Diferencia	
	Pre-prueba (aciertos)	Post-prueba (aciertos)	(aciertos)	(%)
1	2	11	9	450
2	2	3	1	50
3	3	8	5	167
4	3	5	2	67
5	1	4	3	300
6	3	8	5	167
7	6	7	1	17
8	2	3	1	50
9	7	10	3	43
10	4	7	3	75
11	2	5	3	150
12	3	7	4	133
13	2	5	3	150
14	4	6	2	50
15	5	5	0	0
16	1	8	7	700
17	5	5	0	0
18	4	7	3	75
Media	3.28	6.33	3.06	147
Moda	2.00	5.00	3.00	50
Mediana	3.00	6.50	3.00	75
Desviación estándar (σ_n)	1.63	2.13	2.27	173
Varianza	2.65	4.56	5.16	29895

Con los valores registrados en la tabla 1 se calculó el valor de la t de Student, dicho resultado fue confirmado empleando el programa Excel, ambos procedimientos arrojaron el siguiente valor:

$$t = 4.694 \text{ para } 34 \text{ grados de libertad.}$$

La Tabla 2 presenta los valores de referencia para 30 y 35 grados de libertad y niveles de confianza de 0.5 y 0.1, se aprecia que para el caso de 35 grados de libertad los valores son, respectivamente, 1.6892 y 2.438, como se puede apreciar la t calculada (4.694) es mayor que el valor tabulado para un nivel de confianza de 0.5 -el cual es el rango propuesto de manera general para investigaciones sociales- y no solo eso, sino que también la t calculada (4.694) es mayor que la tabulada para un nivel de confianza de 0.1. Entonces, se puede decir que estadísticamente existe diferencia significativa entre los resultados de ambas pruebas.

Tabla 2
Resultados por medio de la Prueba t Student (tabla de valores de Wayen (citado en Hernández, Fernández y Baptista 2010)).

	Grados de libertad	Nivel de confianza 0.5	Nivel de Confianza 0.1
Valores de Contraste	30	1.6973	2.462
	35	1.6892	2.438

4.1.1 Resultados con relación a la pregunta central de investigación. ¿Cómo influye en la competencia comunicativa la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a desarrollar las habilidades de producción y comprensión de textos en los alumnos de segundo grado de secundaria? Se considera se puede responder a partir de los resultados estadísticos que se presentaron, concluyendo que, efectivamente las estrategias de enseñanza aprendizaje influyen de manera positiva dando lugar a un incremento en la comprensión textual de parte de los estudiantes sometidos al periodo de instrucción en uso de estrategias de aprendizaje. Las tablas 1 y 2 muestran ese aumento en el nivel de comprensión, esto es análogo con lo que algunos teóricos (Sternberg y cols.1996, 1997, citados en Sternberg, 2012) mencionan sobre la inteligencia, considerándola moldeable, pudiendo incrementarse, de acuerdo a dichas teorías a partir de diferentes tipos de intervenciones, estas mediaciones se puede considerar ofrecen algún tipo de ventaja intelectual a la persona para poder así mejorar sus procesos cognitivos, tal es el caso de las estrategias de aprendizaje.

Es conveniente recordar que el 88% de los alumnos que formaron parte de la muestra lograron un mejor desempeño, siendo el objetivo primordial de ésta y la mayoría de las investigaciones el poder probar las hipótesis propuestas, la corroboración mediante la prueba t Student (tabla 2) se considera lo más veraz para confirmar la influencia positiva que resulta de implementar estrategias de enseñanza aprendizaje para incrementar la competencia comunicativa en la elaboración y comprensión de textos.

4.1.2 Resultados con relación a la pregunta: ¿Cuál es la relación entre desempeño escolar y el uso de estrategias que desarrollan la habilidad textual? De acuerdo a lo realizado en este trabajo y a los resultados mostrados en las tablas 1 y 2 se puede comprobar nuevamente que las estrategias de enseñanza aprendizaje si logran mejorar la comprensión lectora y ésta a su vez hacer progresar la forma en que se realizan algunas actividades como por ejemplo la creación de mapas conceptuales que representan más oportunidades para el alumno de entender lo que este analizando.

En cuanto a lo que arrojaron las pruebas (apéndices E y H) la media aritmética que representa las respuestas acertadas a 6 preguntas a partir de la lectura de un texto narrativo para la evaluación inicial fue de 1.5 y para la evaluación final fue de 3.2 aciertos. Lo que indica también que en ese apartado de la prueba inicial los alumnos solo lograron resolver de manera efectiva un 25% y en el mismo espacio de la prueba final los alumnos resolvieron de manera conveniente el 53% de ella, es decir hubo un mejor desempeño.

Con lo que se examinó en los cuestionarios para los docentes y las observaciones se pretendió ejemplificar la existencia de una relación entre el uso de estrategias de enseñanza- aprendizaje y el desempeño de los alumnos.

Los profesores 1 y 4 afirman no ver que los alumnos lleven a cabo estrategias de enseñanza aprendizaje y también son ellos quienes consideran que un alto porcentaje de educandos tiene un bajo nivel de comprensión lectora, en el caso del profesor 1 considera que el 75% de sus alumnos tiene un nivel de comprensión lectora que puede calificarse de inexistente y a un 80% los evalúa como lectores deficientes. Es también el profesor 1 quien señala únicamente como estrategia de aprendizaje utilizada el

cuestionario el cual combinado con otras estrategias podría ser complementario y efectivo, pero de manera unitaria podría señalarse como memorístico, sin invitar a la reflexión que lleve a la comprensión y a la creación de nuevos esquemas cognitivos o conocimiento. El profesor 4 aunque indica que el desempeño de su grupo es de 7.5 en una escala del 1 al 10, califica a un 40% de comprensión regular y al 35% de deficiente. Puede advertirse que el uso de estrategias de enseñanza no es amplio, y haría falta saber cómo han sido enseñadas las de aprendizaje para que el alumno pueda utilizarlas de manera espontánea (algo que en ninguno de los dos casos ha sucedido).

El profesor 5 contrario a los casos anteriores considera que el 70% de los alumnos que atiende son buenos lectores y que el 40% tienen buena comprensión, da importancia a la activación de conocimientos previos y a la retroalimentación, no hay sin embargo utilización de estrategias de manera espontánea por parte de los alumnos. Un caso parecido es la del profesor 2 quien aprecia que en un 43% de sus alumnos tienen una buena comprensión y ha visto ejecutar de manera espontánea estrategias de aprendizaje como la ayuda entre iguales.

El profesor 6 asesor del grupo experimental a partir de las observaciones del grupo considera que “los alumnos son capaces de tener ciertos progresos cuando han podido entender las instrucciones de una tarea y de hacer cuestionamientos para desarrollarla de una manera más efectiva”, así mismo “llevan a cabo las estrategias que se proponen con cierto entusiasmo cuando pueden darse cuenta de manera inmediata que están entendiendo (monitoreo de control de la comprensión)”, indica también que “en algunas

actividades de redacción de los alumnos puede advertirse una mejoría” lo que puede calificarse como “en vías de un mejor desempeño”. Algo más que concuerda con identificar dicha relación es lo expuesto por los docentes (3 y 6) quienes de acuerdo a su experiencia consideran que la falta de comprensión lectora y de significados o vocabulario deficiente promueve el bajo desempeño de los alumnos.

4.1.3 Resultados con relación a la pregunta: ¿Qué otros beneficios pueden obtenerse como consecuencia del uso de estrategias de Enseñanza-Aprendizaje utilizadas para desarrollar la competencia textual? Una situación más que pretendía medirse a través del examen era si lograban comprender la moraleja o enseñanza de los escritos, en ambas pruebas fue escasa pero aún con esto fue más elevado el porcentaje de comprensión en la prueba final, con una diferencia del 5% entre una y otra. Algo más que lograron de manera mínima fue el ubicar de manera cronológica 5 acciones presentadas en el texto, aunque, nuevamente fue mayor en la prueba final con una diferencia del 22.2%. Uno de los objetivos del uso de estrategias de aprendizaje es que el alumno las vea como herramientas con las que pueda realizar diversas tareas de comprensión en diferentes asignaturas y vaya poco a poco mejorando el nivel de comprensión en el que se encuentre. El uso de estrategias de aprendizaje promueve el poder pasar de un nivel a otro, en un primer momento se consideraba que el 100% de la muestra se ubicaba dentro de la etapa textual o de análisis y, de ellos un 70% dentro del nivel de literalidad, 20% en el de retención y un 10% en el inferencial. Puede señalarse que se promovió el nivel de organización en todos ellos al ser llevadas a cabo estrategias como: resúmenes, síntesis y mapas conceptuales; y también el nivel de inferencia con la

implementación de estrategias como: predicción, inferencias a partir del título, es en este nivel que se logra la deducción de enseñanzas algo que, aunque en bajo porcentaje se alcanzó. Al considerar una mejoría en la comprensión lectora y elaboración de textos como parte de la competencia comunicativa se prevé una mayor autonomía en el alumno dando cabida a, aprender a aprender.

4.2. Resultados de los instrumentos del enfoque cualitativo

Se muestran los resultados del análisis realizado a los instrumentos de orden cualitativo aplicados en el proceso de investigación. En tres de los cuatro materiales de recolección de información los resultados se cuantificaron de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) quienes señalan que es posible hacerlo aun dentro del enfoque de tipo cualitativo; estos parámetros se elaboraron pretendiendo dar sustento o validez a las interpretaciones que posteriormente se realizaron. Para dos de los instrumentos se crearon categorías y subcategorías para dar sentido y orden a la interpretación y que esta fuera consistente con los objetivos planteados dentro de la investigación, las cuales fueron al mismo tiempo dando forma a la triangulación de resultados.

La tabla 3 muestra las categorías y subcategorías que como se externó fundamentaron el análisis de todos los instrumentos utilizados, relacionando objetivos y teorías que sustentan el proyecto de investigación, siendo estas conceptualizadas más adelante.

Tabla 3

Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría
Autopercepción, sobre la potencial adquisición del aprendizaje	El docente como facilitador del aprendizaje
Metacognición	Metacompreensión
Uso y conocimiento de estrategias de enseñanza – aprendizaje	Profesor estratégico
Motivación	Contexto social y cultural

4.2.1 Resultados del instrumento: cuestionario inicial para el alumno. Los resultados obtenidos a través del cuestionario inicial para el alumno (apéndice D), son los siguientes de acuerdo a cada una de las preguntas formuladas en el mismo, en cuanto a las dos primeras referentes a nombre, edad y grado escolar se hicieron para dar confianza al alumno y por no considerarlas de más al ser un instrumento cualitativo.

El resultado a los cuestionamientos: ¿Qué actividades dentro de la clase te gusta más realizar? y ¿Por qué?, solo el 5.2% dio propiamente una actividad o técnica de aprendizaje, enfocaron la respuesta hacia qué materia les agradaba siendo esta la materia de matemáticas con un poco más del 42%, esto concuerda con las observaciones realizadas pues los alumnos prefieren realizar actividades que no tengan más de una solución, los alumnos mencionan que prefieren matemáticas que “español es más difícil” (Observaciones- alumno 5) esto porque reciben más notas malas y más indicaciones sobre cómo corregir, prevalece esta situación por algunas deficiencias que muestran como: letra ilegible, pero sobre todo un vocabulario limitado en español probablemente como consecuencia del uso mayormente en lo cotidiano de su lengua materna.

En cuanto a la pregunta referente a qué tanto estudian antes de presentar un examen ¿Estudias mucho, poco o nada? ¿Por qué? (figura 1), las respuestas fueron muy ilustrativas ya que encierran atribuciones de satisfacción, metacognición y estimulación hacia las tareas escolares, puede verse de manera manifiesta con un 75% que no existe nada de ello, pues los alumnos aun sabiendo que van a presentar un examen no se interesan por “repasar” como mencionan posteriormente como estrategia de estudio, lo más impactante fue que dentro de las respuestas un 25% señala además que estudiar mucho no es conveniente porque la información se olvida y un 6% agrega que aun estudiando mucho no se obtienen resultados positivos, puede establecerse entonces que no se han dado a los alumnos las herramientas necesarias o convenientes para hacer frente a la tarea de aprender o propiamente de codificación y recuperación de la información necesarias para adquirir competencias para la vida.

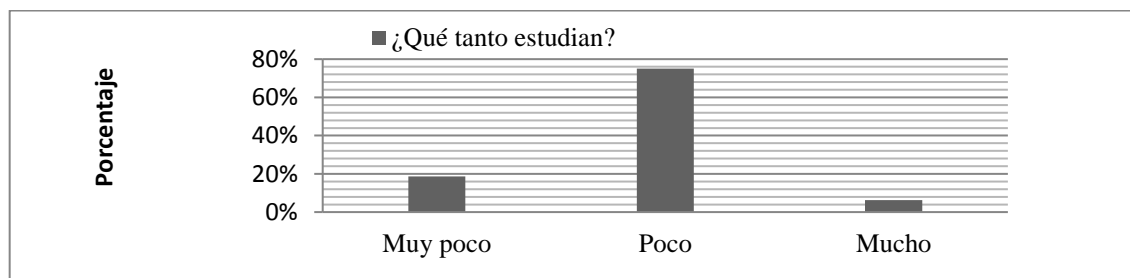


Figura 1. Nivel de estudio que los alumnos consideran realizan.

La pregunta: ¿Qué actividades realizas para prepararte para un examen? (figura 2), arrojó lo siguiente: más del 80% solo menciona el repaso como estrategia de estudio, siendo porcentajes mínimos donde podría establecerse algo de desarrollo metacognitivo.

Un 5.9% señala que la distracción no permite la concentración por lo que nuevamente es posible inclinarse a pensar que los alumnos no reconocen formas efectivas de estudio, siendo una situación grave que como se ha dicho va arrastrando la falta de conocimientos que deben adquirirse en determinados grados dando pie al analfabetismo académico o deserción escolar en algunos casos.

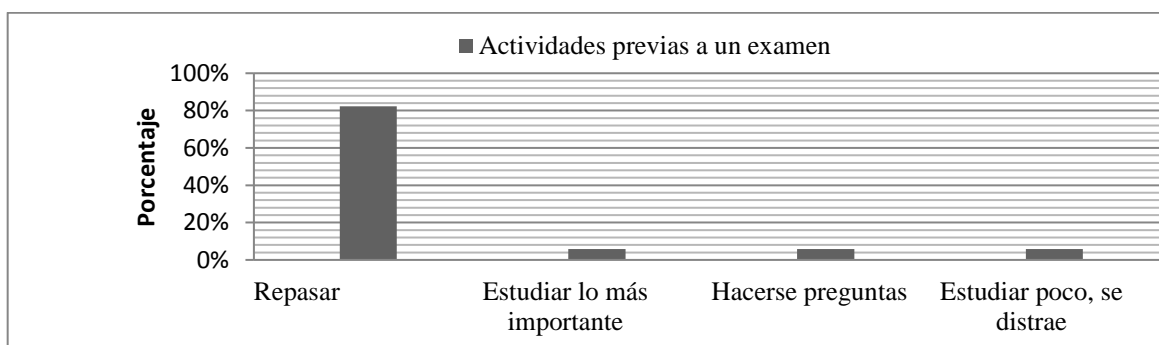


Figura 2. Actividades realizadas previas a un examen

¿Cuál fue la última calificación que te entregó tu profesor y de qué materia fue?, esta pregunta hizo patente que en un 85% los alumnos no recordaban ni la materia ni su calificación siendo necesario pedirla a su maestra de grupo, lo cual demuestra alto desinterés en mejorar o mantener su nivel de aprovechamiento. Con la información se crearon solo dos categorías: reprobados y los que presentan una calificación de alto desempeño (9-10), sobreentendiendo que no en todas las ocasiones una calificación o número puede mostrar lo que un alumno realmente sabe y puede desarrollar pero, que da pautas para ello.

En cuanto a la interrogante ¿Consideras que la calificación anterior representa lo que realmente conoces de esa materia? Si, No ¿por qué? (figura 3), tomando la totalidad

de la muestra puede establecerse que la mitad de ella, está consciente que no pone la atención necesaria para poder adquirir los conocimientos que se dan durante los periodos de clases y por lógica no pueden ser demostrados durante los periodos de verificación de los mismos, dentro de ese mismo porcentaje se advirtió que aun teniendo la información o conocimiento a partir de sus apuntes o libros de texto no se preparan para ello.

Haciendo de lado a las personas que no quisieron contestar o no entendieron la pregunta, los alumnos que aceptan no estudiar dando cabida a calificaciones mediocres o no aprobatorias se eleva a un 69.2% siendo aún más real la necesidad de estrategias las cuales no solo son de utilidad para en determinado momento lograr una mejor comprensión o creación de textos sino para influir en otras situaciones como puede ser el grado de motivación que conviene tengan los alumnos para lograr los objetivos básicos propuestos dentro de la educación. Volviendo a los porcentajes mostrados en la figura 3, solo un 23% reconoce la dificultad que representa adquirir los conocimientos que se busca comprendan y vayan al mismo tiempo interiorizando y transformando sus esquemas mentales.

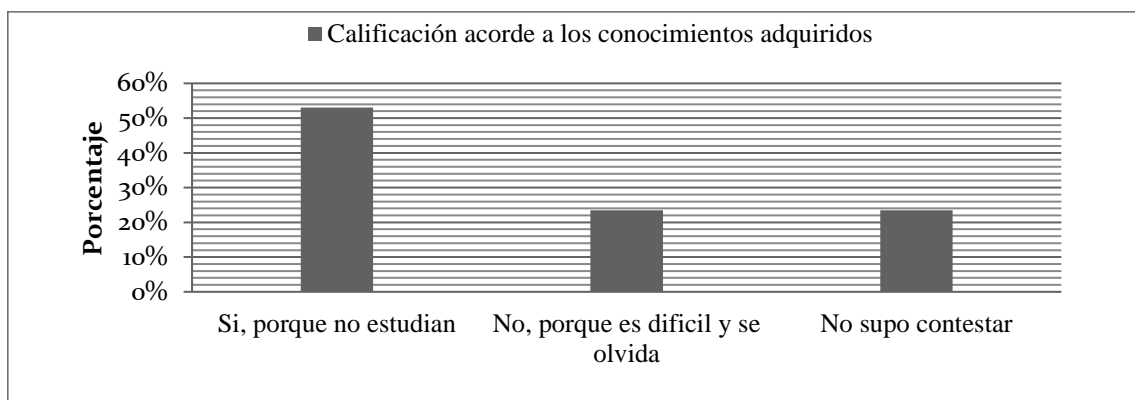


Figura 3. Consideración de los alumnos sobre si sus calificaciones reflejan lo que académicamente saben

La coincidencia de respuestas en la pregunta ¿Escribe 3 cosas que podrías hacer para mejorar tus calificaciones? fue significativa con un 88% haciendo combinaciones entre las cuatro siguientes respuestas de manera repetida 1. Estudiar, 2. Hacer tareas, 3. Poner atención y 4. Participar (durante las clases). La repetición entre respuestas se debe a que de manera repetida su maestra les aclara que una forma de poder mejorar sus calificaciones es precisamente con ello, aunque por las observaciones realizadas el porcentaje en la práctica de estas actividades es muy bajo.

Es revelador que solo un 6% (cuestionario, apéndice D) hable propiamente de una estrategia de aprendizaje para poder recordar o aprender los contenidos de enseñanza, este porcentaje mínimo muestra al mismo tiempo poco conocimiento metacognitivo en los alumnos pues tenían la libertad de señalar cualquier situación que reconocieran en ellos que les dieran resultados positivos en el aprendizaje y no lo mencionaron. Aunque es bueno que por lo menos un 6% sepan la importancia de comprender, resulta indispensable que supieran como conseguir ese objetivo.

¿En cuánto a redactar textos como te consideras y por qué? (figura 4), solo poco más de un tercio de la muestra se considera bueno para redactar un texto lo que si realmente se diera en la práctica, respetando principios o normas básicas sería un porcentaje aceptable. Es preocupante que al mismo tiempo una cuarta parte de la muestra no tenga una opinión sobre si mismos de una actividad tan necesaria y que llevan con diferentes niveles de aceptación de manera habitual. Parece paradójica también la igualdad que se presentó entre los que se consideran excelentes y malos

redactores; así como que ningún participante haya reparado en la segunda parte del cuestionamiento el ¿Por qué? Se consideraban de determinada manera.

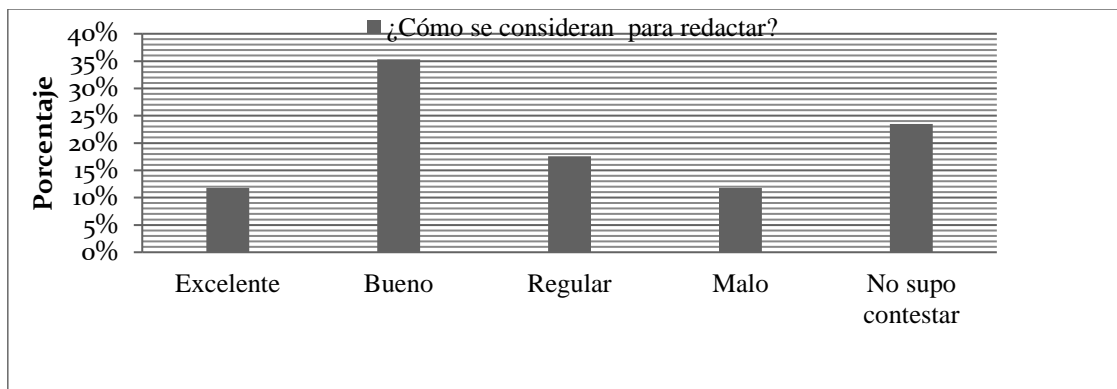


Figura 4. Autopercepción de los alumnos sobre su desempeño al redactar

¿Haces algo antes, durante o después de hacer un texto para que te quede mejor? (figura 5) Escribir- leer- reescribir es una muy buena forma de lograr el mejoramiento de un texto la figura 5 indica que un 68%, así considera hacerlo y si a ello se le sumara el 12.5 % de encuestados que dicen utilizar modelos del tipo de escrito a realizar o que especifican la creación de borradores para elaborarlos se estaría alcanzando un 80.5%; estos pasos son estrategias para facilitar la creación y dan pautas de contenido y organización del texto lo que llevaría al logro de una mejor redacción del texto. El mismo currículo educativo los obliga a la realización práctica de estas estrategias pero como no han sido modeladas no saben realmente como llevarlas a buen fin, “en ocasiones el texto modelo se vuelve solo un texto por transcribir” (profesor 6) Figura 5. Actividades realizadas por los alumnos para mejorar sus escritos.

¿Qué tipo de textos consideras que se te hace más fácil redactar? Dentro del currículum de telesecundaria y de manera específica dentro de los contenidos para segundo grado son manejados principalmente los textos literarios concretamente el cuento por lo que no es extraño que los educandos consideren que es el texto que se les facilita realizar consideración con un 73%.

¿Cómo organizas o redactas tus escritos escolares cuando los estás haciendo? (figura 6), aunque esta pregunta se considera equivalente a la representada en la figura 5 los porcentajes se contraponen de forma considerable, la respuesta: usar un modelo, de un 12.5% (figura 5) pasó a un 5.6% (figura 6) y; pensar o leer- escribir- pensar o leer, pasó de un a 68% (figura 5) a un 22.2% (figura 6). ¿Por qué cambiaron tantos los resultados? Posiblemente las palabras: organizar y redactar de esta pregunta (figura 6) resultaron agobiantes a decir simplemente lo que hacen cuando quieren lograr un mejor texto.

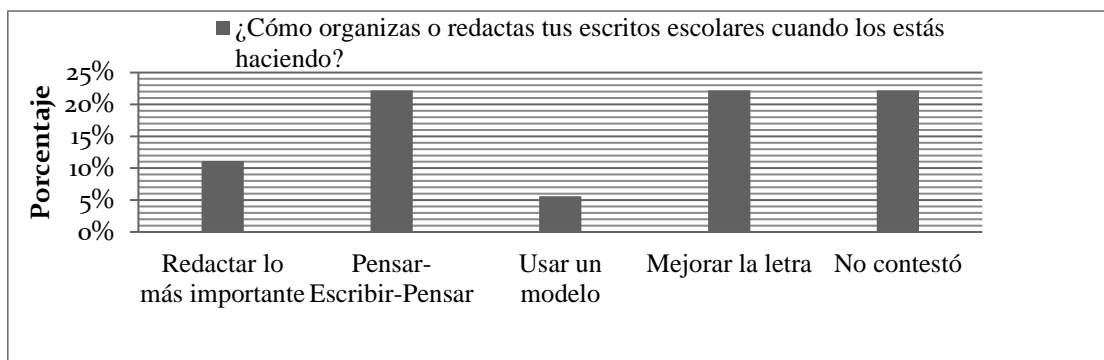


Figura 6. Como organizan o redactan sus escritos

¿Crees que la lectura y escritura son útiles para tu vida presente o futura; o ambas?
 ¿Por qué?, aunque no de manera contundente los alumnos reconocen que la

lectoescritura es y será valiosa en sus vidas pues solo un 42.9% lo reconoce así. Un 50% ignora la interrogante ¿Por qué? Y las respuestas fueron escuetas por ejemplo: porque es importante, necesaria en una carrera, para comprender.

¿Del 1 al 10 que tanto te gusta leer?, es representativo que solo un tercio de los alumnos externen un gusto moderado por la lectura y que de ahí en adelante en los demás vaya declinando, además de que no se halle en ninguno un gusto elevado por esta tarea.

¿Del 1 al 10 que tanto te gusta escribir?, al parecer los alumnos encuentran más agradable escribir que leer; ya que en esta actividad si se exhibe un porcentaje en el rubro “mucho”, que junto con el porcentaje de “moderadamente” se obtiene que a más del 60% de los alumnos les es agradable escribir. Cuando leen pueden identificar sus deficiencias claramente, hay ocasiones en que son capaces de externar “yo no sé leer”, a partir de las observaciones se puede predecir que ese es el motivo de que a los alumnos les sea más atractivo escribir. Coinciden estas dos actividades en el porcentaje de la categoría: casi nada, y la varianza entre la puntuación sobre el agrado registrado entre una y otra actividad permite señalar que a los que les gusta escribir les agrada también leer y por consecuencia sino les agrada escribir tampoco les atrae leer.

En el apartado: Escribe 5 cosas por las que te guste leer, se repitieron las respuestas en un 50% de la muestra en cuatro actividades por las que les gusta leer: comprenden, comunican, descubren, lo van haciendo mejor cada vez. El otro 50 % enfocó la respuesta hacia el tipo de textos que leen, comentando que cuentos, novelas, poesías, etc.

Para el apartado: Escribe 5 cosas por las que te guste escribir, solo el 35.3% captó la pregunta coincidiendo en cuatro respuestas: mejorar la redacción o letra, por gusto, para comprender y por distracción. El 64.7% menciona qué redacta o cuándo lo hace por ejemplo: elabora cuentos o cuando le dictan.

4.2.2 Resultados del instrumento: cuestionario para el docente. El

cuestionario provisto a los docentes (apéndice G), muestra puntos relevantes en los cuales se aprecian sus opiniones sobre diversos aspectos relacionados con el desempeño del grupo al que atienden, su práctica educativa y de manera especial como perciben la relación entre estrategias de enseñanza aprendizaje y desempeño escolar.

1. Problemática:

La media aritmética de la percepción del alcance o logro de aprendizaje que tienen los docentes sobre sus alumnos en los grupos que atienden es de 6.1 y una moda de 5 (tomando un rango del 1 al 10). Las respuestas en los cuestionarios señalan que dicha percepción nace de las calificaciones reprobatorias y poca participación de los alumnos durante las clases.

2. Causas:

Se atribuye el bajo desempeño principalmente a: falta de motivación que provoca desinterés, falta de atención a las explicaciones, la plática constante entre ellos, necesidad de comprensión lectora provocada por vocabulario limitado y también a lo

que uno de los profesores define como “razonamiento lógico deficiente” (Cuestionario – profesor 3).

Se proporcionan algunas cifras dadas por los maestros que permiten ser interpretadas también como el origen de ellas, puesto que señalan deficiencias en la lectura y su comprensión.

Percepción que tienen de los Alumnos como Lectores

Excelentes 0%, Buenos 27%, Deficientes/ Regulares 50.9%, Ineficientes 21.3%

Percepción del Grado de Comprensión Lectora

Excelente 1%, Buena 21.8%, Deficiente/ Regular 40.9%, Inexistente 36.3%.

Es necesario aclarar que la percepción que tienen los alumnos sobre aspectos relacionados con la comprensión, como es la habilidad para redactar es de un 30% buenos y casi el 12% excelentes, esta percepción en los estudiantes se razona tiene que ver con el contexto pues leen y escriben, como hablan y casi nadie les hace notar la falta de cohesión en su lenguaje, son repetitivas expresiones como “la mapa”, “el ensamen”; dos respuesta extraídas del cuestionario inicial de los alumnos (apéndice D) a la interrogante ¿En cuánto a redactar textos como te consideras y por qué?, fueron: “me considero bien para aprender mas” “me considero feliz para conocer diferentes temas”. Se reconoce que la riqueza que tienen culturalmente hablando es enorme pero que precisan desarrollar el dominio del español (a través de estrategias) para mejorar sus habilidades comunicativas y con ello su desempeño.

3. Papel del docente

El educador para realizar de manera eficaz su labor necesita de acuerdo a lo expresado por la muestra de docentes: ser responsable, tener una actitud positiva, hacer uso de estrategias, concientizar sobre las ventajas de una buena formación educativa para los retos del futuro, hacerles reflexionar sobre el uso adecuado de la tecnología, “identificar las problemáticas y a partir de la realidad realizar las actividades que tomen en cuenta al alumno...” (Cuestionario – profesor 3), planear sin apegarse a los programas institucionales los cuales están fuera de contexto, motivar.

4. ¿Cómo contrarrestarlas?

El 100% de los profesores coincide en la influencia de la motivación para el logro o mejoramiento del rendimiento académico.

En un 80% hay coincidencia en que los alumnos posean conocimientos básicos de los grados anteriores al que cursan.

El 60% concuerda que el alumno debe poseer conocimiento metacognitivo.

Solo en un 40% coinciden en la necesidad del conocimiento de estrategias y un 20% considera que influye en el aprovechamiento la buena relación que pueda existir entre compañeros.

5. Relación entre Estrategias y Aprendizaje

A pesar de la cifra anterior sobre la influencia de las estrategias en el rendimiento escolar los profesores en una pregunta directa sobre esta posible relación establecen que sí existe y que las estrategias son “un recurso elemental” (Cuestionario – profesor 4), “lo más cerca o apegado, para el logro del aprendizaje...” (Cuestionario – profesor 2) y que

el docente debe identificar cuáles le dan resultados. Hay también casos en que aunque aparentemente se vea esa influencia positiva no creen que sea una regla general, manifestando que son ellas “Una buena opción aunque... por las características de la región... no habrá un porcentaje satisfactorio de aprovechamiento escolar”.

(Cuestionario – profesor 1)

6. Estrategias

Todos los participantes dieron a conocer ciertas estrategias empleadas: Lectura robada, trabajos en equipo, subrayado, regalo de lectura, dictado, películas, exposiciones, operaciones básicas, investigaciones, motivación, reportes de lectura, redacción de cuentos, elaboración de historietas, descripciones, biografías, lectura y escritura diaria.

7. ¿Y los alumnos utilizan estrategias de manera espontánea? El 60% de los encuestados manifestó que no ha visto a los alumnos ejecutar estrategias de aprendizaje de manera espontánea. El 40% indica que sí, y que las estrategias han sido: apoyo entre compañeros para la realización de una actividad, hacen propuestas sobre cómo trabajar, revisan su portafolio para ver actividades que se parecen y tener una idea de cómo realizar la nueva actividad, consultar otras fuentes de información. Por otra parte en la muestra de alumnos se observó (apéndice F) que un número más elevado de ellos identifica más claramente las ideas principales a la hora de subrayar, en un principio parecía que no dejaban nada sin remarcar; es frecuente el uso del diccionario, sintetizar de manera oral algún texto leído, parece también que “ya no se le[s] hace tan complicado hacer mapas conceptuales”. La espontaneidad por lo tanto se va haciendo

presente poco a poco, puede decirse también que notan más sus deficiencias lo que es bueno como reflexión metacognitiva, esto porque sus respuestas en el cuestionario final (apéndice I) ya no son tan audaces con relación a las dadas dentro del cuestionario inicial (apéndice D) por ejemplo un 38% considera que les es difícil comenzar un nuevo trabajo, el 33% dice que solo en más de la mitad de las ocasiones puede hacer un texto a partir de un modelo dado, el 61% considera que no puede identificar las ideas principales (contrario ahora a lo que menciona su profesor), es también un 61% que menciona participar siempre en las actividades de equipo.

4.2.3 Resultados del instrumento: cuestionario final para el alumno. Aquí los resultados se analizan a partir de las categorías que se formularon en base a las teorías revisadas y las cuales se señalaron anteriormente. Las preguntas propuestas para cada categoría se considera pudieron ser ubicadas en más de una, debido a que, dichos elementos interactúan en la práctica educativa sin delimitarse formando parte integral del concepto mismo de enseñanza. Al mismo tiempo se consideran indispensables para facilitar el quehacer educativo y alcanzar el aprendizaje significativo.

Los resultados de la categoría: Autopercepción, sobre la potencial adquisición del aprendizaje (Tabla 4) son un tanto ambiguos porque por una parte los alumnos mencionan que se ponen nerviosos en los exámenes al grado de olvidar los conocimientos adquiridos y por otro dicen sentirse capaces de aprender lo mismo que los demás, así como de poder realizar las actividades; aludiendo a las observaciones se puede decir que la participación en clases aunque se ha elevado no puede considerarse

todavía con un buen nivel de interacción. Esto último muestra algo que es muy importante para que el alumno se pueda desenvolver adecuadamente dentro del aula y se refiere a la confianza de los alumnos hacia el docente, que parece no existir, lo cual fuera beneficioso para el logro de los aprendizajes pues como menciona Vygotsky el desarrollo del aprendizaje se potencia a partir de la socialización, lo cual podría llevar a hacer referencia a la subcategoría el docente como facilitador del aprendizaje como se hará más adelante.

(Las tablas 4, 5, 6 y 7 muestran los resultados obtenidos a partir del cuestionario final (apéndice I) aplicado al alumno)

Tabla 4

Respuestas relacionadas con la categoría: autopercepción, sobre la potencial adquisición del aprendizaje.

Enunciados por Categoría (numerados como aparecen en el cuestionario final para el alumno (apéndice I))	Respuesta con mayor frecuencia	Porcentaje %
Categoría: Autopercepción sobre la Potencial Adquisición del Aprendizaje		
8. Cuando el profesor pregunta algo en clase considero que lo sé, pero no puedo recordarlo.	c) Pocas veces	55.6
16. Cuando hay un examen, me pongo tan nervioso (a) que se me olvida todo.	b) Más de la mitad de las veces	38.9
17. Me siento capaz de aprender lo mismo que otros compañeros.	c) Pocas veces	50
20. Cuando me presentan el texto modelo, puedo hacer el mío fácilmente.	b) Más de la mitad de las veces	33.3
22. Siento que no puedo aprender.	c) Pocas veces	44.4

La categoría: Metacognición (Tabla 5) indica un mínimo desarrollo metacognitivo por lo menos en la mitad de los alumnos ya que no saben cómo concentrarse en la tarea lo cual es muy importante para realizar cualquier actividad que se requiera realizar, sea ésta de tipo intelectual o no. Además se hace patente que no han automatizado varias estrategias de aprendizaje que les pudieran apoyar en la recuperación de los aprendizajes, solo poco más del 50% vuelve al texto para lograr la comprensión.

Tabla 5

Respuestas relacionadas con la categoría: metacognición

Enunciados por Categoría (numerados como aparecen en el cuestionario final para el alumno (apéndice I))	Respuesta con mayor frecuencia	Porcentaje %
Categoría: Metacognición		
6. Vuelvo a leer un texto hasta que logro comprenderlo.	b)Más de la mitad de las veces	55.5
2. No me puedo concentrar o me distraigo fácilmente.	c)Pocas veces	50
11. Se me olvida con facilidad lo que se vio en la clase anterior.	c) Pocas veces	66.6
12. Cuando tengo que estudiar o hacer un trabajo, es difícil comenzar	c) Pocas veces	38.9

Se presentan los resultados para la categoría: Uso y conocimiento de estrategias de aprendizaje (Tabla 6) la cual muestra que han utilizado estrategias de aprendizaje aunque hagan la especificación de que ha sido esporádicamente. Algo que señalan también es la utilización mayormente de las estrategias: uso del diccionario para buscar el significado de palabras desconocidas, resúmenes y síntesis lo cual ha sido tal vez para ellos más necesario porque como se ha mencionado al tener los alumnos una lengua materna a la que dan prioridad de uso, ha tenido como consecuencia una reducción de su vocabulario utilizado en comparación con alumnos de este nivel que no viven esta situación. Se destaca el hecho de que poco más del 50% de los alumnos indique el hacer cada vez más resúmenes y síntesis, puesto que para lograrlo de manera coherente es necesario poner en práctica al mismo tiempo otras estrategias como sería: identificar palabras claves e ideas principales y el subrayado.

Tabla 6

Respuestas relacionadas con la categoría: Conocimiento y uso de estrategias de Aprendizaje

Enunciados por categoría (numerados como aparecen en el cuestionario final (apéndice F))	Respuestas con mayor frecuencia	Porcentaje %
Categoría: Conocimiento y uso de Estrategias de Aprendizaje		
1. Cuando leo, puedo identificar las ideas principales del texto.	c) Pocas veces	61.1
2. Al estudiar, trato de relacionar las cosas nuevas con las que ya sé.	c) Pocas veces	50
3. Cuando leo, imagino lo que podría pasar después.	c) Pocas veces	50
13. Cuando no entiendo una palabra la busco en el diccionario	b) Más de la mitad de las veces	44.4
14. He realizado mapas conceptuales, cuadros comparativos.	c) Pocas veces	44.4
15. He realizado resúmenes y síntesis	b) Más de la mitad de las veces	55.5
1. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo	c) Pocas veces	55.5
23. Cuando leo al estudiar, señalo en el texto los conceptos más importantes (Subrayo, hago anotaciones, encierro párrafos, etc.)	c) Pocas veces	44.4

En cuanto a los resultados de la categoría: motivación, mostrados en la Tabla 7 existen cambios en los alumnos en cuanto a que han tratado de participar más, ahora no solamente tienen la certeza que es conveniente la lectura y escritura como lo habían mencionado en el cuestionario inicial, así como una mayor elaboración de tareas que también se manifestaba casi de manera nula en los resultados del cuestionario inicial. Se destacan por su gran importancia los porcentajes elevados que muestran la atención y la participación dentro de las clases.

Tabla 7

Respuestas relacionadas con la categoría: Motivación

Enunciados por Categoría (numerados como aparecen en el cuestionario final para el alumno (apéndice I))	Respuesta con mayor frecuencia	Porcentaje %
Categoría: Motivación		
4. Cuando estoy en clase pongo atención a cada tema que explica la profesora.	b) Más de la mitad de las veces	50
5. Participo en las actividades de mi equipo.	a) Siempre	61.1
9. Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado(a) o me da sueño.	c) Pocas veces	38.9
10. Cuando estudio me levanto para hacer otras cosas o dejo de estudiar por ratos.	c) Pocas veces	44.4
19. Reviso mis trabajos escolares para que sean de los mejores.	c) Pocas veces	38.9
21. Hago las tareas.	c) Pocas veces	50

4.3 Análisis de resultados: integración final

Se ha mencionado que los conceptos que conforman las categorías están íntimamente relacionados con lo pretendido con la investigación, el aprendizaje surge a partir de cualquiera de ellos, pero para que sea eficaz, invariablemente deben actuar los cuatro elementos, aquí se presentan las categorías y su conceptualización, contrastándolas con los resultados obtenidos dentro de la investigación.

4.3.1 Categoría: autopercepción, sobre la potencial adquisición del aprendizaje. Sin duda la percepción que tiene el alumno de sí mismo involucra de modo directo al docente pues es él, quien construye de alguna forma el historial de fracasos o de éxitos del estudiante. Es el docente quien proporciona métodos o estrategias que

hacen sentir capaz al escolar de poder adquirir el conocimiento que se le está proveyendo, el aprendizaje solo puede ocurrir de manera efectiva de acuerdo a las características de la práctica del educador (Monereo, 1999, Solé, 1998).

Esta categoría implica diferentes acepciones, varias de ellas se refieren a como se visualiza un alumno ante ciertas tareas, la evaluación positiva o negativa del posible logro que pueda tener al realizarlas dando paso a la autoeficacia es decir el reconocer las aptitudes que se poseen para realizar ciertas tareas. Esta percepción ejerce gran influencia en su motivación por el desempeño de la actividad de aprendizaje, cuando es positiva puede tener como consecuencia el desarrollo de mayores capacidades de manera más espontánea. En ocasiones el origen de esa percepción puede ser como señala Ormrod (2005) la socialización pues el alumno es capaz de ver como suyos los fracasos o éxitos de los que están a su alrededor, nace también de los juicios de valor escuchados sobre sus tareas anteriores.

Lo que se ha distinguido sobre esta categoría por medio del cuestionario inicial y las observaciones es que los alumnos no consienten que haya una relación entre la dedicación al estudio y los resultados que puedan obtener. Los adolescentes además no tratan de entender las instrucciones de las actividades son de uso diario frases tales “cómo se hace” (observaciones, alumno 6) “maestra, qué voy a hacer” (observaciones, alumno 5). Lo anterior va disminuyendo con el ejercicio de algunas estrategias de aprendizaje como: monitoreo de la comprensión, identificación de la información explícita y fijar un objetivo para la lectura. Son comunes también frases como “estudio

mucho pero sin resultados” (cuestionario inicial, alumno 5), “estudiar mucho se olvida” (cuestionario inicial, alumno 2), “no puedo redactar”(cuestionario inicial, alumno 18).

Si se agrega lo obtenido en el cuestionario final (Tabla 4) es necesario todavía que se trabaje con los alumnos el manejo de una autopercepción positiva para que como señala Ormrod (2005) pueda ayudarlos a verse como personas capaces. Un ejemplo de que esta concepción resulta favorable, forma parte del quehacer docente y genera un cambio en la percepción que tienen los estudiantes sobre sí mismos, es el cambio efectuado en uno de los alumnos parte de la muestra, éste alumno se considera dentro de la comunidad escolar el más hiperactivo y con bajo desempeño (está repitiendo el curso) al cual se le han notado nuevas aptitudes a partir del trabajo con las estrategias de aprendizaje, del buscar una enseñanza más centrada en las necesidades de los alumnos y el manejo de la motivación, el educando ha mejorado sobre todo en matemáticas y en la lectura, en donde se emociona cuando puede realizar las actividades y se nota como disfruta el poder enseñarle a sus compañero el aprendizaje adquirido y leer ya sin apenarse porque reconoce que no lo hace como se espera de acuerdo a su grado escolar (Observaciones, alumno 5)

4.3.1.1 Subcategoría: docente facilitador. Dentro del análisis del cuestionario para el docente es posible advertir que los maestros muestran una preocupación por el desempeño lector y la comprensión. Que debiera derivarse en la práctica con sus alumnos, porque algunos de ellos relacionan la falta de ello con el bajo desempeño escolar. Sin embargo en ninguno de los casos se percibe que el docente se sienta responsable del fracaso de los alumnos en el aula escolar. Pero de acuerdo a los teóricos

anteriormente señalados el docente es un moderador o puente entre los conocimientos que tiene el alumno y los que va a ir adquiriendo.

Finalmente si el alumno no lee adecuadamente, no mejora su comprensión y lo más importante si no conoce los medios por los cuales irse apropiando de todo ello sí es factible señalar como uno de los responsables al educador y por lo mismo es necesario que genere los mecanismos para ofrecer una solución. Ausubel (s.f) refiere que se deben visualizar tres elementos dentro de todo proceso de enseñanza aprendizaje: primeramente los profesores y su forma de enseñar, los conocimientos soportados en el currículo y el lugar donde ocurre dicho proceso (contexto), esto para conocer los factores que lo afectan y descubrir las formas de proceder de manera efectiva y así evitar un proceder ciego e inútil.

4.3.2 Categoría: metacognición. Es difícil realmente para los alumnos reconocer como generan procesos cognitivos efectivos o se han hecho de ideas contrarias porque no han establecido conocimientos como: el tiempo en la tarea, el valor de la práctica, la importancia de la atención, entre muchos más conceptos. Mencionan por ejemplo que: “estudiar mucho se olvida” (cuestionario inicial, alumno 2), alguien más que tiene esa idea es el alumno 4, quien expresa que estudia poco porque si estudia mucho se le olvida, a veces como docentes se cree que estas ideas están superadas. En las primeras ocasiones que se mencionó el concepto, los ejemplos les causaban risa “ si creemos que aprendemos con solo abrazar la almohada y el libro y así quedarnos dormidos, es una forma de metacognición” (Observaciones, profesor 6) hoy, algunos comentan “yo no puedo estudiar con ruido” (Observaciones, alumno 6), “yo solo estudio lo que subrayo

porque son las ideas principales” (Observaciones, alumno 3); se les ha hecho la aclaración que se olvida cuando se quiere adquirir el conocimiento en poco tiempo (de un día para otro), que es mejor ir aprendiendo dos o tres conceptos, pero diariamente, lo que permite crear nuevos esquemas. Se ha insistido en la ayuda que representan las estrategias de aprendizaje porque con ellas se sintetiza y procesa la información ayudando al cerebro a recordarla (Observaciones, profesor 6).

4.3.2.1 Subcategoría: metacomprensión. La metacomprensión se deriva de la metacognición y ocurre cuando la persona es capaz de ir monitoreando su lectura con la finalidad de comprender de una manera totalmente consciente (Monroy y Gómez, 2009). Aquí se resalta una primera estrategia para lograr la comprensión textual o de un escrito: el reconocer el motivo que lleva a la persona a iniciar una lectura como por ejemplo: investigar, por distracción, etc. lo que a su vez la lleva a acercarse de distintas maneras al texto y a poner un énfasis distinto de interacción con lo que lee.

Una práctica muy extendida en el grupo que forma la muestra es que cuando han leído en voz alta y se les pregunta que le entendieron vuelven a leer el texto sin comentar nada, se les ha pedido que renglón por renglón deben irse dando cuenta que les dice la lectura, para en cuanto terminen sean capaces de emitir algún comentario. Una manera de practicar el monitoreo de la comprensión ha sido tomar un libro de la biblioteca y leer un párrafo y deben de hablar “solo un minuto” de lo que trata el texto. (Observaciones, profesor 6) o en otras ocasiones leer todo y mencionar algunas de las ideas principales, han ido destacándose poco a poco las participaciones de varios alumnos (Observaciones, alumnos 7, 9, 13, 16, 18)

4.3.3 Categoría: uso y conocimiento de estrategias de aprendizaje. Las estrategias son implementos cognitivos que facilitan la adquisición de conocimientos. De ahí la importancia de adquirirlas y llevarlas a la práctica de manera continua hasta conseguir la automatización en su selección y realización. Díaz y Hernández (2010) las señalan a su vez como procedimientos a los que se recurren de forma meditada, flexible y propicia para mejorar el proceso de hacerse de información. En los alumnos desde un primer momento pudieron reconocerse algunas estrategias de aprendizaje aunque tal vez para ellos no de manera consciente. Además de aplicar algunas no consideradas las más efectivas pues una de las más mencionadas fue la memorización.

Hubo expresiones como que se debe redactar lo más importante o que una manera de hacer un buen texto es escribir-leer y volver a escribir (Cuestionario inicial- alumnos 7, 10). Los docentes por su parte también reconocieron la importancia de estas (Cuestionario- profesores 1, 2, 3,4). En cuanto al cuestionario final (tabla 6) puede notarse que los alumnos ya mencionan utilizar de manera continua el uso del diccionario, localizar palabras claves, realizar mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. Todas esas estrategias provechosas para disminuir lo mencionado por el profesor 3, sobre que los alumnos se caracterizan por un vocabulario no muy amplio en cuanto a palabras de uso frecuente.

4.3.3.1 Subcategoría: profesor estratégico. El 100% de la muestra de profesores reconocen la importancia de las estrategias de aprendizaje, pero con ello no quiere decir que el 100% las esté transmitiendo o poniendo en práctica. Las estrategias logran un cambio y eso debe ser lo importante, como señala un docente las estrategias mejoran el

rendimiento escolar cuando son bien empleadas (cuestionario-profesor 2), prueba de ello es el cambio significativo que se dio de la prueba inicial a la final en la redacción de síntesis (apéndices E y H, tablas 1 y 2).

4.3.4 Categoría: motivación. Todo proceso cognoscitivo no actúa de manera aislada es necesaria la interacción con procesos que no son de este tipo o también procesos perceptuales (Sternberg, 2011); es aquí donde puede mencionarse que la motivación interna y externa de individuo junto con sus experiencias son necesarias para la adquisición del aprendizaje. Algo muy interesante que surgió dentro del análisis del cuestionario a los docentes fue lo dicho por el profesor 1, sobre que debido al contexto no podrían causar efecto las estrategias de aprendizaje, porque surge la pregunta ¿qué tanto podrá motivar a utilizarlas alguien que piensa que los resultados no van a darse o que estos van a ser mínimos?

Dentro del cuestionario inicial pregunta 13(apéndice D) llama la atención que a pesar de que la escritura la ocupan todos los días algunos alumnos como el 2 y el 13 consideren que esta va a ser importante a futuro cuando la opciones de respuesta eran presente, futuro y ambas. Lo cual podría sugerir que no les motive en este momento a buscar la manera de mejorarla con todo lo que conlleva como es una letra legible, buena ortografía, etc. Pudo observarse entre otras cosas que a los alumnos les gusta aprender cosas nuevas y si aprecian que pueden realizarla lo hacen muy rápidamente, una actividad que calificó así fue la realización de mapas conceptuales, desde la primera vez varios utilizaron colores y cuando realizaron uno sobre su estado el alumno 5 quería

saber exactamente cuántas agencias tenía su municipio, que era una información que él iba a incluir.

No puede evitarse hablar dentro de esta categoría de etiquetas que docentes o alumnos ponen y que sin duda alguna las más de las veces disminuyen la motivación, por ejemplo: dentro de la muestra se encuentra el alumno 5 que es considerado por prácticamente toda la escuela un alumno problema, por ser bastante mal hablado, repetidor y escandaloso, considerando por algunos que su presencia hace sufrir y ser en pocos términos un caso perdido; sin embargo con un poco de apoyo y confianza mostrada se ha vuelto un poco más participativo en cuanto a hablar de los aprendizajes que se examinan en la clase, porque realmente siempre está hablando de lo que pasa en el salón o de lo que la maestra habla con sus compañeros.

4.3.4.1. Subcategoría: contexto cultural y social. Se presentó la ocasión de que la maestra preguntara a los alumnos si sus padres los cuestionaban sobre las actividades que realizaban en la escuela y estas fueron tres de las respuestas “a mí no me preguntan nada” (Observaciones, alumno 14) “yo llego, voy a la leñar” (Observaciones, alumno 11) “mi papá si se enoja sino saco bien” (Observaciones, alumno 10). Es una gran problemática el que el contexto no motive a la superación académica, que los padres en su mayoría dejen un asunto tan importante como la educación en manos de sus hijos, son muchos factores del contexto que incitan a la deserción escolar (Observaciones). Aunque algunas experiencias fueron positivas en este rubro, un cambio mayor es un trabajo arduo que a veces solo se le deja al docente, cuando las experiencias o ideología

cultural no es algo sencillo de sobrellevar cuando todo parece señalar un rechazo por el aprendizaje.

En cuanto a la socialización dentro de las observaciones fue posible ver un cambio en la integración de los equipos aunque nunca deja de haber integrantes que platican de otras cuestiones o solo ven realizar la actividad. Pudo percibirse que los alumnos trabajan más cuando las áreas de trabajo de cada equipo están más separadas unas de otras en ocasiones se preguntan entre equipos que hacen, otras nada más observan lo que hace el otro y ya no leen las instrucciones sin saber si sus compañeros están bien en lo que hacen (observaciones).

4.4 Confiabilidad y validez de los resultados cuantitativos y cualitativos

Es necesario mostrar los procedimientos que se siguieron para lograr la validez y confiabilidad necesaria de los instrumentos con los que se trabajaron e igualmente con los resultados que se obtuvieron para que puedan ser tomados en cuenta

4.4.1 Confiabilidad y validez de los resultados cuantitativos. La confiabilidad de los instrumentos cuantitativos de medición en este caso prueba y postprueba fueron creados buscando la equivalencia en cuanto a: número de ítems, instrucciones para su realización, contenido; por ejemplo: en cada prueba se incluye un cuento con prácticamente el mismo número de palabras, apartados con igual cantidad de preguntas y grado de dificultad similar. La validez de contenido de los instrumentos se examinó con ayuda de expertos para este caso de 2 profesoras del mismo nivel, una de ellas

trabajando con el mismo grado escolar y dentro del mismo contexto que la muestra, la segunda solo perteneciente al nivel educativo y al contexto.

4.4.2 Confiabilidad y validez de los resultados cualitativos. Para alcanzar la dependencia que es el equivalente de la confiabilidad en términos cuantitativos se atendieron las recomendaciones de Coleman y Unrau (citado en Hernández, Fernández y Baptista 2010) quienes indican que no se deben manifestar las creencias y opiniones del investigador en las interpretaciones de los datos, ni establecer conclusiones antes de su análisis, los cuales deben ser considerados en su totalidad. La dependencia de alguna manera se va logrando durante todo el proceso investigativo al señalar por ejemplo cómo y dónde se recolectaron los datos o al verificar las transcripciones que van a dar paso a la codificación.

La credibilidad, se piensa se alcanzó al permanecer de manera permanente en el contexto donde se vive la problemática. Además de realizar la triangulación con la información obtenida, las teorías de apoyo seleccionadas (Vigotsky, Ausubel, Piaget y Brunner) y los métodos de investigación (al utilizar la metodología mixta). Asimismo el uso de las teorías ofrece el criterio de fundamentación. Todo lo anterior se estableció para ofrecer rigor a la parte cualitativa de la investigación. Cada uno de los capítulos presentan aspectos importantes que justifican y ubican por qué y para qué de la problemática y su investigación, pero es aquí donde se dan a conocer de manera práctica y estadística la aceptación o rechazo de las hipótesis con las que se quiere encauzar o

minimizar la problemática con la que se ha encontrado, radicando en ello la importancia de éste capítulo.

Capítulo 5. Conclusiones

Partiendo de las estrategias identificadas para acrecentar la competencia comunicativa textual: fijar un objetivo para la lectura, formarse una idea del contenido a partir de los títulos o encabezados, identificación de las ideas principales, información explícita, búsqueda de palabras clave, predicción de situaciones, hacer inferencias, monitorear la comprensión, resúmenes, mapas conceptuales y la retroalimentación con correcciones, se quiere dar paso a las conclusiones enfocadas a proporcionar sustentos para saber si se alcanzó lo propuesto, la reflexión sobre los motivos que llevaron a ello así como qué nuevas propuestas pueden darse para seguir mejorando la comprensión lectora y la elaboración de textos.

5.1 Principales hallazgos

Los resultados sugieren que:

- Las estrategias de enseñanza - aprendizaje llevadas a la práctica de manera continua, si logran acrecentar la comprensión textual.
- Las estrategias de enseñanza aprendizaje pueden influir y originar en los alumnos una mejoría en la redacción de escritos.
- A los alumnos no sólo se les deben presentar de manera teórica las estrategias de aprendizaje sino que deben ser modeladas por el profesor y llevarlas a la práctica de manera permanente para que se pueda lograr la automatización.
- Las estrategias promueven mejores actitudes hacia las labores académicas.

- Con las estrategias de enseñanza- aprendizaje es posible aumentar la autoestima y la motivación en los educandos.
- Las estrategias de enseñanza pueden ser utilizadas de manera transversal.
- La mayoría de las estrategias para mejorar la comprensión textual solo necesitan para ser llevadas a cabo un escrito, un lápiz y un diccionario.
- No hay nada que motive más dentro del proceso educativo que el pensar que se es capaz de lograr el conocimiento.
- Las estrategias de aprendizaje no dependen del contexto, pero si pueden adecuarse a él.
- El principal promotor del uso de estrategias de enseñanza – aprendizaje como herramienta educativa es el docente.
- La posibilidad de que sea mejorado un texto puede ser permanente, por lo que las prácticas de redacción a partir de estrategias de aprendizaje nunca están de más.

5.2 Respuesta a las preguntas de investigación

¿Cómo influye en la competencia comunicativa la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas a desarrollar las habilidades de producción y comprensión de textos en los alumnos de segundo grado de secundaria? Con base en los resultados de la investigación es posible concluir que las estrategias de enseñanza - aprendizaje propuestas pueden promover cambios que evidencian una mejor comprensión y elaboración de textos. Aun cuando el periodo de instrucción que se implementó dentro de este proyecto fue corto se dio de manera

continua y transversal. Lográndose percibir y verificar resultados positivos en el actuar de los alumnos tanto de manera interpersonal como en el de desempeño escolar.

Avances percibidos a partir de estas condiciones no son algo nuevo como tampoco el que no se estén llevando a cabo de manera permanente dentro de las aulas, siendo esta la razón que justificó la idea de realizar una nueva investigación sobre dicha problemática y que los efectos obtenidos demuestran su importancia y acierto al implementarlas.

¿Cuál es la relación entre desempeño escolar y el uso de estrategias que desarrollan la habilidad textual? Desde el momento en que los docentes parte de la muestra informaron sus propias reflexiones sobre el quehacer educativo dieron por sentado que las estrategias de aprendizaje eran indispensables para que los alumnos lograran desempeñarse mejor puesto que quien no logra comprender lo que busca dar a conocer el autor de un escrito tiene la misma información que quien no fue enseñado a leer, de ahí que se maneje el impacto actual del analfabetismo académico por diversos autores. Una forma de ayudar a los alumnos a volver a esos primeros conocimientos es a partir de las estrategias de enseñanza – aprendizaje que provocan poder adquirir e integrar nuevos conocimientos que hacen alcanzar los objetivos escolares es decir ellas son un puente para un mejor desempeño escolar.

¿Qué otros beneficios pueden obtenerse como consecuencia del uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas para desarrollar la competencia textual? Las estrategias utilizadas aunque solamente estaban enfocadas a áreas que forman parte de la competencia comunicativa textual (lectura, comprensión lectora y

escritura o elaboración de textos) confirman un aumento en la motivación, auto percepción y un mayor conocimiento metacognitivo tal como se manejó en las categorías de análisis presentadas, puesto que muchas veces no es que el alumno no quiera prepararse sino que no sabe cómo hacerlo, cuando este se empieza a dar cuenta de sus capacidades es posible ver cambios positivos en otros aspectos como los antes mencionados.

5.3 Debilidades del estudio

Se piensa que como toda labor cognitiva la aprehensión de habilidades comunicativas requieren de práctica permitiendo una mayor destreza y facilitando la toma de decisiones de lo que se debe hacer y el cómo hacerlo, todo ello porque se considera que el tiempo de intervención fue muy breve. Aunque los cambios fueron reales no fue posible verificar hasta qué punto estos pueden considerarse permanentes es decir ¿Seguirán poniendo los alumnos en práctica las estrategias de aprendizaje de manera espontánea?, ¿Será un uso continuado en las distintas materias?, ¿Con cuáles de las estrategia utilizadas hubiera sido suficiente para generar un cambio en los niveles de comprensión?, sin duda el factor tiempo limitó un tema que tanto en la teoría como en la práctica es extenso y que requiere profundidad. Esto sin considerar que un texto es un producto inacabado, así como la enseñanza estratégica.

5.4 Recomendaciones derivadas de los resultados de la investigación

- Se recomienda el uso de actividades que incluyan las estrategias propuestas ya que

son los primeros pasos que cualquier lector competente necesita realizar para lograr interactuar con el texto que busca comprender.

- Que el docente sea quien intervenga menos en las actividades de aprendizaje y en su lugar los alumnos sean los que actúen más dentro de las clases, sin olvidar que el aprendizaje debe partir de los alumnos y no de él.
- A los supervisores de zonas escolares programar talleres de actualización a lo largo del ciclo escolar en el manejo de estrategias de enseñanza aprendizaje dentro del aula escolar.
- Se exhorta a los directores a investigar y promover la implementación de proyectos fácticos que se han llevado a cabo en periodos cortos como una manera de iniciar en conjunto la ejecución de propuestas diseñadas para contextos similares al de trabajo.
- Sería recomendable crear círculos de intercambio de experiencias en relación al uso de estrategias de aprendizaje.
- Así mismo se insta a iniciar pequeños proyectos propios a nivel escuela enfocándose a estrategias de aprendizaje que tengan un objetivo específico, por ejemplo: mejorar la redacción o la motivación.
- Buscar siempre la actualización en nuevas formas de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje.

5.5 Posibles nuevos temas derivados de esta investigación

- Investigar hasta dónde es posible lograr un cambio cognitivo al implementar estrategias de aprendizaje.
- Investigar cuál es el tiempo promedio para que una estrategia sea realmente asimilada y se pueda pasar a una nueva estrategia.
- Investigar cuál es el número viable de estrategias de manejar de manera simultánea, o de que depende dicha cantidad.
- Investigar que actitudes demuestran que efectivamente se ha logrado suscitar en los alumnos la búsqueda de aprendizajes de manera independiente.
- Investigar qué tanto han cambiado las prácticas docentes desde la implementación de la teoría conductista en las aulas hasta la fecha y como apoyan las nuevas concepciones teóricas a la competencia comunicativa.
- Investigar cómo lograr acrecentar la motivación de los docentes por mantenerse informados sobre nuevos estudios que incidan en el aprendizaje y desempeño de los alumnos.
- Investigar cómo se podrían relacionar los estilos de aprendizaje con las estrategias destinadas a promover la competencia comunicativa textual
- Investigar como modificar las estrategias de aprendizaje señaladas en el proyecto de acuerdo a los niveles de comprensión lectora.
- Investigar como apoyan las TIC los procesos de comprensión lectora y la elaboración de textos.

- Investigar cómo elevar la falta de comprensión textual cuando esta está influida por el contexto.
- Investigar qué estrategias promueven el gusto por la lectura estimulando a la espontaneidad en su realización

5.6 Reflexión final

Lo que se busca y se ha mencionado de manera reiterada es lograr que se utilicen las estrategias de enseñanza – aprendizaje como un elemento principal del quehacer educativo, y también aquellos métodos pedagógicos centrados en el aprendizaje significativo, como puede ser en este caso el aprendizaje para la comprensión, todo ello de una manera consciente y planificada para que vaya de acuerdo a las necesidades contextuales, psicológicas, motrices, motivacionales, emocionales y educativas de los educandos.

Referencias

- Adaros, J.M. (2011). Nivelación De Competencia Comunicativa En La Formación Inicial Del Profesorado De Filosofía Y Religión De La Universidad Católica Del Norte, Coquimbo, Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 10 (20). ISSN 0717-6945 ISSN en línea 0718-5162. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243122668007>
- Arango, C.A. (2005). *De la puesta en escena a la puesta en esencia*. Trabajo para los Cursos: Teorías de la comunicación y, Competencias comunicativas. Corporación Universitaria Remington. Escuela de ciencias Humanas y Sociales. Medellín, Colombia.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Ausubel, D; Novak, J. y Hanesian H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas
- Ausubel, D. (s.f.) *Teoría del aprendizaje significativo*
<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>.
- Beltrán, F. (2004). *Desarrollo de la competencia comunicativa* México: Universidad Abierta.
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. México: Nueva Imagen.
- Brunner, J. S. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. España: Morata.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones mensajeros.
- Caldera, R y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos. *Educere* 1 (37), 247-255. ISSN 1316-4910 Recuperado de: http://alfabetizaci_yyn_acad_yymica.pdf
- Calderón, L. y Chiecher, A. (2012). Estrategias de aprendizaje, ¿procesos en construcción? comparando el desempeño estratégico en educación secundaria y universitaria. *Revista actualidades investigativas en educación*. 12 (2) p.1-15 recuperado en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Campos, J. y Chinchilla, A. (2009). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación

- de competencias para la investigación en la educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-20. Recuperado en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2009/archivos/reflexiones.pdf>
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estudios de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (17). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.09?id14001708>
- Cassany, D. (2010). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Recuperado en: http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/presentacion_DanielCassany.pdf
- Cuervo, C. y Florez, R. (1998). Emergencia de un sentido de la escritura en la educación. *Revista Universidad Valle* 19, 72-77
- Cuetos, F., Sánchez, C. y Ramos, J.L. (1996): *Evaluación de los procesos de profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Díaz, F. y Fernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill
- Díaz, R. (2010). Sugerencias para potenciar las habilidades comunicativas a los alumnos de las sedes universitarias municipales. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. *Revista cuadernos de educación y desarrollo* Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/19/rndt.htm>
- Dongo, A. (2008). La Teoría del Aprendizaje de Piaget y sus Consecuencias para la Praxis Educativa. *Revista IIPSI Facultad De Psicología UNMSM*. 11 (1) p. 167 – 181 ISSN IMPRESA: 1560 - 909X ISSN ELECTRÓNICA: 1609 – 7475
Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v11n1/v11n1a11.pdf>
- Fernández, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 10 (2), 1-24. ISSN 1409-4703
- Ferreiro, E. (2002). *Vigencia de Piaget*. (4ª. ed.). México: Siglo XXI.
- Fuenmayor, G. (2008). Metodología Lingüística para Desarrollar los Niveles de Comprensión de Textos Expositivos en Estudiantes Universitarios. *Laurus* 14 (27), 262-280. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111892014>

- Fumero, F. (2004). Estrategias de comunicación en la producción de textos para estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* 5 (99) 37-51. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41059903>
- Gómez, F. (1995). La elección de programas para el desarrollo de habilidades intelectuales. *Revista Sinéctica* 6
- Gómez, L.F. y Silas, J.C. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 42 (3), 35-62.
- González, M. C. y Tourón, J. (1998). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. España: EUNSA.
- González, N.M. y Ríos J.M. (2010). Aplicación de un Programa de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una Escuela de Educación: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Chiclayo, Perú) y Universidad de Málaga (España). *Trabajos De Investigación Como Catalizadores De La Innovación Educativa*. Recuperado de: <http://www.usat.edu.pe/usat/facultadhumanidades/files/2010/10/aplicaci%C3%B3n-de-un-programa-de-estrategias-para-la-comprensionlectora-de-los-alumnos-ingresantes-a-una-escuela-de-educac>
- Henson, K.T. y Eller, B.F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. D.F. México: Thomson Learning. ISBN 0-534-53847-9.
- Hernández, G. (2009). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios* 24. Recuperado de: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?a=Jimenez+Hernandez%e1nde%2c+Manuel&donde= castellano&zfr=0>
- Jimeno, P. (2012). Cuadernos de inspección educativa. *La competencia comunicativa: Producción de textos escritos. Orientaciones para la corrección. Evaluación diagnóstica*. Navarra, España: ESO.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Revista Electrónica Glosas didácticas* 13(95) http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdglosas

- Madero, I. P. y Gómez, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), 2013,113-139
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios Pedagógicos* 37 (1), 237-254.
- Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. *Psykhé* 16 (2), 3-16. ISSN 0717-0297 Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v16n2/art01.pdf>
- Martínez J.I. (2004). La medida de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios memoria presentada para optar al grado de doctor. Madrid.
- Miras, M.; Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias Sobre Lectura y Escritura, Producción de Síntesis Escritas y Resultados de Aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (57), 437-459. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774006>
- Monereo, C. (coord.) et al. (1999). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, España: Grao.
- Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009) Comprensión Lectora. *REMO VI*, (16).México. v6n16a08.pdf
- Morán, A. L. y Uzcátegui, A.M. (2006). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica. *Revista de Artes y Humanidades UNICA* 7 (16) 35-55 Recuperado de: [Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118726003](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118726003)
- Moreno, J., Ayala, R., Díaz, J. C y Vásquez, C. A. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y Función*, 23 (1), pp. 145-175 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21916690009>
- Muñoz P; Beltrán, J.A y López, E.T. (2009): Perfil en Estrategias de Aprendizaje de Estudiantes de Alto Rendimiento en Lengua Castellana y Literatura. *Faísca* 14 (16) 49 – 75
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos* 65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206508>

- Nickerson, R; Perkin, D. y Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar*. Barcelona: Paidós
- OCDE (2009). PISA 2009. Assessment framework-key competencies in reading, mathematics and science. París: OCDE.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Orrantía, J. y Sánchez, E. (1994). *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI. Cap.6: Evaluación del lenguaje escrito (pp. 223-326)
- Pérez, M. de J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*. (núm. Extraordinario), p.121-138
- Pérez, P. (2008). Monográfico: La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *CEE Participación Educativa* 8. p. 41-56
- Pimienta, J.H. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson Educación.
- PISA. (2006). *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006*. Recuperado de: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisalectura.pdf>
- Pittelman, S.D., Heimlich, R. L. y French, M. P. (2002). *Análisis de características semánticas como estrategias de aprendizaje. Aplicación en el salón de clases*. México: Trillas.
- Poulain, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. *Perfiles Educativos* 33 (132). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a12.pdf>
- Pozo, J.I. y Postigo, Y. (2000): *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona: Edebe.
- Puente, A. (2007). *Cognición y aprendizaje; fundamentos psicológicos*. España: Pirámide.
- Quintanar, L; Solovieva, Y; Lázaro, E; Bonilla, M; Mejía, L; Eslava, J. y Flores E. (2009). *Dificultades en el proceso lectoescritor*. México: Trillas.
- Reyes, R; Arellano, F; Benavides O. M. y Martínez, G. Ma. (2007) *Estrategias en el estudio y en la comunicación: como mejorar la comprensión y producción de*

textos, México: Trillas.

- Reyzabal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para calidad educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo* 10 (4), 63-77. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>
- Cook T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Rosas, M. y Jiménez, P. (2009) Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. *Revista Signos* 42 (71). 409-427
- Sánchez, D. (2008). Niveles de Comprensión Lectora.
<http://www.librosperuanos.com/articulos/danilo-sanchez10.html>
- SEP (s.f.). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México. Recuperado de:
http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual_fomento.pdf
- SEP (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria*. México. D.F.
- Sequea, E. y Barboza, J. L. (2012). Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). *Multiciencias*, 12 (1), 64 – 71. Recuperado de:
http://117008_44196_1_PB_pdf
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Institut de Ciències de l'Educació ICE Universitat de Barcelona. España: Graó.
- Sternberg, R. J. (2011) *Psicología cognoscitiva*. Distrito Federal, México: Cengage learning.
- Teobaldo, M. y Melgar, S. (2009). Competencias en la comprensión lectora y producción escrita. Alumnos de Institutos Superiores de Formación Docente: Dificultades de los estudiantes de 1er. año. *Informes de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA*.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos De La Formación Basada En Competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S., Pimienta, J.H, y García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, Pearson, México, D.F.

- UNESCO (1998, Octubre). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. París, Francia. Recuperado en: http://fund-culturadepaz.org/DECLARACIONES%20RESOLUCIONES/Educacion%20Superior%20UNESCO%201998_esp.pdf
- Valenzuela, J.R. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa, Vol. II y III*. México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Valles, A; Barca, A; Cabanach, R. y Nuñez, J.C. (1999). Las estrategias de aprendizaje una revisión teórica y conceptual. *Revista de Psicología* 3(3), 425-46. Recuperado de: [http:// www.redalyc.org/articulo.oa?id=](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=)
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weinstein, C. E. y Meyer, D. K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New directions for teaching and learning*, 45, 15-26.

Apéndice A.

Carta de autorización de la institución

Profra. Irasema Martínez Cruz
Matricula: A01313689
Escuela Virtual Tecnológico de
Monterrey



TECNOLOGICO DE MONTERREY
EGE
Escuela de Graduados en Educación

Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca 10 de Diciembre del 2013.

Profr. _____
Director
Escuela Telesecundaria
20DTV0707W

Por medio de la presente se le solicita su autorización para que parte de la plantilla docente y del alumnado puedan ser partícipes en un proyecto de tesis titulado: Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje para Desarrollar la Competencia Comunicativa en la Producción y Comprensión de Textos en los Alumnos de Segundo Grado de Secundaria.

El objetivo de este proyecto es lograr constatar la correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje seleccionadas para mejorar la comprensión y creación de textos, con el desempeño escolar del alumno y que además de este beneficio se puedan alcanzar otros como son la motivación, metacognición y que los alumnos se puedan percibir como capaces de aprender.

Se piensa que dicha investigación puede ser importante para cualquier persona interesada en aprender y en enseñar, por lo que no dudamos de las facilidades que nos pueda otorgar.

Saludos cordiales.

Profra. Irasema Martinez Cruz
Alumno investigador

Firma de Autorización
Director

Apéndice B.

Carta de Consentimiento de los Docentes

Profra. Irasema Martínez Cruz
Matricula: A01313689
Escuela Virtual Tecnológico de
Monterrey



Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca 10 de Diciembre del 2013.

Profr. _____
Responsable de Grupo
Escuela Telesecundaria
20DTV0707W

Por medio de la presente se le solicita su valiosa participación para que forme parte de una muestra de investigación educativa en un proyecto de tesis titulado: Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje para Desarrollar la Competencia Comunicativa en la Producción y Comprensión de Textos en los Alumnos de Segundo Grado de Secundaria.

El objetivo de este proyecto es lograr constatar la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje seleccionadas para mejorar la comprensión y creación de textos, con el desempeño escolar del alumno y que además de este beneficio se pueden alcanzar otros como son la motivación, metacognición y que los alumnos se puedan percibir como capaces de aprender.

Se piensa que dicha investigación puede ser interesante y positiva para cualquier persona interesada ya sea en aprender o en enseñar, por lo que no dudamos de su amable participación para llevar a cabo dicho proyecto.

Saludos cordiales

Profra. Irasema Martinez Cruz
Alumno investigador

Firma de Consentimiento
Docente

Apéndice C.

Carta de Consentimiento de los alumnos

Profra. Irasema Martínez Cruz
Matrícula: A01313689
Escuela Virtual Tecnológico de
Monterrey



Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca 10 de Diciembre del 2013.

Alumno (a):
Segundo Grado Grupo “A”
Escuela Telesecundaria
20DTV0707W

Por medio de la presente se te invita para que formes parte de una investigación dentro de un proyecto de tesis titulado: Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje para Desarrollar la Competencia Comunicativa en la Producción y Comprensión de Textos en los Alumnos de Segundo Grado de Secundaria.

El objetivo de este proyecto es lograr confirmar que cuando un alumno conoce ciertas estrategias de aprendizaje y las pone continuamente en práctica logra mejores calificaciones al incrementar la comprensión y creación de textos por medio de ellas.

Tu participación consistirá en contestar un cuestionario y una prueba inicial en un tiempo promedio de 60 minutos, repitiendo la actividad con una diferencia aproximada de 35 días. Tu participación en el estudio es voluntaria y tampoco te ocasionará gastos. No dudando de tu entusiasta participación. Se anticipan las gracias.

Saludos cordiales

Profra. Irasema Martinez Cruz
Alumno investigador

Firma de Consentimiento
Alumno (a)

Apéndice D. Cuestionario inicial para el alumno

Hola. Las respuestas a las siguientes preguntas se consideran confidenciales, te animamos a ser lo más honesto posible.

2. ¿Cuál es tu nombre y edad?
3. ¿Qué grado estás cursando?
4. ¿Qué actividades dentro de la clase te gusta más realizar? ¿Por qué?
5. Antes de presentar un examen ¿Estudias mucho, poco o nada? ¿por qué?
6. ¿Qué actividades realizas para prepararte para un examen?
7. ¿Cuál fue la última calificación que te entregó tu profesor y de qué materia fue?
8. ¿Consideras que la calificación anterior representa lo que realmente conoces de esa materia? Si, No ¿por qué?
9. ¿Escribe 3 cosas que podrías hacer para mejorar tus calificaciones?
10. ¿En cuanto a redactar textos como te consideras y por qué?
11. ¿Haces algo antes, durante o después de hacer un texto para que te quede mejor?
12. ¿Qué tipo de textos consideras que se te hace más fácil redactar?

13. ¿Cómo organizas o redactas tus escritos escolares cuando los estás haciendo?
14. ¿Crees que la lectura y escritura son útiles para tu vida presente, futura; o ambas?
¿Por qué?
15. ¿Del 1 al 10 que tanto te gusta leer?
16. ¿Del 1 al 10 que tanto te gusta escribir?
17. Escribe 5 cosas por las que te guste leer
18. Escribe 5 cosas por las que te guste escribir

Gracias por contestar.

Apéndice E. Prueba inicial

Nombre del alumno: _____

I. Lee la siguiente historia para poder contestar las preguntas que se te proporcionan posteriormente

GOLPE AL PROGRESO DE LOS PLATILLOS VOLADORES

Había gran agitación en Venus la semana pasada: los hombres de ciencia habían conseguido hacer aterrizar en la Tierra un satélite que estaba enviando señales y fotografías. El vehículo se posó en un lugar llamado Manhattan (nombrado así en honor del astrónomo venusino que lo descubrió hace 200,000 años luz.) Gracias a las buenas condiciones climáticas, los científicos pudieron obtener valiosas informaciones sobre la posibilidad de hacer llegar a la Tierra platillos voladores tripulados. En el Instituto Tecnológico Venusino se celebró una asamblea.

—Hemos llegado —anunció el profesor Zog— a la conclusión de que en la Tierra no hay vida.

—¿Cómo lo sabe usted? — preguntó un reportero de “La Estrella Vespertina”.

—Por una parte, la superficie de la Tierra, en la región de Manhattan, es de cemento sólido; nada se podría cultivar ahí. Por otra parte, la atmósfera está llena de monóxido de carbono y otros gases mortíferos; quien respire ese aire no podrá sobrevivir.

—¿Qué significa eso en relación con nuestro programa de platillos voladores?

—Tendremos que llevar nuestro propio oxígeno, lo cual significa que el platillo volador tendrá que ser más grande de cómo lo habíamos proyectado.

—¿Hay algún otro peligro?

—En esa foto se ve algo como un río, pero las observaciones que envía el satélite indican que el agua no es potable. Tendremos que llevar también nuestra propia agua potable.

—Profesor, ¿qué son todos esos puntitos negro que se ven en la foto?

—No estamos seguros. Parecen ser partículas de metal que se mueven por determinados caminos. Suelen gases y hacen ruido, y casi siempre están chocando unas con otras. Abundan tanto, que el platillo no podría aterrizar sin ser atropellado por alguna de ellas.

—Si todo lo que se dice es cierto, ¿no se retrasará en varios años el programa de los platillos voladores?

—Sí, pero lo reanudaremos tan pronto como recibamos más fondos oficiales.

—Profesor Zog, ¿por qué los venusinos estamos gastando tantos millones de zolochos en llevar un platillo tripulado a la Tierra?

—Porque si los venusinos logramos respirar en la atmósfera terrestre, entonces podremos vivir en cualquier parte.

Art Buchwald

Golpe al progreso de los platillos voladores.

Preguntas:

1. ¿Cuáles son los personajes principales?
2. ¿A qué conclusión llegaron los venusinos después de ver las fotos de la Tierra?
Explica tu respuesta.
3. ¿Qué son en realidad los puntitos negros que se ven en la foto?
4. ¿Qué beneficio obtendrían los venusinos de mandar un platillo tripulado a la Tierra?
5. ¿Han estado los venusinos en la tierra?
6. ¿Qué son los zolochos y La Estrella Vespertina?
7. Escribe cinco acciones que suceden en la historia de manera cronológica
8. Ahora cuéntame la historia que leíste y ponle un nuevo título
9. Si la historia fuera cinco veces más larga, ¿Qué harías para poder recordarla dentro de un mes?
10. ¿Cuál crees que sea la enseñanza que quiere dar a entender la historia?
11. ¿Qué situaciones agregarías para ampliar la historia?

II. Continúa la historia que se ha iniciado, para ello utiliza las palabras que se te proporcionan a continuación

pecado televisión árbol espejo aguja cubeta cabello
aplauso terror amarillo niña

Ese día Susana decidió limpiar el mueble de madera que estaba colocado en su recámara, pero no contaba con que...

Apéndice F. Guía de observación

Nombre del Maestro: _____

Institución Educativa: _____ Ciclo Escolar: ____ Grado y Grupo: _____

Semana de Observación: _____

Alumno (a)	Aspectos a Observar					
	Realiza las actividades individuales. Se percibe alguna mejoría en sus trabajos	Actividades en equipo. Ejecución de alguna estrategia de aprendizaje	Grado de interés o motivación en las actividades	Grado de comunicación en el desempeño de las actividades	Habilidades de redacción percibidas	Participación en la clase

Apéndice G. Cuestionario para el docente

Nombre del profesor: (opcional) _____

Grado que imparte: _____ Número de alumnos que atiende: _____

1. Califique dentro de un rango del 1 al 10 el desempeño general del grupo al que atiende
2. Si la calificación fue menor o igual a 7, escriba 3 problemáticas que perciba en su grupo como causa del bajo desempeño o rendimiento escolar
3. Si la calificación fue superior a 8, indique tres situaciones que hayan ayudado para que esto sea así
4. ¿Cuál cree que sea hoy el papel (actitudes, grado de responsabilidad, apego al currículo institucional, etc.) que desempeña un docente al estar frente a un grupo ante posibles problemáticas de bajo rendimiento escolar?
5. ¿Qué piensa sobre la relación que pudiera existir entre el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje y el logro académico?
6. ¿Qué estrategias de enseñanza ha puesto en práctica en este ciclo escolar y con qué fin?
7. ¿Qué actividades realiza o ha realizado para mejorar el desempeño del grupo?
8. Haga un aproximado utilizando porcentajes de cómo percibe como lectores a sus alumnos (excelentes, buenos, deficientes, ineficientes)
9. Haga un aproximado utilizando porcentajes considerando el grado de comprensión lectora que presentan sus alumnos (excelente, buena, deficiente, inexistente)

10. ¿Ha visto ejecutar algunas estrategias de aprendizaje a sus alumnos de manera espontánea? Si es si, indique cuales
11. ¿A usted enseñado alguna estrategia de aprendizaje a sus alumnos para que mejoren la comprensión lectora o la creación de textos en este ciclo escolar?(en su caso indique cuales)
12. Subraye 3 situaciones o actividades que piense más influyen para mejorar el rendimiento académico de los alumnos
- a) Motivación
 - b) Autopercepción positiva
 - c) Agrado por el profesor
 - d) Conocimiento de estrategias de aprendizaje
 - e) Conocimientos básicos anteriores al grado académico que cursa
 - f) Conocimiento metacognitivo (que el alumno reconozca como se le facilita el aprendizaje)
 - g) Buena relación con sus compañeros
13. Indique brevemente porque escogió los puntos anteriores

Apéndice H. Prueba final

Nombre del alumno:

I. Lee el siguiente cuento y contesta de manera detallada lo que se te pide

EL VICIO DE LEER

Después de pensármelo mucho, acudí a la reunión de lectores anónimos que había convocado la biblioteca pública. Cuando me tocó el turno de hablar, saqué el papel que había estado preparando toda la tarde, y leí:

Mi nombre no importa, soy un lector anónimo.

El día que dije en mi casa que me gustaba leer, mi padre puso el grito en el cielo.

--Pero, bueno, ¿cómo es posible que te guste leer? — dijo alzando la voz—. ¿Me has visto a mí leer alguna vez? ¿Lee tu madre? ¿Lee tu hermano mayor? No, verdad. Ninguno de nosotros leemos. ¿Y no estamos todos sanos y fuertes?

Mi madre fue más suave, aunque su tono también estaba cargado de reproches.

--Hijo, ¿por qué lo haces? ¿Por qué lees? —me preguntó entristecida.

Sin dejarme responder, mi padre volvió a la carga y siguió despotricando.

--Vamos a ver. Tienes un ordenador, tienes un montón de videojuegos, te hemos puesto un televisor en tu

cuarto y, a pesar de todo eso, que buenos esfuerzos nos ha costado, el niño caprichoso prefiere leer libros.

¿Te parece bonito ese vicio?

¿Vicio? Yo, la verdad, no supe qué responder.

Según comprobé después a escondidas en el diccionario, que también es un libro, un vicio es una mala costumbre que se repite con frecuencia.

En aquel momento, más que un vicioso, me sentía como un ladrón que acabara de robar en el Banco de España y hubiera sido pescado in fraganti.

Para colmo todavía tenía el botín en la mano, la prueba del delito, esto es, los libros que acababa de sacar de la biblioteca pública. Mis padres los miraron horrorizados y leyeron los títulos con dificultad.

Bueno, la cosa no paró ahí. Tuve que prometerles a mis progenitores que nunca más volvería a leer libros en casa.

La verdad es que me gustaría compartir este interés por la lectura con alguien, pero mis amigos piensan como mis padres. Ellos sólo saben hablar de fútbol. Un día que les insinué haber leído un libro, me miraron como si fuera un enfermo contagioso, y se alejaron de mí poniendo cara de asco.

He cumplido mi promesa a rajatabla. Ya no leo en casa, ahora leo sentado en un banco del parque y en

la biblioteca pública, donde ellos no pueden verme.

A veces, cuando me dedico a este vicio, tengo

miedo a que me descubran, aunque luego me olvido

de todo, Lo siento por mis padres, pero a mí me gusta leer,

¿y qué?

Paco Abril

I. Contesta de manera detallada las siguientes preguntas:

1. ¿Quiénes son los personajes principales?
2. ¿Qué es el grupo de lectores anónimos?
3. ¿Cuál es la actitud de los padres hacia la lectura?
4. ¿Qué opinión tienes sobre la actitud y razonamientos del padre?
5. ¿Por qué piensas que la mamá se muestra entristecida por que su hijo lee?
6. ¿Por qué se dice que la lectura es un vicio?
7. ¿Ves correcto que los padres aun teniendo las posibilidades de poder comprar libros a sus hijos prefieran comprarles videojuegos u otro aparato electrónico?
8. ¿Crees que es cierta esa afirmación de que a los jóvenes sólo les interesa el fútbol?
8. Escribe cinco acciones que suceden en la historia de manera cronológica
9. Si la historia fuera cinco veces más larga, ¿Qué harías para poder recordarla dentro de un mes?
10. ¿Cuál crees que sea la enseñanza que quiere dar a entender la historia?
11. ¿Qué situaciones agregarías para ampliar la historia?

II. Continúa la historia que se ha iniciado para ello utiliza las palabras que se te proporcionan a continuación: 100 pesos abogado escoba conchas reflejo tinta peluche llaves sonrisa asombro teléfono tornillo

Era de noche cuando Soledad salió a la calle en busca del pan para dar de cenar a su abuelito, cuando de pronto al doblar la esquina...

Apéndice I. Cuestionario final para el alumno

Nombre del alumno:

Instrucciones:

1. Cuando leo, puedo identificar las ideas principales del texto.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

2. Al estudiar, trato de relacionar las cosas nuevas con las que ya sé.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

3. Cuando leo, imagino lo que podría pasar después.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

4. Cuando estoy en clase pongo atención a cada tema que explica la profesora

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

5. Participo en las actividades de mi equipo

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

6. Vuelvo a leer un texto hasta que logro comprenderlo.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

7. No me puedo concentrar o me distraigo fácilmente.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

8. Cuando el profesor pregunta algo en clase considero que lo sé, pero no puedo recordarlo.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

9. Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado(a) o me da sueño.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

10. Cuando estudio me levanto para hacer otras cosas o dejo de estudiar por ratos

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

11. Se me olvida con facilidad lo que se vio en la clase anterior.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

12. Cuando tengo que estudiar o hacer un trabajo, me es difícil comenzar.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

13. Cuando no entiendo una palabra la busco en el diccionario

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

14. He realizado mapas conceptuales, cuadros comparativos.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

15. He realizado resúmenes o síntesis

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

16. Cuando hay un examen, me pongo tan nervioso (a) que se me olvida todo

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

17. Me siento capaz de aprender lo mismo que otros compañeros.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

18. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

20. Reviso mis trabajos escolares para que sea de los mejores.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

20. Cuando me presentan el texto modelo, puedo hacer el mío fácilmente

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

21. Hago las tareas.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

22. Siento que no puedo aprender.

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

23. Cuando leo al estudiar, señalo en el texto los conceptos más importantes (Subrayo, hago anotaciones, encierro párrafos, etc.)

a) siempre	b) más de la mitad de las veces	c) pocas veces	d) casi nunca	e) nunca
------------	---------------------------------	----------------	---------------	----------

Currículum Vitae

Irasema Martínez Cruz

Originaria de Nuevo Ixcatlán, Veracruz, México. Irasema Martínez Cruz realizó estudios profesionales en Pedagogía en el Centro de Estudios Superiores de Tuxtepec, en la ciudad del mismo nombre en el estado de Oaxaca. La investigación titulada: Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje para Desarrollar la Competencia Comunicativa en la Producción y Comprensión de Textos en los Alumnos de Segundo Grado de Secundaria es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la docencia, impartiendo las distintas materias que forman parte del currículo del nivel de secundaria dentro de la modalidad de Telesecundaria desde hace 7 años. Asimismo ha participado en distintos cursos, talleres y conferencias. Considera que es imperativo que el docente busque la manera de seguir preparándose para poder ser un verdadero apoyo en la educación de las personas que estén a su cargo.