

# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

CAMPUS EUGENIO GARZA SADA



UN MODELO DE COMPRESION DE LECTURA  
APLICADO A UNA CLASE DE LITERATURA

## T E S I S

PRESENTADA COMO REQUISITO PARA  
OPTAR AL TÍTULO DE MAESTRO EN EDUCACION  
CON ESPECIALIDAD EN DESARROLLO COGNITIVO

PRESENTA:

DONNA MARIE KABALEN VANEK

MONTERREY, N. L.

DICIEMBRE DE 1993

INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE  
MONTERREY

CAMPUS EUGENIO GARZA SADA

**UN MODELO PARA LA COMPRESION DE LECTURA  
APLICADO A UNA CLASE DE LITERATURA**

Tesis presentada como requisito para optar al título de  
Maestro en Educación con especialidad en  
Desarrollo Cognitivo

Autor: Lic. Donna Marie Kabalen Vanek

Asesor: Dra. Margarita A. de Sánchez

Monterrey, N.L. 29 de noviembre de 1993

**DEDICATORIA**

**A mi Señor y mi Dios, fuente de toda  
sabiduría...**

**A mi esposo Roberto, y a mis hijos Mónica,  
Roberto y Denise por su apoyo y amor.**

## AGRADECIMIENTOS

La autora desea expresar su agradecimiento muy especialmente a la Dra. Margarita A. de Sánchez por su incansable dirección y asesoría en el desarrollo de este trabajo. Su esfuerzo, paciencia y experiencia hicieron posible avanzar esta investigación y poner en práctica todo lo aprendido bajo su consejo.

Asimismo, a la Química Margarita Mayra Rodríguez Garza por su apoyo en la compilación de las estadísticas para la cuantificación de los resultados de la investigación.

## RESUMEN

El propósito del presente trabajo es el diseño de un modelo que debe servir como un primer paso para resolver el problema de la comprensión de la lectura (en este caso, de Literatura). El programa toma en cuenta los siguientes factores: 1) Mejorar la comprensión de la lectura en sus tres niveles; 2) Aumentar el potencial intelectual del alumno en el área de lectura mediante el uso de instrumentos de desarrollo de habilidades del pensamiento básicos y superiores; y, 3) Efectuar la integración de la lectura y la escritura para mejorar la generación de productos escritos que se basen en el análisis, síntesis, evaluación, interpretación y visión crítica y analógica de textos leídos.

Para lograr los objetivos propuestos se realizó una investigación de acción para desarrollar un diseño instruccional acompañado de una evaluación formativa que duró dos semestres y que permitió ajustar el diseño del curso a los estándares planteados en los objetivos curriculares. Una vez terminada la evaluación formativa, se puso en práctica un estudio piloto para probar la efectividad de la metodología del diseño instruccional. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupos experimental y de control. Se aplicó la metodología al grupo experimental por un semestre. La muestra incluyó alumnos de primero a quinto semestre de diferentes carreras inscritos en la materia de "Reading

Literature in English". Se diseñó una prueba de comprensión de lectura que se aplicó como pre-test y post-test a los grupos experimental y de control para luego comparar las ganancias en los niveles de comprensión de lectura de ambos grupos. Finalmente se diseñó una prueba de autoevaluación que se utilizó en el grupo experimental al final del semestre.

El análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de la investigación muestran que mediante la práctica de los nueve procesos básicos junto con la aplicación de los modelos de razonamiento inductivo y deductiva, y mediante el ejercicio deliberado y sistemático del metaconocimiento y de habilidades metacognoscitivas, el grupo experimental logra ganancias estadísticamente significativos en la comprensión de la lectura.

## INDICE

AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	ii
INDICE GENERAL	iii
INDICE DE FIGURAS	ix
INDICE DE TABLAS	x
INDICE DE GRAFICAS	xi
1. DEFINICION DEL PROBLEMA	1
1.1. ANTECEDENTES Y SITUACION ACTUAL	1
1.2. SITUACION DESEADA PARA LA COMPRESION DE LA LECTURA EN EL AREA DE LITERATURA	7
1.2.1. Desempeños deseados	8
1.2.2. Análisis de variables instruccionales e institucionales deseadas	9
1.3. IDENTIFICACION DE NECESIDADES	12
1.4. ENUNCIADO DEL PROBLEMA	14
1.5. DELIMITACION DEL PROBLEMA	15
1.6. ESTRATEGIAS PARA RESOLVER EL PROBLEMA	15
1.7. JUSTIFICACION DEL ESTUDIO	16
1.8. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	17
1.9. SINTESIS DEL PROCESO SEGUIDO EN LA INVESTIGACION	18
1.10. ORGANIZACION DE LA TESIS	22
2. MARCO TEORICO	24

2.1. ASPECTOS CONCEPTUALES RELACIONADOS CON LA COMPRESION DE LECTURA Y ESCRITURA	25
2.1.1. Definiciones de comprensión de lectura	25
2.1.2. Teoría de esquemas en la comprensión de lectura	33
2.2. DISCUSION	40
2.3. CONSTRUCCION TEORICA QUE ORIENTA EL TRABAJO	43
2.3.1. El paradigma de los procesos	43
2.3.1.1. Observación	47
2.3.1.2. Comparación	49
2.3.1.3. Relación	50
2.3.1.4. Clasificación simple	51
2.3.1.5. Ordenamiento	52
2.3.1.6. Clasificación jerárquica	53
2.3.1.7. Análisis	54
2.3.1.8. Síntesis	55
2.3.1.9. Evaluación	56
2.3.2. La teoría triádica de la inteligencia	59
2.3.2.1. Subteoría componencial	60
2.3.2.2. Componentes de adquisición de conocimiento	68
2.3.2.3. Subteoría experiencial	70
2.3.2.4. Subteoría contextual	75
2.3.3. Modelo del pensamiento crítico	77



2.4.	CONCLUSIONES Y CONSTRUCCION	
	TEORICO-HIPOTETICO	82
3.	MODELOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA PARA LA	
	COMPRESION DE LECTURA	89
3.1.	MODELO OPERACIONAL DE COMPRESION	
	DE LECTURA	90
3.1.1.	Objetivos generales del modelo	90
3.1.2.	Bases conceptuales para la	
	lectura efectiva	92
3.1.3.	Análisis estructural del contenido	
	de la materia	96
3.1.3.1.	Elementos de una obra literaria	97
3.1.3.2.	Comprensión de la temática	
	de la obra	101
3.1.3.3.	Visión comparativa de la	
	temática	103
3.1.3.4.	Visión crítica y analógica	106
3.2.	MODELO DE DISEÑO INSTRUCCIONAL	108
3.2.1.	Objetivos y fundamentos del diseño	111
3.2.2.	Estrategias Congnoscitivas	114
3.2.3.	Estrategias Instruccionales	115
3.2.4.	Procedimiento enseñanza-aprendizaje	117
3.2.5.	Los procesos y su aplicación a	
	la lectura	118
3.2.6.	Evaluación de productos escritos	122
3.3.	DESARROLLO DE CLASES DE TRES SESIONES	
	DEL CURSO	125
3.3.1.	Primera Sesión	125

3.3.1.1.	Objetivos	125
3.3.1.2.	Contenidos	126
3.3.1.3.	Estrategias	126
3.3.2.	Segunda Sesión	127
3.3.2.1.	Objetivos	127
3.3.2.2.	Contenidos	127
3.3.2.3.	Estrategias	127
3.3.3.	Tercera Sesión	128
3.3.3.1.	Objetivos	128
3.3.3.2.	Contenidos	129
3.3.3.3.	Estrategias	129
3.4.	METODOLOGIA DE EVALUACION DEL MODELO	130
3.4.1.	Evaluación formativa	130
3.4.2.	Evaluación sumativa	132
3.5.	DISEÑO DE LA INVESTIGACION	133
3.5.1.	Instrumentos	134
3.6.	HIPOTESIS	135
3.7.	PROCESAMIENTO DE DATOS	135
4.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	137
4.1.	RESULTADOS CUANTITATIVOS	137
4.1.1.	Descripción de la muestra	137
4.1.2.	Resultados de la prueba de comprensión de lectura	138
4.1.3.	Resultados del test t	143
4.1.4.	Prueba de autoevaluación del grupo experimental	152
4.2.	RESULTADOS CUALITATIVOS	156
4.2.1.	Investigación cualitativa	156

4.2.2.	Actitud y desempeño de los alumnos	157
4.2.3.	Opinión del docente acerca de si mismo	159
4.3.	RESULTADOS ACERCA DE LA CONSTRUCCION Y VALIDACION DEL MODELO	160
4.4.	CONCLUSION GENERAL	161
5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	162
5.1.	CONCLUSIONES	162
5.2.	RECOMENDACIONES	165
6.	APENDICES	168
	APENDICE A	169
	APENDICE B	170
	APENDICE C	171
7.	BIBLIOGRAFIA	173

## INDICE DE FIGURAS

FIGURAS	PAG
1      Modelo de comprensión de lectura	88
2      Modelo de comprensión de lectura aplicada a una obra literaria	98
3.     Modelo procedimental para la enseñanza de la comprensión de la lectura	109

## INDICE DE TABLAS

TABLA		PAG
1A	Sujetos participantes del grupo control en el estudio	139
1B	Sujetos participantes del grupo experimental en el estudio	140
2	Medias, desviaciones estándar y cambios en puntajes de los grupos experimental y control en la prueba de comprensión de lectura	141
3	Significación estadística de las ganancias de las medias de las variables de la prueba de comprensión de lectura	150
4	Medias de los puntajes de la autoevaluación de cada participante en cada factor antes y después del curso	153

## INDICE DE GRAFICAS

GRAFICA		PAG
1A y 1B	Ganancia en las medias de los puntajes en la prueba de comprensión de lectura.	144
1C y 1D	Ganancia en las medias de los puntajes en la prueba de comprensión de lectura.	145
1E y 1F	Ganancia en las medias de los puntajes en la prueba de comprensión de lectura.	146
1G y 1H	Ganancia en las medias de los puntajes en la prueba de comprensión de lectura.	147
1I y 1J	Ganancia en las medias de los puntajes en la prueba de comprensión de lectura.	148
1K	Ganancia en las medias de los puntajes en la prueba de comprensión de lectura.	149
2A y 2B	Medias de los puntajes de autoevaluación de cada participante en el factor antes y después del curso.	154
2C	Medias de puntajes de autoevaluación de cada participante en el factor antes y después del curso.	155

## CAPITULO 1

### DEFINICION DEL PROBLEMA

El presente capítulo intenta definir el problema de comprensión de lectura en el área de Literatura. A continuación se presentará los siguientes tópicos con respecto al tema: 1) los antecedentes y la situación actual; 2) la situación deseada para la comprensión de la lectura en el área de literatura; 3) la identificación de necesidades; 4) el enunciado del problema; 5) la delimitación del problema; 6) las estrategias para resolver el problema; 7) la justificación del estudio; 8) los objetivos del estudio; y, 9) la síntesis del proceso seguido para realizar la investigación.

#### 1.1. Antecedentes y situación actual

Las tres materias de Literatura Inglesa y las tres de Literatura Americana históricamente se han impartido a los alumnos de la carrera de Letras Inglesas que tuvo su inicio como carrera profesional en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en el año 1963. El enfoque tradicional de la enseñanza de la Literatura Inglesa ha sido el estudio de la historia y obras literarias de Inglaterra desde el Siglo VI hasta el presente. De igual manera, las tres materias de Literatura Americana han incluido el estudio de la historia y obras literarias de los Estados Unidos desde el Siglo XVIII hasta el presente.

En el año 1990 se eliminó la carrera de Letras Inglesas para sustituirla por la de Relaciones

Internacionales; el área de Literatura Americana pasó a ser parte del programa de Inglés Avanzado donde se ofrecen las materias de "Reading Literature in English" y "20th Century Minority Literature". Sin embargo, dado que existen varias generaciones de alumnas sin terminar la carrera de Letras Inglesas, se siguen impartiendo las materias de Literatura Inglesa y Literatura Americana para dichos alumnos siguiendo el enfoque tradicional.

En la materia de "Reading Literature in English" se cubren los autores clásicos como Hemingway, Fitzgerald, Faulkner, Ellison y Miller. En el curso de "20th Century Minority Literature" se incluyen los autores étnicos como Silko, Kingston, Malamud, Walker y Cisneros. Las obras leídas son de los géneros de novela y drama y se examinan aspectos literarios, sociales, culturales e históricos de los Estados Unidos con respecto a cada obra. Las nuevas materias de Literatura están dirigidas a alumnos de diversas carreras de primero a quinto semestre de profesional. Estos alumnos han aprobado los exámenes de entrada del I.T.E.S.M. en el área de Inglés y han sido calificados como candidatos para los cursos de Literatura Americana que requieren de un nivel avanzado de comprensión de Inglés en los ámbitos de lectura, escritura y conversación. Sin embargo, como los alumnos provienen de diferentes áreas de estudio y de diferentes niveles de la carrera, ha sido necesario un cambio tanto en el contenido de las clases como en el enfoque y las estrategias utilizadas en la situación de enseñanza-aprendizaje.



La observación de la situación de enseñanza-aprendizaje en las materias de Literatura Inglesa y Literatura Americana en la carrera de Letras Inglesas desde 1981 hasta el presente, ha revelado un descenso en el desempeño de los alumnos en el área de comprensión de Lectura. Entre las deficiencias detectadas en el aula se encontraron dificultades para:

- Entender más allá del significado literal de una obra literaria.

- Entender el vocabulario en un contexto novedoso.

- Entender la temática de las obras.

- Dificultad para formular inferencias propias sobre la temática de las lecturas.

- Encontrar las relaciones que existen entre lo leído y el contexto socio-cultural y socio-económico en el cual fué escrito la obra.

- Formular un punto de vista propio con respecto a la interpretación de obras literarias.

- Formular una justificación de su punto de vista personal con respecto a la temática o conflictos evidentes en las lecturas.

- Comparar la información relevante de los textos leídos con problemas actuales o históricos.

- Seleccionar la información relevante de un texto leído y aplicarla en la solución de problemas actuales.

- Elaborar trabajos escritos donde se debe de presentar un análisis, síntesis y evaluación de lo leído.

Específicamente las deficiencias que se han detectado indican una falta de habilidades para aplicar:

-Los procesos básicos de pensamiento para descifrar el contenido de un texto;

- Los procesos de razonamiento inductivo, necesarios para entender el significado profundo o la temática de un texto literario;

-El pensamiento analógico, necesario para desarrollar un análisis comparativo interpretativo entre textos;

- El metaconocimiento y las habilidades metacognoscitivas que ayudan en la adquisición, el uso y el control del conocimiento en la tarea de lectura y en la escritura de ensayos sobre lo leído;

- El pensamiento crítico necesario para explorar las ideas dadas en los textos, para generar ejemplos y razones propias con respecto a lo leído y para su aplicación en un contexto socio-cultural propio y actual.

Se ha notado también que los trabajos o productos escritos en otras disciplinas o áreas del conocimiento muestran las mismas deficiencias. En juntas informales con maestros de otras materias que requieren de la lectura de textos extensos, se ha llegado a la conclusión que los alumnos muestran las mismas deficiencias en la comprensión de lectura en materias como Inglés Avanzado, Humanidades, Derecho, Historia, Literatura Universal, Relaciones Internacionales y Comercio Internacional. Por lo tanto, aunque el enfoque de la presente investigación será en el área de Literatura, es importante enfatizar su aplicación a otras áreas de estudio a nivel superior.

Para entender la situación actual, es necesario

realizar un análisis detallado de los hechos observados en términos de algunas de las variables que intervienen en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional para estimular la comprensión de la lectura en Literatura y en el desarrollo de ensayos en forma escrita. Para esto, se seleccionaron las siguientes variables: el papel del profesor; las características y el papel del alumno; el ambiente de enseñanza; la motivación; el contenido de la lectura; los conocimientos y las habilidades del alumno; el nivel de comprensión de la lectura; y, la evaluación del desempeño del estudiante.

El papel del profesor: En la enseñanza tradicional, el maestro funciona como expositor de la información que se debe de aprender. Su papel es de autoridad y de poseedor de la verdad; imparte interpretaciones de las lecturas, y es él quien corrige los errores y dirige el aprendizaje de los estudiantes. El profesor tiene la responsabilidad fundamental de enseñar al estudiante y proporciona la información, las preguntas, la instrucción y los ejercicios para impartir la materia.

Las características y el papel del alumno: La necesidad fundamental del estudiante en el aprendizaje tradicional es conocer, más o menos, qué pensar con respecto a las obras leídas en la materia de Literatura. Recibe detalles, definiciones, explicaciones, reglas, lineamientos y razones para aprender de una manera pasiva. Anota lo que dice el profesor y aprende por medio de la memorización y de la prueba y el error.

Además, muestra una falta de iniciativa para reflexionar y cuestionar sobre la temática de lo leído.

El ambiente de enseñanza: El salón de clase en la enseñanza tradicional es un lugar silencioso donde el profesor habla mucho y los alumnos aportan poco. El ambiente es rígido y enfocado hacia el profesor como el que presenta información importante con respecto a las lecturas.

La motivación: La motivación es extrínseca y se basa en la aprobación del profesor, la cual se da cuando se ha podido repetir la información captada o memorizada de los apuntes. La meta principal es la calificación de los exámenes y tareas, y existe una falta de iniciativa en la utilización de otras fuentes de información.

El contenido de la lectura : Tradicionalmente, en la lectura de textos y obras literarias, se enfatiza la identificación del protagonista y de los personajes secundarios: se identifica el comienzo, el punto culminante y la resolución de la trama en la lectura de textos narrativos. Además se explican los conflictos y la temática de las obras leídas. Se presentan definiciones de términos literarios como lenguaje figurativo, símbolos, imágenes, metáforas y símiles y se identifican ejemplos de ellos en el texto. En los textos expositivos que se encuentran en las antologías literarias para exponer la historia literaria, se enfatiza la identificación de la oración tópica, la idea o las ideas principales, y la elaboración de un resumen de los detalles del texto.

Los conocimientos y las habilidades del alumno: El conocimiento en la enseñanza tradicional es independiente del pensamiento que lo genera, organiza y aplica. El conocimiento se descompone en elementos como los personajes y lo que sucede en la trama, y se enseña cada uno secuencial y atómicamente. El conocimiento se concibe como aditivo, es decir, una obra literaria proporciona múltiples detalles que el alumno debe reconocer sin necesidad de enfatizar las relaciones que existen entre ellos. Se parte el conocimiento en sus elementos, enseñando los temas, conflictos y cada parte del discurso; la exposición, el punto culminante y la resolución se cubren por separado. Se dice que un estudiante ha aprendido cuando puede repetir lo que se le ha enseñado sobre un texto literario.

Nivel de comprensión de la lectura: La comprensión literal de un texto se distingue de otros procesos tales como analizar, sintetizar, inferir, evaluar o pensar más allá de lo leído. Se asume la verificación de la comprensión del significado si el alumno muestra una comprensión literal básica de lo leído.

La evaluación del desempeño del estudiante: En la enseñanza tradicional, un estudiante que puede contestar correctamente preguntas, y proporcionar definiciones en los exámenes está probando que posee el conocimiento o la comprensión de los temas.

#### 1.2. Situación deseada para la comprensión de la lectura en el área de Literatura

A continuación se presentan algunas ideas sobre el

énfasis deseado en la situación de enseñanza-aprendizaje y la formulación de estrategias necesarias para este fin.

#### 1.2.1. Desempeños deseados

El desempeño primordial que se desea mejorar en el área de Literatura es la comprensión de la lectura y el desarrollo de ensayos críticos interpretativos en forma escrita. El logro de estas habilidades solo es posible cuando el estudiante desarrolla las estructuras cognitivas que le permitan establecer una conexión significativa entre lo leído y la representación mental del tema. Para esto es necesario el desarrollo de habilidades en las siguientes áreas:

-Los nueve procesos básicos del pensamiento: Observación, Comparación, Relación, Clasificación Simple, Ordenamiento, Análisis, Síntesis, y Evaluación, que pueden ayudar en el desarrollo de los esquemas mentales básicos necesarios para descifrar el contenido de un texto literario.

-El proceso de razonamiento analógico que permite establecer o analizar relaciones de orden superior entre diferentes elementos, conceptos, hechos o situaciones pertenecientes a una o más lecturas literarias.

-Los procesos denominados componentes de ejecución del procesamiento de la información para el razonamiento inductivo--es decir, la codificación, inferencia, funcionalización, aplicación, comparación, justificación y respuesta--los cuales son necesarios para la comprensión profunda de

textos literarios.

-Las habilidades cognoscitivas y metacognoscitivas, útiles para la adquisición, el uso y control del conocimiento en la tarea de comprensión de la lectura.

-Los hábitos de pensamiento crítico que permiten la construcción y comparación de interpretaciones más razonables y apropiadas con respecto a la lectura de obras literarias.

#### 1.2.2. Análisis de variables instruccionales e institucionales deseadas

En la sección 1.1. se presentó un análisis de las variables que intervienen en la situación observada de enseñanza-aprendizaje tradicional para la comprensión de lectura en el área de Literatura. A continuación se presenta un análisis de las mismas variables--el papel del profesor, las características y el papel del alumno, el ambiente de enseñanza, la motivación, el contenido de la lectura, los conocimientos y las habilidades del alumno, el nivel de comprensión de la lectura, y la evaluación del desempeño del estudiante--de acuerdo a la situación deseada en el salón de clase.

El papel del profesor: El profesor, como mediador, se interpone entre el estímulo y el estudiante, selecciona los estímulos que considera más apropiados, los transforma y los organiza de acuerdo a su presentación y ocurrencia. (Feuerstein, 1980). El profesor también responde a los errores y confusiones de los estudiantes con respecto a lo que han leído,

estimulándolos con preguntas y permitiéndoles que se corrijan entre ellos mismos. El maestro permite a los estudiantes la oportunidad de generar sus propias ideas sobre un tema leído.

Las características y el papel del alumno: El alumno debe ser fundamentalmente un buscador y cuestionador, más que un creyente. Debe de poder utilizar estrategias, principios y conceptos integrados con procesos de pensamiento en lugar de memorizar hechos atomizados. Lo que se comprende debe de ser la experiencia de la lectura de textos, analizada y organizada por el pensamiento crítico, en lugar de hechos aislados. Mucho de lo que aprende el estudiante sobre lo que lee debe ser construido por él mismo, de acuerdo a sus necesidades y no prefabricado como conjunto de pensamientos ciertos acerca del mundo. Necesita aprender a escuchar críticamente a los demás, cuestionar, aplicar, probar, y como consecuencia, emprender un diálogo público o privado con ellos con respecto a las interpretaciones de lo leído.

El ambiente de enseñanza: En el salón de clase los alumnos hablan sobre interpretaciones propias de las obras literarias enfocando temas vitales, en el supuesto de que desarrollan habilidades dialécticas y dialógicas. Debe de existir una interacción entre el profesor y el alumno con un enfoque multilógico. Se debe de enfatizar la posibilidad de aprender de los errores, y así fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje (Sánchez, 1991).



La motivación: La motivación debe de ser intrínseca, generadora de aprendizajes basados en la búsqueda personal y activa de lo significativo. Los estudiantes necesitan llegar a la conclusión de que ellos pueden aprender por sí mismos utilizando varias fuentes de información, y que no lo lograrán a menos de que se involucren activamente en el proceso.

El contenido de la lectura: El contenido se organiza alrededor de asuntos, problemas, y conceptos básicos los cuales son explorados y entendidos a través de los temas relevantes encontrados en las lecturas literarias. El alumno tendrá que relacionar conocimientos de varias lecturas, comparando eventos o situaciones análogos, proponiendo ejemplos, para luego aplicarlos a situaciones socio-culturales propias y ajenas.

Los conocimientos y las habilidades del alumno: El conocimiento se concibe como sistemático y holístico lo cual implica que puede ser aprendido mediante actos que estimulen la síntesis. Las discusiones de obras literarias deben de incluir muchos ciclos del todo a las partes (el todo, en este caso, hace referencia a historias cortas completas, a los fragmentos largos de una obra literaria, o al texto de una obra completa). Es decir, se utilizarán exploraciones tentativas del todo guiando al estudiante hacia el entendimiento de las partes, enfocándose periódicamente a las partes y a sus interrelaciones para destacar el conocimiento del todo y sus relaciones internas con otros todos. Las habilidades básicas de lectura (y escritura) son habilidades

inferenciales que requieren del pensamiento crítico. El desarrollo de estas habilidades se debe de incluir como parte del conocimiento deseado en un curso sobre lectura de Literatura.

Nivel de comprensión de la lectura: Para absorber el conocimiento los estudiantes necesitan entender la referencia racional y la lógica profunda de lo que aprenden. Por ejemplo, la comprensión profunda de conceptos y principios captados en obras literarias, debe usarse como organizador del aprendizaje dentro de y entre los dominios de conocimiento para lograr la transferencia del aprendizaje alcanzado a otras áreas de estudio.

La evaluación del desempeño del estudiante: La prueba de conocimiento o de comprensión se basa en la habilidad del alumno para explicar con sus propias palabras o con ejemplos, el significado y la trascendencia del conocimiento así como para recordarlo y utilizarlo espontáneamente cuando sea relevante en las presentaciones al grupo o en los trabajos escritos en forma de ensayo.

### 1.3. Identificación de necesidades

Por lo dicho en las secciones anteriores, la experiencia en el salón de clase muestra que las transacciones de enseñanza, es decir, los innumerables encuentros de los estudiantes con los miembros del "staff" académico, los profesores, otros estudiantes y los padres, moldean y en gran parte son responsables del tipo de alumno que egresa de las universidades. La observación de las variables instruccionales en un plan

tradicional de enseñanza-aprendizaje permite ver que el papel del maestro, como autoridad máxima y como fuente primordial del contenido, crea un ambiente rígido donde el alumno recibe información y conocimiento en forma pasiva. Si toda la información proviene del maestro (autoridad), el resultado de las transacciones tradicionales de enseñanza será la formación de alumnos que saben reiterar las ideas expuestas sin poder emitir un juicio crítico propio, y el fomento de una relación de total dependencia entre el profesor y el alumno. Ciertamente existe una congruencia lógica entre las variables instruccionales de un plan tradicional de enseñanza-aprendizaje en una sociedad, como la de México, históricamente regida por una autoridad fuerte. Sin embargo, la situación socio-económica imperante requiere de profesionistas capaces de analizar y evaluar situaciones novedosas y complejas, para propiciar los cambios necesarios en el mundo actual.

En la actualidad es notoria la necesidad de formar individuos críticos, analíticos y creativos. Sin embargo, hay una falta de congruencia entre esta situación y las metodologías que impone el sistema de enseñanza que básicamente propicia el aprendizaje de contenidos. Dentro del sistema actual se observan alumnos carentes de habilidades para pensar en forma sistemática y deliberada, alumnos que en el momento en que tratan de emitir un juicio crítico sobre lo que leen y escuchan se basan en las ideas del maestro, y no en sus propias inferencias ni en sus propias ideas creativas.

Por lo tanto, es evidente que hay una falta de congruencia entre las actividades didácticas tradicionales y el deseo de formar alumnos con una mayor capacidad de pensamiento analítico-sintético, interpretativo, evaluativo y crítico de situaciones novedosas. Hace falta entonces una redefinición del proceso enseñanza-aprendizaje que propicie la formación de profesionistas capaces de ejercer un pensamiento crítico propio en todas las áreas. Para que esto sea posible, es necesario que todo alumno sepa leer críticamente. En el área de comprensión de lectura, que en el caso a estudiar es la lectura y comprensión de Literatura, se requiere por lo tanto, una metodología que esté enfocada hacia el estímulo de los procesos mentales y hacia el desarrollo de las estructuras cognitivas esenciales para la lectura crítica e interpretativa.

#### 1.4. Enunciado del Problema

Como consecuencia de las necesidades detectadas se plantea el siguiente problema: ¿Cómo formar personas más independientes del maestro, capaces de comprender la lectura, en este caso la Literatura Americana en el área de Inglés Avanzado y Letras Inglesas, y de expresar los conocimientos adquiridos en forma escrita mediante un ensayo? Este problema se puede descomponer en los siguientes subproblemas:

1) ¿Cómo mejorar la comprensión profunda de la lectura en los alumnos que participan en el estudio de la Literatura?

2) ¿Cómo aumentar el potencial intelectual en el

área de lectura mediante el uso de instrumentos de desarrollo de habilidades del pensamiento como serían el desarrollo de las habilidades básicas del pensamiento, la adquisición de conocimiento, el discernimiento y el pensamiento crítico?

3) ¿Cómo integrar la lectura y la escritura para lograr productos escritos en forma de ensayo que incluyan análisis, síntesis, evaluación, interpretación, así como una visión crítica y analógica de las obras estudiadas en clase y de obras nuevas?

4) ¿Cómo relacionar los conocimientos adquiridos en la clase de Literatura a otros contextos?

#### 1.5. Delimitación del problema

Para los propósitos del presente estudio se entenderá la comprensión de lectura como un proceso que abarca tres niveles: i) La comprensión del contenido de un texto que incluye la comprensión de vocabulario, de términos literarios y de la estructura del texto; ii) La comprensión profunda de la temática, o significado de un texto y el enfoque del autor; iii) La aplicación de la temática del contenido a otros contextos que pueden ser lecturas nuevas, lecturas previas o el contexto socio-cultural propio o ajeno.

#### 1.6. Estrategias para resolver el problema

Las estrategias para resolver el problema de comprensión de lectura consisten en los siguientes pasos que se explican a continuación: 1) La investigación acerca del estado actual de la comprensión basada en el modelo; 2) La elaboración de un modelo de comprensión lectora

para literatura; y 3) La validación del modelo. Para lograr lo anterior se realizaron durante tres semestres, las siguientes actividades:

1) En el primer semestre de trabajo el ámbito del investigador fue la exploración evaluativa de los factores que afectan la situación observada y la evaluación formativa de los diferentes componentes instruccionales involucrados en el fenómeno educativo estudiado. La exploración se basó en las materias de "Reading Literature in English" y "English Literature I".

2) En el segundo semestre de trabajo, en la materia de "Readings from Time Magazine" donde se trata de la lectura expositiva, se plantearon hipótesis de trabajo tentativas y se exploró la manera de validarlas cuantitativa y cualitativamente para establecer las bases de una propuesta formal.

3) En el tercer semestre de trabajo en el curso de "Reading Literature in English" que consiste en la lectura de obras literarias, se llevó a cabo un estudio piloto para validar las hipótesis planteadas y el modelo instruccional desarrollado.

El contenido de los cursos en los primeros semestres no fue una variable de estudio, ya que, el centro de atención era el proceso de comprensión en general. En el tercer semestre se enfocó la investigación al caso específico de la Literatura.

#### 1.7. Justificación del estudio

La comprensión de la lectura es una habilidad básica, presente en cualquier área de estudio. Sin

embargo, hay ciertas materias que se basan en forma significativa en la lectura como son: Literatura, Inglés Avanzado, Ciencias Políticas, Humanidades, História, así como otras materias de las carreras de Derecho, Economía, Relaciones Internacionales y Comercio Internacional.

Dada la importancia de las habilidades de lectura para el aprendizaje y para el desempeño profesional posterior del alumno, se considera necesario guiar al estudiante en el desarrollo de estas habilidades de lectura siguiendo un sistema instruccional con características distintas al tradicional vigente que consiste en acumulación de información que induce a la memorización de hechos y conceptos. Es decir, mediante una metodología basada en procesos, se puede guiar al estudiante para que analice y aplique las estrategias de pensamiento que utiliza para procesar e interpretar lo leído en obras literarias. Con esto se pretende mejorar substancialmente las habilidades de lectura y de escritura. Así mismo se pretende que este aprendizaje sea perdurable y que se traduzca en una transferencia de los procesos cognitivos y de las habilidades de lectura a otras disciplinas.

#### 1.8. Objetivos del Estudio

La misión del presente trabajo es el diseño y aplicación de un modelo o programa instruccional para la comprensión de lectura en el área de Literatura Americana. Los pasos de la estrategia a seguir para alcanzar el objetivo son los siguientes:

1. Realizar una impresión diagnóstica de la

situación actual en cuanto a la comprensión de lectura.

2. Hacer una revisión bibliográfica de los conocimientos existentes en relación con la comprensión de la lectura.
3. Formular progresivamente el modelo que permite mejorar la comprensión de la lectura en un área específica de conocimiento.
4. Aplicar y mejorar el modelo a medida que ocurrió su construcción.
5. Aplicar métodos de investigación cualitativa y cuantitativa para establecer el modelo y para verificar su validez y confiabilidad.
6. Analizar los resultados obtenidos y establecer conclusiones.

#### 1.9 Síntesis del proceso seguido para realizar la investigación.

En la sección 1.6 se mencionaron los pasos utilizados para resolver el problema de comprensión de lectura en literatura, objeto de esta investigación. El estudio incluye una investigación de acción que conduce a la generación de un modelo de comprensión de lectura en Literatura Americana y a la validación, a un primer intento de los efectos de dicho modelo en una muestra intacta de estudiantes que cursan la materia "Reading Literature in English". Dicho trabajo tuvo una duración de tres semestres, durante los cuales se exploró, diseñó y validó cualitativa y cuantitativamente el proceso y el producto que conformó el proyecto. Tanto los modelos



como la metodología se basó en el Paradigma de Procesos, La Teoría Triádica de la Inteligencia y la Teoría Crítica que se explican en detalle en el Capítulo 3.

A continuación se presenta una síntesis de los pasos que el docente siguió para realizar la presente investigación. (Para una descripción más detallada se puede referir a las secciones 3.4.1. y 4.2.1.).

1. En el primer semestre de la exploración evaluativa en la materia "Reading Literature in English" y "English Literature I", el investigador utilizó sus conocimientos acerca del programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP) como base para diagnosticar las fallas en comprensión de lectura que se detectaban en las discusiones del salón de clase acerca de las obras literarias leídas y en los ensayos escritos por los alumnos. Quien suscribe este trabajo infirió que dichas fallas tenían su origen en deficiencias relacionadas con habilidades de pensamiento que impedían la identificación del significado de las obras. Con base en esta suposición, en este mismo semestre, se estudió la posibilidad de utilizar ciertos ejercicios del programa de DHP modificados y aplicados a la lectura de Literatura como una alternativa para tratar de corregir las fallas de pensamiento detectadas que afectaban la comprensión de lectura en Literatura. Para ello además, se estudiaron

los escritos de autores en el área de comprensión de lectura de textos narrativos y expositivos, y de autores en el área de psicología cognitiva con el objeto de considerar en forma integral los procesos cognitivos y de comprensión de lectura en el enfoque que se trató de experimentar. Dicho enfoque determinó el trabajo del siguiente semestre.

2. En el segundo semestre de exploración se aplicaron los procesos de adquisición de conocimiento (en un primer nivel) al análisis de obras literarias. Sin embargo, se notó que los alumnos tenían fallas en los procesos básicos del pensamiento, y por lo tanto, se vio la necesidad de introducir ejercicios en los procesos básicos para ayudar a los alumnos en el análisis, la síntesis y la evaluación de obras literarias. Durante el mismo semestre se concibió la idea de desarrollar y comprobar la efectividad de un programa de comprensión de lectura en Literatura que incluyera los procesos utilizados de una manera más formal, incluyendo ejercicios del programa de DHP adecuados y aplicados a la lectura de obras literarias.
3. Antes de comenzar el tercer semestre se diseñó un modelo de intervención educativa que incluyó los procesos básicos y los de

adquisición de conocimiento integrados a una metodología de enseñanza basada en procesos. Al mismo tiempo se diseñó una prueba de comprensión de lectura que buscaba evaluar el uso de los procesos básicos y superiores en la lectura de escritos literarios. Se elaboró, además, una prueba de autoevaluación para determinar el punto de vista de los alumnos con respecto a una metodología basada en procesos aplicada a la lectura de obras literarias. Se decidió utilizar la prueba de comprensión de lectura como pre-test y post-test para realizar un estudio piloto, y la prueba de autoevaluación como post-test al grupo experimental que recibió los efectos de la nueva metodología. En base a los resultados obtenidos en los semestres antes mencionados se redefinió el modelo para la comprensión de lectura aplicado a la Literatura, el cual incluyó un modelo procedimental didáctico para la enseñanza de la comprensión de la lectura. Dicho modelo es el objetivo fundamental de este trabajo y es una construcción progresiva que contempla las etapas de: diagnóstico, diseño, desarrollo, ejecución y evaluación tanto del estudiante como del modelo en su totalidad.

4. En el semestre agosto-diciembre de 1992 se llevó a cabo un estudio piloto, descrito en la sección 3.4.2., cuyo tratamiento consistió en

la aplicación de la metodología anteriormente desarrollada para la comprensión de obras literarias. Las pruebas de comprensión de lectura y de autoevaluación se aplicaron con propósitos de validación durante el semestre en curso. Como consecuencia de dicha validación se ajustó el contenido de las materias y se definieron las criterio de calificación. Como consecuencia de todo el proceso de construcción del modelo se obtuvieron datos cualitativos que permitieron apuntar la versión actual del modelo, y como resultado del estudio piloto se pudo conocer el efecto diferencial de la metodología sobre los estudiantes.

#### 1.10. Organización de la tesis

La tesis está organizada en 5 capítulos. El primero se refiere a la presentación, enunciado y delimitación del problema.

El segundo capítulo presenta el marco teórico y conceptual que sirve de sustento a la investigación y justifica la selección de las variables del estudio. En esta parte del trabajo se definen los conceptos fundamentales relacionados con el problema planteado y como consecuencia, propone una construcción teórico-hipotético que sirve de base para la elaboración de un modelo para explicar y estimular la comprensión de lectura.

En el tercer capítulo se desarrolla el modelo instruccional para la comprensión lectora en el área de

interés. Además se describe el marco metodológico de la investigación y se incluye la descripción de la muestra y se especifican los métodos, las técnicas y procedimientos utilizados para realizar el estudio piloto y para recolectar y procesar cualitativa y cuantitativamente los datos generados por el trabajo.

En el cuarto capítulo se presentan y analizan los datos cualitativos y cuantitativos recolectados durante la investigación. La presentación se acompaña de la correspondiente interpretación, la cual se fundamenta en los datos y en la experiencia lograda por el investigador durante la conducción del trabajo.

Por último en el quinto capítulo se formulan las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

## CAPITULO 2

### MARCO TEORICO

En el capítulo 1 se destacaron las dificultades que los estudiantes confrontan en la comprensión de la lectura en materias de Literatura a un nivel interpretativo y crítico. Se explicó también que además de no poder interpretar, a un nivel profundo, la lectura literaria independientemente del maestro, los alumnos muestran dificultades en la elaboración de trabajos escritos donde deben proceder, en forma ordenada y lógica, a presentar las ideas analíticas, sintéticas, evaluativas e interpretativas sobre lo leído. Se hizo mención también de la falta de habilidades para aplicar los procesos básicos y superiores del pensamiento necesarios para la comprensión y la integración de la lectura de la literatura y la escritura de ensayos.

Con el propósito de contribuir a afrontar los problemas mencionados anteriormente, se considera necesario un programa instruccional que permita:

1. Mejorar la comprensión de lectura en el área de Literatura en sus tres niveles.
2. Efectuar la integración de la lectura y la escritura para mejorar la generación de productos escritos que se basen en el análisis, la síntesis, la evaluación, la interpretación y la visión crítica y analógica de obras nuevas y estudiadas en clase.

Para lograr lo anterior se requiere:

1. Elaborar un modelo de comprensión de lectura que permita establecer etapas de profundización de dicho proceso tomando en cuenta los niveles de procesamiento de información y los resultados esperados.
2. Desarrollar el potencial intelectual del alumno en las áreas de lectura y escritura mediante la concientización y el uso de instrumentos para el desarrollo de habilidades básicas y superiores del pensamiento aplicables al modelo previamente desarrollado.

En esta sección se presentan, en primer lugar, algunas teorías sobre comprensión de lectura, es decir, temas sobre el estado actual del conocimiento en este campo. En segundo lugar, se incluyen algunos conceptos y teorías que se consideran de apoyo y fundamentación para el diseño de un programa instruccional dirigido a mejorar las habilidades para comprender la lectura.

#### 2.1. Aspectos conceptuales relacionados con la comprensión de la lectura y la escritura

A continuación se presenta un análisis de las contribuciones de varios autores con respecto a los siguientes temas: 1) definición de comprensión de lectura; y, 2) teoría de esquemas en la comprensión de la lectura.

##### 2.1.1. Definiciones de comprensión de lectura

Se ha definido la lectura como un proceso que involucra la comprensión e interpretación de los símbolos de un texto (Harris-Sipay, 1975, 1985 citado en Dechant,

1991); como una interacción compleja de procesos cognitivos y lingüísticos mediante los cuales el lector construye una representación significativa del mensaje del autor (Barnitz, 1986 citado en Dechant, op.cit.); o el dar el significado del autor a los símbolos gráficos relacionándolos con lo que el lector ya sabe (Anderson, Hieber, Scott, y Wilkerson, 1985; Dechant, 1964, 1970, 1982; Duffy y Roehler, 1986 citados en Dechant, op.cit.).

Perfetti (1985) define el proceso de lectura como uno en el cual se pone el lector en contacto y en comunicación con las ideas del autor. Según el autor, la lectura de un texto consiste en la construcción de una representación mental del texto para luego relacionarla con la experiencia previa del lector. Cuando la representación del texto por parte del lector se aproxima a la del autor, se puede decir que ocurre la comprensión de la lectura. El proceso de lectura, entonces, incluye el símbolo gráfico del texto, pero lo más importante para el lector es poder invocar el significado y las interpretaciones de las experiencias previas del lector y relacionarlas con el símbolo gráfico.

Autores como Frank Smith (1988 citado en Dechant, op.cit.) destacan que la base de la lectura y de todo aprendizaje es la comprensión. Smith enfatiza que la estructura cognitiva, o según su terminología, la "información no visual" del lector es lo que determina si sucede o no la comprensión de la lectura. Desde su punto de vista la comprensión está relacionada directamente con la cantidad de información no-visual, es decir, con lo



que sabe el lector. Comprensión para Smith es un estado opuesto a la confusión o una reducción de lo incierto del lector basada en el dominio que está logrando y su relación con el conocimiento o las expectativas que tiene guardadas en la memoria.

Just y Carpenter (1987) afirman que existen tres niveles de comprensión. El primer nivel consiste en la codificación de palabras, en el acceso a su significado almacenado en el cerebro y en la representación o concepto asociado con la palabra. El segundo nivel de comprensión consiste en la codificación del significado que es apropiado al contexto donde se utiliza la palabra. El tercer nivel implica la comprensión de unidades como frases, oraciones, párrafos y el texto completo.

Algunos psicolingüistas hacen referencia a una estructura superficial y otra profunda que están relacionadas de una manera compleja mediante una gramática implícita, es decir una gramática transformacional, en cada lector, que no se puede enseñar explícitamente. La estructura profunda hace referencia al significado, y la comprensión se puede describir como la traducción de la estructura superficial en una estructura profunda. (Marzano, Hagerty, Valencia, y Di Stefano, 1987 citado en Dechant, op.cit.).

Dechant (op.cit.) sugiere que la comprensión de la lectura depende de la habilidad del lector para entender textos en sus niveles más altos, es decir, entender los niveles literales, organizacionales, inferenciales, evaluativos, apreciativos, e integrativos. A

continuación se presenta una descripción según Hittelman (1978 citado en Dechant, op.cit.) y Dechant (op. cit.) de los procesos necesarios para cada nivel de comprensión de lectura:

-Literal: Reconocer y recuperar el significado explícito, literal o denotativo de un texto.

-Organizacional: Reconocer o inferir la organización o coherencia dentro de un texto. Para esto es necesario identificar la organización de párrafos aislados y la manera en que éstos están interconectados. También se puede utilizar la síntesis, el resumen, los diagramas de flujo, y las gráficas para representar el patrón organizacional del texto. Para organizar un narrativo, por ejemplo, se puede determinar el ambiente, la temática, la trama y la resolución.

-Inferencial: Hacer inferencias sobre la información que no se expresa específicamente en el texto; inferir el significado connotativo; determinar conclusiones, predecir resultados; inferir relaciones de causa y efecto.

-Evaluativo: Formular un juicio crítico con respecto al contenido; evaluar o criticar desde un punto de vista propio sobre la relevancia, validez, lógica y veracidad de lo que se lee; cuestionar el propósito del autor; distinguir entre el significado denotativo y connotativo de palabras; interpretar lenguaje figurativo.

-Apreciativo: Identificar la disposición de ánimo, el tono o la temática de una lectura; interpretar el estilo literario, semántico, retórico del autor;

reaccionar al lenguaje y a las imágenes utilizadas por el autor; distinguir entre géneros literarios como la prosa, la poesía, el drama, los ensayos y las metáforas; identificar en los narrativos los elementos del ambiente, ánimo, trama, caracterización de personajes, estilo y tema.

-Integrativo: Comprender para el propósito del estudio lo siguiente: la habilidad de utilizar el diccionario y un método efectivo para la lectura, de localizar información, de organizar lo que se lee, de leer mapas o gráficas, de leer a una velocidad apropiada y de leer en diferentes áreas de estudio.

Es interesante notar aquí que aunque Hittelman y Dechant hablan de la identificación de los procesos que describen cada nivel de comprensión de la lectura, no especifican los pasos concretos o la operacionalización de dichos procesos. Además, el nivel integrativo parece no tener que ver con la integración de la comprensión de la lectura, sino con habilidades más bien relacionadas con actividades de apoyo para la organización del estudio del alumno.

Con respecto a investigaciones hechas en el área de los procesos organizacionales que subyacen la comprensión de textos, Just y Carpenter (op.cit.) muestran que dicha comprensión es causa determinante del aprendizaje. Kintsch y Van Dijk (1980) en su modelo de comprensión sugieren que el primer paso para procesar información como insumo involucra la selección de un conjunto de proposiciones o unidades de ideas que se mantienen en la

memoria de corto plazo. Cuando el siguiente conjunto de proposiciones de entrada están procesados, la mente trata de establecer coherencia entre las dos unidades de ideas. Se establece la coherencia cuando se encuentra el referente semántico que se comparte entre las unidades de ideas nuevas y el conjunto que se retiene en la memoria de corto plazo. Si no se encuentra un referente compartido, se requiere de una búsqueda activa en la memoria de largo plazo del texto anterior. La organización de la información entonces debe de reducir la complejidad del material de textos y esto sucede mediante la incorporación de material descifrado dentro de la estructura cognoscitiva de la persona (Bruner, 1966).

Las estrategias que sugieren Dechant, Just y Carpenter (op.cit.) para el desarrollo de la comprensión organizacional incluyen: el parafraseo; el recuerdo de la idea principal del texto; la relectura; el uso de ensayo y repetición, y el uso de técnicas mnemónicas. Se presenta también la idea del esquema de historias como una manera de formar un marco de referencia organizacional con respecto a los componentes de historias narrativas. Los elementos más importantes (Gordon y Braun, 1983; Johnson y Mandler, 1980; Sadow, 1982; Stein y Glenn, 1979; Thorndyke, 1977 citado en Dechant, op.cit.) son el ambiente, la temática, la trama y la resolución. La trama se define como la secuencia de eventos o situaciones planteados en un texto narrativo y consiste en la exposición, la complicación y la

resolución de este serie de eventos (Voss Y Bizans, 1985).

Se define la comprensión inferencial o interpretativa como la que va más allá del contenido expresado explícitamente en un texto. (Leu y Kinzer, 1987 citado en Dechant, op.cit.). Para manejar las inferencias el alumno tendrá que manejar el pensamiento convergente (es decir, preguntas de redefinición) y el pensamiento divergente (preguntas abiertas).

Van Dijk y Kintsch (1983) mencionan dos clases de inferencias: 1) inferencias de puente que se requieren para la coherencia del texto y; 2) inferencias elaborativas que ocurren cuando el lector utiliza los conocimientos sobre un tópico que se está discutiendo para agregar los detalles no mencionados en el texto, o para establecer conexiones entre lo que se lee o entre items relacionados con conocimiento. Sin embargo, los autores mencionan que no se sabe con certeza el papel que juegan las inferencias en la comprensión de textos. Tampoco especifican la manera en que ocurre la reestructuración mental necesaria para la formulación de inferencias.

Algunas estrategias según Dechant, (op.cit.), útiles para el desarrollo de la habilidad para inferir son las siguientes: pedir que el alumno responda a preguntas que cubren el sentido del material leído sugiriéndole que haga inferencias divergentes; pedir que el alumno conteste preguntas que cubren el significado tomado del contexto; pedir que el alumno lea porciones de un

narrativo para formular predicciones con respecto a los sucesos de la historia.

Es interesante notar aquí que los autores puntualizan el papel que juegan las inferencias en la lectura, sin embargo no definen los pasos concretos que llevan al desarrollo de esta habilidad. Con respecto al papel que juegan las inferencias en la comprensión de textos, se sabe que la habilidad para inferir facilita la comprensión y el uso del lenguaje, el desarrollo de la creatividad y en especial el razonamiento analógico (Sánchez, 1993).

El desarrollo de la comprensión evaluativa o la lectura crítica requiere que el lector formule juicios evaluativos con respecto al contenido. Además requiere de procesos cognitivos de alto nivel como el análisis, la síntesis y evaluación (Flynn, 1989 citado en Dechant op.cit.).

Expertos en el área (Burmeister, 1983; Early & Sawyer, 1984; Norris, 1985; Smith, 1988 citado en Dechant, op.cit.) sugieren las siguientes actividades o estrategias para desarrollar este nivel de comprensión: encontrar las diferencias entre dos autores que escriben sobre el mismo tópico; interpretar caricaturas políticas; pedir que el alumno conteste preguntas que demanden respuestas evaluativas o críticas; pedir que el alumno interprete el lenguaje figurativo.

El nivel apreciativo de comprensión requiere que el lector llegue a ser consciente de técnicas literarias, formas y estilos utilizados por un autor para estimular

una respuesta emocional. El maestro debe de facilitar la comprensión de la literatura exponiendo al alumno a diferentes tipos de géneros. La estrategia más importante para lograr un desarrollo de comprensión en este nivel sería la formulación de preguntas referentes a una gramática de historias (Burns, Roe y Ross, 1984; Dechant, 1964, 1970, 1982; Pearson, 1982; Ringler y Weber, 1984 citado en Dechant, op.cit.). Es decir, se debe preguntar sobre el ambiente, la idea principal o la temática, la trama, la caracterización de los personajes, el estilo y el lenguaje evidente en un texto de literatura.

El nivel de comprensión integrativo implica la lectura en las áreas de contenido para el propósito del aprendizaje. Lectura en el área de contenido involucra el aprendizaje de las estrategias de lectura para la información. Algunas estrategias sugeridas (Dechant, op.cit.) para desarrollar este nivel de comprensión incluyen las siguientes: utilizar cuadros sinópticos y apuntes para organizar la información leída; desarrollar habilidades para hacer gráficas y diagramas de los conceptos leídos; utilizar el diccionario como una herramienta, y ajustar o modificar la velocidad con que se lee según el nivel de dificultad del texto (Flippo y Lecheler, 1987 citado en Dechant, op.cit.).

#### 2.1.2. Teoría de esquemas en la comprensión de lectura

Uno de los temas que se encuentra en la literatura sobre comprensión de la lectura incluye lo que se llama

la "teoría de esquemas". La teoría de esquemas es una teoría cognitiva que enfatiza la cognición, el aprendizaje conceptual, el proceso de comprensión, la información consciente, el pensamiento, el razonamiento, la resolución de problemas, y el significado. Esta teoría supone que la mente utiliza los esquemas o estructuras mentales organizacionales para guiar la percepción y cognición y para categorizar objetos o eventos.

Dechant (op.cit.) enfatiza que la teoría de esquemas es un factor importante para la estrategia integral necesaria en la comprensión de lectura. Los esquemas organizan las estructuras de conocimiento que ayudan al lector en la comprensión de textos (Rumelhart & Ortony, 1977; Rumelhart, 1980 citado en Pozo, 1989). La lectura y la comprensión ocurren cuando el lector y la palabra escrita interactúan; es decir, la comprensión depende tanto de lo que existe en la mente del lector como de lo que existe en el texto. (Dechant, op. cit.).

Van Dijk (op.cit.) explica la idea de los esquemas de acción humana que determinan la base para la organización de una novela o historia. Este autor explica que el texto tiene una estructura profunda, la cual llama "el texto base". También presenta la idea de superestructuras que son esquemas para textos convencionales, y es el conocimiento de estas formas lo que facilita la generación, el recuerdo y la reproducción de las macroestructuras, es decir las estructuras que reducen el texto en su mensaje esencial. Van Dijk y



Kintsch (op.cit.) explican que las macroestructuras comprenden los puntos esenciales del texto (microestructuras); sin embargo, estos no son simplemente listas de ideas, sino que consisten en una red de proposiciones interrelacionadas. Se puede reducir un texto a sus componentes esenciales mediante pasos sucesivos, y este proceso resulta en una macroestructura jerárquica, con cada nivel superior siendo más comprimido que el anterior.

Black y Bower (1980) hacen referencia a las relaciones de coherencia que son importantes para entender tanto los textos narrativos como los expositivos. Para los textos narrativos serán muy importantes las referenciales (establecen información o declaraciones que se refieren a conceptos comunes); las causales (describen acciones en una secuencia y constituyen nexos entre proposiciones) y las motivacionales (ligan las razones para las acciones con un plan para conseguir algo deseado).

Black y Bower (op.cit.) también destaca la necesidad de ligar proposiciones del texto en términos de unidades cognoscitivas de alto nivel o esquemas. Menciona cuatro unidades importantes que son episodios, mecanismos, descripciones y argumentos las cuales se definen a continuación. Los episodios son metas ligadas a acciones que conforman un plan para lograr una meta; los mecanismos están compuestos por una meta ligada a un plan de acciones causalmente unidas mediante relaciones de coherencia motivacional; las descripciones son unidades

cognoscitivas que consisten en un conjunto de proposiciones que se ligan con otras por relaciones de coherencia del tipo propiedad; y los argumentos son proposiciones que informan sobre una declaración o afirmación general y están constituidos por proposiciones relacionadas ligadas mediante relaciones de coherencia que los apoyan apoyo. Para entender textos narrativos serán importantes tres de estas unidades: los episodios, las descripciones, y los argumentos.

Kardash, Royer, y Greene, (1988 citado en Dechant, op.cit.) postulan una arquitectura de representación de conocimientos de ideas interconectadas que contienen nodos o ranuras, las cuales registran aspectos específicos de un evento. El centro del esquema no varía, siendo los nodos o ranuras características variables. El centro del esquema contiene diferentes tipos de información que permiten la asimilación de información adicional. La teoría incluye entonces las ideas de asimilación y acomodación. Ausubel (1989) describe el proceso de asimilación como una manera de relacionar la experiencia nueva con la experiencia previa; la acomodación consiste en un cambio en las estructuras cognitivas existentes para dar lugar a nuevas entradas.

En efecto la teoría de esquemas es una manera de explicar como se recuerda y como se comprende lo que se lee. Como explica Dechant (op.cit.), se sabe que los esquemas refinados y elaborados ayudan positivamente a lograr la comprensión. Por otro lado, los esquemas

distorsionados, vagos, incompletos e inadecuados afectan de manera negativa dicha comprensión.

Perfetti y Curtis (en Dillon y Sternberg, 1986), han explicado que no se debe de asignar un estatus especial a la idea de esquemas y al papel que juegan en la lectura y su comprensión. Según los autores, los esquemas se aprenden sin instrucción y el conocimiento conceptual cotidiano que es necesario para comprender textos se adquiere en la vida diaria. El lector también necesita saber seleccionar el esquema necesario para leer un texto y los rasgos distintivos de un texto deben de activar los esquemas apropiados para la comprensión de éste. Sin embargo, para un lector novato, o uno con habilidades bajas en el área de lectura, los procesos de activación ocurren con menos frecuencia. Los autores sugieren, entonces, que el papel del maestro es proporcionar la información previa necesaria mediante la implementación de discusiones para asegurar la activación de los esquemas.

Aquí se cuestiona el uso de discusiones como una manera efectiva de activar esquemas. Además, se puede preguntar, ¿qué es lo que sucede cuando no existen los esquemas necesarios para el aprendizaje?

En la actualidad se cree que una manera de lograr el propósito de crear nuevos esquemas, en modificar los esquemas existentes o en sustituir dichos esquemas, mediante la enseñanza de materias dirigidas específicamente al desarrollo intelectual del educando. En materias de este tipo, se estimula al alumno para que

conozca y aplique conscientemente técnicas adecuadas para desarrollar los esquemas y las estructuras de pensamiento, que una vez internalizados, puedan ser transferidos a otros contextos. (Sánchez, 1991).

Con respecto a esquemas de historias narrativas algunos teóricos han sugerido que es mediante experiencias repetitivas que el lector abstrae los rasgos comunes de los textos y así se desarrolla una estructura mental de lo leído. (Gerrig en Sternberg y Smith, 1988). Por ejemplo, en el esquema de historias narrativas, se supone que el lector genera expectativas con respecto a tipos abstractos de información que se encuentren en el texto de una historia. El lector, entonces, tendrá que utilizar conocimiento que se abstrae a través del tiempo y la experiencia previa para poder interpretar las palabras y acciones del personaje de la historia.

Se puede cuestionar aquí la factibilidad de las experiencias repetitivas como una manera efectiva para abstraer información relevante de los textos. De hecho, se ha notado que "la mayoría de las veces los conocimientos carecen de una ubicación estructural o secuencial en un mapa conceptual o metodológico apropiado" (Sánchez, 1993). Sánchez destaca que los alumnos tienen sus esquemas de pensamiento incompletos y, que por lo tanto, no basta la experiencia, sino se requiere de la adecuada estructuración cognitiva.

También se ha notado que una de las diferencias importantes entre un lector experto y uno novato son las estructuras que ambos tienen en la memoria. El experto

es una persona con una cantidad amplia de experiencia en un área específico y tiene más desarrolladas las estructuras de la memoria. El novato, sin embargo, es una persona con poca experiencia y con las estructuras cognitivas menos desarrolladas. Por lo tanto, el novato tiene menos conocimiento que puede utilizar para la interpretación de historias narrativas.

Se puede preguntar, entonces, ¿cómo podrá un novato lograr la formación de los patrones y esquemas de pensamiento necesarios para la interpretación de un narrativo dado la falta de experiencia y de las estructuras mentales adecuadas? Para responder a estas preguntas, se puede tomar en consideración la psicología basada en la actividad propuesta por Vygotskii( 1962). En la teoría de aprendizaje de este autor, el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Vygotskii considera que los significados provienen del medio social externo, y deben ser asimilados o interiorizados por cada persona concreta. El concepto de "zona de desarrollo próximo" indica que la distancia existente entre el nivel real de desarrollo de la persona, expresada en forma espontánea y/o autónoma y el nivel de desarrollo potencial manifestada gracias al apoyo de otra persona es crucial y entremezcla el desarrollo cognoscitivo y la cultura. Para Vygotskii el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo, y entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica. La instrucción adecuadamente organizada, puede conducir a crear zonas de

desarrollo próximo; es decir, a servir como un imán para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual. Por lo tanto, se puede concluir que el alumno necesita ampliar sus conocimientos previos o su experiencia previa con respecto al mundo que se presenta en una obra literaria, mediante tareas y discusiones anteriores a las lecturas para que pueda, de esta manera, ganar experiencia a partir de su interacción con tareas y discusiones, que lo capaciten para construir esquemas con respecto a lo que lee. En base a las ideas anteriores, entonces, se propone la necesidad de un programa instruccional dirigida al desarrollo de habilidades intelectuales necesarias para la formación de patrones y esquemas de pensamiento y para la interpretación de textos narrativos.

## 2.2. Discusión

Hasta ahora se ha dado una explicación sobre los siguientes aspectos: varias definiciones de comprensión de la lectura; comprensión de lectura basada en la existencia o desarrollo espontaneo de una estructura cognitiva que determina si sucede o no la comprensión; definición de tres niveles de lectura que consisten en la codificación de palabras, la comprensión de frases y oraciones y finalmente la comprensión del texto completo. Se presentó una taxonomía de los niveles más altos de la comprensión donde se hace hincapié en la necesidad de las habilidades para identificar patrones organizacionales del texto, sintetizar, hacer inferencias, evaluar, criticar y comprender el propósito del autor.

Con respecto a la comprensión de lectura, Dechant y Hittelman (citado en Dechant, op.cit.) puntualizan la necesidad de entender textos en sus niveles más altos y presentan una taxonomía de niveles de comprensión. Los autores sugieren estrategias para cada nivel de la taxonomía como son el parafraseo, la relectura, las técnicas mnemónicas y el ensayo y la repetición. Sugieren también que los alumnos, mediante las respuestas a preguntas, lleguen a la habilidad de formular inferencias para establecer predicciones. Para la lectura crítica, se supone que el alumno debe poder desarrollar esta habilidad respondiendo a preguntas que pidan respuestas evaluativas. Sin embargo, se puede preguntar ¿cómo es que el alumno puede lograr respuestas adecuadas a preguntas y desarrollar habilidades inferenciales, predictivas y evaluativas?

Con respecto a la teoría de esquemas existen puntos de vista distintos a los anteriores. Los autores concuerdan en el hecho de que existen estos esquemas y que están relacionados con el pensamiento, el razonamiento, la resolución de problemas y el significado en la comprensión de lectura. Algunos piensan que los esquemas se aprenden sin instrucción y mediante experiencias repetitivas, mientras que otros sugieren la necesidad de identificar y describir las funciones autorreguladoras que utilizan los expertos para luego diseñar la manera de utilizar estos procesos subyacentes en la situación de enseñanza-aprendizaje en el área de lectura.

Lo que parece estar ausente en este conjunto de ideas y conceptos es la relación entre procesos y estructuras, la operacionalización de los procesos y la necesidad de crear en los sujetos las estructuras cognitivas correspondientes. Si existe, como dicen algunos autores, una interacción compleja de procesos cognitivos y lingüísticos mediante los cuales el lector construye una representación significativa del mensaje del autor--¿cuáles son los procesos específicos y cómo se puede modificar la situación de enseñanza-aprendizaje para que el alumno utilice dichos procesos en la situación de lectura? Dechant (op. cit.) presenta una taxonomía de niveles de comprensión, sin embargo, no sugiere pasos concretos que lleven al sujeto a superar los niveles sucesivos. Por ejemplo, Dechant cita a Zintz y Maggart, (1984) quienes insisten que un lector crítico debe poder resistir la propaganda, descartar información irrelevante, escoger entre dos opiniones y poder cambiar su punto de vista basado en la evidencia presentada como prueba. Para esto Dechant presenta actividades como la comparación de dos editoriales o la interpretación de caricaturas políticas como manera de desarrollar la habilidad crítica en la lectura.

Aquí se podría preguntar--¿qué es la comparación? y ¿qué es la interpretación? ¿Sí se pide que el lector compare o interprete algo, lo podrá hacer? ¿No será que existen otros procesos que subyacen éstos y que son necesarios para poder ejercerlos? ¿Habrà manera de enseñarlos y así afectar la generación de esquemas o



estructuras cognoscitivas? A continuación se presenta un análisis de las teorías y paradigmas de tres autores que pueden ayudar en la respuesta a estas preguntas y que, a la vez, constituyen la construcción teórica que orienta la formulación de un diseño instruccional en el área de lectura de Literatura. Se trata del paradigma de los procesos (Sánchez, 1983); la Teoría Triádica de la Inteligencia (Sternberg, 1980); y la Teoría Crítica (Paul, 1990). Dado que las ideas de los autores se utilizarán en el desarrollo de un diseño instruccional en las materias de Literatura, el análisis incluirá también su aplicación a dicha área.

### 2.3. Construcción teórica que orienta el trabajo

En esta sección se revisará el Paradigma de Procesos, la Teoría Triádica de la Inteligencia y la Teoría de Pensamiento Crítico que sirven, como se ha mencionado, como fundamentación para el diseño del programa instruccional en el área de lectura. Se presentará, además, un análisis de la aplicación del paradigma y las teorías al área de Literatura.

#### 2.3.1. El Paradigma de los Procesos

El propósito de este modelo consiste en "la generación de un conjunto de conceptos y mecanismos dirigidos a integrar conocimientos y procesos en un todo significativo, capaz de reproducir, a nivel operativo y trascendente, desempeños intelectuales más acordes con las exigencias que plantea el entorno en el cual se ha de desenvolver el sujeto." (Sánchez, 1985).

Sánchez (op. cit.) ha sugerido que los alumnos

fallan en sus tareas intelectuales debido a una falta de habilidades para manejar los procesos de pensamiento necesarios para la relación de entidades cognoscitivas o conceptos inherentes a las tareas. Además, estas habilidades no surgen al azar, sino que se desarrollan debido a algún tipo de aprendizaje natural o dirigido.

Los procesos constituyen operaciones de pensamiento capaces de transformar una imagen o representación mental en otra o en una actividad motora. Todo proceso para su aplicación se operacionaliza y se transforma en una estrategia o procedimiento. La práctica del procedimiento bajo condiciones controladas genera la habilidad de pensamiento. Como explica la autora, el proceso existe por sí mismo, independientemente de la persona que lo ejecuta, mientras que la habilidad es una facultad de la persona, cuyo desarrollo requiere de un aprendizaje sistemático y deliberado.

Un proceso puede estar formado por una o más operaciones mentales, y los procesos involucran transformaciones capaces de generar nuevos productos. Un proceso u operación de pensamiento es un tipo de transformación que actúa sobre estímulos concretos, situaciones o representaciones mentales, para generar nuevas representaciones mentales o acciones motoras. Por ejemplo, en el área de lectura es necesario transformar las palabras, frases, oraciones etc. de un texto literario en una representación o esquema que muestre el significado profundo y la interpretación de lo leído.

Esto se hace mediante procesos que se definen

operacionalmente especificando las operaciones de pensamiento involucradas y estableciendo o identificando las relaciones que dan lugar a la estructura. Es así como la definición operacional da lugar al procedimiento. Para definir el procedimiento, el autor destaca la necesidad de la aplicación de los siguientes pasos: 1) analizar el proceso en términos de sus definiciones conceptuales y operacionales; 2) identificar el conjunto de operaciones que integran el proceso; 3) definir los nexos entre las operaciones previamente identificadas; y 4) diseñar los pasos que conforman el procedimiento.

Para el diseño de una secuencia de enseñanza de un proceso, la autora plantea además la realización de los siguientes pasos: 5) la definición de las variables involucradas en el proceso de enseñanza; 6) la integración de los pasos del procedimiento con la metodología definida en el paso anterior; y 7) la validación del producto obtenido en el ambiente instruccional.

Sánchez (1992) indica los siguientes "pilares fundamentales" del modelo que forman la base para el desarrollo de habilidades intelectuales: la intencionalidad del acto mental y de la actividad mediante la cual se dirige y optimiza el uso de la capacidad intelectual del individuo; la conscientización del acto mental involucrado en el proceso; el enfoque de sistemas como instrumento de pensamiento, como producto de la metodología de procesos y como fuente de retroalimentación y de optimización del acto mental; la

participación activa del aprendiz como medio que permite verificar el acto mental y seguir el progreso alcanzado; el monitoreo de los procesos y el papel de maestro como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza basada en procesos consiste en la aplicación del enfoque de los procesos como metodología para estimular el aprendizaje; el diseño del programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento por el autor tiene el objetivo de desarrollar habilidades que propicien un aprendizaje más perdurable, significativo y de mayor aplicabilidad en la toma de decisiones y en la solución de problemas relacionados con las situaciones a que el individuo se enfrenta en su interacción con el medio. (Sánchez, op.cit.). El programa incluye el estudio de un conjunto de procesos que propician el desarrollo de diferentes tipos de estructuras cognitivas entre los cuales menciona el razonamiento lógico, inductivo, deductivo, analógico, hipotético y analítico-sintético. El programa además incluye ejercicios para el desarrollo del pensamiento lógico, estratégico; creativo; directivo y ejecutivo para el manejo de la información; de adquisición de conocimiento; de discernimiento; de automatización del procesamiento de la información, y de razonamiento práctico.

Sánchez ha sugerido que los alumnos fallan en sus tareas intelectuales debido a una falta de habilidades para manejar los procesos de pensamiento necesarios para relacionar el conocimiento semántico. Como explica la autora "las habilidades facultan al sujeto para actuar

sobre los conocimientos o sus objetos, y éstos últimos a su vez conforman las entidades cognoscitivas sobre las cuales actúan el sujeto con las habilidades para generar nuevos conocimientos. Los procesos constituyen requisito indispensable para realizar cualquier actividad mental" (Sánchez, op.cit.).

Las habilidades no surgen al azar, se desarrollan debido a algún tipo de aprendizaje, natural o dirigido. Por lo tanto, para diseñar un programa instruccional para el área de lectura de Literatura basado en parte en el paradigma de procesos, es necesario un análisis de los procesos que subyacen la transformación de conocimientos sobre lo leído en la generación de productos nuevos como serían los trabajos escritos basados en el análisis, la interpretación o acrítica de una obra literaria nueva. A continuación se presenta un análisis de los nueve procesos básicos del pensamiento: observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación.

#### 2.3.1.1. Observación

La observación es un proceso de identificación permanente en la interacción del sujeto con su ambiente. Es una actividad mental que se experimenta cotidianamente mediante los sentidos. Puede decirse que es la habilidad de pensamiento más elemental y primitiva del ser humano, base de todas las demás habilidades intelectuales que tiene o que puede desarrollar.

La identificación implica dos momentos--el primero

es el contacto con el objeto o situación a nivel concreto, y el segundo que consiste en la abstracción de las características del objeto. Es precisamente el segundo momento, de más alto nivel de abstracción que el primero, el que requiere el desarrollo de habilidades para identificar, a nivel concreto, las características del objeto o situación, relacionar dichas características con la experiencia previa y finalmente, darle un significado a la observación. Así la persona se independiza del objeto y conserva las ideas representadas por él.

Se ha mostrado mediante la experiencia que la práctica de estos procesos de identificación concreta y abstracta hasta lograr el hábito de utilizarlos de manera natural conduce al mejoramiento de los niveles de abstracción. Para iniciar el estudio del proceso de observación en la clase de Literatura, se tendrá que fijar la atención en un objeto particular para identificar sus características. Habrá que enfatizar las dos maneras de observar--de manera directa e indirecta.

En la observación directa se puede hablar de la observación personal, utilizando los cinco sentidos, para identificar características de objetos o situaciones. La observación indirecta implica aquella información que se logre acumular, con respecto a una situación u objeto, mediante la lectura, conversación con los demás e información tomada de periódicos, televisión y radio etc. (Sánchez, 1991).

Un segundo paso es la elaboración de una descripción

escrita de lo que se observa. Este es un proceso que permite transmitir, en una manera ordenada, la información o las características de un objeto, persona o situación. Para elaborar una descripción es necesario lo siguiente: -Definir el propósito de la descripción.

-Formular preguntas.

-Identificar características.

-Organizar características.

-Formular la descripción.

En el estudio de Literatura es común pedir un análisis del protagonista. Para formular una descripción del protagonista, se tendrá que identificar el propósito del producto escrito--i.e., describir el papel del protagonista en la obra. Luego tendrán que formularse preguntas como las siguientes: ¿Qué es lo que dice el protagonista?; ¿Cómo actúa en diversas situaciones?; ¿Qué es lo que dicen otros personajes de él? El alumno entonces podrá identificar las características esenciales del protagonista y luego organizarlas de acuerdo a las preguntas, y finalmente podrá elaborar la descripción escrita del protagonista.

#### 2.3.1.2. Comparación

Para el proceso de comparación es necesario introducir el concepto de variable y utilizarlo para identificar y describir diferencias y semejanzas. La descripción de diferencias y semejanzas es una extensión de la observación, y la discriminación de características diferentes y semejantes es una etapa esencial de la comparación. Aquí el alumno tendrá que comprender que

para describir diferencias y semejanzas entre objetos, personas o situaciones, se necesita comparar pares de características correspondientes a la misma variable (Sánchez, 1991).

Para transferir este proceso al estudio de la Literatura se puede tomar, por ejemplo, al héroe y a otro personaje de una obra para hacer una comparación. Primero se tendrá que fijar la atención en las características en que difieren ambos personajes, haciendo una lista para cada uno. Luego se buscarán las semejanzas entre las características de los personajes. El siguiente paso es buscar los tipos de características en que difieren y se asemejan los dos personajes. Aquí se explica que el término mediante el cual se hace referencia a los tipos de características se denomina variable. Finalmente se puede formular una descripción en donde se comparan los dos personajes por escrito.

#### 2.3.1.3. Relación

La comparación es un paso previo necesario para poder establecer relaciones entre pares de características de objetos, situaciones o personas. En la comparación se trata de identificar y especificar, variable por variable, las características que hacen que pares de objetos, situaciones o personas que se están comparando, sean semejantes o diferentes entre sí. En el proceso de la relación se deben de considerar pares de características de una misma variable provenientes de la comparación previa. Luego se busca hacer una conexión mediante una proposición que establezca un nexo entre



ellas. (Sánchez, op. cit.).

Una vez que se hace una comparación entre el héroe de una obra y otro personaje, se podrá extender el ejercicio para incluir el proceso de relación. Por ejemplo, si se identifican variables como la honestidad o la auto-realización con respecto al héroe de una obra, luego se podrá pedir que busque la relación, con respecto a la honestidad, entre el héroe y otro personaje de la obra. Cuando se encuentra que la relación expresa una diferencia entre la honestidad de los personajes, se puede explicar que las relaciones surgen a partir de las comparaciones y, por lo tanto, se puede hablar de relaciones que provienen de comparar características similares o diferentes.

#### 2.3.1.4. Clasificación

La identificación de clases es un proceso mediante el cual se organizan conjuntos de objetos o eventos en categorías denominadas clases. La identificación de clases tiene diversas aplicaciones en el procesamiento de información entre las cuales se incluyen las siguientes: 1). Ayuda en la organización en categorías del mundo circundante.

2). Es la base de la definición de conceptos. Por ejemplo, se pueden identificar las características esenciales que definen un concepto y distinguir ejemplos y contraejemplos del mismo. El ejercicio de la clasificación ayuda en el autoaprendizaje y eleva el nivel de abstracción del estudiante.

3). Facilita la memorización y el aprendizaje.

4). Ayuda en el desarrollo de otros procesos de más alto nivel cognoscitivo, como la clasificación jerárquica, la evaluación y el análisis. (Sánchez, op. cit.).

En un curso de Literatura es necesario comprender que las obras literarias se pueden clasificar en géneros como son a historia corta, la novela, una obra de teatro (drama) y poesía. Es necesario entonces poder identificar la característica esencial de cada género que determina esta clasificación básica. El proceso de clasificación también permite la identificación de las características esenciales de cada obra que se lee. Por ejemplo, a través de una observación cuidadosa del ambiente, los personajes, la trama y el lenguaje de varias obras, se pueden buscar las características más importantes de cada obra. Una vez identificadas dichas características esenciales, se puede comparar y extraer las características que se repiten o que son comunes en las obras y, clasificar las obras leídas. Es así como comienza la organización de los diferentes elementos de las lecturas realizadas.

#### 2.3.1.5 Ordenamiento

Para separar el pensamiento en categorías y explicar el comportamiento de ciertos fenómenos es necesario enfatizar el concepto de variable el cual puede ser clasificado en dos tipos: 1) aquellas que permiten agrupar los elementos de un conjunto en clases, y; 2) aquellas que permiten ordenar los objetos en secuencias. Las primeras se utilizan para definir criterios de

clasificación y las segundas son útiles en la explicación de cambios, ordenes y transformaciones. Una variable ordenable toma valores que pueden organizarse en una secuencia progresiva, creciente o decreciente. El ordenamiento, entonces, es un proceso que consiste en organizar un conjunto de objetos en secuencia.

En el estudio de la Literatura se debe comprender que se transmiten mensajes verbales mediante palabras, y es precisamente el orden de las ideas lo que puede dar significado a los productos escritos. Un ejercicio para la enseñanza de este concepto sería el pedir una codificación selectiva donde se identifican las características o hechos importantes que se observan en el comportamiento del protagonista de una obra. Posteriormente se podrán poner en orden la manera en que ocurren los hechos o el desarrollo del protagonista para determinar por último si hubo un desarrollo positivo o negativo en él. Tomando en cuenta este orden se puede pedir un producto escrito donde se describa la transformación del protagonista en la obra.

#### 2.3.1.6. Clasificación Jerárquica

La clasificación jerárquica consiste en la integración de los procesos de clasificación simple y de ordenamiento. Para este proceso se establecen relaciones entre categorías y subcategorías dentro de una jerarquía de clases y subclases. Las jerarquías se forman con ideas o conceptos y toda clasificación jerárquica forma una estructura de árbol jerárquico, organizado por niveles y ramas. Cada nivel del árbol corresponde a una

variable o a un criterio de clasificación el cual se base más específico en cada nivel. Para definir una subclase se agrega un nuevo nivel y el último nivel se corresponde a los ejemplos del concepto. (Sánchez, op.cit.).

La clasificación jerárquica es una estrategia para organizar y buscar información así como para realizar inferencias con respecto a conceptos, eventos o situaciones. Se puede sugerir como estrategia la organización de la información de cada obra literaria en forma de una clasificación jerárquica. Por ejemplo, para facilitar un eventual análisis de los personajes de una obra se puede sugerir que el punto de partida de la clasificación jerárquica sea los "Personajes Claves"; luego se pueden identificar los nombres de éstos personajes en el segundo nivel del árbol, y en el tercer nivel, poner como sub-clase el pensamiento, la actuación y el diálogo. Abajo de cada una de estas ramas se pueden poner características o ejemplos concretos tomados de la obra. Una vez terminada la clasificación jerárquica se logra la organización de ideas en forma de diagrama o esquema que facilita un análisis comparativo de los principales personajes de la obra.

#### 2.3.1.7. Análisis

El proceso de análisis es una operación de pensamiento que implica la división de situaciones o tareas complejas en otras más sencillas. Esta división debe de ser un proceso sistemático y organizado que facilite la profundización de los conocimientos. Todo

análisis depende de la meta o propósito que se desea lograr, dicha definición es el primer paso en la realización del proceso. Todo análisis se requiere de ciertos procesos o criterios de análisis. Se pueden, por ejemplo, formular diferentes tipos de análisis como serían el análisis de las partes, de cualidades, estructural, de relaciones, etc. Después de estos pasos es necesario separar el todo en sus partes o elementos según los criterios seleccionados.

El proceso de análisis facilita la lectura porque ayuda en la organización de ideas. Al final de un semestre de estudio de Literatura, es común pedir un análisis literario de una obra nueva que escoge el alumno en donde compara la obra nueva con otras estudiadas durante el semestre. Para facilitar este análisis final, es importante pedir que durante el transcurso del semestre se elabore un análisis de partes de cada obra leída como preparación para el trabajo final. Estas partes pueden incluir personajes, situaciones claves, imágenes, simbolismos, la temática etc.

#### 2.3.1.8. Síntesis

La síntesis es un proceso que permite la integración de partes, propiedades o relaciones para formar un todo significativo. El procedimiento para formular una síntesis implica los siguientes pasos:

- 1) Analizar la situación de manera global.
- 2) Identificar y analizar los elementos que conforman el todo.
- 3) Establecer y analizar las partes del todo

buscando relaciones entre ellas.

- 4) Interrelacionar las partes en un contexto apropiado para generar una síntesis. (Sánchez, op. cit).

El análisis y la síntesis son procesos relacionados y difícilmente separables en la actividad mental. Para el trabajo final del alumno, en donde se escoge una obra literaria nueva para comparar con otras obras estudiadas durante el semestre se involucra la interacción de los procesos de análisis y síntesis. Con respecto al análisis se puede analizarse tres personajes y el papel que juegan en la trama. Luego se podrán integrar los elementos semejantes y diferentes de cada personaje, y es entonces cuando se aplica la síntesis. El siguiente nivel de abstracción es comparar y relacionar los resultados de estos procesos de análisis y síntesis con los de los personajes de la obra literaria nueva asignada en el trabajo final.

#### 2.3.1.9. Evaluación

Para lograr el desarrollo del pensamiento crítico y lógico, es necesario trabajar sobre el proceso de evaluación. La evaluación se define como un proceso mediante el cual una persona emite juicios de valor acerca de un objeto, situación o persona. En la evaluación interna se buscan las discrepancias entre una situación deseada, cuyos criterios se basan en un modelo ideal, y una situación observada que constituye el objeto o situación por evaluar. El procedimiento para la evaluación interna implica una descripción de una

situación deseada y la descripción de una situación que se observa en la realidad. Luego es necesario definir los criterios que se utilizarán para la comparación. Finalmente se comparan las situaciones descritas, tomando en cuenta los criterios definidos y se emiten los juicios de valor (Sánchez, op. cit.).

Varias obras Literatura Americana tratan sobre la temática del racismo. En la lectura de estas obras se analiza el punto de vista del autor. Sin embargo, para hacer de este aprendizaje algo significativo, es necesario guiar a los alumnos hacia el pensamiento crítico con respecto a lo leído, pidiéndoles que evalúen lo que acaban de analizar. Primero se debe de describir la situación ideal con respecto a las relaciones humanas. Se deben de describir las situaciones que se encuentran en la obra leída y definir el o los criterios que se desean utilizar para realizar la comparación o la evaluación. Una vez que compara la situación deseada con la situación de racismo que se encuentra en la obra, se emiten juicios de valor consistentes con las discrepancias encontradas y los criterios utilizados.

Además de los nueve procesos básicos, la autora se refiere al análisis de relaciones analógicas. Las relaciones que intervienen en una analogía pueden referirse a diferencias, semejanzas o transformaciones de los elementos que conforman la analogía. Para el área de Literatura son importantes las analogías verbales que son

relaciones entre significados de palabras; en estas analogías las palabras se conectan a través de las variables seleccionadas para establecer la relación analógica. Las analogías verbales funcionan como instrumentos que permiten crear e interpretar relaciones que facilitan el desarrollo del pensamiento abstracto y son la base para la elaboración de relaciones de orden superior. Por ejemplo, el análisis de las metáforas en una obra literaria es una aplicación del razonamiento analógico; ya que estas se derivan de las analogías y son relaciones abstractas que demandan el uso de la imaginación y el lenguaje pintoresco y que expresan ideas y sentimientos.

Finalmente, Sánchez destaca la importancia del conocimiento metacognoscitivo que ha sido definido por Flavell y Wellman (en Costa, 1991) como el conocimiento acerca del conocimiento y del conocer. Las experiencias metacognoscitivas deben de ser conscientes y estar relacionadas con el propio desempeño de la persona. Además se tienen evidencias de que las habilidades metacognoscitivas se pueden mejorar a través de entrenamiento, hasta lograr que las personas sean capaces de usar sus conocimientos para conocer más acerca de lo que conocen y para aprender (Costa, 1984; Sternberg y Wagner, 1984).

Uno de los propósitos del DHP V es desarrollar las habilidades metacognoscitivas. Incluye un cuestionario para determinar el perfil de habilidades metacognoscitivas que puede servir al alumno de



Literatura en el reconocimiento de habilidades en las siguientes áreas: 1) Planificación--es decir, el análisis, definición de objetivos y problemas, diseño de estrategias para lograr objetivos y supervisar resultados; 2) Concientización del conocimiento de estrategias y procesos para resolver problemas; y 3) Uso de los errores y de la experiencia como fuente de conocimiento, evaluación y retroalimentación. En efecto, son estas las habilidades que se pueden mejorar a través de la planificación, formulación de estrategias y ejecución de los trabajos escritos sobre obras literarias; se espera además la conscientización de estos logros, específicamente los relacionados con la formación de patrones y estructuras de pensamiento en el estudio de la Literatura.

### 2.3.2. La teoría triádica de la inteligencia

La teoría triádica de la inteligencia (Sternberg en Sánchez, 1992) trata de especificar: a) el locus de la inteligencia humana y b) la manera como opera este locus para generar conductas inteligentes. En la opinión de su autor, la teoría triádica de la inteligencia humana provee una base más amplia para la comprensión de la inteligencia que la de muchas de las teorías existentes.

La teoría triádica explica la inteligencia en términos de tres sub-teorías: la componencial y la contextual, que relacionan respectivamente a la inteligencia con los mundos externos e internos del individuo, y la experiencial que se aplica tanto al mundo externo como el interno.

### 2.3.2.1. Sub teoría componencial

La subteoría componencial presenta un modelo de procesamiento de la información para el razonamiento inductivo a partir de los componentes de ejecución del procesamiento de la información. La subteoría está integrada por tres clases de componentes que determinan tres tipos de funciones básicas: los Metacomponentes o procesos mentales y superiores utilizados en la planificación, supervisión y evaluación de acciones; los Componentes de Ejecución, que son procesos utilizados en la realización de tareas; y los Componentes de Adquisición de Conocimiento, que constituyen los procesos para el aprendizaje.

Los metacomponents son los procesos superiores o directivos de la inteligencia humana que son previos a la acción y ayudan en la definición de las acciones necesarias para llevar a cabo y controlar cualquier tarea que se trata de realizar. Estos procesos se identifican como la planificación, la supervisión y el control. Dichos componentes son los responsables de determinar cómo se ha de realizar la tarea y de asegurar que ésta se realice correcta y apropiadamente.

Los metacomponentes se operacionalizan a través de los procesos mentales que se identifican con el nombre de habilidades metacomponenciales, que son: a) definición del problema; b) diseño de un plan para resolver el problema; c) logro de una representación mental de la situación; d) distribución de recursos; y, e) supervisión de soluciones.

Cualquier esfuerzo por automejorar la inteligencia tiene necesariamente que propiciar el desarrollo de habilidades metacomponenciales. El desarrollo de las habilidades metacomponenciales crea las condiciones que pueden conducir a la aplicación de los tres procesos ejecutivos básicos de planificación, ejecución y control.

Un primer paso aquí sería la definición del problema para la lectura de Literatura. En efecto el lector tendrá que ser consciente de lo siguiente: ¿Cómo hacer para comprender la lectura de Literatura Americana y expresar los conocimientos en forma escrita mediante un ensayo?

Se sabe, por ejemplo, que las personas entran al salón de clase con un conjunto de habilidades cognoscitivas ordinarias. Dichas habilidades muchas veces son incompletas y no se han concientizado (Sánchez, 1983), por lo que es necesario redefinirlas y conscientizarlas para que pueden convertirse en estrategias que permitan elaborar planes específicos para la tarea de lectura. Dichos planes incluyen el desarrollo de habilidades metacognoscitivas que sirven para la planificación, supervisión, evaluación y mejoramiento de las acciones y de los actos mentales necesarios para las tareas que son propias del estudio de la Literatura, es decir, para la comprensión e interpretación de la lectura de Literatura y el desarrollo de ensayos en forma escrita.

El conjunto de estrategias necesarias para ayudar al alumno a llegar a ser un lector efectivo capaz de

comprender lo que lee y de expresar sus conocimientos en forma escrita mediante un ensayo, tendría que abarcar lo siguiente:

1) La activación de la mente en forma organizada, sistemática e intencional, basada en los nueve procesos básicos (i.e., Desarrollo de Habilidades del Pensamiento de Sánchez) con el propósito de lograr la reestructuración de patrones de pensamiento y la reorientación de los hábitos mentales con respecto a la lectura de obras literarias.

2) El estímulo a la persona para el uso adecuado de los metacomponentes, los componentes de ejecución y los componentes de adquisición de conocimiento (Sternberg, op.cit.) y su aplicación al área de lectura de Literatura.

3) La participación activa de las personas en la lectura y la escritura crítica (Teoría Crítica de Paul), mediante la formulación de preguntas críticas de prueba las cuáles deben ser analizadas y respondidas por el lector para ayudarse en la construcción e interpretación propia de ideas sobre las obras leídas en el estudio de Literatura.

El logro de la representación mental de un problema implica procesos de alto nivel cognoscitivo que sólo se detectan cuando la persona, mediante algún tipo de comunicación, los hace visibles. Muchos autores consideran necesario lograr estimular a las personas para que escriban los razonamientos que hacen, piensen en voz alta, elaboren diagramas o dibujos, etc. de los problemas

para facilitar el desarrollo de este nivel de pensamiento. Este tipo de representación se denomina "externa", dado que constituye un medio auxiliar que facilita visualizar el problema.

Una vez que se comprende el significado de lo que se plantea en el problema, se adquiere un estado mental, que se denomina representación mental o interna del problema. Para lograr dicha representación, los procesos que se requieren son de alto nivel e incluyen los siguientes: relaciones, síntesis, interpretaciones, inferencias etc.

Uno de los metacomponentes más importantes para la solución de problemas y la planificación, es la "distribución de recursos". La distribución de recursos se puede aplicar a un amplio rango de situaciones, en las cuales se incluyen actividades que implican el uso de tiempo, energía, esfuerzo, conocimientos, habilidades, etc.

Las habilidades para hacer una buena distribución de recursos están relacionadas con el desarrollo de la conducta de planificación. El alumno que muestra mayor inteligencia es el mismo que al distribuir sus recursos: a) tiende a dedicarle más tiempo a la planificación global de un problema; b) realiza más esfuerzo en codificar los términos de un problema que en operar sobre lo codificado; c) toma en cuenta la dificultad del tema en que trabaja; y, d) invierte más tiempo y muestra más perseverancia para atender situaciones complejas (Sánchez, 1991).

La supervisión de soluciones es un proceso que se

aplica en todas las fases del procesamiento de la información, desde el análisis previo de la situación hasta la generación de productos. Este proceso interviene en la planificación, ejecución y control de cualquier actividad y contribuye a mantener un balance entre el resultado de la acción y la intención inicial.

La supervisión de soluciones puede funcionar a su nivel óptimo en el salón de clase cuando se utilice como base de la interacción entre el maestro y el aprendiz. Por ejemplo, si se ha notado que el alumno no logra resolver las tareas y exámenes que se escriben en forma de ensayo, es necesario que el maestro junto con el alumno identifique posibles causas de problemas y formas de supervisar las soluciones de las tareas y exámenes. Se puede iniciar un diálogo donde se cuestione si el alumno dedica tiempo a la tarea o si conoce técnicas y estrategias para resolver el problema de elaboración de un ensayo en forma escrita. Finalmente se trabajará sobre la elaboración de un plan que englobe los pasos necesarios para completar las tareas indicadas.

Se puede decir que los metacomponentes tienen que ver con lo que se debe hacer, y los componentes de ejecución constituyen procesos mentales que facilitan la realización de tareas y la resolución de problemas, además de la aplicación de estrategias, la toma de decisiones y la puesta en práctica de cualquier tipo de plan o proyecto. Aunque el número de los componentes de ejecución es grande, hay unos más importantes que otros. Entre los componentes de ejecución para el razonamiento

inductivo, por ejemplo, existen unos que inducen estructuras y consisten en los tipos de problemas que involucran analogías, completación de series, clasificación y razonamiento analógico. Los componentes de ejecución para el razonamiento inductivo forman parte de las estrategias que permiten llevar a cabo las acciones que conducen al logro de propósitos previamente definidos, y pueden ser entendidos en términos de siete procesos o componentes: codificación, inferencia, funcionalización, aplicación, comparación, justificación y respuesta. A continuación se explican los procesos y su aplicación a la literatura.

La codificación es un proceso mediante el cual se transforma o cambia un estímulo en una representación mental, una condición o un nuevo estado. Generalmente el proceso ocurre en tres etapas: percepción del estímulo, asociación del estímulo con la información importante que se tiene en la memoria e interpretación del significado o representación interna del estímulo. Este proceso es interno y la única manera de conocerla es mediante la exteriorización que hace el sujeto, cuando expresa verbalmente o representa mediante algún gráfico, el resultado de su codificación. Por ejemplo en la lectura de una obra literaria se hace lo siguiente:

-Observar el estímulo o el contenido de la obra (i.e., situaciones, personajes, simbolismos, etc.) para identificar las características de cada aspecto.

-Asociar el estímulo con información relevante que se tiene en la memoria referente a otras obras

estudiadas.

-Interpretación del significado o representación interna de la obra nueva según las características y la relación que existe entre ellas.

La inferencia es un proceso que consiste en establecer una relación o nexo entre dos situaciones o eventos, y es básico para adquirir ciertos tipos de pensamiento, tales como el inductivo, deductivo, analógico, el pensamiento abstracto y para la comunicación y la comprensión del lenguaje. En el área de lectura se puede empezar el análisis de relaciones entre pares de palabras para facilitar la generación de inferencias. Para conectar este ejercicio a la lectura, luego se pueden analizar las relaciones que existen entre dos personajes o dos situaciones de la obra y así generar a una inferencia con respecto al intento del autor con respecto a la temática.

La funcionalización se define como el reconocimiento de la relación entre dos relaciones; es decir, permite establecer relaciones de orden superior. Es un proceso básico para el razonamiento inductivo y su uso implica el desarrollo de habilidades para relacionar e inferir; es necesario practicar el uso de este proceso de manera deliberada y sistemática. Para reconocer dos relaciones de primer orden se pueden hacer ejercicios utilizando dos pares de palabras. Luego se establece una relación de relaciones mediante el código de una analogía verbal. Se puede transferir este ejercicio al estudio de dos obras literarias mediante la búsqueda de la relación entre la



situación de guerra y la actuación del protagonista de una obra de Hemingway por ejemplo, y se puede establecer la misma relación en una obra de J.D. Salinger. Para establecer una "relación de relaciones" o una funcionalización se tendrá que determinar una relación analógica entre circunstancias y protagonistas de cada obra.

La aplicación es otro proceso del razonamiento inductivo que involucra la elaboración de una posible respuesta en base a la relación que fue previamente inferida a una nueva relación para completar el significado de ésta. Por ejemplo, en la codificación de obras previamente interpretadas se seleccionan relaciones previas que sirven para completar el sentido de una nueva relación identificada en la nueva obra literaria.

La comparación es un proceso utilizado para determinar cuál de las posibles alternativas dadas tiene más similitud con el concepto obtenido por extrapolación, con el propósito de completar la relación con la mejor alternativa posible. Dado que se tiene varias alternativas o posibles características relevantes de obras previamente analizadas, es necesario comparar las que tienen más similitud con el concepto extrapolado de una nueva obra. Está implícita aquí la codificación (observación) previa para determinar las características y variables relevantes para llevar a cabo la comparación.

La justificación es un proceso que se aplica cuando hay varias alternativas válidas que pueden servir para la solución de un problema. Después de seleccionar una de

las alternativas se presenta una explicación de las razones que llevan a dicha elección. Después de la codificación de alto nivel, existen varias posibilidades que son igualmente necesarias para la interpretación de una obra literaria. Sin embargo es necesario escoger uno o dos conceptos que respalden por ejemplo un análisis comparativo y establecer las razones de tal selección.

Una vez que se logra la justificación de una alternativa adecuada que soluciona un problema, es necesario lo que se llama la comunicación de la respuesta. Esto puede ser, en el caso del estudio de la literatura, un trabajo final donde se comunica la interpretación comparativa entre la temática de una obra que trata la muerte física y una segunda obra que enfatiza la temática de la muerte espiritual.

#### 2.3.2.2. Componentes de Adquisición de Conocimiento

Los componentes de adquisición de conocimiento de la sub-teoría componencial se aplican al análisis del contexto que rodea a la información y en la investigación de la comprensión verbal. Se trata de entender los mecanismos mentales utilizados por las personas para conocer el significado de nuevas palabras.

Sternberg (op. cit.) considera que tanto el vocabulario como la capacidad de aprendizaje constituyen indicadores importantes del nivel de inteligencia de las personas, siendo a la vez el primero de éstos el instrumento más importante que utilizan para la adquisición de nuevos conocimientos. En esta parte de la teoría, se parte del hecho de que la mayoría de las

adquisiciones de vocabulario proceden del aprendizaje de palabras a partir de los significados que se infieren del contexto en el cual se encuentran.

El aprendizaje a partir del contexto provee la manera de integrar dos aspectos del desarrollo de las habilidades verbales del sujeto, la comprensión de significados durante la lectura y el vocabulario. El proceso de aprendizaje mediante el contexto requiere que el lector, primero identifique la información relevante, después combine dicha información en un todo significativo y, finalmente, establezca relaciones entre ese todo y el significado de las palabras que conoce. Estos procesos se identifican con los nombres de codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva.

Para entender estos procesos en relación a la Literatura se puede considerar el personaje Frank en la obra The Assistant de Bernard Malamud, y el uso de la palabra "goy" que utilizan Ida y Morris refiriéndose a él. Por medio de la codificación selectiva se puede seleccionar del contexto las siguientes señales relevantes: 1) Ida y Morris son Judíos; 2) Frank es Italiano y el hecho de que sea un extraño en la vecindad se enfatiza en la obra; 3) Ida utiliza la palabra "goy" cuando habla de Frank; y 4) Ida no quiere que su hija Helen se case con un gentil.

De la información obtenida a partir de la codificación selectiva se deduce que un "goy":

-Es una persona extraña.

-Es una persona que no se debe casar con la hija de un Judío.

-Es una persona que no es Judía.

En conclusión, se sabe que un "goy" es "una persona extraña, no Judía que no debe casarse con un Judío." En este paso, es entonces, que se debe de lograr una buena integración de la información para llegar a una definición razonable de la palabra "goy".

Para la comparación selectiva se relaciona la información adquirida con la experiencia previa para así formar un concepto que se ajuste al significado de la palabra "goy". En este caso se deben de relacionar los datos nuevos con lo que se conoce sobre la palabra "gentil" que es una palabra conocida por la mayoría de las personas y que puede sustituir a la palabra "goy".

#### 2.3.2.3. La subteoría experiencial

La subteoría experiencial establece nexos entre los mundos exterior e interior del individuo. Trata de entender la relación entre el nivel de experiencia alcanzado por una persona para manejar una tarea o situación y su desempeño intelectual. Como parte de la subteoría experiencial se puede hablar de dos tipos de problemas-- el tratamiento de situaciones novedosas, y la automatización del procesamiento de la información, los cuales se explicarán a continuación.

Se puede definir el discernimiento como la habilidad de entender un nuevo tipo de concepto o tarea, pero también tiene que ver con la manera de actuar o reaccionar ante situaciones que requieren que el

individuo piense en forma novedosa (Sánchez, op. cit.).

El discernimiento es un importante recurso intelectual que facilita el razonamiento perspicaz y el tratamiento de situaciones novedosas. Varios autores han sugerido que el desarrollo de esta habilidad es una meta muy deseable en la educación. En efecto, para el estudio de Literatura el discernimiento es necesario para interpretar situaciones clave de las obras literarias y para formular inferencias con respecto a los datos que no se dan directamente en la obra. Para interpretar una obra literaria, no basta solamente con tener información sobre la secuencia de eventos de la obra, sino que hay que saber inferir relaciones entre símbolos, eventos y personajes, además de combinar ideas y comparar casos con situaciones en otras obras literarias que se han estudiado previamente para llegar a conclusiones.

El criterio triádico del discernimiento de Janet Davidson y Robert Sternberg (1983) propone que el discernimiento es el resultado de la aplicación de los componentes de adquisición de conocimiento, es decir, codificación, combinación y comparación selectivas. En el sentido original estos procesos se refieren a la búsqueda del significado de palabras a partir del contexto. Sin embargo, en el caso del discernimiento se hace referencia a los procesos de codificación, combinación y comparación selectiva desde el punto de vista de su importancia en el tratamiento de situaciones novedosas que, en este caso, se aplica a la interpretación de obras literarias.

Con respecto a la tarea de lectura de la Literatura se puede decir que la persona comienza el estudio de la materia con cierta experiencia previa. Dicha experiencia puede incluir la acumulación de conocimientos sobre el contenido de obras previamente estudiadas, estrategias para leer y descifrar el significado de una lectura, y la manera en que una persona maneja y entiende diferentes ambientes.

La lectura de una obra literaria nueva se puede definir como una situación novedosa que requiere del discernimiento como un recurso intelectual para facilitar el razonamiento perspicaz sobre las situaciones que se presentan.

El discernimiento se puede definir como el uso de la adquisición de conocimiento, (i.e., la codificación, combinación, y comparación selectiva) además de la perspicacia e intuición para entender una obra literaria nueva. Cuando se habla del contenido de una obra, por ejemplo, se contempla la información explícita e implícita sobre personajes, situaciones y símbolos. También es necesario contemplar el contexto donde ocurren los hechos de la obra. Esta información puede descifrarse mediante el proceso de codificación selectiva en el cual se considera toda la información que proporcionan los diferentes fragmentos de la lectura. Por ejemplo, en la obra Woman Warrior de Maxine Hong Kingston, se tendrán que descifrar problemas de la vida de una mujer de ascendencia China y la manera en que ella y su familia llegan a asimilar las costumbres Americanas

sin dejar la influencia China en sus vidas. Aquí es importante codificar las situaciones claves donde se identifican conflictos entre las dos culturas. Para entender dichos conflictos, se tendrá que eliminar información que no sea relevante. Luego será necesario combinar y comparar estas situaciones y hacer inferencias en base a ellas para inferir los problemas emocionales ocasionados por los conflictos culturales.

En un trabajo escrito, se podrá formular la hipótesis de que la asimilación completa de las minorías dentro de la sociedad Americana es imposible. Habrá que codificar situaciones clave que cuando se combinen o se vean en conjunto, ayuden a verificar la hipótesis y a llegar a conclusiones propias con respecto a lo que ha leído sobre los inmigrantes Chinos y su vida en Los Estados Unidos. Por medio de la comparación selectiva, se podrá relacionar la información que ha adquirido de la obra con la experiencia propia y los conocimientos de lecturas previas para llegar a una conclusión con respecto a la hipótesis.

Un ejemplo de esto sería la comparación de la información referente a la cultura China en los Estados Unidos y los problemas que se han identificado en la cultura de los Indios Nativos Americanos, presentados en obras anteriores. Así se podrá llegar a una conclusión con respecto a las minorías y su asimilación a la cultura de los Estados Unidos, y en lugar de buscar solamente la secuencia de eventos de una obra, se trataría de encontrar un mensaje que está implícito en diferentes

fragmentos del texto para finalmente llegar a descifrar el significado de la obra completa.

Como parte de un programa integrado para el estudio de la Literatura, no solo es necesario captar el significado de una obra literaria, sino que se requiere expresarlo como un ensayo en forma escrita. Aquí se puede decir que el aprendiz está trabajando con dos tareas nuevas: 1) la interpretación de la obra literaria desconocida y, 2) la forma en que se debe de organizar la información para elaborar un ensayo en el que se presentan por escrito ideas sobre esta interpretación.

Para realizar estas tareas, se cumplen varias etapas durante el procesamiento de la información. Al inicio, las tareas son conscientes, controladas y requieren de mucha atención; a medida que transcurre el tiempo y aumentan las oportunidades de practicar el desarrollo de un ensayo interpretativo, la atención consciente disminuye y el procesamiento de la información se hace menos controlado hasta que, finalmente, se logra la automatización.

Se ha notado que hay dificultad en la elaboración del primer trabajo escrito donde se debe de presentar una interpretación de una lectura nueva. Por ejemplo, la primera vez que se observan fragmentos de una obra literaria nueva el proceso para determinar las variables y características esenciales es tardado, esto se debe a que es un proceso preliminar en el análisis de la obra que requiere prestar mucha atención a cada parte de la novela. Al mismo tiempo en esta etapa inicial es



necesario aplicar conscientemente los nueve procesos básicos que subyacen el proceso de interpretación de la obra.

Durante la tercera o cuarta lectura del semestre, es cuando empiezan a reconocer las variables importantes que deben compararse con las de obras anteriores. En este momento el proceso se cumple en forma menos controlada. La práctica durante la primera y segunda lectura, siempre y cuando se rijan por los procesos adecuados, permiten la construcción de esquemas mentales que ayudan a desarrollar un ensayo en el cual se analiza e interpreta lo leído. A mediados del semestre los alumnos llegan a conscientizar que tardan menos en la redacción de sus ensayos debido a que ya tienen un esquema mental para realizar esta tarea, y esto les permite liberar recursos mentales para atender los significados más profundos de la obra. El alumno en este momento empieza a generar ideas que se relacionan con otras lecturas y experiencias y puede desarrollar un ensayo creativo donde se interpretan las ideas clave con mayor fluidez. Es entonces cuando puede decirse que el aprendiz ha logrado automatizar el procesamiento de la información para organizar la redacción de un ensayo y para procesar las ideas necesarias para realizar una interpretación profunda de lo leído.

#### 2.3.2.4. Subteoría contextual

Se puede decir que las manifestaciones de la conducta humana constituyen respuestas a un amplio rango de estímulos presentes en el "ambiente" en el cual se

desenvuelve el sujeto. Según Sternberg (op. cit.), cuando una persona se enfrenta con problemas de la vida cotidiana, puede mostrar tres tipos de habilidades que determinan sus respectivos patrones de comportamiento consciente: 1) adaptación al ambiente, es decir, ajuste de las condiciones personales a las exigencias del contexto ambiental; 2) moldeamiento del ambiente para modificar los elementos que chocan o pueden chocar en su vida; o 3) selección de un nuevo ambiente cuando no puede adaptarse o cambiar la situación encontrada.

En la introducción al estudio de Literatura se explica que es común encontrar que los personajes, problemas y situaciones presentadas por los autores en sus obras son como la vida actual aún y cuando hayan sido escritas en otras épocas y circunstancias.

Si la subteoría contextual relaciona al individuo con su mundo exterior y considera la inteligencia como una actividad mental, deliberada y consciente que realiza la persona para lograr un ajuste satisfactorio con su ambiente, entonces el estudio de la Literatura ofrece la oportunidad para enfrentar varios tipos de ambientes en los cuales los personajes reaccionan de diferentes maneras. Por medio de un análisis de las respuestas de los personajes ante situaciones en variados ambientes, se llega a entender más de la vida, aunque sea de una manera indirecta.

Se pueden, por ejemplo, buscar estos tres tipos de comportamiento que son resultantes de la interacción del protagonista con su entorno y del esfuerzo que realiza en

diferentes situaciones en la obra.

En el análisis de la novela Ceremony de Leslie Marmon Silko, se encuentra al principio de la obra que Tayo (un mestizo Norteamericano) trata de adaptarse a la vida como un hombre blanco en los Estados Unidos cuando está en el ejército durante la Segunda Guerra Mundial. Como tampoco ha sido aceptado como Indio (porque su papá fue un hombre blanco, y no Indio) , Tayo trata de transformar su ambiente cuando empieza a hablar y a vestirse como un hombre blanco, haciendo a un lado las costumbres Indias. Sin embargo, cuando encuentra que no es aceptado en el mundo del hombre blanco, regresa a su ambiente nativo y empieza un proceso para encontrar otra identidad como Indio Nativo Americano en el ambiente de la reservación.

En efecto, este tipo de ejercicio en una clase de Literatura ayuda en la observación de aspectos esenciales de la conducta humana. Para completar la situación de enseñanza-aprendizaje, aquí sería necesario pedir que se encuentre una relación entre la búsqueda de la identidad por Tayo, y la manera en que el lector también ha buscado su propia identidad en varias situaciones de la vida.

### 2.3.3. Modelo del pensamiento crítico

Richard Paul (1990) en su introducción al pensamiento crítico, explica que es propio de la mente humana pensar en forma espontánea y dejarse llevar por los sentimientos y las necesidades sociales, pero que no es natural pensar críticamente acerca de los estándares y principios de pensamiento espontáneo. No es normal ni

común que la mente se discipline dentro de una perspectiva racional, capaz de autodirigirse y de crear sus propios elementos de autocontrol que eviten el egocentrismo, para desarrollar conocimientos, creencias, prácticas y valores.

Para cambiar los esquemas que rigen el tipo de pensamiento natural se requiere involucrarse en un proceso de aprendizaje sistemático y deliberado. Este proceso debe estar dirigido a desarrollar habilidades de razonamiento, y a estimular la reflexión y la autocrítica. Es así como se dan las condiciones necesarias para que las personas aprendan a cuestionar los pensamientos propios y los de otros para luego construir marcos de referencia adecuados para ubicarse conscientemente en el medio en el cual se desenvuelven. Así podrán responder de una manera responsable y apropiada a los lineamientos y retos que la sociedad les plantea.

Para Paul, aprender a pensar críticamente implica un proceso capaz de cultivar y desarrollar la capacidad potencial del pensamiento humano, a expensas de las capacidades activadas en cada persona, interna y espontáneamente, por contacto con el medio ambiente y reforzadas por el proceso natural de socialización.

El autor sostiene que no hay manera de llegar al conocimiento sin el pensamiento. El pensamiento es la clave del conocimiento y éste último se descubre, se analiza, se organiza, se transforma, se evalúa, y se adquiere a través del pensamiento crítico. Es decir, que

no hay manera de separar el pensamiento del conocimiento. No hay manera de construir una secuencia para adquirir conocimientos sin utilizar la mente para pensar críticamente.

El pensamiento crítico requiere soporte y el concurso de ideas opuestas y retantes. También necesita ideas que tengan sentido y significado, que contemplen una lógica persuasiva capaz de mover la mente de un conjunto de ideas o creencias a otro distinto.

Paul, en su teoría de enseñanza crítica (a diferencia de la enseñanza didáctica tradicional) establece algunas ideas importantes que se presentarán a continuación. Dichas ideas pueden aplicarse al área de lectura en Literatura.

La necesidad de los estudiantes es que les enseñen cómo pensar y no qué pensar. Por lo tanto, el contenido seleccionado debe tratar sobre temas significativos y destacar temas vitales que estimulen a los estudiantes a recoger, analizar y evaluar los temas estudiados. El alumno debe tener las oportunidades para encontrar su propio camino hacia el conocimiento y para formular sus justificaciones como parte del proceso mismo de aprendizaje.

Las actividades en el salón de clase deben consistir en problemas y preguntas para el alumno, cuyo papel es la discusión y descubrimiento de cómo resolverlos. El maestro, como facilitador del aprendizaje, debe modelar soluciones que estimulen el discernimiento y problemas que faciliten las discusiones productivas. En estas

discusiones los alumnos deben ofrecer sus propias ideas y compararlas con las que se dan en los libros de texto y en el salón de clase.

En el caso de la lectura en Literatura, se ha notado que existe una relación entre las habilidades básicas de lectura y escritura y las habilidades de pensamiento. Las habilidades básicas de lectura y escritura son habilidades inferenciales que requieren del pensamiento crítico. La persona que no desarrolla habilidades para leer y a escribir críticamente es poco efectivo como lector y escritor. La lectura y la escritura crítica involucran procesos dialógicos en los cuales se formulan preguntas de prueba crítica, las cuales deben ser analizadas y respondidas.

Para clarificar estas ideas se puede hacer referencia a la obra Woman Hollering Creek de Sandra Cisneros. Se puede preguntar cuál es la temática fundamental de la colección de historias leídas. Una vez que se identifica la idea del papel de la mujer en el ambiente México-Americano, se puede preguntar--¿Qué razones o evidencias en el texto son relevantes en este tema? Dado que se trata de una colección de historias cortas, se puede preguntar si el punto de vista de una historia contradice o confirma lo dicho en otras historias, también pidiendo evidencias que respalden las respuestas. Entonces se puede preguntar-- ¿ A qué conclusión se puede llegar después de la lectura del libro? ¿Qué es lo que el autor implica? Considerando otros libros leídos durante el semestre-- ¿Se puede decir

que la relación entre hombres y mujeres de cierta cultura (e.g., India, China, Judía) es comparable a la situación de los México-Americanos? ¿Qué significado tiene este tema desde el contexto socio-cultural propio?

Como se puede apreciar, la teoría crítica enfatiza la construcción y comparación de interpretaciones más razonables para llegar a interpretaciones apropiadas. La discusión se centra en la comparación de lo que se dice y lo que significa. Cuando el maestro trabaja como un facilitador que formula preguntas que estimulan el pensamiento crítico del alumno, el salón de clase se convierte en un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes hablan, enfocando temas vitales.

Paul insiste en que la gente adquiere el conocimiento solamente cuando lo busca y lo valora. En el estudio de la Literatura, el salón de clase debe de ser un lugar de diálogo donde se explore el pensamiento del alumno sobre lo leído.

El trabajo escrito debe ser el punto culminante en la exploración de una obra literaria. El maestro puede pedir que se elabore un trabajo escrito en donde se relacionen los conocimientos de otras áreas a la lectura de una obra literaria. Se pueden comparar eventos o situaciones análogas, proponer ejemplos y aplicar nuevos conceptos, tomados de las lecturas, a otras situaciones. Es aquí donde la persona puede organizar su pensamiento analítico-sintético y analógico para generar un producto interpretativo en el cual exprese y justifique lo que ha descubierto en las lecturas y en las discusiones del

salón de clase.

#### 2.4. Conclusiones y construcción teórico-hipotético

La revisión de escritos en el área de lenguaje revela que los autores interpretan la lectura como una interacción compleja de procesos cognitivos y lingüísticos donde el lector construye una representación mental de lo leído. Se hace referencia a la estructura profunda y su relación al significado de un texto. Otros autores explican la interpretación del significado de un esquema narrativo mediante el agrupamiento de proposiciones en orden a su coherencia, para luego ligarlas en términos de unidades cognoscitivas de alto nivel y de relaciones de coherencia. Sin embargo, como se mencionó en la sección 2.2. del presente trabajo, faltan los pasos concretos necesarios en la situación de enseñanza-aprendizaje que podrían llevar a dicha interacción entre los procesos cognitivos y lingüísticos. Se ha notado que en la teoría de esquemas hay un énfasis en la cognición, el proceso de comprensión, el pensamiento, el razonamiento, la resolución de problemas y el significado, y en la manera como la mente utiliza las estructuras mentales organizacionales para guiar la cognición y la percepción. Sin embargo, la teoría no especifica la manera en que se pueden aplicar métodos y procedimientos efectivos para lograr el proceso de aprendizaje que consiste precisamente en la creación de nuevos esquemas, en la modificación de esquemas existentes y en la sustitución de esquemas.

La esencia del aprendizaje significativo, según



investigaciones en el área de psicología cognitiva, es el enlace de información nueva con el conocimiento previo. Se dice que la mente opera mediante la formación de patrones y esquemas de pensamiento, los cuales, a la vez, son el resultado de la interacción del sujeto con estímulos a través de los sentidos. Se puede decir que la persona, mediante la observación, obtiene datos que luego relaciona con sus conocimientos previos y los transforma en huellas que constituyen memorias de lo que percibe. Esas huellas son las que dan origen a los patrones y esquemas de pensamiento que se pueden aplicar en la adquisición y uso de nuevos conocimientos (Sánchez, op.cit.).

Se sabe también que el aprendizaje debe estar dirigido a propiciar el desarrollo sistemático y directo de las habilidades de pensamiento deseadas y necesarias para la adquisición y el uso de nuevos conocimientos. Según Sánchez (op.cit.) uno de los propósitos de la educación formal debe de ser la enseñanza de materias dirigidas específicamente al desarrollo intelectual del educando. Éste precisamente es el objetivo fundamental del programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento. El programa de DHP busca lograr la automatización de las operaciones de pensamiento mediante la realización de ejercicios de manera sistemática y deliberada que lleven a la persona a la ejecución automática, rápida y precisa. Este nuevo estado es el que genera las estructuras mentales que más tarde pueden surgir espontáneamente y en paralelo, en el momento

necesario durante el procesamiento de la información.

Para llegar a este fin en la comprensión de la lectura de obras literarias, será necesario un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas dirigido a estimular el proceso de comprensión de la lectura. Se puede decir que el conocimiento en las áreas de lectura y escritura hace referencia no solo a hechos y conceptos relacionados a estas áreas específicas, sino también a las estrategias cognitivas y metacognitivas requeridas para lograr los niveles de comprensión y uso del lenguaje deseados; todo lo anterior además del conocimiento de géneros y patrones organizacionales que se utilizan en diferentes tipos de textos. Son precisamente las investigaciones sobre desarrollo de diferentes tipos de estructuras cognitivas las que pueden servir para el desarrollo de modelos instruccionales en el área de comprensión de la lectura en Literatura.

Como se ha mencionado, el paradigma de los procesos de Sánchez, (op. cit.) explica los aspectos conceptuales y metodológicos de un enfoque de pensamiento basado en la operacionalización del acto mental. La Teoría Triádica de la Inteligencia de Sternberg (op. cit.) trata de mostrar el locus de la inteligencia humana y la manera como opera este locus para generar conductas inteligentes mediante las sub-teorías antes mencionadas. La Teoría Crítica de Paul está dirigida al desarrollo de habilidades para razonar, y para estimular la reflexión y la autocrítica. Es en base a estos tres puntos de vista, que se propone la construcción teórica hipotética sobre

la comprensión de lectura, que se presenta a continuación.

El alumno llega a la situación de comprensión de la lectura de Literatura con un dominio que incluye lo siguiente: 1) experiencia previa; y 2) estrategias propias para leer y escribir y para el manejo de contextos. Entrando en el ámbito de la lectura de un texto nuevo, el aprendiz extrae ideas sobre el uso del lenguaje, comprensión de vocabulario, secuencia de eventos, e identificación de personajes. A este proceso se le llamará comprensión de la lectura de primer nivel. Los procesos de pensamiento que facilitan la comprensión de la lectura en este nivel son los nueve procesos básicos, es decir, observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación. Además se puede incluir el razonamiento analógico con el propósito de consolidar la comprensión de la lógica implícita en el análisis y la construcción de analogías.

Superado este primer nivel se prosigue al denominado segundo nivel de comprensión que consiste en una integración de las partes constituidos por los personajes, la trama, el ambiente y el vocabulario para lograr una comprensión de la temática de la obra. Para ayudar al alumno a pasar de la comprensión de lectura de primer nivel a un segundo nivel, se propone el procesamiento de la información con base en los procesos de adquisición de conocimiento y discernimiento. Se

aplicarán estos procesos a la comprensión inicial del texto para efectuar la reorganización o recombinação del dominio original a fin de llegar a una interpretación de los símbolos y del lenguaje figurativo de la obra y a la comprensión de la temática de la obra.

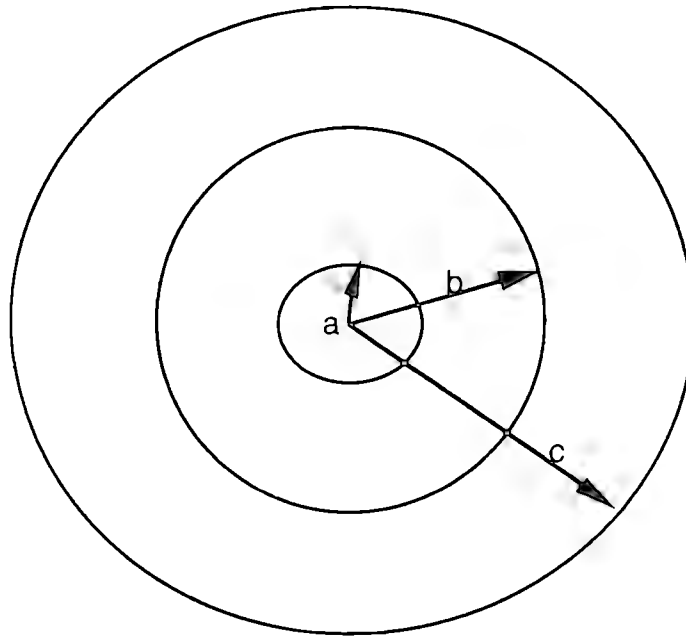
Finalmente se alcanza el tercer nivel que consiste en lograr relacionar diferentes obras y contextos de manera interpretativa y analógica. En este tercer nivel se aplicarán las relaciones abstractas de orden superior y la funcionalización de relaciones a los conceptos y las generalizaciones extraídas de diferentes obras individuales, es decir se hará la transferencia de los conocimientos adquiridos de unas obras a otras. Entonces, se formulará una visión comparativa de las temáticas para las diversas variables contextuales seleccionadas, y finalmente, se aplicarán estas ideas a otros contextos.

Para complementar la comprensión de la lectura, se propone la generación de un ensayo analítico-sintético, evaluativo por escrito donde se presentará en forma organizada la interpretación comparativa y crítica de los textos literarios leídos. Para facilitar la elaboración de los productos escritos, se trabajará sobre las habilidades metacognoscitivas y el metaconocimiento.

Lo dicho se ilustra en la Figura 1, que acompaña a la presente sección. En esta figura se muestra que los niveles de comprensión no ocurren por separado sino de manera integral. Se da el origen de la comprensión en en la aplicación en cada nivel de los nueve procesos básicos

de los procesos de razonamiento inductivo, deductivo, hipotético y analógico en cada nivel. Sin embargo, esta aplicación de los procesos básicos y superiores sucede de manera más profunda en cada uno de los niveles más avanzados.

Las investigaciones de Sánchez, Sternberg, y Paul muestran la posibilidad de aumentar el potencial intelectual de las personas mediante el uso de instrumentos de desarrollo de habilidades del pensamiento. En este trabajo se establece la factibilidad de aplicar un modelo teórico que estimule la transferencia de estas habilidades al caso de la lectura y al desarrollo de productos escritos mediante el diseño de un modelo instruccional como el que se plantea en el siguiente capítulo.



- a) Comprensión del texto de una obra.
- b) Transferencia del contenido del texto de la obra de interés a otra obra.
- c) Transferencia del contenido del texto de la obra de interés a un contexto o ambiente externo.

**FIGURA 1. MODELO DE COMPRESION DE LECTURA**

### CAPITULO 3

#### MODELOS DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRESION DE LA LECTURA

Como se se hizo mención en el capítulo anterior, el proceso de lectura, como todo aprendizaje requiere de la creación de nuevos esquemas, la modificación de esquemas existentes o la substitución de esquemas. Durante el proceso de lectura el lector capta los insumos o hechos nuevos de lo que capta en la lectura y los incorpora a los esquemas que posee. De esta manera modifica sus esquemas para acomodar la nueva información.

Un componente de los esquemas del lector debe ser el conocimiento de diferentes tipos de discurso o un marco de referencia generalizado de cómo están estructurados ciertos tipos de discurso. Por ejemplo, en el área de Literatura, es necesario el conocimiento sobre esquemas narrativos o gramáticas de historias" que consisten en la Exposición, Complicación y Resolución (Voss y Bizans, 1985) de un serie de eventos que están distribuidos en un periodo de tiempo, y en el cual se ven afectados varios personajes. Algunos autores (Just & Carpenter, 1987) destacan que si el lector entiende la superestructura de un narrativo o si posee un mapeo del contenido, será capaz de entender mejor lo que lee.

Se ha notado, sin embargo, en el análisis de las ideas y teorías de otros investigadores sobre la inteligencia humana (Sternberg, op.cit.), el paradigma de los procesos (Sánchez, en preparación), y el pensamiento

crítico (Paul, op.cit.), que la comprensión de lectura en sus diferentes niveles se da en base a una situación de instrucción que incluye el ejercicio y monitoreo de ciertas operaciones y procesos cognoscitivos que sirven para el desarrollo de habilidades del pensamiento necesarias para un manejo más eficaz de la información.

En este capítulo se propondrá la construcción de un modelo de enseñanza que servirá como un primer paso para resolver el problema de la comprensión de lectura (en este caso, de Literatura) en sus diferentes niveles, y para la elaboración de ensayos en los que los alumnos presenten sus ideas interpretativas y comparativas sobre lo leído en forma escrita. Los modelos se presentarán en el siguiente orden:

- Modelo operacional de comprensión de lectura
- Modelo instruccional basado en procesos para estimular la comprensión de la lectura
- Desarrollo de una clase prototipo basada en los modelos
- Metodología de evaluación formativa y sumativa de los modelos
- Hipótesis
- Método de procesamiento de datos

### 3.1 Modelo operacional de comprensión de lectura

A continuación se presentan las bases conceptuales y los fundamentos del modelo. Además, se incluyen los objetivos generales y específicos así, como las estrategias.

#### 3.1.1. Objetivos Generales del Modelo



La meta básica con respecto al contenido de las materias "Reading Literature in English" y "20th Century Minority Literature" es familiarizar a los alumnos con la Literatura Americana clásica y étnica del Siglo XX. Se espera también que el alumno logre la interpretación de obras clásicas y étnicas de este período para luego desarrollar ensayos en forma escrita donde se presenten el análisis, la síntesis, la evaluación, la interpretación y la comparación de dichas obras.

Para lograr estas metas se requiere cambiar el hábito de describir el conocimiento que normalmente utiliza el aprendiz así como la manera de explicar lo que ha comprendido de una lectura. En lugar de la descripción del conocimiento se pretende que el alumno desarrolle el pensamiento analítico-sintético, crítico, evaluativo y analógico que le proporcione las bases para la comprensión y elaboración de sus trabajos escritos. Como resultado de la aplicación de estas habilidades se espera que el alumno sea capaz de lograr lo siguiente: 1) adquisición de conocimiento semántico acerca de lo leído; es decir, de los conceptos, las redes semánticas y al metaconocimiento; 2) aplicación del conocimiento semántico previamente adquirido para lograr la comprensión y profundización de lo leído y descifrar significados; y, 3) transferencia de los conocimientos adquiridos a través de la lectura, tal y como se descubre en el punto 2, a otros contextos. Se espera que el alumno llegue a una aplicación del conocimiento procedimental propio de la disciplina objeto de la

lectura, en este caso la Literatura, y a una aplicación de los procesos básicos y superiores del pensamiento a otras áreas de estudio en la misma disciplina, relacionándolos con otros contextos socio-culturales, el propio y ajenos a sí mismo.

### 3.1.2. Bases Conceptuales para la Lectura Efectiva

Además de la adquisición de conocimiento acerca del contenido de obras literarias Americanas del siglo XX, es importante que el alumno llegue a ser un lector y escritor efectivo mediante un programa instruccional que facilita tanto la comprensión del contenido de la materia como el desarrollo de las habilidades de pensamiento y el pensamiento crítico. Se definirá el perfil de un lector efectivo para luego explicar las bases conceptuales que lo sustenta en el área de Literatura.

Un lector efectivo debe mostrar los conocimientos, habilidades y actitudes que se enumeran y explican a continuación.

#### 1. Estar orientado hacia metas específicas.

Un lector experto en el área de lectura debe esforzarse para lograr dos metas básicas: 1) entender el significado de la tarea sobre la cual trabaja, (por ejemplo, la lectura e interpretación de una obra literaria); y, 2) regular su propio aprendizaje. Para la lectura efectiva es necesario trabajar activamente para construir el significado de lo que se lee y monitorear en el texto lo que se está leyendo. Más específicamente, se debe tener como meta utilizar estrategias de pensamiento para lograr la meta de entender el significado profundo

del texto y para formular el análisis, la síntesis, la evaluación y la interpretación de lo leído.

2. Ser capaz de conectar la información nueva con el conocimiento previo.

Al incio de la lectura de un texto el lector comienza a observar, mediante los procesos básicos de pensamiento, los aspectos más notables de la trama y empieza a utilizar esta información para formular hipótesis o predicciones con respecto al significado del texto y al propósito del autor. Las hipótesis y las predicciones se convertirán en el propósito para la lectura del texto, y durante momentos claves de la lectura se comparará la información nueva con esquemas existentes para verificar las hipótesis y aceptarlas o rechazarlas. Se utilizará también el conocimiento previo para formular inferencias sobre el significado implícito del texto y para hacer relaciones entre lo leído y situaciones que sean externas al texto. Basándose en la experiencia previa y en la combinación de ésta con el nuevo aprendizaje, se logrará una visión interpretativa y analógica del texto.

3. Poder organizar el conocimiento

El alumno experto en lectura literaria debe tener conocimiento sobre estructuras de textos para poder identificar directamente o mediante procesos de inducción o deducción lo siguiente: 1) información secuencial sobre la trama del texto; 2) información descriptiva de los personajes; 3) información pertinente para la comparación de personajes o comparación de situaciones; 4) problemas

y soluciones que se encuentran en la trama; 5) relaciones entre las acciones o los problemas de los personajes y la resolución de momentos claves de la trama.

Un lector efectivo también debe poder organizar el texto en términos de interrogantes claves como los referidos a las siguientes aspectos: 1) El ambiente de la lectura; 2) Los personajes centrales y secundarios de la lectura; 3) Los problemas centrales de la trama de la lectura; 4) Las posibles soluciones y las consecuencias de cada porción de la trama; 5) Los símbolos que sean claves para descifrar el significado o temática de la lectura; 6) Las soluciones de los problemas más evidentes del texto y su comparación con otros contextos y con el propio contexto socio-cultural; 7) La interpretación de la lectura; y 8) Los ejemplos que justifican las ideas interpretativas y críticas acerca de lo leído.

Toda la información que se deriva del análisis del contenido del texto debe transformarse en representaciones gráficas e imágenes de las variables y características mediante las relaciones que se consideren pertinentes de acuerdo al texto. Para esto se deben utilizar las habilidades básicas de pensamiento para la organización de lo leído en un primer nivel, y de las habilidades metacognoscitivas, que son procesos superiores o directivos de la inteligencia humana para ejercer controles en la planificación, supervisión y evaluación de tareas. Finalmente, también, se requiere utilizar procesos de pensamiento superiores y estrategias que ayuden a organizar la información de acuerdo a lo que

se ha captado e interpretado a partir del análisis del texto.

4. Estar consciente de que la lectura interpretativa es un proceso de pensamiento complejo.

El lector debe tener presente que la lectura interpretativa es un proceso que involucra una gama de destrezas y habilidades que se utilizan tanto en las distintas etapas del proceso de captación, interpretación y transferencia del mensaje como en la elaboración de las tareas escritas en las cuales se presentan las ideas que se extraen a partir de lo leído.

Por lo tanto, se requiere conscientizar que el proceso de lectura de obras literarias debe incluir la aplicación de los nueve procesos básicos del pensamiento a la lectura de dichas obras. También se deben utilizar los procesos para la adquisición de conocimiento para descifrar palabras mediante la información del contexto. Luego se utilizan las habilidades de discernimiento para inferir relaciones, combinar ideas y comparar casos de los textos leídos con situaciones de lecturas pasadas, para finalmente llegar a conclusiones y relacionar la información extraída de los textos con el mundo exterior del lector. Así se llegan a formular una visión comparativa de las temáticas de varias lecturas, además de una visión crítica y analógica de las mismas.

5. Ser un escritor efectivo como efecto de la lectura efectiva.

Como resultado de la lectura efectiva, se puede

esperar una mejor organización y producción de ensayos críticos, en forma escrita, sobre lo leído. Para esto se tendrá como base la habilidad del lector efectivo para identificar la diferencia entre un resumen donde se describe la información leída y el análisis, la síntesis y la interpretación del texto. El lector efectivo también activa el conocimiento previo para organizar el texto escrito en base a la observación cuidadosa de las variables y características claves de lo leído. Se utilizan gráficas o matrices para organizar esta información antes de comenzar a escribir, y también se tendrán en mente las estrategias específicas más apropiadas para la planificación, supervisión y evaluación de lo que se va a escribir.

### 3.1.3. Análisis Estructural del Contenido de la Materia

#### Conceptos Estructurales de una obra Literaria:

Según Reigeluth, Merrill, y Bunderson (1978) la organización del constructo de los contenidos de una materia permite agrupar objetos y eventos para organizarlos en clases que comparten características comunes; dichas clases representan conceptos. El contenido de una materia o de un tema expresa la relación entre dos o más conceptos. Los tipos de operaciones que relacionan un conjunto de conceptos para formar otros pueden ser de los siguientes tipos: identidad; inclusión; intersección; orden; o causa. Es precisamente la operación sobre los referentes de un dominio que resulta en la funcionalización entre el dominio y el rango.

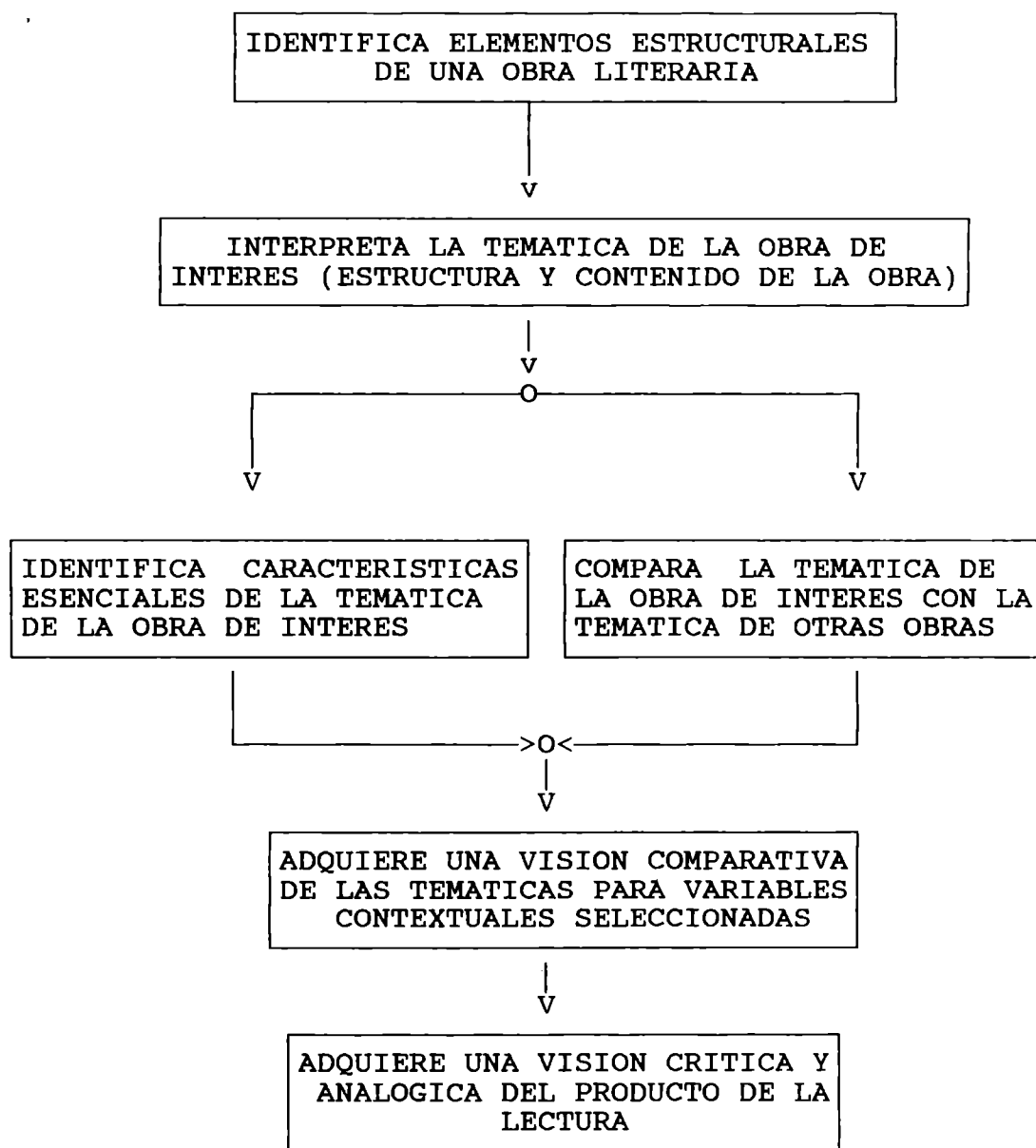
En base a lo anterior es posible presentar un análisis estructural del contenido de la materia del tema de lectura en este caso de Literatura en en sus tres niveles: 1) Captación de información sobre personajes, la trama, el ambiente y el vocabulario particular de la obra; 2) Integración de los elementos y la interpretación tanto de símbolos y lenguaje figurativa como la temática de la obra; 3) Visión comparativa entre las obras leídas y otros contextos. Este análisis permite diferenciar el papel de los contenidos semánticos y de los procedimentales involucrados en la materia de lectura de Literatura (Figura 2).

3.1.3.1. Elementos de una obra literaria Toda obra literaria tiene ciertos elementos en común que conforman los referentes de la estructura, los cuales se mencionan a continuación:

-Personajes: Un personaje es una persona que actúa en una historia, novela o obra dramática. Cada obra literaria incluye personajes de los cuales el "protagonista" es el más importante. Normalmente existen otros personajes que serían los secundarios, y en ciertas instancias un narrador quien puede o no ser participante en la obra.

-Trama: La trama se define como las acciones crecientes, culminantes y descendientes de una obra literaria. Toda historia involucra personajes que participan en varias situaciones. Aunque la obra no tenga necesariamente una secuencia lógica de tiempo, es posible identificar el momento de comienzo, las crisis

**FIGURA 2. MODELO DE COMPREHENSION DE LECTURA  
APLICADO A UNA OBRA LITERARIA**





intercurrentes, los momentos de prefiguración y de resolución.

-Ambiente: El ambiente es el tiempo, lugar o entorno en el cual suceden las acciones de la trama. Estas acciones pueden suceder en un lugar específico o en el pensamiento de un personaje.

-Vocabulario: El significado connotativo y denotativo de las palabras dentro de un contexto particular.

En un primer nivel de comprensión de lectura se debe poder extraer información sobre personajes, situaciones (la trama), el ambiente y el vocabulario. En la medida que se lee el texto se debe de categorizar la información en sub-divisiones que se llamarán la exposición, la complicación y la resolución del narrativo. Para esto es necesario la aplicación a lo leído de los nueve procesos básicos del pensamiento--es decir, observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación. (Sánchez, op. cit.). Para ello se tiene que observar el texto (referentes) para identificar nuevas palabras con base en el contexto. Aquí se descifra el significado de cada palabra desconocida por la asociación que se establece entre la información relevante que se encuentra en el contenido del texto y los conocimientos previos del lector que tienen relación con ésta información. Las operaciones o procesos utilizados en esta etapa son la codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva. Estos procesos permiten ubicar la información relevante en el

contexto, combinar esta información en un todo significativo e interrelacionar dicha información con situaciones conocidas para lograr el significado de palabras o frases importantes.

Luego se identifican las características de los personajes y las situaciones en que se encuentran; se identifica el ambiente en el cual sucede la acción y se identifican símbolos, metáforas y símiles.

Como una extensión de la observación se buscarán pares de características que corresponden a diferencias y semejanzas entre personajes y situaciones de la trama y el ambiente. Entonces se organizan las diferencias y semejanzas en tipos de características (o variables) de personajes, situaciones de la trama y/o del ambiente.

Las variables y la comparación permiten identificar relaciones o nexos entre los personajes y otros referentes. Por ejemplo, si entre los personajes existen un héroe y un anti-héroe se determina la relación que existe entre ellos y el papel que juegan en cada sección del narrativo.

Para organizar lo que se lee, se requiere clasificar la obra según sus características. Por ejemplo si se observa que el protagonista tiene una falla en su personalidad que lo lleva a ciertas acciones destructivas de sí mismo y de otros a su alrededor y que luego las supera, aunque muera al final de la obra, ésta puede clasificarse como trágica. También se requiere ordenar en el tiempo o en el espacio las situaciones que ocurren en la obra. De esta manera, por ejemplo, se puede

discernir la manera como se transforma el protagonista mediante la observación de las variables que cambian en su desarrollo de acuerdo a cada situación colocanda esta información en las subdivisiones adecuadas.

Las comparaciones, relaciones, clasificaciones y secuencias establecidas para organizar el contenido de la obra, permite lograr una representación gráfica y luego mental, en una clasificación jerárquica que constituye una estructura de árbol organizado por niveles y ramas. Este producto define un elemento del rango constituido por una estructura que permite interpretar el significado de la obra en base al análisis interno de sus elementos--referentes y productos de otras operaciones intermedias.

Los seis procesos básicos mencionados permiten hacer el análisis de la obra que implica separar los elementos en sus partes. La síntesis es la integración de los elementos previamente analizados para configurar un todo significativo de lo leído y se lleva acabo mediante la interrelacion e integración de las partes establecidas en el proceso antes descrito. La conclusión del proceso de la lectura en un primer nivel es la evaluación de los elementos integrados para emitir juicios de valor acerca de las situaciones y/o personajes involucrados en la obra.

#### 3.1.3.2. Comprensión de la Temática de la Obra

La comprensión de la temática, o el segundo nivel de comprensión de una obra, consiste en el conocimiento sobre la estructura y contenido de la obra, además de la integración e interpretación de las ideas de lo leído.

Es en este segundo momento de la lectura donde se espera una integración de las partes constituidas por los personajes, la trama, el ambiente y el vocabulario. Además se espera la comprensión del significado extendido de los símbolos y otras palabras o frases con significados múltiples como son las metáforas y los símiles. La interpretación de estos aspectos de una obra permite lograr una noción más amplia con respecto a los personajes y situaciones. Por lo tanto, es en esta etapa que se busca una interrelación entre los elementos básicos de la obra y los símbolos y frases de palabras con significados múltiples para llegar a una comprensión más profunda de ellos y su relación al mensaje o enfoque que el autor pretende con su obra.

Se puede decir entonces, que la temática consiste en la interrelación de los siguientes subconceptos:

-El reconocimiento de un patrón de organización de la información.

-La integración e interpretación del contenido o información de la obra.

-La integración e interpretación del contexto de la obra.

Es precisamente en esta etapa que se espera la interacción de los procesos de análisis y síntesis, los cuales permiten profundizar el conocimiento y la comprensión de la totalidad de la obra para luego generar conclusiones interpretativas con respecto a la misma.

Para lograr una explicación interpretativa de la temática de una obra se tendrá que descartar la

información irrelevante que no proporciona información clave para determinar las ideas subyacentes de la obra. La información relevante codificada, se combina de un modo creativo y original, y se compara con la experiencia previa para hacer inferencias y plantear hipótesis o explicaciones de los hechos importantes de la obra. Lo que sucede entonces es que no se adquiere solamente información sobre la temática de la obra como conocimiento de contenido, sino que se va descubriendo, en la medida en que se codifica, combina y compara la información, y que se incorpora una cierta dosis de intuición, una explicación propia o más profunda del contenido de la obra.

#### 3.1.3.3. Visión comparativa de las temáticas

La identificación, integración, e interpretación de estos sub-conceptos en la temática de la obra antes mencionados, permite relacionarla con otras obras literarias para ubicarla en alguna clase o tipo de temática. Una vez culminada esta etapa se aplican operaciones de más alto nivel que conducen a la comprensión de tercer nivel, en donde se relacionan diferentes obras y contextos. Este proceso es interpretativo y analógico.

Para lograr la comprensión de una obra literaria, se necesita además aplicar los siguientes operaciones de orden superior:

- Modelo de adquisición de conocimiento para captar los mensajes contenidos en el texto.

- El discernimiento al exterior del texto.

El discernimiento es una operación que constituye un importante recurso intelectual que facilita el razonamiento perspicaz y el tratamiento de lecturas novedosas. El discernimiento se puede definir como el resultado de la aplicación de los componentes de adquisición de conocimiento, es decir, codificación, combinación y comparación selectivas en un nivel mayor de abstracción. En el discernimiento intervienen los tres procesos de adquisición de conocimiento más el uso de la intuición y la perspicacia necesarias para interpretar e inferir relaciones implícitas entre personajes, símbolos y diversas situaciones de la obra.

En la medida en que se relacionan los contenidos de diferentes obras mediante el uso de los procesos u operaciones antes mencionados para descifrar el significado de cada obra novedosa, se establecen comparaciones y relaciones entre diferentes obras. Esta operación repetida conduce al desarrollo de una visión comparativa de las temáticas para variables contextuales seleccionadas. Una vez descifradas las obras individuales, es necesario buscar la manera de encontrar los nexos que existen entre las obras para lograr un una comprensión más profundo y generalizada. Obviamente es imposible almacenar en la memoria todos los detalles de cada obra, pero debe de existir una meta y un sistema de organización que permita el logro de la abstracción y de la memorización de los datos relevantes; por ejemplo, de los temas tratados por autores étnicos en la Literatura Americana del Siglo XX.

Este proceso de comparación de las obras leídas constituye un tercer nivel de comprensión de lectura. Para el alumno, la comparación de las obras leídas durante el semestre implica un problema que debe solucionarse y los componentes de ejecución como la codificación, funcionalización e inferencia son claves para esta tarea.

Para esto, la persona tendrá que percibir estímulos verbales como "héroe", "sexismo", o "racismo", y buscar característica por característica, la información relevante de cada obra en relación con estas ideas. Luego se tendrá que asociar el estímulo con la información relevante que se tiene en la memoria para luego interpretar el significado o representación interna del estímulo. Es decir, se podrá inferir que la actuación de un personaje en diferentes momentos de la trama, combinado con la información contenida en símbolos y metáforas que hacen referencia a él, coinciden con la información que se tiene en la memoria referente al "sexismo". Una vez codificada la información clave de cada obra se tendrá que establecer una relación de primer orden entre los personajes o eventos de las dos obras. Luego será necesario que el alumno reconozca una relación de segundo orden a partir de las dos relaciones de primer orden. Por ejemplo, en una obra como The Color Purple se encuentra que hay situaciones que muestran el problema que existe entre los hombres y las mujeres de la novela. Relacionando esta información con la que se encontró entre el papel del hombre y la mujer en la obra The Woman

Warrior, se puede concluir que existe un problema de dominancia del hombre sobre la mujer tanto en la cultura de los negros como en la de los chinos. Este procedimiento se denomina funcionalización entre la temática de las obras. Además de la codificación, inferencia y funcionalización entre las las temáticas de las obras analizadas, se debe hacer una transferencia del conocimiento adquirido de estas obras a otras nuevas que se tratarán en las tareas escritas y exámenes mensuales. Aquí se ve involucrado, además, el discernimiento interno entre obras donde se toma la información codificada para luego combinarla con la de otras obras y finalmente hacer una relación entre la información nueva contenida en una lectura desconocida con hechos o conocimientos previos a fin de establecer una nueva relación de orden superior.

#### 3.1.3.4. Visión crítica y analógica

Una de las metas finales en la materia de Literatura será la formulación de lo que se llama aquí una visión crítica y analógica del producto de la lectura. El lector debe de poder recoger, analizar y evaluar las temáticas estudiadas, ofreciendo sus propias ideas además de las ideas citadas en libros críticos sobre las obras leídas y lo que se presenta en clase. También se deben de obtener conclusiones propias sobre las obras estudiadas mediante el razonamiento y el análisis crítico de los hechos presentados en las lecturas. Finalmente se deben de poder encontrar situaciones analógicas en el propio contexto socio-cultural con respecto a las obras



estudiadas como una manera de enriquecer y ampliar la perspectiva sobre la vida y entorno actual.

Las habilidades básicas de lectura son habilidades inferenciales que requieren del pensamiento crítico. Para esto es necesario trabajar en el área del metaconocimiento y en el desarrollo de habilidades metacognoscitivas.

El desarrollo de habilidades metacognoscitivas y la conscientización del alumno acerca del metaconocimiento se utilizan como el procedimiento para alcanzar estas metas finales. Se puede definir el metaconocimiento como el conocimiento acerca del conocimiento y acerca del conocer, de capacidades y limitaciones, de lo que una persona espera conocer de sí misma y de otros como conocedora y pensante (Flavell y Wellman en Sánchez, 1991). Es necesario que el alumno sepa que cuando utiliza una cierta mecánica de pensamiento tratando de crear ramificaciones o desviaciones de los caminos existentes, buscando otras maneras de ver las cosas, y tratando de activar el uso de caminos menos acentuados, es capaz de pensar de manera independiente y única en lugar de caer en la repetición de información.

Se pretende en esta etapa utilizar habilidades metacognoscitivas que son las habilidades que se tienen de saber lo que se sabe y lo que se ignora (Costa, 1984) y que, además, facilitan la adquisición, el uso y el control del conocimiento (Brown en Sánchez, op.cit.). Por ejemplo, se espera que el alumno elabore un trabajo final en el cual considere dos lecturas nuevas que debe

de analizar, comparar, relacionar e interpretar con el objeto de encontrar una relación analógica entre estas obras y otras obras leídas con anterioridad y su propio contexto socio-cultural. Para esto se tienen que desarrollar las siguientes habilidades:

- Conocimiento consciente acerca de los pasos de los procesos de pensamiento necesarios para la comprensión de la lectura.

- Definición del proceso de pensamiento seguido y especificación de la estrategia para aplicarlo.

- Aplicación de las estrategias previamente definidas al área de comprensión de lectura.

- Conocimiento de los pasos a seguir para resolver el problema del desarrollo de ensayos críticos e interpretativos sobre lo leído.

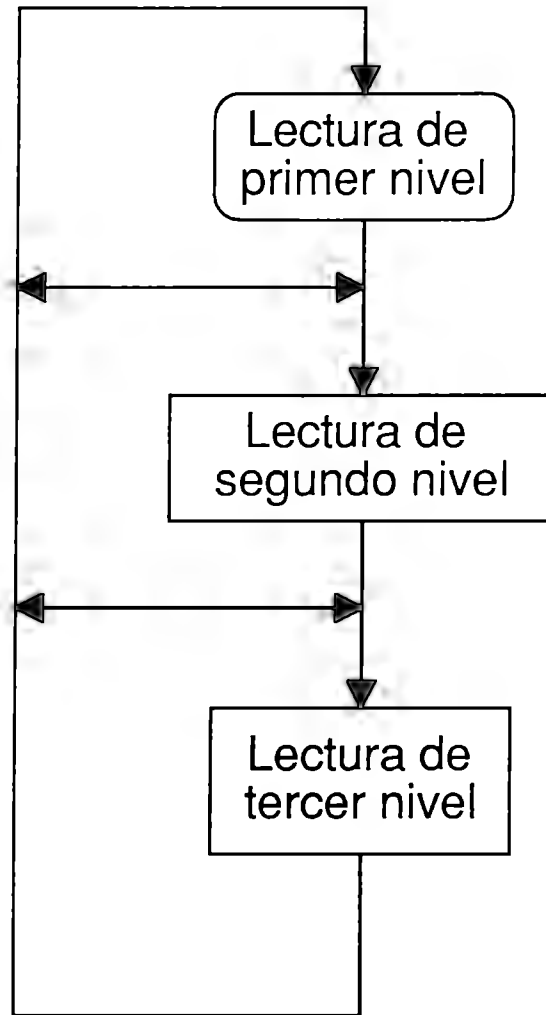
- Identificación de errores durante la realización de las tareas de lectura interpretativa y crítica y elaboración del trabajo final.

### 3.2. Modelo de diseño instruccional

El modelo instruccional (Figura 3 y el anexo explicativo) presenta los elementos básicos de una didáctica dirigida a estimular la activación de los procesos cognitivos requeridos para desarrollar las habilidades necesarias para la comprensión de la lectura en Literatura. Dicho modelo contempla los siguientes puntos:

- Objetivos y fundamentos del diseño
- Estrategias cognoscitivas
- Estrategias instruccionales

FIGURA 3. MODELO PROCEDIMENTAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
COMPRESION DE LA LECTURA



### ANEXO EXPLICATIVO PARA LA FIGURA 3

#### A) PRIMER NIVEL: COMPRENSION DEL TEXTO DE UNA OBRA

- Aplicación de los nueve procesos básicos del pensamiento.
- Aplicación de los procesos de razonamiento inductivo, deductivo, hipotético y analógico (primer nivel).
- Aplicación de la codificación, combinación y comparación selectiva (primer nivel).
- Identificación de señales contextuales.
- Aplicación del pensamiento crítico (primer nivel).

#### B) SEGUNDO NIVEL: TRANSFERENCIA DEL CONTENIDO DEL TEXTO DE LA OBRA DE INTERES A OTRA OBRA

- Aplicación de los pasos del procesamiento de la información para el razonamiento inductivo: hipotético y analógico (segundo nivel).
- Aplicación de la codificación, combinación y comparación selectiva (segundo nivel).
- Funcionalización de relaciones de la temática de una obra a otra (transferencia).
- Aplicación del proceso de discernimiento.
- Aplicación del pensamiento crítico (segundo nivel).

#### C. TERCER NIVEL: TRANSFERENCIA DEL CONTENIDO DEL TEXTO DE LA OBRA A OTROS CONTEXTOS

- Funcionalización de las relaciones presentes en la temática de la obra a otros contextos o ambientes.

- Procedimiento enseñanza-aprendizaje
- Los procesos y su aplicación a la lectura
- Evaluación de los productos escritos

### 3.2.1. Objetivos y fundamentos del diseño

El propósito primordial de un diseño instruccional que permite aplicar el modelo de comprensión de lectura en la conducción de un programa de enseñanza de Literatura contempla la integración de una metodología de enseñanza-aprendizaje que permita lograr la comprensión de la lectura, el análisis, la interpretación y el pensamiento crítico sobre obras literarias, y la presentación ordenada de trabajos escritos sobre lo anterior. Para lograr esta meta, además del uso de una didáctica apropiada, se destaca la necesidad del alumno de optimizar el uso de su capacidad mental y de poseer el metac conocimiento de las operaciones necesarias para completar una tarea intelectual y el desarrollo de las habilidades de pensamiento para realizar tareas de lectura y escritura que conducen al pensamiento crítico de acuerdo a lo esperado.

Para lograr la integración de los aspectos antes mencionados es necesario, por lo tanto, considerar la ejercitación dirigida y el monitoreo de los procesos para aplicarlos al estudio literario. Las metas que se buscan en el programa instruccional, entonces, son las siguientes:

- La activación de la mente de una manera ordenada e intencional mediante la ejercitación de los procesos básicos del pensamiento para lograr la

reestructuración de los patrones de pensamiento y la reorientación de los hábitos mentales del estudiante inherentes a las tareas de lectura y escritura.

-El desarrollo de las habilidades metacognoscitivas en donde el alumno pueda entender el por qué, el para qué, y el cómo de las tareas cognoscitivas inherentes al estudio de la Literatura.

-El logro de la transferencia de los procesos básicos del pensamiento, el ejercicio del razonamiento analógico y el proceso de inferencia al área de Literatura.

-El logro del pensamiento dialógico, el cual involucra un diálogo o intercambio entre diferentes puntos de vista, dominios cognoscitivos o marcos de referencia con respecto a los significados e interpretaciones de las obras literarias (Paul, op.cit.).

Para lograr la activación de la mente de una manera ordenada se seguirá el orden de presentación de los procesos básicos y superiores y se realizarán los ejercicios pertinentes delineados en el programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento.

Para seguir esta misma línea de pensamiento ordenado y lograr la reorientación de los hábitos mentales con respecto a las tareas de lectura, se escogerán las lecturas de acuerdo con los procesos en el orden en que se vayan presentando.

Las tareas de escritura también se diseñarán basadas en los procesos que se estén practicando (Sánchez, 1990).

Para cumplir con la meta de desarrollar las habilidades metacognoscitivas, se conscientizará al alumno acerca del por qué y el cómo de las tareas cognoscitivas que realiza. Se le explicarán y ejercitarán los procesos básicos del pensamiento y de adquisición de conocimiento, los modelos de razonamiento inductivo, deductivo y de discernimiento y se analizará la utilidad de éstos en la comprensión de lectura y en la elaboración de trabajos escritos.

Para lograr una transferencia de los procesos al área de la comprensión y aprendizaje de la Literatura se deberá concentrar la atención primero en los ejercicios donde se busque lograr una mínima reestructuración de patrones de pensamiento. Inmediatamente después de estos ejercicios, se deberá trabajar para lograr una transferencia del proceso, utlizándolo directamente la discusión de la obra literaria. Aquí se pretende enfatizar la enseñanza de procesos tanto como de contenidos para que esta enseñanza sea útil en la lectura de otras areas de estudio.

Para lograr el pensamiento crítico se enfatizará que la mejor manera de aprender es enseñando o explicando a otros lo que se sabe. Se ofrecen a los estudiantes muchas oportunidades de enseñar lo que ellos saben, de formular su entendimiento de diferentes modos y de responder a las preguntas de otros. El docente deberá responder a los errores y confusiones de los estudiantes

estimulándolos con preguntas y permitiéndoles que se corrijan ellos mismos y entre ellos. Se permitirá al alumno la oportunidad de generar sus propias ideas sobre un tema en lugar de que el maestro exponga un conjunto de ideas preestablecidas.

### 3.2.2. Estrategias cognoscitivas

A lo largo del semestre se plantea el seguimiento de una secuencia instruccional basada en un modelo desarrollado por Margarita A. de Sánchez denominado Paradigma de los Procesos, y en la Teoría Triádica de la Inteligencia formulada por Robert Sternberg. Se parte del supuesto que este seguimiento debe generar una reestructuración de los esquemas de pensamiento del individuo, siempre y cuando éste se someta a la práctica sistemática de los procesos, aplicándolos a la comprensión de lectura.

Se sabe que cuando el alumno practica y aplica cualquier proceso a la lectura, se operacionaliza y se transforma en una estrategia o procedimiento. El proceso existe por sí mismo, independientemente de la persona que lo ejecuta. Sin embargo, la habilidad es una facultad de la persona cuyo desarrollo exige un aprendizaje sistemático y deliberado. Por lo tanto, el modelo instruccional pedirá que el alumno aisle mentalmente cada proceso y lo conscientice y que finalmente utilice los procesos que sean requeridos en cada paso para lograr el análisis, la síntesis, la evaluación e interpretación de lo leído a nivel no consciente. De esta manera sucederá una reestructuración de los esquemas mentales por lo que



se puede entonces esperar una mejoría en la comprensión de la lectura en sus diferentes niveles. Es decir, el alumno logrará una organización y profundización en la comprensión de la lectura en los tres niveles considerados.

### 3.2.3. Estrategias Instruccionales

Las materias de Literatura Americana se basarán en tres actividades básicas:

1. La lectura de tomos de obras literarias que incluirán historias cortas, novelas y drama.
2. La práctica de ejercicios específicos tomados con permiso previo del programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (Sánchez, op. cit.).  
Dado que el programa de DHP consiste de 5 tomos, se selecciona una colección de ejercicios que cubran los nueve procesos básicos, la analogía, la adquisición de conocimiento, los procesos de discernimiento y las habilidades metacognoscitivas. Se compilaron los ejercicios en un paquete que fue requerido para los trabajos en el salón de clase.
3. La lectura de obras cortas nuevas de los autores estudiados en clase que se utilizan para las tareas y para los exámenes mensuales y final. Estos se incluirán en un paquete para el alumno.

Dado que el grupo de alumnos que se inscribe en las materias de Literatura Americana es heterogéneo, es decir, consiste de alumnos y alumnas de carreras tan variadas como Leyes, Comercio Internacional, Ingeniería,

Relaciones Internacionales, Administración de Empresas, Química, Física etc., es necesario utilizar actividades que cubran tanto el área verbal como el espacial. Es decir, es importante utilizar actividades como las discusiones en clase y los ensayos escritos, pero también se precisa utilizar actividades que incluyan organizadores gráficos como las matrices y la clasificación jerárquica, que sirven para descifrar espacialmente lo que se lee. Así se espera lograr un enfoque más balanceado en la enseñanza-aprendizaje de la materia.

Otros tipos de actividades son los siguientes:

1. Revisión de los procesos y su aplicación a las porciones del texto vistas en la clase anterior.
2. Trabajo interactivo con el alumno para que participe en los procesos que lo conducen hacia el análisis y la síntesis, evaluación e interpretación de las lecturas.
3. Ejercitación de los procesos en situaciones cotidianas para luego aplicarlos a las situaciones de las obras literarias.
4. Estimulación de la reflexión acerca del proceso estudiado como una manera de descifrar el significado de las lecturas.
5. Reflexión acerca de los temas discutidos en la obra y su aplicación al contexto propio del alumno.

#### 3.2.4. Procedimiento enseñanza-aprendizaje

Durante la clase se presentan a los alumnos las siguientes ideas derivadas de la metodología de procesos, como preparación para el nuevo enfoque de la clase:

-Se le explica que tiene una capacidad intelectual que se puede optimizar mediante el uso de procesos que le puedan ayudar a descifrar las lecturas, primero guiado por el maestro en las discusiones en el salón de clase, y finalmente independientemente de él en la lectura de obras cortas nuevas.

-Se le conscientiza de sus propios actos mentales mediante la presentación de los procesos básicos y superiores que deben ser ejercitados en la medida que va leyendo una obra literaria.

-Se le explica que el enfoque de sistemas es un instrumento que ayuda en el ordenamiento del pensamiento y que permite la comparación de la comprensión deseada con la observada. Se puede utilizar este enfoque para identificar fallas en la comprensión del significado de una obra literaria mediante la identificación de los elementos de entrada o en el proceso.

-Se le explica que la clase estará basada en un diálogo ordenado y crítico entre los compañeros del salón y el maestro.

-Se le explica que el maestro, en lugar de contestar todas las preguntas de los alumnos, formulará otras preguntas que lo ayudarán a él y a sus compañeros a descubrir su propia respuesta. La maestra cuando exprese su punto de vista, pedirá que el alumno responda a esto

en lugar de tomarlo como verdad absoluta.

### 3.2.5. Los procesos y su aplicación a la lectura

Como se ha explicado, el manejo del contenido será con base en los procesos. Las clases se impartirán los Martes y Jueves para un mejor aprovechamiento del tiempo. Dado que las clases son de 90 minutos, se puede aprovechar la primera media hora de cada clase para trabajar sobre un proceso aplicado a la lectura.

Se inicia la clase con un ejercicio sobre el proceso que corresponda. Los alumnos podrán trabajar individualmente o en equipo para terminar el ejercicio. Con respecto a la enseñanza del proceso específico, se seguirá la metodología de preguntas sugerida en el libro del maestro de DHP.

Una vez terminado el ejercicio sobre el proceso, se le aplicará a una historia corta o a una porción de una obra completa que haya sido asignada a los alumnos como tarea. Habiendo clarificado el uso del proceso como un paso necesario para el análisis literario, se seguirá con una discusión crítica de la lectura. Los primeros seis procesos básicos se cubren en los primeros quince días de clase y sirven como base para los procesos de análisis, síntesis y evaluación que son clave para la interpretación de las obras literarias que se cubren en el transcurso del semestre.

A mediados del primer mes se asigna una historia corta nueva de uno de los autores estudiados en clase. El alumno tiene entonces que desarrollar un ensayo en forma escrita donde analice la lectura, para lo cual debe

basarse en los primeros seis procesos. En la revisión de la tarea el maestro busca evidencia de los procesos de observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, y clasificación jerárquica para diagnosticar las dificultades de los alumnos y para proporcionarles asesoría. En base al diagnóstico se podrá, entonces, recomendar la práctica de ejercicios en los procesos en donde se encuentre una deficiencia, para luego discutir su aplicación a la tarea escrita.

En la segunda mitad del primer mes se trabaja sobre los procesos de análisis, síntesis y evaluación y sobre la integración del análisis y la síntesis. Como se ha mencionado, se pretende que la interpretación de las historias cortas involucre un continuo énfasis en el uso de los procesos como metodología para descifrar los elementos básicos de la obra tales como personajes, trama, situaciones de conflicto, símbolos, metáforas, símiles y ambiente. Se espera de esta manera una automatización gradual de los procesos. Al final del mes el alumno tiene que leer un material nuevo para luego presentar un ensayo en forma escrita donde se le pide un análisis, una síntesis y la evaluación de lo leído. En este trabajo se espera que el alumno incluya ideas provenientes de la comparación y relación entre personajes y otras situaciones y de la manera en que esta contribuye a la resolución del significado de la obra.

En el segundo mes se introduce al estudiante en el razonamiento analógico. Las relaciones que intervienen en una analogía pueden hacer referencia a diferencias,

semejanzas o transformaciones de los elementos que conforman la analogía. Una vez que el alumno ha hecho ejercicios en este proceso, se empiezan a buscar diferencias, semejanzas y transformaciones en los personajes y situaciones que se encuentran en la obra literaria estudiada en clase. A mediados del mes se asignará una lectura nueva donde se tendrá que encontrar una analogía entre las diferencias, semejanzas y transformaciones presentadas en la lectura nueva y obra analizada en clase. Es decir, el alumno tiene que buscar una relación, por ejemplo, entre dos personajes o situaciones en la nueva lectura para relacionarla con otra relación previamente encontrada en la obra analizada en el salón de clase.

En la segunda mitad del segundo mes el alumno trabajará con los procesos de adquisición de conocimiento y aplicará estos procesos al problema de cómo entender el uso de palabras y frases que funcionan como símbolos, metáforas o imágenes. Se hace énfasis sobre el uso de símbolos y su relación con los personajes y situaciones de la trama, como una manera de interpretar la temática de la obra en cuestión. El segundo examen o trabajo mensual también se basa en una obra corta nueva en donde el alumno tiene que interpretar lo que ha leído, además de buscar relaciones entre esta lectura y las otras leídas durante el mes.

Las habilidades de discernimiento se introducen al principio del tercer mes mediante ejercicios con lecturas breves de misterio donde tienen que empezar a formular

inferencias, hipótesis y conclusiones sobre los casos leídos. Se toma luego esta experiencia para aplicarla a una obra literaria nueva que se tendrá que analizar en un trabajo de equipo en clase. A cada equipo se le asigna una porción específica del texto y se enfatiza el uso de las inferencias para formular hipótesis y conclusiones acerca de lo leído. Para la tarea a mediados del mes y para el examen mensual se utilizarán lecturas nuevas en donde se pide una interpretación comparativa entre la nueva lectura y las que se han analizado en el salón de clase. Aquí se espera que los alumnos muestren habilidades para la elaboración de una interpretación analítico-sintético de la obra, y además para la formulación de inferencias, analogías y conclusiones propias sobre lo leído. Se espera también que el trabajo sea justificado en base a referencias textuales.

Finalmente se trabaja sobre el metacognoscimiento y las habilidades metacognoscitivas para ayudar al alumno a aplicar modelos de pensamiento en el desarrollo de un trabajo final donde tendrá que leer e interpretar críticamente varias historias cortas nuevas. Se enfatizan las relaciones de primero y segundo nivel entre las obras nuevas y las obras presentadas en clase. Además se pide encontrar la relación entre los significados de estas obras y el propio contexto socio-cultural. En la producción de esta tarea el alumno tiene que mostrar que domina la comprensión de la lectura en sus tres niveles.

Como se puede notar, las tareas y los trabajos

mensuales y finales requieren que el alumno trabaje de manera independiente del maestro dado que el papel del maestro siempre será de facilitador en lugar de autoridad máxima.

### 3.2.6. Evaluación de los Productos Escritos

Dado que las materias de Literatura Americana se ofrecen como parte del módulo de Inglés Avanzado, se tendrá que corregir la ortografía de los trabajos escritos. Sin embargo para las evaluaciones de los ensayos interpretativos se enfatizará la evidencia del uso de los procesos básicos y superiores para el desarrollo de las tareas. A continuación se señalan los procesos evaluados durante el transcurso del semestre.

#### 1. Primer Mes:

-En la tarea de mediados del primer período se buscará evidencia del uso de los procesos básicos de observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento y clasificación jerárquica para variables que se encuentren en una lectura nueva. Dado que se trata de un trabajo inicial se sugieren varios variables y se pide el desarrolla de un producto escrito. Se pide que el alumno elabore e incluya, como parte de su tarea, una matriz o una clasificación jerárquica que es evaluada conjuntamente con el ensayo analítico que debe presentar por escrito. Se diagnostican las dificultades y errores en el pensamiento que resulten en los productos escritos.



-En el exámen mensual, que se basa en una lectura nueva, se evalúa la evidencia de los primeros seis procesos básicos, además de la integración del pensamiento analítico-sintético. También se evalúa la habilidad de evaluación de un personaje de la obra basada en criterios.

## 2. Segundo Mes:

-En la tarea del mes se evalúa la habilidad del alumno para encontrar una analogía entre las diferencias, semejanzas y transformaciones de personajes evidentes en la nueva lectura asignada y la obra que se está analizando en clase.

-En el exámen mensual se evalúa los procesos de adquisición de conocimiento, evidentes en el ensayo interpretativo de una obra corta nueva. Se busca la habilidad de interpretar el uso del lenguaje figurativo y simbólico evidente en las lecturas. Además se verifica el logro de la habilidad para interpretar la temática de la obra.

Se espera que el alumno muestre que se inicia en la búsqueda de relaciones entre las lecturas.

## 3. Tercer Mes:

-En ambos trabajos del mes se evalúan la evidencia del uso del discernimiento para encontrar relaciones entre las temáticas de las obras nuevas asignadas. Primero se espera una interpretación de la temática de la obra nueva y luego la formulación de las relaciones que existen entre esta lectura y la obra literaria estudiada durante el transcurso del mes.

También se espera que se encuentre una relación entre variables de estas lecturas y las que se leyeron en los primeros dos meses. El alumno es evaluado sobre su habilidad de justificar, con claridad, estas relaciones con base en referencias específicas entre las lecturas.

#### 4. Trabajo Final:

-Finalmente se evalúa la habilidad del alumno para expresar, en forma escrita, una visión comparativa que exista entre 2 o 3 lecturas nuevas con base en variables contextuales escogidas por él mismo. El alumno debe mostrar una visión crítica y analógica con respecto a las obras literarias seleccionadas. Se evalúa en este caso la habilidad del alumno de hacer una transferencia de la visión captada en las nuevas obras y en las obras que se leyeron en el transcurso del semestre, a su propio contexto socio-cultural.

Cabe mencionar que toda la evaluación se basa en la relación entre las lecturas nuevas y las obras analizadas previamente en clase. Además como el diseño instruccional se basa en el enfoque de sistemas, es importante utilizar los errores como fuentes de aprendizaje. El alumno tiene la oportunidad de rehacer cualquiera de las tareas cuyos resultados no hayan sido adecuados. En todos los trabajos es necesario, también, evaluar la manera en que el alumno justifica los puntos de vista que expresa.

### 3.3. Desarrollo de las clases de tres sesiones del curso

A continuación se explica el desarrollo de las clases de tres sesiones del curso. Para cada sesión se toman en cuenta los objetivos, los contenidos y las estrategias requeridas en primer lugar para desarrollar las habilidades de pensamiento requeridas por el estudiante para captar el significado de las obras literarias, y en segundo lugar, para transferir dichas habilidades a la lectura y comprensión profunda de la literatura. Por esta razón, se plantean los objetivos específicos para ambas etapas, la de adquisición de los cognitivos necesarios para comprender la lectura, y la de análisis crítico de las lecturas en el área de interés.

#### 3.3.1. Primera Sesión:

3.3.1.1. Objetivos: El alumno podrá (utilizando el ejemplo de los procesos de comparación y relación), comparar y relacionar dos personajes tomados de las lecturas de Hemingway. Para esto se espera que el aprendiz sea capaz de:

1. Integrar los procesos utilizados para describir semejanzas y diferencias entre características de objetos, personas, y situaciones.
2. Aplicar el proceso de comparación.
3. Establecer relaciones entre pares de características de dos o más objetos, personas, o situaciones tomando en cuenta las variables correspondientes.
4. Establecer las diferencias entre los procesos de comparación y relación.

5. Identificar diferentes tipos de relaciones.
6. Aplicar los procesos de comparación y relación a una obra literaria.
7. Demostrar que ha adquirido la habilidad de utilizar la información adquirida a partir de los dos niveles de abstracción exigidos por los procesos de comparación y relación al referirse a los personajes, situaciones, conflictos, símbolos etc. extraídos de la lectura de una obra literaria.

3.3.1.2. Contenidos:

1. Comparación y relación.
2. Dos historias cortas de un mismo autor, (e.g., Ernest Hemingway)

3.3.1.3. Estrategias:

1. Revisar el contenido y el proceso de observación de clases anteriores.
2. Realizar ejercicios de comparación de dos objetos o personas concretas, y discutir el propósito de la comparación.
3. Trabajar con un ejercicio sobre relación tomado del paquete del alumno.
4. Comparar dos personajes clave de una historia corta, es decir se utilizará una discusión sobre variables encontradas y enumerar las características semejantes y diferentes entre éstas.
5. Establecer un nexo (es decir, una relación) entre las características de cada personaje con

respecto a una variable, por ejemplo, la actitud ante la muerte.

### 3.3.2. Segunda Sesión

3.3.2.1. Objetivos: El alumno podrá, (tomando el ejemplo del razonamiento analógico), establecer relaciones de primer y segundo orden entre conceptos de dos obras literarias. Para esto se espera que el estudiante sea capaz de:

1. Aplicar el procesamiento analógico, en el análisis y elaboración de relaciones de orden superior y, en general, en la práctica del razonamiento inductivo.
2. Comprender y valorar la utilidad de estos procesos como instrumentos de pensamiento que contribuyen a organizar las ideas y a extender sus fronteras más allá del ámbito de lo tangible, para transformarlas en relaciones de orden superior, fuentes a su vez de pensamiento crítico y creativo.
3. Aplicar estos procesos para la interpretación y análisis crítico de obras literarias.

### 3.3.2.2. Contenidos:

1. Funcionalización.
2. Una obra literaria nueva (e.g., de Arthur Miller) que se podrá comparar con una obra estudiada anteriormente (e.g., de J.D. Salinger).

### 3.3.2.3. Estrategias:

1. Revisar el contenido de una porción del texto y los procesos de análisis y síntesis vistos en la clase anterior.
2. Hacer un ejercicio sobre la relación entre pares de palabras (i.e., relaciones de primer orden).
3. Establecer una nueva relación llamada de segundo orden, o sea, una relación entre dos relaciones de primer orden (i.e. funcionalización).
4. Representar la relación entre las relaciones mediante el código de una analogía verbal.
5. Buscar una relación de primer orden entre dos conceptos de *Catcher in the Rye*, (por ejemplo, enfrentamiento con la muerte : Héroe).
6. Buscar una relación de primer orden entre dos conceptos de *Death of a Salesman* (por ejemplo, suicidio : anti-héroe).
7. Establecer una relación de segunda orden entre los pares de conceptos encontrados en las obras.
8. Representar la relación entre las relaciones mediante el código de una analogía verbal.
9. Seguir el análisis interpretativo- comparativo entre las dos obras mediante el uso del razonamiento analógico.
10. Aplicar estos conocimientos a obras nuevas.

### 3.3.3. Tercera Sesión

3.3.3.1. Objetivos: El alumno podrá, (tomando el ejemplo de habilidades metacognoscitivos), desarrollar un plan de trabajo para la ejecución del trabajo final en el

cual tendrá que elaborar un análisis interpretativa y crítica de dos obras literarias nuevas para luego compararlas a otras obras estudiadas, y al propio contexto socio-cultural. Para esto se espera que el aprendiz sea capaz de:

1. Identificar y evaluar sus habilidades metacognoscitivas.
2. Construir su propio perfil e identificar los puntos fuertes y débiles de su desarrollo metacognoscitivo.
3. Diseñar estrategias para corregir fallas en sus habilidades metacognoscitivas.
4. Reconocer la importancia del metaconocimiento.
5. Utilizar las habilidades metacognoscitivas en el desarrollo de un trabajo final.

#### 3.3.3.2. Contenidos:

1. El cuadro del perfil de habilidades metacognoscitivas y el inventario de habilidades metacognoscitivas del paquete del alumno.
2. Dos o tres lecturas cortas nuevas de varios autores.

#### 3.3.3.3. Estrategias:

1. Considerar las dimensiones de la inteligencia que se consideren importantes para un alumno de Literatura.
2. Discutir el concepto de las habilidades metacognoscitivas y su relación con la comprensión de la lectura de obras literarias.
3. Contestar el Inventario de Habilidades

Metacognoscitivas como tarea.

4. Analizar el perfil de habilidades metacognoscitivas.
5. Analizar el cómo resolver el problema de escribir un ensayo donde se tenga que presentar una visión crítica y analógica de unas lecturas nuevas en relación a las estudiadas en el transcurso del semestre.
6. Analizar la manera en que se pueden utilizar los procesos de pensamiento como estrategias para lograr los objetivos y supervisar los resultados del trabajo final.
7. Desarrollar y ejecutar un plan para el trabajo final.

### 3.4. Metodología de evaluación del modelo

A continuación se presenta la metodología de evaluación del modelo tomando en cuenta la evaluación formativa y sumativa.

#### 3.4.1. Evaluación Formativa

Para lograr los objetivos propuestos se realizó una investigación de acción basada en la espiral de investigación de acción (Kemmis y McTaggart ed., 1988). Se desarrolló así conjuntamente con el diseño instruccional el modelo de evaluación formativa que permitió ajustar el diseño del curso a los estándares planteados en los objetivos y lineamientos curriculares. Este tipo de plan consistió en una acción construida y orientada hacia el futuro que abarcó lo siguiente:



-Desarrollar un plan de acción críticamente informado para mejorar lo que está sucediendo en la situación de interés.

-Actuar para implementar el plan.

-Observar los resultados del plan de acción dentro del contexto en el cual ocurre.

-Utilizar los resultados como base para una futura planificación y sucesión de ciclos de acción.

En el primer semestre de la investigación se identificaron algunas deficiencias en el área de la lectura de la Literatura, y se decidió utilizar los procesos de adquisición de conocimiento como parte de la metodología en la materia de Literatura Americana para lograr un cambio en la comprensión de lectura.

Después de un análisis de las limitaciones de este plan, se analizaron y aplicaron los nueve Procesos Básicos del Pensamiento, además de los procesos de razonamiento inductivo y deductivo, los cuales se aplicaron al estudio del pensamiento analógico y a la formulación y uso del pensamiento inferencial, mismos que forman parte del programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (Sánchez, op. cit.). Asimismo, se analizaron los procesos de Adquisición de Conocimiento y de discernimiento incluidos en la Teoría Triádica de la Inteligencia (Sternberg, op. cit.), y de Pensamiento Crítico (Paul, 1990) todos operacionalizados de acuerdo al paradigma de procesos. Dado que los ejercicios en estos programas habían sido validados en las investigaciones previas hechas por

Sánchez (op. cit.), se escogieron y se adecuaron los ejercicios del programa de DHP que se juzgaron pertinentes para desarrollar las habilidades de pensamiento requeridas para mejorar el aprendizaje de la enseñanza de Literatura mediante la metodología de procesos. A través de un proceso iterativo de práctica y reformulación se logró conformar el modelo didáctica para lograr el objetivo planteado y se fue mejorando cada vez más la concepción teórica sobre los procesos requeridos para lograr lo deseado.

#### 3.4.2. Evaluación Sumativa

Una vez terminada esta fase de construcción del modelo y de diseño de la metodología de enseñanza, se puso en práctica un estudio Piloto (Evaluación Sumativa) con objeto de probar la efectividad de la metodología para producir los resultados anteriormente planteados. Para ello se llevó a cabo la comparación de dos grupos de estudiantes de Literatura Americana, uno experimental y el otro de control. Los alumnos fueron de primero a quinto semestre de diferentes carreras a nivel universitario.

Para esto fue necesario el diseño de una prueba, misma que fue aplicada al inicio del curso (pre-test) y después de concluida la enseñanza de la materia (post-test). La prueba fue un primer intento para evaluar la comprensión de lectura y de ciertas habilidades del pensamiento que se consideran necesarias para el estudio de la Literatura. El test buscaba evaluar las habilidades del alumno para determinar relaciones entre

las variables de las lecturas. La prueba incluye:

-dos lecturas tomadas de obras literarias distintas que se utilizaron para un análisis comparativo. El alumno tiene que determinar una lista de variables comunes y esenciales para luego buscar una comparación con respecto a estas variables. Como las lecturas fueron extractos de obras más largas, se pidió al alumno una inferencia con respecto a la conclusión de cada lectura. Además se pide: la justificación de la inferencia y una explicación de la relación de las ideas esenciales de las lecturas con un contexto actual.

Se diseñó además una prueba de autoevaluación con respecto a las habilidades de pensamiento como parte de la enseñanza de la Literatura. Se llevó a cabo la autoevaluación conjuntamente con la prueba anterior acerca del desempeño al principio y al final del semestre. Dado que el grupo experimental fue el único grupo que recibió la nueva metodología, esta última prueba se aplicó solamente a los alumnos de dicho grupo. El programa piloto duró 1 semestre y a lo largo del proyecto se hicieron los ajustes finales necesarios en el uso de los materiales, en la selección de las lecturas y en los lineamientos que se propusieron en el estudio.

### 3.5. Diseño de la investigación

Se analizó el desempeño de dos grupos de estudiantes, uno experimental y el otro control. Ambos grupos fueron grupos intactos formados por alumnos de

primero a quinto semestre de la carrera profesional inscritos en la materia de "Reading Literature in English" del semestre agosto-diciembre de 1992.

### 3.5.1. Instrumentos

La prueba de comprensión de lectura se dividió en once factores tomando en cuenta las habilidades que se evalúan en cada pregunta:

- . Número de variables identificadas en ambas lecturas
- . Adecuación de la descripción de Lectura 1
- . Adecuación de la descripción de Lectura 2
- . Numero de variables combinadas
- . Adecuación de la combinación de variables
- . Número de inferencias
- . Pertinencia de las inferencias
- . Número de justificaciones
- . Pertinencia de las justificaciones
- . Número de relaciones con otros contextos
- . Pertinencia de las relaciones

Se calificó la prueba de comprensión de lectura en base a 4 categorías: el 1 para el menor grado de adecuación o pertinencia y el 4 para el mayor grado de adecuación o pertinencia.

La prueba de autoevaluación se basó en la percepción de los participantes del grupo experimental acerca de su desempeño antes y después del nuevo programa instruccional. Se evaluaron tres factores: Conocimiento o información acerca del pensar, habilidades para pensar y actitudes y motivación con respecto a la lectura y

escritura. Los participantes opinaron en base a 5 categorías, el 1 para el menor grado de desarrollo en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes y el 5 para el mayor grado de desarrollo en los aspectos considerados.

La prueba de comprensión de lectura se aplicó a ambos grupos al inicio y al final del semestre. La prueba de autoevaluación solo se aplicó al grupo experimental al final del semestre.

### 3.6. Hipótesis

Para comparar el desempeño intelectual de los grupos para la comprensión de lectura, se verificó la siguiente hipótesis nula: No existen diferencias significativas entre los medios de los puntajes de los grupos de estudiantes cuando uno de ellos se somete a la metodología basada en procesos para estimular la comprensión de la lectura de obras literarias, y el otro se trata mediante una metodología basada en la información, memorización y ejercitación de acuerdo al modo tradicional.

Este hipótesis se descompone en sub-hipótesis para cada una de las variables consideradas en el estudio.

### 3.7. Procesamiento de datos

1. Se determinaron las medias y las desviaciones estándares de los puntajes de cada variable de la prueba de comprensión de lectura en el pre-

test y post-test. Se determinaron, además, el cambio entre las medias del pre-test y el post-test y las desviaciones estándar para cada variable.

2. Se calcularon los valores del estadístico t para verificar diferencias significativas entre las medias de los puntajes de los dos grupos en las variables más importantes en la prueba de comprensión de lectura.
3. Se calcularon las medias globales en cada factor para todos los participantes del grupo experimental antes y después del nuevo programa instruccional.
4. Se calcularon las medias de los puntajes en los tres factores del cuestionario de autoevaluación.
5. Se elaboraron gráficas para facilitar la visualización de los resultados obtenidos.
6. Se interpretaron los resultados con base en estadísticos obtenidos.
7. Se formuló una conclusión acerca de la hipótesis planteada.

## CAPITULO 4

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

En este capítulo se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos de la investigación. Los resultados cuantitativos se organizan en el siguiente orden: 1) descripción de la muestra; 2) medias, desviaciones estándares, y cambios en los puntajes del pre-test y en el post-test de la prueba de comprensión de lectura para los grupos experimental y de control; 3) resultados del Test t y grados de significación acerca de las diferencias de medias de los variables del pre-test y post-test de la prueba de comprensión de lectura para los grupos experimental y de control y 4) medias de los puntajes de las opiniones de los alumnos del grupo experimental. La apreciación cualitativa incluye impresiones del maestro investigador con respecto a: 1) el proceso de investigación cualitativa, 2) los alumnos, 3) si mismo y 4) al modelo.

#### 4.1. Resultados cuantitativos

A continuación se presentan los resultados cuantitativos basado en el análisis de los datos.

##### 4.1.1. Descripción de la muestra

Las Tablas 1A y 1B permiten observar la distribución de la muestra de sujetos de los grupos control y experimental inscritos en la materia de "Reading Literature in English" para el semestre enero - mayo de 1992. Los datos que se muestran son los siguientes: semestre de estudios, si tomaron o no la materia de DHP y

su carrera a nivel profesional.

El cuadro 1A muestra la distribución del grupo de control que se compone de 20 sujetos, de los cuales 7 son del primer semestre, 12 del tercer semestre y 1 de quinto semestre de carrera profesional. De los 20 sujetos 10 tomaron materias de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento antes de comenzar sus estudios a nivel profesional. Los sujetos, como muestra el cuadro, provienen de diferentes carreras.

El Cuadro 1B muestra la distribución del grupo experimental que se compone de 18 sujetos, de los cuales 6 son de primer semestre, 10 de tercer semestre y 2 de quinto semestre de carrera profesional. De los 18 sujetos solamente 3 tomaron la materia de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento antes de comenzar los estudios a nivel profesional.

Como puede notarse, a pesar de la heterogeneidad de los grupos, su distribución de acuerdo a nivel de estudios es bastante similar. No ocurre lo mismo con su entrenamiento en DHP.

#### 4.1.2. Resultados de la prueba de comprensión de lectura

En la Tabla 2 se presentan las medias, las desviaciones estándares y los cambios en los puntajes para los grupos experimental y de control en el pre-test y post-test en las variables de la prueba de comprensión de lectura. Las variables consideradas para analizar dicha prueba son: número de variables identificadas en las dos lecturas, adecuación de la descripción de las



**TABLA 1A. SUJETOS PARTICIPANTES DEL GRUPO CONTROL  
EN EL SEMESTRE ENERO-MAYO 1992**

ALUMNO	SEMESTRE	DHP SI	DHP NO	CARRERA
1	3	*		LAE
2	1		*	IB
3	3		*	LEC
4	3	*		CP
5	3	*		LEM
6	1	*		LCC
7	1		*	CP
8	1	*		LIN
9	3		*	LIN
10	1	*		LEM
11	3	*		IIA
12	1	*		IC
13	5		*	LLE
14	1	*		ARQ
15	3		*	LIN
16	3		*	LEM
17	3		*	ISC
18	3		*	LIN
19	3	*		LRI
20	3		*	LSCA

**TABLA 1B. SUJETOS PARTICIPANTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL  
EN EL ESTUDIO DEL SEMESTRE ENERO-MAYO 1992.**

ALUMNO	SEMESTRE	DHP SI	DHP NO	CARRERA
1	3		*	IME
2	1		*	EC
3	1		*	ARQ
4	3		*	MC
5	3	*		LRI
6	1		*	CP
7	3		*	LAE
8	1		*	LEM
9	1		*	LIN
10	5		*	IIS
11	3		*	LRI
12	3		*	CP
13	3		*	LRI
14	5	*		IC
15	3		*	ARQ
16	3		*	IC
17	1		*	ISC
18	3	*		LRI

**TABLA 2. MEDIAS, DESVIACIONES ESTANDAR Y CAMBIOS EN PUNTAJES DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL EN LA PRUEBA DE COMPRESION DE LECTURA.**

	GRUPC	PRE-TEST		POST-TEST		CAMBIO	
		M	DS	M	DS	M	DS
NO.DE VAR. IDENTIF.	EXP	1.389	0.502	2.556	0.856	1.167	0.985
	CON	1.350	0.489	1.400	0.598	0.050	0.510
ADEC. DESC LECTURA 1	EXP	1.444	0.511	2.944	0.873	1.500	1.200
	CON	1.450	0.605	2.100	0.718	0.650	0.813
ADEC. DESC LECTURA 2	EXP	1.500	0.514	3.000	0.970	1.500	1.200
	CON	1.700	0.657	2.200	0.696	0.500	0.946
NO.DE VAR COMBIN.	EXP	1.778	0.878	2.333	0.907	0.556	1.294
	CON	1.750	0.550	1.650	0.933	-0.100	1.021
ADEC. COMB DE VAR	EXP	1.611	0.778	2.778	0.808	1.167	0.985
	CON	1.900	0.718	2.100	1.071	0.200	1.005
NO. INFER	EXP	1.889	0.323	2.222	0.428	0.333	0.485
	CON	2.000	0.000	1.900	0.447	-0.100	0.447
PERTIN. DE INFER.	EXP	2.000	0.767	3.000	0.907	1.000	0.970
	CON	1.850	0.745	2.100	1.021	0.250	1.070

TABLA 2 (CONTINUA). MEDIAS, DESVIACIONES ESTANDAR Y CAMBIOS EN PUNTAJES DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL EN LA PRUEBA DE COMPRESION DE LECTURA.

NO.JUSTIF	EXP	1.833	0.383	2.278	0.669	0.444	0.616
	CON	1.950	0.224	1.850	0.489	-0.100	0.553
PERTIN.DE JUSTIF.	EXP	1.889	0.758	2.722	0.826	0.833	0.857
	CON	1.650	0.671	1.950	0.826	0.300	1.081
NO.RELAC.	EXP	1.778	0.428	1.500	0.514	-0.278	0.575
	CON	1.550	0.510	1.400	0.598	-0.150	0.671
PERTIN. DE RELAC.	EXP	1.500	0.618	2.889	0.758	1.389	0.778
	CON	1.350	0.587	1.550	0.686	0.200	1.005

lecturas 1 y 2, número de variables combinadas, adecuación de la combinación de variables, número de inferencias, pertinencia de las inferencias, número de justificaciones, pertinencia de las justificaciones, número de relaciones y pertinencia de las relaciones.

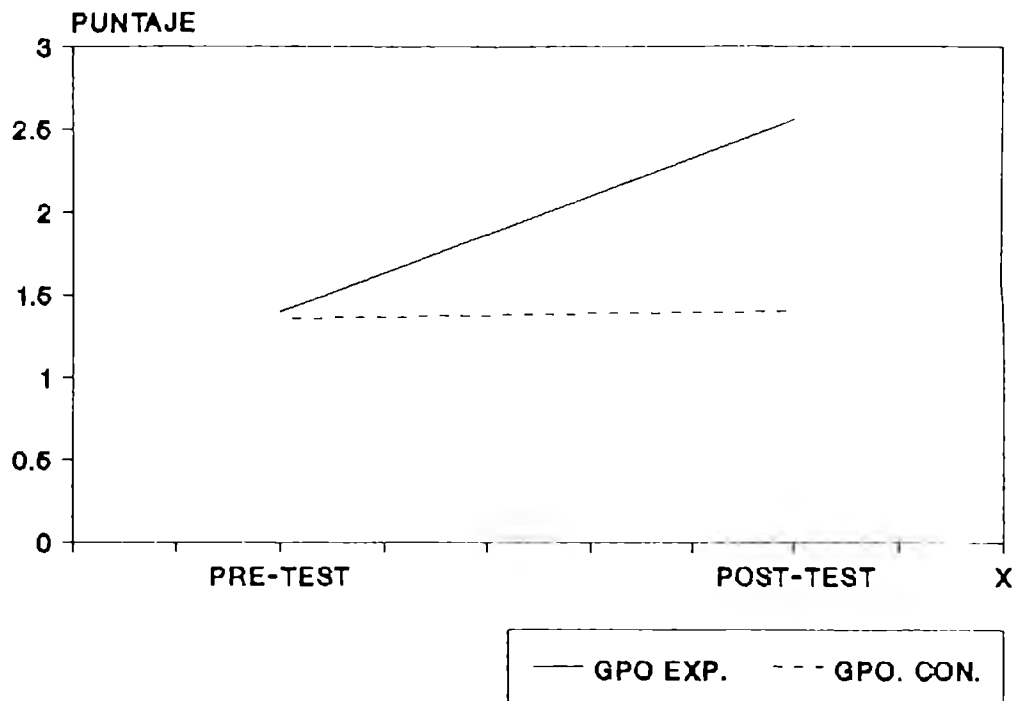
Las gráficas de líneas 1A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, y K permiten visualizar y comparar la ganancia en las medias de los puntajes de los grupos control y experimental en el pre-test y post-test de la prueba de comprensión de lectura. Se puede observar, tanto en el Cuadro 2 como en las gráficas correspondientes que las ganancias para todas las variables de la prueba favorecen al grupo experimental.

#### 4.1.3. Resultados del test t

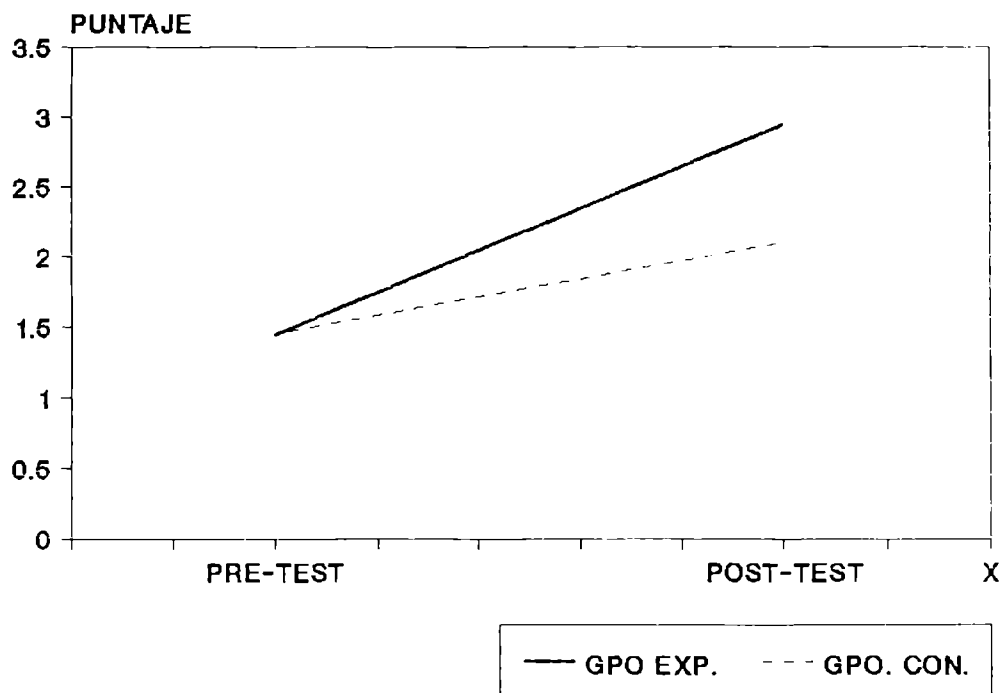
Mediante el test t se compararon las ganancias de las medias del pre-test y post-test en cuanto a las variables de la prueba de comprensión de lectura para los grupos control y experimental. En esta forma se verificó la hipótesis acerca de las diferencias entre los dos grupos. Dicha hipótesis se dividió en subhipótesis, una para cada variable.

En la Tabla 3 se observan los resultados del estadístico t para las variables consideradas en la prueba de comprensión de lectura. Los grados de significación utilizados como criterio de aceptación o rechazo de cada valor del estadístico t fue de 0.05 ó 0.01. Como se puede observar, de las once variables verificadas, ocho fueron significativas. De estas últimas, seis son significativas al 1% y dos al 5%. Las

## No. DE VARIABLES IDENTIFICADAS

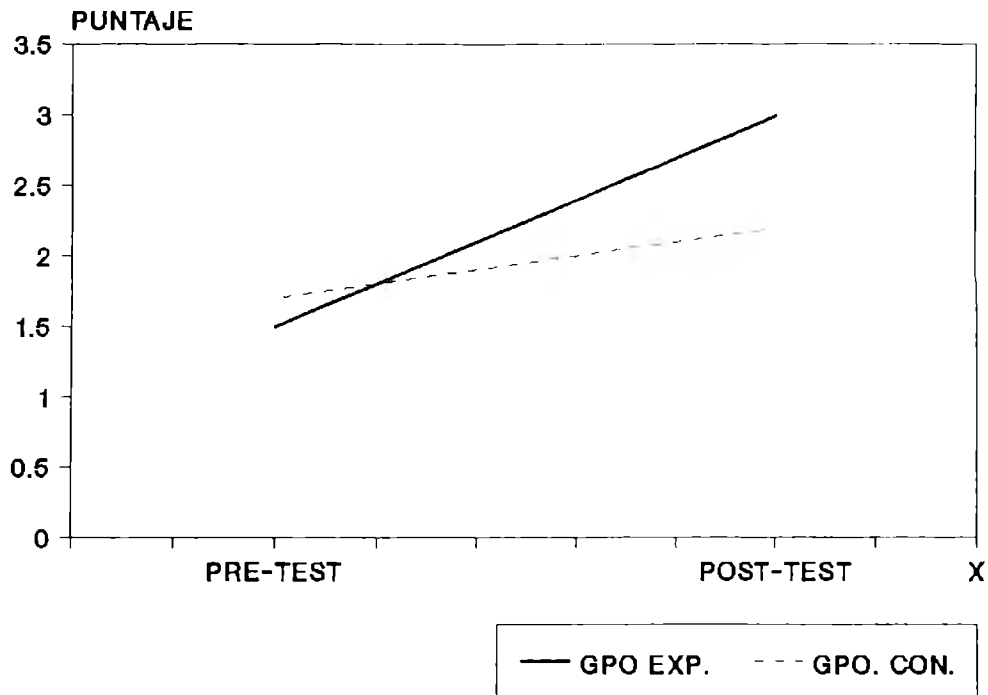


## ADECUACION DE DESCRIPCION DE LECTURA 1

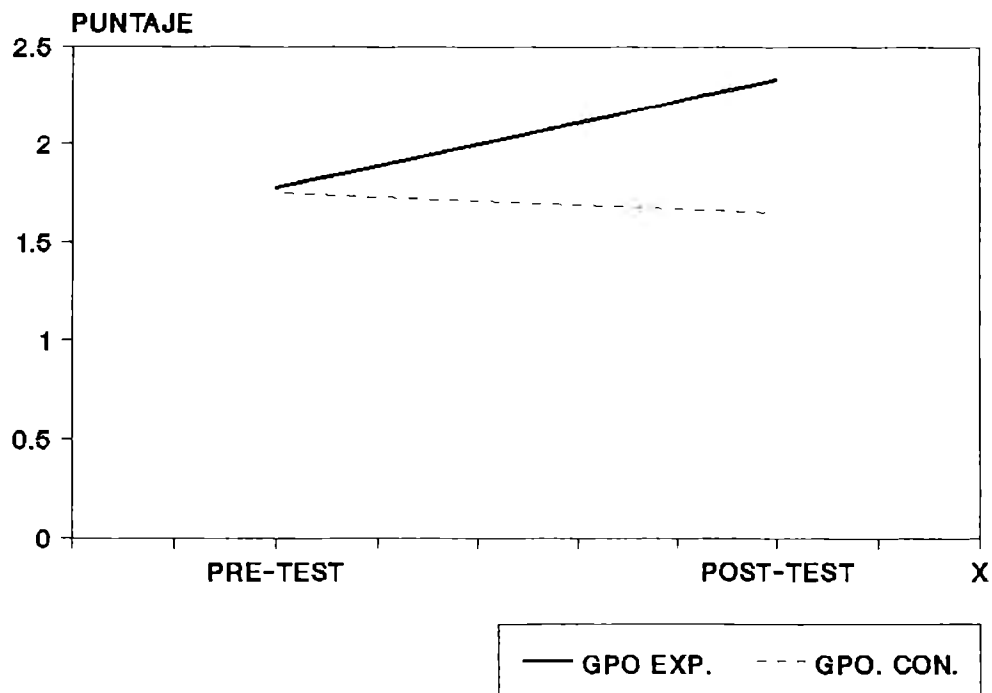


GRAFICAS 1A Y 1B. GANANCIA EN LAS MEDIAS DE LOS PUNTAJES  
EN LA PRUEBA DE COMPRESION DE LECTURA.

## ADECUACION DE DESCRIPCION DE LECTURA 2

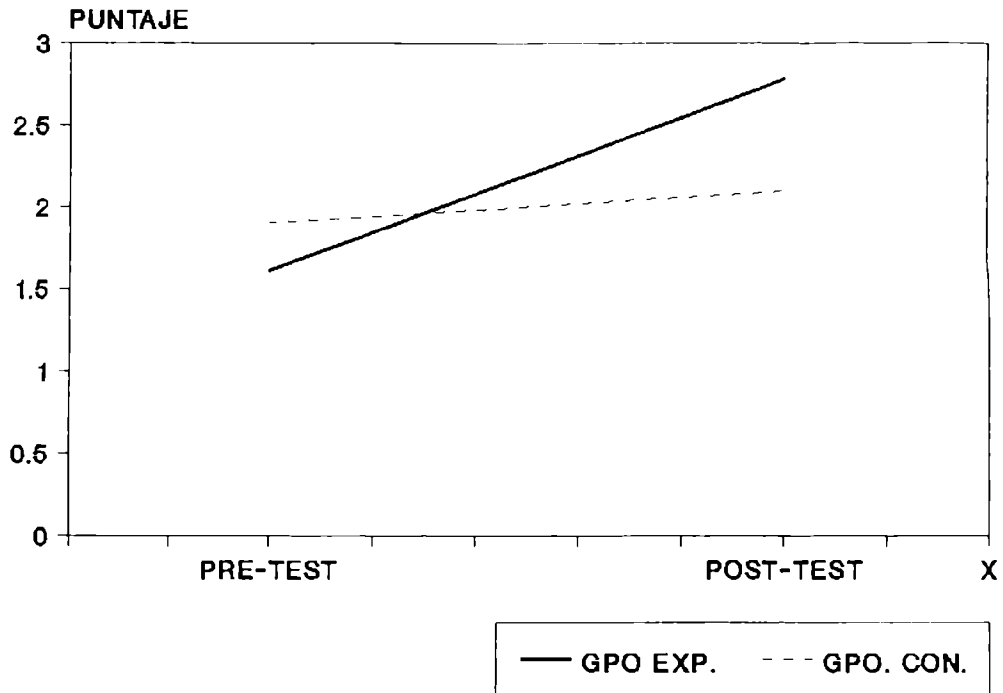


## No. DE VARIABLES COMBINADAS

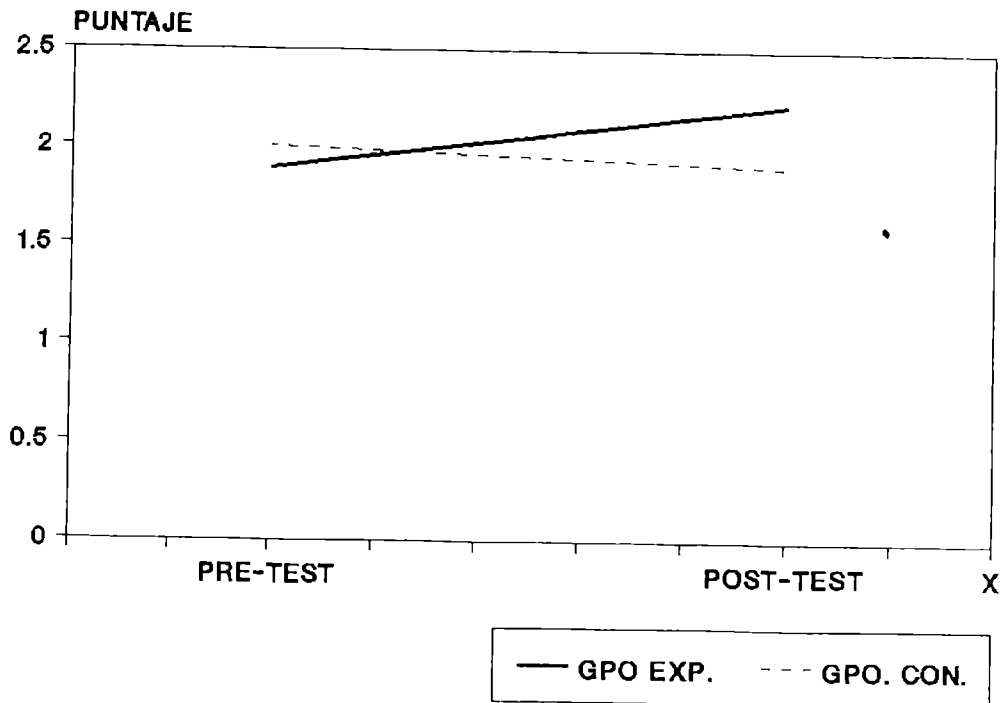


GRAFICAS 1C Y 1D. GANANCIAS EN LAS MEDIAS DE LOS PUNTAJES  
EN LA PRUEBA DE COMPRESION DE LECTURA.

## ADECUACION DE COMBINACION DE VARIABLES



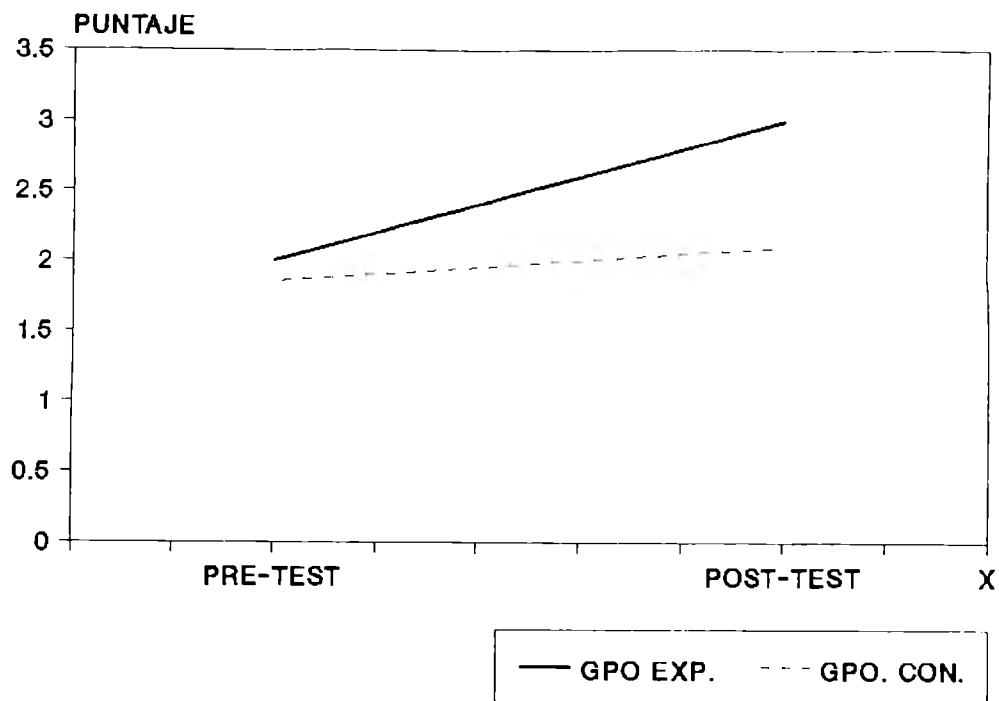
## No. DE INFERENCIAS



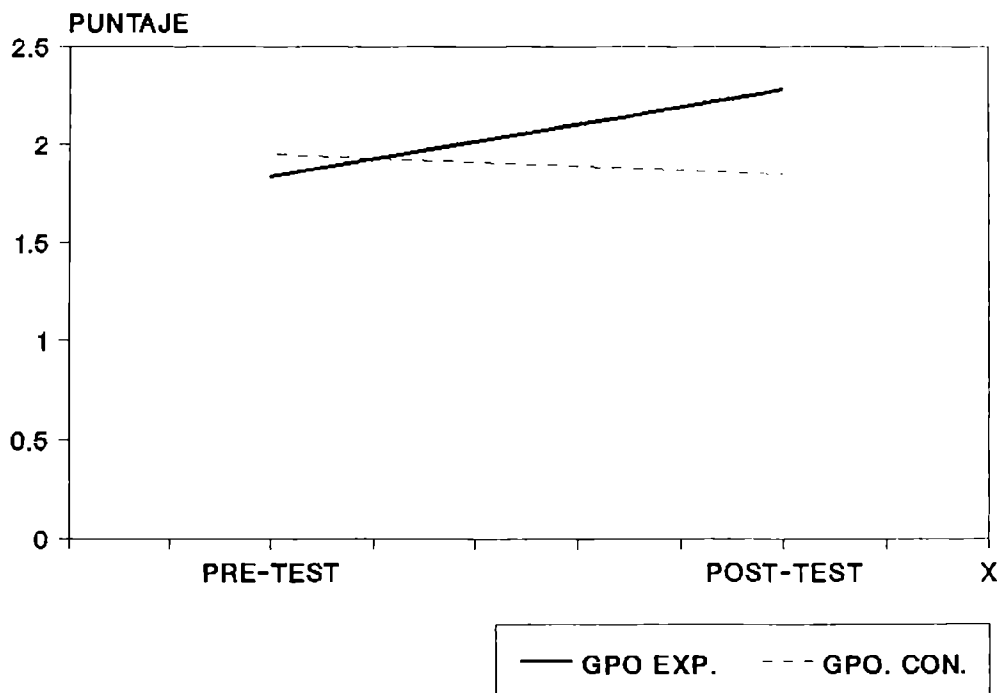
GRAFICAS 1E Y 1F. GANANCIA EN LAS MEDIAS DE LOS PUNTAJES  
EN LA PRUEBA DE COMPRESION DE LECTURA.



## PERTINENCIA DE INFERENCIAS

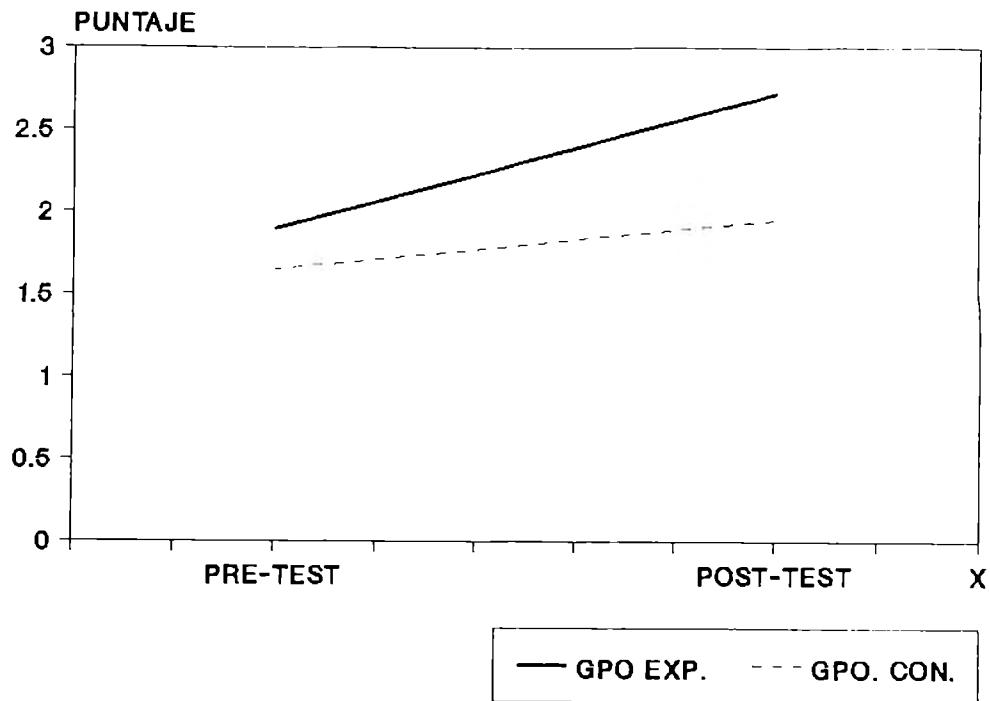


## No. DE JUSTIFICACIONES

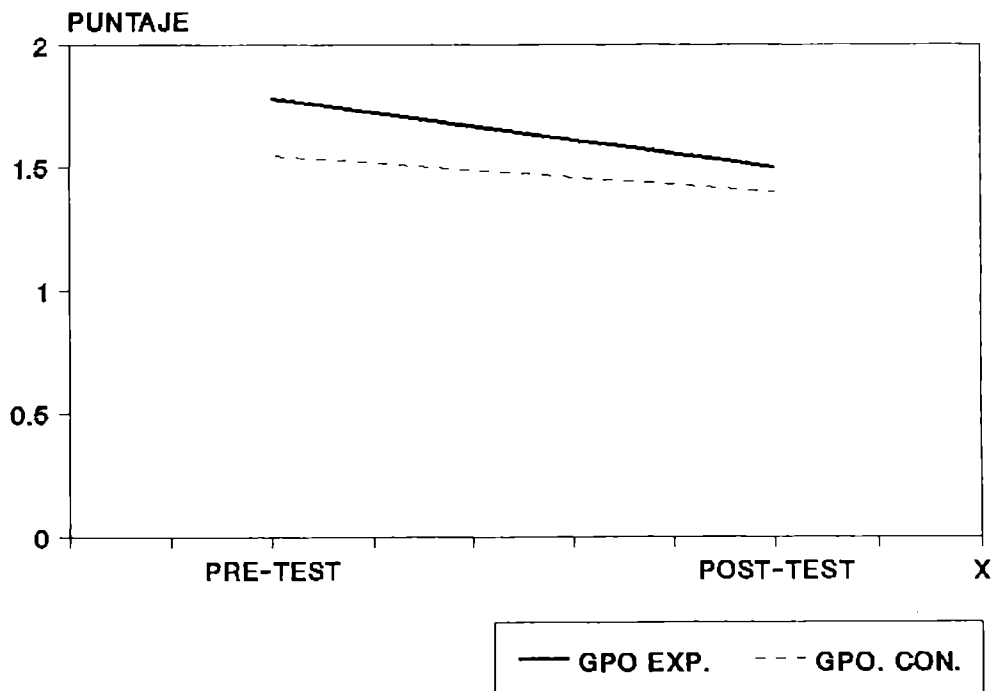


GRAFICAS 1G Y 1H. GANANCIA EN LAS MEDIAS DE LOS PUNTAJES EN LA PRUEBA DE COMPRESION DE LECTURA.

## PERTINENCIA DE JUSTIFICACIONES

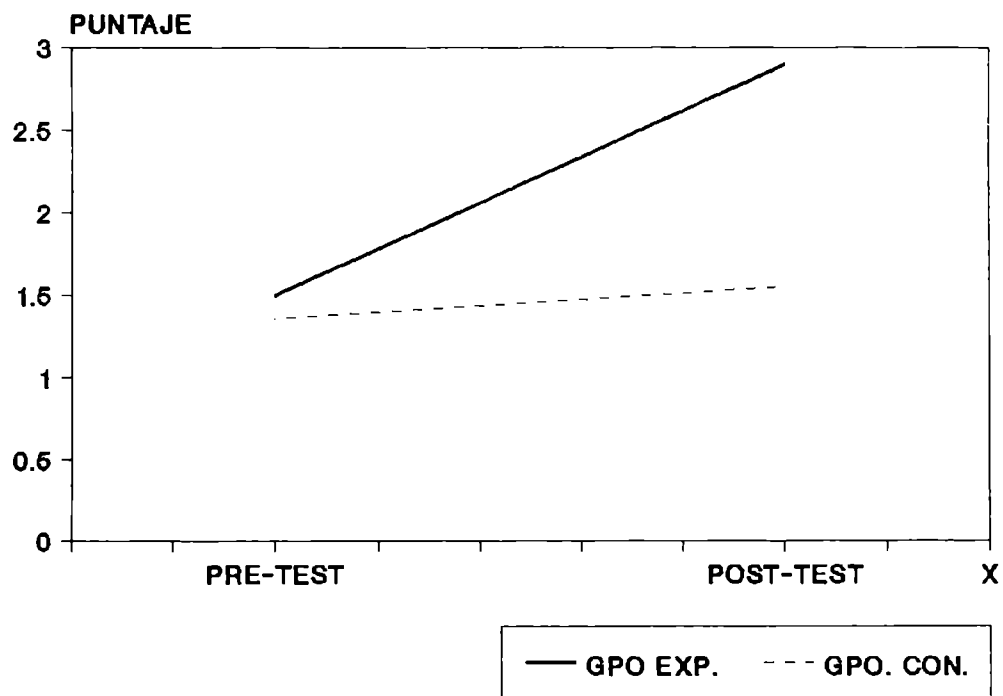


## No. DE RELACIONES



GRAFICAS 1I Y 1J. GANANCIA EN LAS MEDIAS DE LOS PUNTAJES EN LA PRUEBA DE COMPRESION DE LECTURA.

## PERTINENCIA DE RELACIONES



GRAFICA 1K. GANANCIA EN LAS MEDIAS DE LOS PUNTAJES EN LA PRUEBA DE COMPRESION DE LECTURA.

**TABLA 3. SIGNIFICACION ESTADISTICA DE LAS GANANCIAS DE  
LAS MEDIAS DE LAS VARIABLES DE LA PRUEBA DE  
COMPRESION DE LECTURA.**

	GRUPO	CAMBIO		TEST "t"	SIGNIFIC.
		M	DS		
NO.DE VAR. IDENTIF.	EXP	1.167	0.985	-4.453	**
	CON	0.050	0.510		
ADEC. DESC LECTURA 1	EXP	1.500	1.200	-2.579	*
	CON	0.650	0.813		
ADEC. DESC LECTURA 2	EXP	1.500	1.200	-2.867	**
	CON	0.500	0.946		
NO.DE VAR COMBIN.	EXP	0.556	1.294	-1.743	
	CON	-0.100	1.021		
ADEC. COMB DE VAR	EXP	1.167	0.985	-2.988	**
	CON	0.200	1.005		
NO. INFER	EXP	0.333	0.485	-2.865	**
	CON	-0.100	0.447		
PERTIN. DE INFER.	EXP	1.000	0.970	-2.254	*
	CON	0.250	1.070		

\* NIVEL DE SIGNIFICACION = 5%

\*\* NIVEL DE SIGNIFICACION = 1%

**TABLA 3 (CONTINUA). SIGNIFICACION ESTADISTICA DE LAS  
GANANCIAS DE LAS MEDIAS DE LAS VARIABLES DE LA  
PRUEBA DE COMPRESION DE LECTURA.**

NO.JUSTIF	EXP	0.444	0.616	-2.873	**
	CON	-0.100	0.553		
PERTIN.DE JUSTIF.	EXP	0.833	0.857	-1.672	
	CON	0.300	1.081		
NO.RELAC.	EXP	-0.278	0.575	0.627	
	CON	-0.150	0.671		
PERTIN. DE RELAC.	EXP	1.389	0.778	-4.044	**
	CON	0.200	1.005		

\* NIVEL DE SIGNIFICACION = 5%

\*\* NIVEL DE SIGNIFICACION = 1%

variables número de variables combinadas, pertinencia de la justificación y número de relaciones, aún cuando acusan resultados favorables para el grupo experimental, no mostraron ganancias estadísticamente significativas.

#### 4.1.4. Prueba de autoevaluación del grupo experimental

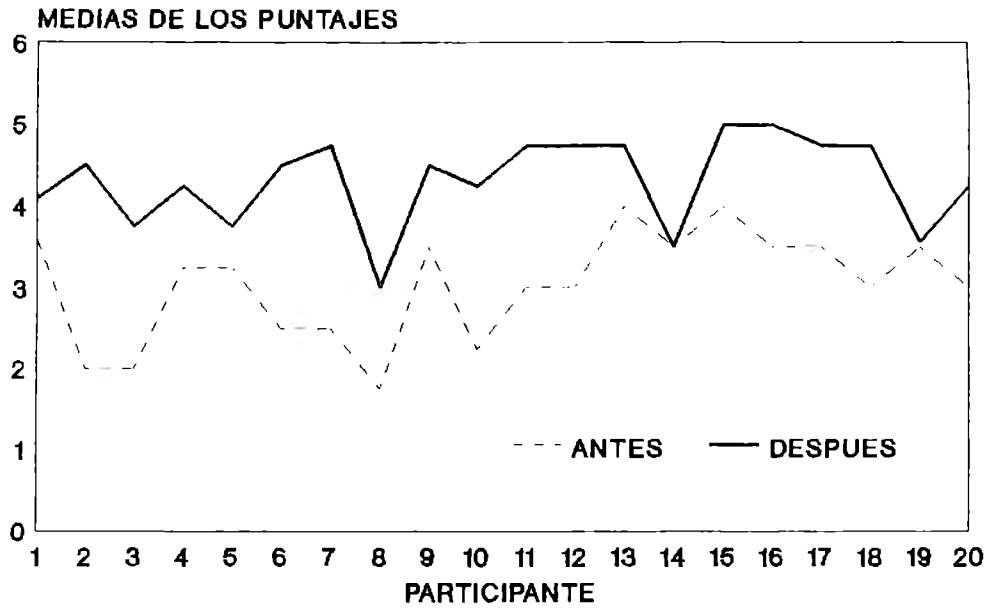
La Tabla 4 muestra las medias de los puntajes de cada participante del grupo experimental en los factores, conocimientos o información acerca del pensar, habilidades para pensar y actitudes hacia la lectura, antes y después de la intervención instruccional.

Las Gráficas de líneas 2A, B y C permiten visualizar y comparar las medias de los puntajes de las opiniones de cada participante, antes y después de la introducción del programa instruccional para el grupo experimental. Como se sabe el cuestionario fue contestado al final del semestre y los alumnos expresaron su punto de vista o su percepción acerca de ellos al inicio y al final del curso.

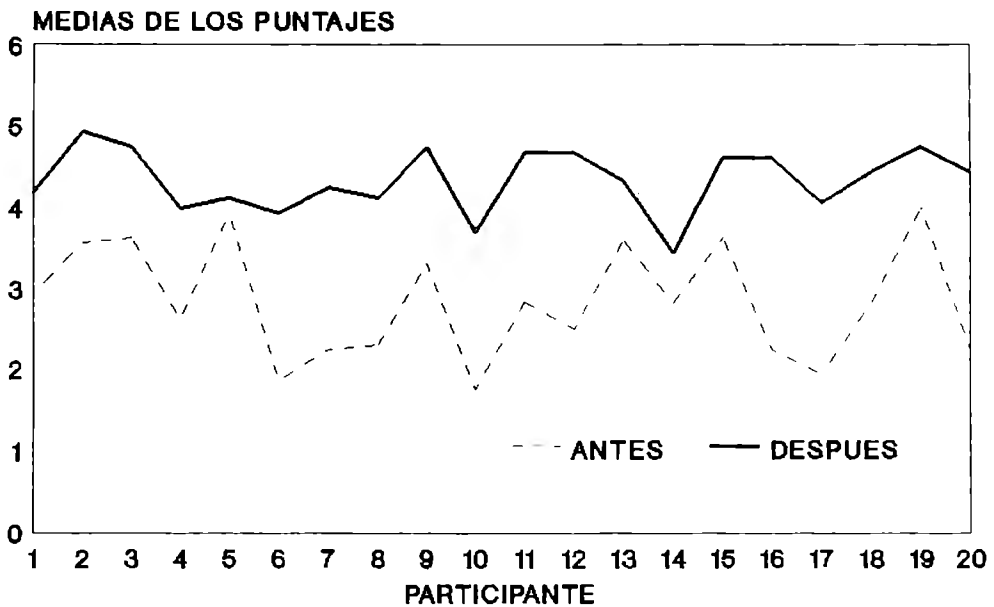
Se observa el incremento de las medias correspondientes a cada uno de los tres factores evaluados en cada uno de los participantes. La autoevaluación se hizo sin utilizar el número de matrícula del alumno para permitir el anónimo. Por lo tanto, el número de autoevaluaciones contestadas es 20, es decir, el número total de alumnos que participaron en la evaluación al final del semestre.

**TABLA 4. MEDIAS DE LOS PUNTAJES DE LA AUTOEVALUACION DE  
CADA PARTICIPANTE EN CADA FACTOR,  
ANTES Y DESPUES DEL CURSO.**

PARTICIP.	FACTOR 1		FACTOR 2		FACTOR 3	
	ANTES	DESP.	ANTES	DESP.	ANTES	DESP.
1	3.600	4.100	2.938	4.188	4.500	4.750
2	2.000	4.500	3.563	4.938	2.750	5.000
3	2.000	3.750	3.625	4.750	1.500	4.750
4	3.250	4.250	2.625	4.000	3.250	4.500
5	3.250	3.750	3.938	4.125	4.250	4.000
6	2.500	4.500	1.867	3.933	1.750	4.000
7	2.500	4.750	2.250	4.250	2.750	4.750
8	1.750	3.000	2.313	4.125	2.250	3.350
9	3.500	4.500	3.313	4.750	3.500	4.750
10	2.250	4.250	1.750	3.688	1.750	3.750
11	3.000	4.750	2.830	4.688	3.000	4.750
12	3.000	4.750	2.500	4.680	3.500	4.750
13	4.000	4.750	3.600	4.333	3.500	4.000
14	3.500	3.500	2.813	3.438	2.750	3.000
15	4.000	5.000	3.625	4.625	2.500	4.750
16	3.500	5.000	2.250	4.625	3.500	4.500
17	3.500	4.750	1.938	4.063	2.250	4.000
18	3.000	4.750	2.813	4.438	3.500	5.000
19	3.500	3.560	4.000	4.750	4.000	4.250
20	3.000	4.250	2.250	4.438	2.000	4.000



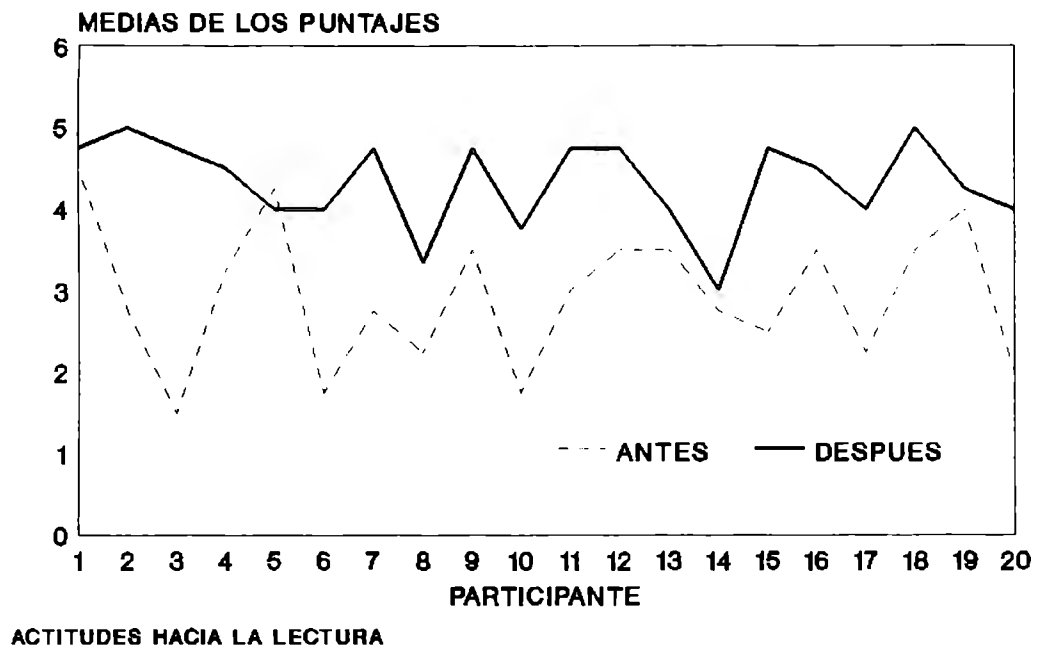
**CONOCIMIENTOS ACERCA DEL PENSAR**



**HABILIDADES PARA PENSAR**

**GRAFICAS 2A Y 2B. MEDIAS DE LOS PUNTAJES DE AUTOEVALUACION DE CADA PARTICIPANTE EN EL FACTOR ANTES Y DESPUES DEL CURSO.**





**GRAFICA 2C. MEDIAS DE PUNTAJES DE AUTOEVALUACION DE CADA PARTICIPANTE EN EL FACTOR ANTES Y DESPUES DEL CURSO.**

## 4.2. Resultados cualitativos

La apreciación cualitativa describe lo observado a través de los tres semestres en cuanto a las variables: opinión del maestro investigador acerca del proceso de investigación cualitativa, los alumnos, de sí mismo y del modelo.

### 4.2.1. Proceso de investigación cualitativa

En el primer semestre de la investigación se analizaron los procesos de adquisición de conocimiento para luego adaptar los ejercicios sobre codificación, combinación y comparación selectiva al curso de "Reading Literature in English". A mediados del semestre se descubrió que los nueve procesos básicos del pensamiento y el pensamiento análogo eran necesarios para permitir el ejercicio de los procesos de adquisición de conocimiento.

En base a lo anterior, se ajustaron las actividades del segundo semestre de la investigación para incluir ejercicios sobre los procesos básicos del pensamiento y los procesos de adquisición de conocimiento aplicados al análisis literario. Se notó que los alumnos todavía tenían problemas para hacer un análisis comparativo, interpretativo y crítico de dos o más obras literarias. Por lo tanto, se vió la necesidad de practicar los procesos superiores para el razonamiento inductivo, es decir, la codificación, inferencia, funcionalización, aplicación, comparación, justificación y respuesta, como una manera de ayudar al alumno en la formulación de un análisis más profundo sobre lo leído.

Un análisis de las fallas en los ensayos escritos por los alumnos le indicó al maestro la importancia del uso de las habilidades metacognoscitivas en la elaboración de ensayos escritos sobre la temática de obras literarias.

Finalmente, como resultado de los dos semestres de investigación sobre la relación que existe entre los procesos básicos y superiores del pensamiento y la lectura, se logró el desarrollo del modelo procedimental para la comprensión de la lectura.

#### 4.2.2. Actitud y desempeño de los alumnos

Los resultados cualitativos permiten concluir que:

-Los alumnos lograron un avance ostensible en la comprensión de lectura.

-Hubo un cambio favorable en las relaciones con el docente; el alumno empieza a percibir el error, señalado en la retroalimentación en clase y en tareas escritas, como una manera de mejorar y controlar su propio aprendizaje y de ser menos dependiente del maestro.

- Hubo un clima en la clase de mayor confianza entre los alumnos y de mayor seguridad en sus propias capacidades para analizar las obras literarias y para elaborar ensayos en forma escrita.

-Se dió un aumento en la motivación. Se piensa que el hecho de darle al alumno la libertad de rehacer las tareas escritas las veces requeridas para lograr un nivel más adecuado en el ordenamiento y expresión de sus ideas contribuyó a desarrollar motivación intrínseca creciente. Ellos pudieron notar que la calificación máxima es

alcanzable a todos y no se reserva solamente para unos cuantos.

-Hubo más espontaneidad y creatividad en las discusiones en el salón de clase para la interpretación crítica de las obras literarias estudiadas.

En cuanto a los tres niveles de lectura, se observó los siguientes cambios en el desempeño de los alumnos:

Primer Nivel de Lectura: Mediante la práctica de los 9 procesos básicos los alumnos mostraron logros en sus habilidades para: 1) Identificar variables clave en las lecturas; 2) Comparar y relacionar elementos de una obra literaria para entender el significado literal de lo leído; 3) Realizar una clasificación jerárquica de las obras leídas; 4) Desarrollar un ensayo, donde se presenta el análisis, la síntesis y la evaluación de obras nuevas y vistas en clase.

Segundo Nivel de Lectura: La aplicación de los modelos de razonamiento inductivo y deductivo condujo al alumno al conocimiento formal y a la concientización de los modelos de razonamiento analógico e hipotético. El alumno logró la aplicación de los procesos de adquisición, es decir, la codificación, combinación y comparación selectiva, más el discernimiento y la crítica de las obras leídas. Finalmente, haciendo uso del pensamiento crítico logró la presentación de un ensayo escrito donde elaboró la temática de lo leído, comparándola con la temática de otras obras estudiadas.

Tercer Nivel de Lectura: Mediante el ejercicio deliberado y sistemático del metaconocimiento y de las

habilidades metacognoscitivas el alumno logró: 1) la concientización del conocimiento de las estrategias y procesos necesarios para la lectura de Literatura y la escritura de ensayos críticos e interpretativos; 2) el conocimiento y aplicación de técnicas para desarrollar esquemas y para organizar su pensamiento para comprender lecturas en el área de Literatura, y para transferir las habilidades y conocimientos logrados a otros contextos.

#### 4.2.3. Opinión del docente acerca de sí mismo

La percepción del docente investigador acerca de sí mismo revela:

-Un cambio positivo en su actitud hacia los estudiantes y hacia su papel como educador. Se encontró que son pocos los alumnos que muestran desinterés por la materia cuando tienen la oportunidad de tomar un papel más activo en su propio aprendizaje.

-Mejora en la manera de expresar y de organizar las ideas, en la fluidez verbal y en la generación de actividades y tareas. Se encontró, por ejemplo, la utilidad de las gráficas como apoyo para explicar las obras literarias.

- Cambio en la metodología enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en el semestre del programa experimental, fue muy difícil cambiar del ambiente del grupo experimental donde se utilizaba la metodología novedosa, al ambiente del grupo de control donde se utilizaba una metodología tradicional. Es decir, una vez que el maestro logra internalizar y automatizar una metodología basada en procesos, difícilmente puede regresar a un

patrón tradicional de enseñanza.

-Mayor flexibilidad y apertura para considerar los problemas encontradas en la situación de enseñanza-aprendizaje, y más capacidad de autocrítica para evaluar su propio desempeño. Por ejemplo, cuando el desempeño de los alumnos en una tarea escrita no se ajusta a las expectativas del maestro, se revisa la presentación de los ejercicios de los procesos y la redacción de las tareas para retroalimentarse, en lugar de pensar simplemente que los alumnos no lograron la meta esperada.

#### 4.3. Resultados acerca de la construcción y validación del modelo

Algunos autores han demostrado que es posible generar o cambiar las conductas del estudiante a través de actividades instruccionales específicas, discretas y ordenadas. Además precisan que la interrelación entre estas actividades contribuye a generar conductas o desempeños cada vez más generales, que finalmente se integran a la totalidad del programa de estudios. (Sánchez, Módulo 1993).

La experiencia de una investigación de acción en el ámbito de la comprensión de la lectura de Literatura ha permitido al maestro investigador observar cambios en los alumnos, pero además, en sí mismo. En base a los resultados positivos en cada semestre de la investigación, el maestro mismo se vió motivado a seguir investigando la efectividad de los componentes instruccionales que conforman el modelo de comprensión de lectura. La construcción y validación del modelo ha

vido, y sigue siendo, una experiencia de maduración por parte del maestro que permite analizar los datos y efectos del programa cada semestre con el fin de emitir juicios que le ayuden a decidir qué partes del modelo requieren ser revisadas, modificadas, desechadas o dejadas tal como están.

En efecto, el maestro reconoce que el modelo sigue siendo mejorable y aún durante el presente semestre se han encontrado nuevas actividades que se pueden integrar al proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de lectura de textos en Literatura.

#### 4.4. Conclusión con respecto a los análisis cuantitativos y cualitativos

De los análisis cuantitativos y cualitativos realizados se infiere que el modelo desarrollado es efectivo para mejorar la comprensión de la lectura de los alumnos y que por lo tanto, la hipótesis planteada puede aceptarse. Además se destaca que la metodología no solo produce efectos positivos en el desempeño de los alumnos sino que además tiene efectos sobre las actividades y la motivación de estos, así como también sobre las actividades y la actuación del docente.

## CAPITULO 5

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el capítulo anterior se explicó que el estudio piloto tuvo como propósito evaluar el efecto de la metodología basada en el modelo instruccional para la comprensión de la lectura sobre una muestra de estudiantes inscritos en la materia de "Reading Literature in English". Para tal efecto se comparó el grupo experimental, sometido a la intervención por un período de un semestre, con el grupo control, el cual no recibió el efecto de la intervención. Al final del semestre se compararon los resultados con el objeto de verificar si existían diferencias significativas entre ellos.

A continuación se presentan algunas conclusiones y recomendaciones, basadas en la revisión de literatura, en los resultados del procesamiento estadístico de los datos y en la apreciación cualitativa del impacto de la intervención instruccional, antes mencionadas.

#### 5.1. Conclusiones:

-Se observa que el grupo experimental y el grupo control muestran homogeneidad en las medias de las 11 variables de la prueba de comprensión de lectura al comenzar el semestre. Las variables son: número de



variables identificadas, adecuación de la descripción de lecturas 1 y 2, número de variables combinadas, adecuación de combinación de variables, número de inferencias, pertinencia de las inferencias, número de justificaciones, pertinencia de las justificaciones, número de relaciones, y pertinencia de las relaciones. Sin embargo, por efecto de la intervención instruccional, el grupo experimental mostró ganancias en todas las variables de la prueba al final del semestre. Ocho de las variables antes mencionadas muestran ganancias que son estadísticamente significativas.

-Las ganancias en las variables de pertinencia de las inferencias y pertinencia de las relaciones en la prueba de comprensión de lectura muestran que el grupo experimental logró mejorar los esquemas de pensamiento que facilitan la comprensión de segundo y tercer nivel de lectura.

-La diferencia no significativa en la variable de justificación de inferencias muestra una falla en el pensamiento lógico del alumno que a los efectos de este trabajo quedó fuera del alcance de la metodología instruccional para la comprensión de la lectura.

-La investigación revela en este momento, que después de la intervención instruccional, el grupo experimental tiene un desempeño superior en sus habilidades de comprensión de lectura en sus tres niveles y en sus habilidades para el desarrollo de ensayos

analíticos, sintéticos, evaluativos, críticos e interpretativos.

-La experiencia con la aplicación de la metodología revela lo siguiente:

-Un modelo instruccional para un área específica como el de comprensión de la lectura no se debe limitar a considerar tareas o actividades de aprendizaje para atender en forma pasiva a las necesidades de los estudiantes. En cambio se debe de considerar programas instruccionales que contemplen la manera de ayudar al alumno a lograr la capacidad de modificar sus estructuras cognoscitivas.

-En todo acto mental se debe de tomar en cuenta, además de los contenidos, el uso y la aplicación de los procesos u operaciones de pensamiento en áreas específicas de estudio.

-El modelo de Margarita de Sánchez (op. cit.) que destaca la interacción de contenidos y procesos y la práctica sistemática de su aplicación promueve la internalización de sistemas y procedimientos aplicables a la resolución de problemas y a la interacción del individuo con su medio facilita la comprensión de la lectura y la redacción de ensayos.

-La revisión de la literatura en el campo de comprensión de lectura muestra que varios autores observan que la comprensión de lectura involucra la integración del texto en una representación semántica

coherente. Sin embargo, el modelo procedimental para la enseñanza de la comprensión de la lectura basado en procesos, ofrece una metodología que contribuye al desarrollo de las estructuras cognitivas que dan lugar al logro de las habilidades necesarias para dicha integración.

## 5.2. Recomendaciones

Como consecuencia del estudio surgen algunas recomendaciones de utilidad práctica para mejorar el aprendizaje y la enseñanza así como en la realización de estudios futuros en el área de interés. En tal sentido se sugiere:

- Presentar los resultados de esta investigación a los maestros de los departamentos de Humanidades y Relaciones Internacionales mediante pláticas informales y programas de capacitación de profesores con el objeto de familiarizarlos con los principios de la enseñanza basada en procesos y con la aplicación de dicha metodología.

- Extender la aplicación de la metodología de procesos a otras áreas de estudio tales como: Letras Españoles, Humanidades, Pensamiento Norteamericano e Historia Americana donde el alumno tiene necesidad de mejorar sus habilidades de lecto-escritura.

- Considerar la posibilidad del estudio del programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento para los alumnos del I.T.E.S.M. que no provienen de las

preparatorias del sistema.

-Tomar en cuenta que esta nueva metodología implica una reestructuración de los programas instruccionales. Es decir, la situación de enseñanza-aprendizaje debe basarse en el análisis de las variables que afectan el aprendizaje de habilidades de pensamiento y en su aplicación a las áreas específicas de estudio.

-Insistir sobre la necesidad del pensamiento inferencial como base para mejorar la comprensión de la lectura, dado que la inferencia es un proceso que consiste en obtener de los conocimientos de los textos leídos, otros conocimientos implícitos en éstos y así profundizar sobre la temática de las lecturas de manera independiente.

-Tomar en cuenta la falla observada en la prueba de comprensión de lectura con respecto a la variable de pertinencia de la justificación, e incluir en semestres futuros ejercicios específicos para mejorar el procesamiento de la información para el razonamiento inductivo.

-No descuidar los ejercicios para la reestructuración de esquemas en los programas instruccionales, ésto en virtud de que el aprendizaje debe estar dirigido a propiciar el desarrollo sistemático y directo de las habilidades de pensamiento aplicadas a la materia, y permitir que el alumno adquiera independencia intelectual.

-Estar consciente de que anteriormente se creía que el enfoque de la enseñanza debía ser en ayudar al alumno compensar sus deficiencias intelectuales. Sin embargo, hoy en día se sabe que el maestro tiene un papel aún más importante como facilitador en la aplicación de técnicas adecuadas para el proceso de aprendizaje que permiten la reestructuración de esquemas.

## APENDICES

**APENDICE A.**

**PRUEBA DE COMPRESION DE LECTURA**

## Reading 1

The man flung a look back along the way he had come. The Yukon lay a mile wide and hidden under three feet of ice. On top of this ice were as many feet of snow. . . . But all this--the mysterious, far-reaching hair-line trail, the absence of sun from the sky, the tremendous cold, and the strangeness and weirdness of it all--made no impression on the man. It was not because he was long used to it. He was a newcomer in the land, a "chechaquo", and this was his first winter. The trouble with him was that he was without imagination. He was quick and alert in the things of life, but only in the things, and not in the significances. Fifty degrees below zero meant eighty-odd degrees of frost. Such fact impressed him as being cold and uncomfortable, and that was all. It did not lead him to meditate upon his frailty as a creature of temperature, and upon man's frailty in general, able only to live within certain narrow limits of heat and cold; and from there on it did not lead him to the conjectural field of immortality and man's place in the universe. Fifty degrees below zero was to him just precisely fifty degrees below zero. That there should be anything more to it than that was a thought that never entered his head.

Undoubtedly it was colder than fifty below--how much colder he did not know. But the temperature did not matter. He was bound for the old claim on the left fork of Henderson Creek, where the boys were already. He plunged in among the big spruce trees. The trail was faint. A foot of snow had fallen since the last sled had passed over, and he was glad he was without a sled, traveling light. In fact, he carried nothing but the lunch wrapped in the handkerchief. He was surprised, however, at the cold. It certainly was cold, he concluded, as he rubbed his numb nose and cheek-bones with his mittened hand. He was a warm-whiskered man, but the hair on his face did not protect the high cheek-bones and the eager nose that thrust itself aggressively into the frosty air.

At the man's heels trotted a dog, a big native husky. The animal was depressed by the tremendous cold. It knew that it was no time for traveling. Its instinct told it a truer tale than was told to the man by the man's judgement. In reality, it was colder than sixty below, than seventy below. It was seventy-five below zero. Since the freezing point is thirty-two above zero, it meant that one hundred and seven degrees of frost obtained. The dog did not know anything about thermometers. Possibly in its brain there was no sharp consciousness of a condition of very cold such as was in the man's brain. But the brute had its instinct. It experienced a vague but menacing apprehension that subdued it and made it slink along at the man's heels, and that made it question eagerly every unwonted movement of the man as if expecting him to go into camp or to seek shelter somewhere and build a fire. It wanted fire, or else to burrow under the snow and cuddle its warmth away from the air.



## Reading 2

It was dark now as it becomes dark quickly after the sun sets in September. He lay against the worn wood of the boat and rested all that he could. The first stars were out. He did not know the name of Rigel but he saw it and knew soon they would all be out and he would have all his distant friends.

"The fish is my friend too," he said aloud. "I have never seen or heard of such a fish. But I must kill him. I am glad we do not have to try to kill the stars."

Then he was sorry for the great fish that had nothing to eat and his determination to kill him never relaxed in his sorrow for him. How many people will he feed, he thought. But are they worthy to eat him? No, of course not. There is no one worthy of eating him from the manner of his behaviour and his great dignity.

I do not understand these things, he thought. But it is good that we do not have to try to kill the sun or the moon or the stars. It is enough to live on the sea and kill our true brothers.

Now, he thought, I must think about the drag. It has its perils and its merits. I may lose so much line that I will lose him, if he makes his effort and the drag made by the oars is in place and the boat loses all her lightness. Her lightness prolongs both our suffering but it is my safety since he has great speed that he has never yet employed. No matter what passes I must gut the dolphin so he does not spoil and eat some of him to be strong.

Now I will rest an hour more and feel that he is solid and steady before I move back to the stern to do the work and make the decision. In the meantime I can see how he acts and if he shows any changes. The oars are a good trick; but it has reached the time to play for safety. He is much fish still and I saw that the hook was in the corner of his mouth and he has kept his mouth tight shut. The punishment of the hook is nothing. The punishment of hunger, and that he is against something that he does not comprehend, is everything. Rest now, old man, and let him work until your next duty comes.

He rested for what he believed to be two hours. The moon did not rise now until late and he had no way of judging the time. Nor was he really resting except comparatively. He was still bearing the pull of the fish across his shoulders but he placed his left hand on the gunwale of the bow and confided more and more of the resistance to the fish to the skiff itself.

ASPECTS TO  
COMPARE

READING 1

READING 2

INSTRUCTIONS: List the important common aspects found in Reading 1 and Reading 2. List as many aspects as possible. Then compare Reading 1 to Reading 2 using the above format.

INSTRUCTIONS: Read and answer the following questions which are based on Readings 1 and 2. Keep in mind the comparison of the readings which you have just completed.

1. In what ways are Reading 1 and Reading 2 related?
2. These readings are excerpts from a short story and a novel. Can you infer a conclusion for each reading?
3. What is the evidence for your conclusion?
4. Can you relate the ideas of these readings to any problems in today's world? Explain?

**APENDICE B**  
**PRUEBA DE AUTOEVALUACION**

## QUESTIONNAIRE

### Part I:

INSTRUCTIONS: Do not write on the questionnaire. On the answer sheet, circle the number that best indicates the degree to which you rate yourself with regard to the following questions. The numbers represent the following values: 5 - High awareness, 4 - Average awareness, 3 - Some awareness, 2 - Little Awareness, 1 - Not aware.

1. Were you aware of the need to stimulate the development of your own intelligence?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

2. Were you aware that your intelligence and thinking abilities can be improved?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

3. Were you aware that the basis of much of your education has been based on rote learning?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

4. Were you aware of the difference between learning based on content versus learning based on process?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

Part II:

INSTRUCTIONS: On your answer sheet, circle the number that best indicates the degree to which you rate yourself with regard to the following questions. The numbers represent the following values:

1. How would you rate your observation of objects or situations, characteristic by characteristic?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

2. How would you rate your ability to organize ideas in order to achieve a good description of objects or observed situations?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

3. How would you rate your ability to recognize relative similarities between the characteristics of objects or situations?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

4. How would you rate your understanding and application of the concept of "variable"?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

5. How would you rate your ability to identify differing characteristics of objects or situations?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

- After taking this course: 5 4 3 2 1
6. How would you rate your ability to apply the process of comparison?
- Before taking this course: 5 4 3 2 1
- After taking this course: 5 4 3 2 1
7. How would you rate your ability to establish relations between pairs of characteristics of two or more objects or situations, taking into account the corresponding variables?
- Before taking this course: 5 4 3 2 1
- After taking this course: 5 4 3 2 1
8. How would you rate your ability to extract the essential characteristics of objects or situations?
- Before taking this course: 5 4 3 2 1
- After taking this course: 5 4 3 2 1
9. How would you rate your ability to selectively encode?
- Before taking this course: 5 4 3 2 1
- After taking this course: 5 4 3 2 1
10. How would you rate your ability to apply the process of simple classification?
- Before taking this course: 5 4 3 2 1
- After taking this course: 5 4 3 2 1
11. How would you rate your ability to order sets of objects according to their characteristics?
- Before taking this course: 5 4 3 2 1
- After taking this course: 5 4 3 2 1
12. How would you rate your ability to use orderable

variables to establish order relations?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

13. How would you rate your ability to develop a hierarchic classification to organize and relate multiple characteristics?

Before taking this course? 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

14. How would you rate your ability to analyze objects or situations?

Before taking this course? 5 4 3 2 1

After taking this course? 5 4 3 2 1

15. How would you rate your ability to formulate a synthesis?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

16. How would you rate your ability to evaluate an object or situation?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

17. How would you rate your reading comprehension?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

18. How would you rate your writing abilities?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1



19. How would you rate your understanding of America, its values, its problems and its strengths?

Before taking this course? 5 4 3 2 1

After taking this course? 5 4 3 2 1

20. How would you rate your motivation with regard to the subject matter of this course?

Before taking this course: 5 4 3 2 1

After taking this course: 5 4 3 2 1

Add whatever commentary you consider relevant with regard to the experience you've had in this course. Make your commentary and rate it on the basis of 5 4 3 2 1 as used in the rest of the questionnaire. Use the answer sheet to add your commentaries.

-

## APENDICE C

### VITAE

Donna Marie Kabalen de Bichara nació en Cleveland, Ohio; E.U.A., el 18 de Agosto de 1948, es hija de Dorothy S. de Kabalen y William Kabalen. Recibió el certificado de High School en Brooklyn High School en 1966 y en el mismo año entró a Case Western Reserve University, donde en 1970 obtuvo el título de Bachelor of Arts Degree en Psicología y en Literatura. Durante 2 años trabajó como maestra de educación especial en el Mental Development Center de Case Western Reserve University. Llegó a radicar en Monterrey, México en 1971. En ese mismo año, hasta 1974, dirigió el Programa de Educación Especial en el Colegio Labastida, y por seis años enseñó a niños con problemas de aprendizaje. Trabajó como maestra de Literatura en la American School Foundation desde 1976 hasta 1978. En 1981 ingresó al I.T.E.S.M., Campus Monterrey, como maestra de cátedra en el departamento de Humanidades. En 1982 y 1983 participó en el programa de estudios para la Maestría en Educación de Temple University. En 1991 ingresó a la Maestría en Educación en el área de Desarrollo Cognitivo del I.T.E.S.M. Actualmente imparte clases en la misma institución en el departamento de Humanidades y en el de Relaciones Internacionales. La señora Donna K. de Bichara está casada con el Ing. Roberto Bichara Talamás y tiene 3 hijos.

Dirección permanente:

Ave. Ma. de los Angeles 336

Colonia Jeronimo Siller

Garza García, N.L., México

## BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, David P., Novak, J.D., y Heneslan, H.  
Psicología Educativa. México, D.F.: Trillas, 1989.
- Black, J.B., y Bower, G.H. "Story understanding and problem solving." (Material del curso de Psicología Cognitiva) Monterrey, México: ITESM, 1993.
- Bruner, Jerome S. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1966.
- Costa, A.L. "Mediating the Metacognitive". Educational Leadership. Noviembre, 1984, 57-62.
- Costa, A.L. Developing Minds: Part 1. Alexandria, VA: Association for Curriculum and Staff Development, 1991.
- Dechant, Emerald. Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- Feuerstein, Reuven. "An Introduction to the Theory of Mediated Learning Experience". Instrumental Enrichment. Baltimore, Md.: University Park Press, 1980.
- Gerrig, Richard J. "Text comprehension", en The Psychology of Human Thought. R.J. Sternberg y E.E. Smith (Ed.), Cambridge Press, 1988.
- Just, M. y Carpenter, P. The Psychology of Reading and Language Comprehension. Newton, Mass.: Allyn and Bacon Inc., 1987.

- Kemmis, S., y McTaggart, R. The Action Research Planner.  
Beakin University, Australia: Victoria Press, 1988.
- Paul, Richard. Critical Thinking. Rohnert Park, CA:  
Center for Critical Thinking and Moral Critique,  
1990.
- Perfetti, C.A. Reading ability. New York, N.Y.: Oxford  
University Press, 1985.
- Perfetti, C.A. Curtis, M.E. "Reading", en Cognition and  
Instruction, Dillon, R.F. y Sterberg, R.J. (Ed.),  
Academic Press, 1986.
- Pozo, J.I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid,  
España.: Morata, 1989.
- Reigeluth, Charles, M. Instrucional Theories in Action:  
Lessons Illustrating Selected Theories and Models.  
Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1983.
- Sánchez, Margarita. Proyecto Aprender a Pensar: Estudio  
de sus efectos sobre una muestra de estudiantes  
Venezolanos. Caracas, Venezuela, 1983.
- Sánchez, Margarita. Habilidades para pensar: Un  
currículum para desarrollar la teoría triádica de la  
inteligencia. Monterrey, México.: ITESM, 1984.
- Sánchez, Margarita. Desarrollo de habilidades del  
pensamiento: Procesos básicos del pensamiento.  
México: Ed. Trillas, 1991.

- Sánchez, Margarita. Desarrollo de habilidades del pensamiento: Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimiento. México: Ed. Trillas, 1991.
- Sánchez, Margarita. Desarrollo de habilidades del pensamiento: Discernimiento, automatización e inteligencia práctica. México: Ed. Trillas, 1991.
- Sánchez, Margarita. Manual para el curso de teorías y modelos del desarrollo intelectual. Monterrey, México: ITESM, 1993.
- Sánchez, Margarita. "El desarrollo de habilidades de pensamiento y su aplicación a la enseñanza." (En preparación).
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. "Writing". en Cognition and Instruction, Dillon, R.F. y Sterberg, R.J. (Ed.), Academic Press, 1986.
- Sternberg, R.J. The triarcic mind. A new theory of human intelligence. New York, N.Y.: Penguin Books, 1988.
- Sternberg, R.J., y Davidson, F.E. "Insight in the gifted." Educational Psychologist, 18, 51-57.
- Van Dijk, T.A. Estructuras y funciones del discurso. México, D.F.: Siglo veintiuno, 1980.
- Van Dijk, T.A., y Kintsch, W. Strategies of discourse comprehension. New York, N.Y.: Academic Press, 1983.

Voss, J.F., Tyler, S.W. y Bisanz, G.L. "Prose comprehension and memory." En Handbook of Research Methods in Human Memory and Cognition. New York, N.Y.: Academic Press, 1982.

Vygotskii, L.S. Thought and Language. Cambridge, MASS: MIT Press, 1962.

Wagner, R.K. y Sternberg, R. "Alternative conceptions of intelligence and their implications for education" en Review of Educational Research. Summer, 1982.