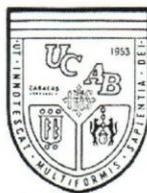


110.1976

TESIS
PA 2003
T6



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS DE
AUTORREGULACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN DE TEXTOS
EXPOSITIVOS DE CIENCIAS SOCIALES

presentado por
Ravid E. Torres P.
para optar al título de
Especialista en Educación, mención Procesos de Aprendizaje

Asesor
Francisco Adeldo Castillo

Ciudad Guayana, Septiembre, 2003

Agradecimientos

A Dios, Todopoderoso, quien dirige con su sabiduría el Universo.

A mis padres, abuelos, hermanos y sobrinas, quienes han sido puntos de apoyo, amor y colaboración permanente y el norte de mis sueños. En especial a mis hermanos Juvenis y

Alexis por su incondicional apoyo en computación.

A mis alumnos y colegas de trabajo, quienes han sido fuentes de inspiración y la razón de ser de esta investigación.

A mis compañeras de estudio y amigos, con quienes he compartido momentos inolvidables de mi vida y me enseñaron el significado de la palabra cooperar.

A los asesores de esta investigación por sus permanentes e iluminadoras orientaciones y por la oportunidad de permitirme culminar el grado satisfactoriamente.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Autor: Ravid E. Torres P.
Asesor: Adeldo Castillo
Fecha: Septiembre de 2003

Programa de Intervención en Estrategias de Autorregulación para Mejorar la
Comprensión de Textos Expositivos de Ciencias Sociales

RESUMEN

Este estudio se realizó en una escuela rural graduada del municipio Caroní del estado Bolívar. En esta institución los 45 alumnos de sexto grado "U" presentaban deficiencias en el uso de estrategias de autorregulación y un rendimiento entre suficiente e insuficiente en la comprensión de textos expositivos en el área de Ciencias Sociales. Para atender esta problemática, se formuló como objetivo de investigación determinar si la aplicación de un programa de intervención en estrategias de autorregulación influía en el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales por parte de los sujetos participantes de la investigación.

El programa de intervención, aplicado como solución al problema, fue un diseño basado en los elementos y principios teóricos de la psicología Cognitiva, enfatizando en el papel del docente como mediador a partir de la ejecución, de la explicación directa, el modelaje, la construcción de andamiaje y el desvanecimiento sistemático, así como la promoción del diálogo y la interacción social de los pares organizados en grupos cooperativos pequeños, para conducirlos desde una práctica guiada hasta la ejecución independiente. Este tratamiento tenía como componente temático las estrategias de autorregulación (establecimiento de objetivos, planificación, automonitoreo y autoevaluación) aplicadas en la comprensión de la lectura de textos de Historia de Venezuela. La duración de la intervención fue de 10 días.

Los resultados evidenciaron que los sujetos obtuvieron un rendimiento significativo, superior al nivel $\alpha = .05$ en el postest de comprensión de lectura con respecto al pretest. Igualmente, el postest de autorregulación reveló que los sujetos incrementaron significativamente la aplicación de las estrategias, con respecto a la media alcanzada en el pretest. Los resultados indicaron que el uso de estrategias de autorregulación incrementa el rendimiento en la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales en estudiantes de sexto grado de Educación Básica.

Descriptores: Comprensión de lectura, textos expositivos, Ciencias Sociales, Educación Básica.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Página

Capítulo I. INTRODUCCIÓN

Descripción del Contexto.....	1
Escenario de Trabajo	6
El Rol del Autor	12

Capítulo II. ESTUDIO DEL PROBLEMA

Enunciado del Problema	13
Descripción del Problema	14
Documentación del Problema.....	16
Análisis de las Causas	20
Relación del Problema con la Literatura.....	27

Capítulo III. ANTICIPACIÓN DE RESULTADOS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Objetivo General	44
Objetivos Específicos	44
Hipótesis.....	45
Variable Independiente.....	45
Variable Dependiente	46
Medición de los Resultados	46

Capítulo IV. ESTRATEGIA DE SOLUCIÓN

Discusión y Evaluación de Soluciones	49
Descripción de la Solución seleccionada	58
Propósito	58
Objetivo General	59
Plan de Acción	59
Informe de las Acciones tomadas.....	72

Capítulo V. RESULTADOS

Resultados	85
------------------	----

Discusión	89
Recomendaciones	94
Difusión	95
REFERENCIAS	97

Tablas

1. Características Académicas, Laborales y Socioeconómicas del Personal Docente de la Escuela Rural	7
2. Distribución de alumnos inscritos clasificados por sexo masculino, grado y edad	9
3. Distribución de estudiantes inscritos clasificados por sexo femenino, grado y edad	10
4. Distribución de estudiantes inscritos en cada sección, clasificados por Género	11
5. Medias, Desviaciones Estándares y Errores Estándares de las Medias de los Puntajes obtenidos en el Pretest y el Postest de Comprensión	86
6. Medias, Desviaciones Estándares y Errores Estándares de las Medias de los Puntajes obtenidos en la Frecuencia de Uso de Estrategias de Autorregulación	88

Figuras

1. Resultados del pretest y del postest de comprensión de lectura	87
2. Resultados del pretest y del postest de frecuencia de uso de de uso de estrategias de autorregulación	88

Anexos

A. Cuestionario de Estrategias de Autorregulación	103
B. Informe de la Prueba Piloto de Autorregulación.....	111
C. Texto de Historia de Venezuela	119
D. Prueba de comprensión de texto de Historia de Venezuela	124
E. Informe de la Prueba Piloto de Comprensión	133
F. Texto de Historia de Venezuela	144
G. Texto de Historia de Venezuela	148
H. Texto de Historia de Venezuela	150
I. Texto de Historia de Venezuela	153
J. Mapa Mental	157
K. Guía del Programa de Estrategias de Autorregulación	159
L. Data de los Pretest y de los Postest del Entrenamiento	166

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el marco local, comunitario y escolar en el cual se realizó esta investigación, con el fin de describir las características y condiciones que destacan en el área objeto de estudio para una mejor claridad y comprensión de la realidad existente en ella. Para recopilar la información se recurrió a los documentos del censo comunitario en la sede de la asociación de vecinos, el sindicato de tierras y el dispensario del poblado, así como a las fichas de inscripción, las encuestas socioeconómicas, las planillas de Estadística anual A-1 y las planillas de Estadística mensual Z-6 archivadas en la oficina de la Dirección de la escuela. Igualmente, se efectuó la observación directa del centro educativo y la población en la cual se asienta y se sostuvieron conversaciones informales con el personal docente de la institución educativa, el presidente de la sociedad de padres y representantes y el presidente de la asociación de vecinos.

Descripción del Contexto

La comunidad donde está ubicada la escuela es un asentamiento campesino que se encuentra situado dentro de una formación montañosa de dedicación agrícola y en condiciones ambientales muy alteradas por el hombre, pues el entorno ha sido afectado por frecuentes invasiones de tierras de reciente data.

La población humana de la localidad alcanza los 2.198 habitantes, según datos proporcionados por la asociación de vecinos de la comunidad, que realizó un censo de población en el año 2.002 conjuntamente con la enfermera encargada del módulo de salud, el cual funciona en la comunidad.

Pese a que existen algunos cultivos agrícolas y crías de ganado vacuno y aves de

corral, la mayoría de los habitantes no se dedica a esas actividades. Por el contrario, entre las principales actividades económicas de los habitantes se encuentran la buhonería, el servicio doméstico, la albañilería independiente, jornaleros, peones, bodegueros, choferes de microbuses y camionetas y mecánicos, aunque existen casos muy escasos de personas que se desempeñan como obreros o empleados de empresas grandes, medianas y pequeñas.

Las condiciones socioeconómicas de los pobladores del asentamiento los ubican, en general, entre los estratos D y E de la sociedad, con una presencia minoritaria de personas en la clase C. Los estratos D y E agrupan las personas con muy bajo nivel de ingresos y poder adquisitivo, correspondiente a los niveles de pobreza y pobreza crítica, respectivamente. Estos no llegan a alcanzar el salario mínimo vigente hasta el mes de julio del año en curso, el cual fue establecido en 190.080 bolívares mensuales por el gobierno nacional, de acuerdo con los datos del Censo Comunitario realizado por la asociación de vecinos de la comunidad (2003).

En general, las condiciones de calidad de vida son muy deficientes, de acuerdo con las opiniones emitidas por los pobladores del asentamiento campesino, los ingresos de los asalariados no cubren las expectativas de los grupos familiares, ya que el número promedio de hijos en cada familia es de cuatro y hay un creciente y preocupante problema de desempleo.

Por otro lado, sólo el transporte público, formado por microbuses y camionetas rústicas que cubren la ruta desde el campo a la ciudad, es el servicio público que funciona permanentemente, aún cuando las carreteras de acceso al poblado y las de comunicación interna están muy deterioradas. No existen sistemas de recolección o distribución de aguas blancas y negras. El agua consumida proviene de camiones cisterna que irregularmente surten recipientes y tanques de los pobladores o, en su defecto, se obtiene del río y de los

taponos que existen en los alrededores. El servicio de energía eléctrica es deficiente porque ocurren fallas constantes y el sistema de distribución necesita ser renovado.

La recolección de basura por las compañías concesionarias del municipio tiene más de un año que no funciona, por lo que es más usual la acumulación y quema de desechos en los patios de las casas. Existe un Dispensario atendido diariamente por una enfermera de la comunidad y por un médico que presta sus servicios quincenalmente. La atención que se brinda en este local es mínima y los pobladores tienen que dirigirse al Módulo ambulatorio de la parroquia situado a tres kilómetros de distancia o al Hospital de la ciudad más cercana, a 30 kilómetros de distancia. No hay un módulo vigilancia policial, por lo cual la comunidad seleccionó a un comisario y dos alguaciles que han dejado de realizar sus actividades por falta de apoyo presupuestario.

Como organizaciones comunitarias funcionan la asociación de vecinos, el sindicato de tierras, las juntas directivas de las asociaciones civiles de padres y representantes de la escuela estatal y el preescolar nacional y las organizaciones y comisiones que funcionan en las cinco capillas evangélicas y la iglesia católica.

En el censo comunitario del año 2.002, realizado por la Asociación de vecinos, el Sindicato de tierras y el Dispensario, se encontró que un 16% de la población adulta no culminó de estudiar la segunda etapa de Educación Básica, 67 % culminó el sexto grado de Educación Básica, el 12 % terminó la tercera etapa de Educación Básica, un 5 % son Bachilleres, hay pocos graduados universitarios y el analfabetismo alcanza el 5,4 % de la población. Se puede entrever que ha habido problemas persistentes de deserción y exclusión escolar.

Abundan los ranchos de palos y láminas de zinc, principalmente en las tierras invadidas. No obstante, en el poblado original prevalecen las casas rurales construidas por

el Instituto Nacional de la Vivienda (I.N.A.V.I). Sin embargo, estas viviendas no cuentan con sistema de distribución de aguas blancas y negras.

Entre los problemas de creciente gravedad se encuentran la baja calidad de los servicios públicos o la inexistencia de ellos, el desempleo, la pobreza, con sus secuelas de desnutrición, hambre, promiscuidad, hacinamiento, deserción y exclusión escolar. Sin embargo, no son comunes los actos delictivos. Por lo general los escasos hechos de ese tipo han sido organizados por bandas y criminales provenientes de otras comunidades.

Existen tres centros educativos: un preescolar del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, una escuela básica graduada perteneciente a la Gobernación del estado Bolívar (la cual abarca la primera y la segunda etapa de Educación Básica) y dos espacios alternativos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

La escuela básica estatal está clasificada como escuela rural graduada. La edificación escolar tiene siete aulas, de las cuales cinco miden 6 x 6 metros, lo cual define un área de trabajo de 36 metros cuadrados en cada una. Las otras dos aulas miden 4 x 4 metros, lo que significa un área de 24 metros cuadrados en cada una. De las siete aulas, sólo cinco están habilitadas para el trabajo escolar, porque dos de las más grandes carecen de electricidad, piso frisado, pintura, ventiladores, mesas, sillas y pupitres, debido a que la Gobernación del estado Bolívar y la Asociación civil de padres y representantes de la escuela se quedaron sin el presupuesto para culminar la obra.

Existen cuatro baños para el uso de todos los integrantes de la comunidad educativa, pero como no existe sistema de distribución de aguas blancas y negras en ninguna parte del asentamiento, el funcionamiento de estos sanitarios está limitado a que los tanques de agua de la escuela sean llenados mediante los camiones cisterna que les corresponde surtir de ese líquido al poblado. La carencia del vital líquido es tal que perjudica las labores de limpieza

y mantenimiento en la institución, así como la realización de las necesidades básicas humanas.

Las aulas ocupadas fueron pintadas a través de la colaboración de los padres, representantes y alumnos de cada grado, bajo la dirección de cada uno de sus docentes. Mediante esa integración se logró la compra de ventiladores y la adquisición de materiales para la ambientación de cada aula.

El terreno de este centro educativo está cercado con muros de bloques, pero durante el proceso de cercado se perdió el bosque escolar y éste fue invadido hace un año. No hay una cancha deportiva, por lo que se practica Educación Física en una cancha de la comunidad, la cual está deteriorada.

La escuela tiene dotación de libros narrativos, recreativos y de referencia para las bibliotecas de aula, pero las secciones de la primera etapa no han ubicado esos materiales en sus respectivos estantes.

La dotación de pupitres, sillas y escritorios es deficiente, pues no cubre la demanda de la matrícula escolar y no todos están en buenas condiciones, lo cual afecta el funcionamiento adecuado de las actividades de aula.

El personal que labora en esta escuela está integrado por una Directora, 10 docentes de aula, un profesor de Educación Física, una secretaria y dos obreras de limpieza, todos ellos dependientes de la Gobernación del estado Bolívar. Cinco docentes de aula trabajan en el turno matutino y atienden los grados: primero "A", primero "B", segundo "A", segundo "B" y tercero "A"; los otros cinco cumplen sus funciones en el turno de la tarde y atienden: tercero "B", cuarto "A", cuarto "B", quinto "U" y sexto "U". La Directora de la institución cumple sus funciones alternando el turno. El profesor de Educación Física atiende todos los grados en la mañana. La secretaria sólo trabaja en la tarde y hay una

obrero en cada turno.

Es importante destacar que los escasos recursos económicos de la mayoría de los padres y representantes integrantes de esta comunidad educativa no han impedido su participación, en mayor o menor medida, en las diversas actividades, proyectos o programas que se han llevado a cabo en esta institución. De hecho la colaboración de la comunidad en materiales, dinero y mano de obra han facilitado llevar a cabo las mejoras de las instalaciones y equipos en el año escolar precedente y el actual.

Escenario de Trabajo

Los datos sobre las características del personal docente se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Características Académicas, Laborales y Socioeconómicas del Personal Docente de la Escuela Rural

Grado	Sección	Edad (Años)	Nivel de Instrucción	Años de servicio	Matrícula de alumnos que atiende	Año de última capacita ción en lectura	Clase econó mica según ingreso s	Distancia desde su hogar a la escuela
1	A	32	T.S.U. en Integral	12	33	1995	D	20 minutos
1	B	30	Licenciada en Educación	8	35	1997	D	20 minutos
2	A	27	T.S.U. en Preescolar	4	34	1999	D	20 minutos
2	B	45	T.S.U. en Integral	12	34	1995	D	20 minutos
3	A	39	T.S.U. en Integral	12	35	1990	D	15 minutos
3	B	37	Licenciado en Educación	12	38	1999	D	15 minutos
4	A	39	T.S.U. en Integral	9	29	1999	C	15 minutos
4	B	40	T.S.U. en Integral	8	28	1998	C	1 hora
5	U	45	Licenciada en Educación	4	41	2001	B	15 minutos
6	U	36	Licenciado en Educación	12	45	2003	B	20 minutos
Todos *1	Todas *1	38	Licenciado en Educación	12	352	1993	C	20 minutos
*2	*2	42	Licenciada en Educación	25		1996	C	20 minutos

Nota.

*1 El profesor de Educación Física tiene que atender los alumnos de todos los grados.

*2 La Directora de la escuela cumple funciones gerenciales.

De acuerdo con los datos de la Tabla 1 se infiere que todos los docentes de la

escuela son graduados a nivel universitario y que ninguno tiene títulos de postgrado. Igualmente se observa que todos tienen más de un año de servicio en educación. Hay que aclarar que hasta el año escolar pasado trabajaron seis maestros contratados en la escuela, pero durante este año escolar fueron trasladados a este centro educativo los cinco maestros que trabajan en el turno de la tarde, los cuales se desempeñan en Tercero B, Cuarto A, Cuarto B, Quinto U y Sexto U. De esta manera sólo quedó una maestra contratada, quien atiende segundo grado "A".

Por otro lado, sólo dos de los docentes han participado en procesos de actualización y formación en estrategias de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de la lectura en los últimos tres años, lo cual es un obstáculo a considerar en el acceso de estos profesionales a las investigaciones y propuestas novedosas sobre la didáctica en esas áreas y la influencia de los procesos y estrategias metacognitivas en ella, situación que podría repercutir en el rendimiento de sus alumnos.

A ese problema de desactualización se agrega que, por sus ingresos económicos, poder adquisitivo, carga familiar, gastos mensuales y condiciones de vida en su lugar de habitación, diez de los doce docentes están ubicados entre el segmento C y el D, lo cual es una limitante para el financiamiento de la capacitación permanente de los mismos, aunado a que las administraciones de educación estatal y nacional no realizan un plan de formación y actualización para todos los docentes en las áreas mencionadas, desde hace dos años escolares, lo cual fue expresado por los maestros entrevistados.

En la escuela no se han redactado la misión ni la visión ni existe un Proyecto Pedagógico Plantel. Las mejoras de las edificaciones y la dotación se han efectuado por iniciativas que no han sido sistematizadas mediante esos modelos de planificación. Para el próximo año escolar se espera adquirir pupitres y poner en funcionamiento las dos aulas

que no están siendo usadas.

En ese sentido, la construcción colectiva de la misión y la visión de la escuela, así como su reglamento interno y la planificación y ejecución de proyectos pedagógicos plantel o comunitarios forman parte de las próximas metas a alcanzar en el marco de la evolución de esta institución.

Los docentes planifican siguiendo la metodología de los Proyectos Pedagógicos de Aula propuesta por el Ministerio de Educación en el Currículo Básico Nacional (1996).

Los problemas escolares se discuten en dos contextos de socialización: escolar interno (con participación de los maestros y obreros de la institución en reuniones informales o en el Círculo de Acción Docente de los viernes) y comunitario (con participación de todos los integrantes de la Comunidad Educativa).

Con respecto a la matrícula de estudiantes de Educación Básica, se presenta lo siguiente.

Tabla 2

Distribución de alumnos inscritos clasificados por sexo masculino, grado y edad. Abril 2003

Edades (Años)	Grados						Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
6	10						10
7	20	5					25
8	1	12	20				33
9		15	9	7	2		33
10	1	8	2	11	9		31
11			3	10	5	2	20
12				5	4	8	17
13					2	6	8
14						2	2
15						3	3
Total	32	40	34	33	22	21	182

Nota. De Estadística mensual Z-6 sobre relación de movimientos de matrícula escolar, Dirección de la escuela rural, Jefatura de Educación Estatal, Abril 2003. p.2.

Se observa una cantidad numerosa de alumnos en cada grado, lo cual incidió en que la escuela ampliara su número de secciones y aulas. De hecho, los docentes manifestaron que la institución no cubre la demanda de cupos que se presenta durante el proceso de inscripción de nuevos estudiantes, razón por la que es necesario habilitar las aulas no ocupadas actualmente. Se encuentran, también, edades muy diversas en cada grado y alumnos que exceden la edad cronológica que convencionalmente se acepta para cada grado. Así, existen estudiantes que tienen entre 10 y 11 años de edad en la primera etapa de la Básica. Igualmente, hay diez alumnos con 11 o más años en cuarto grado, cuatro con 12 años en quinto grado y once entre 13 y 15 años en sexto grado. A esas edades, usualmente, los estudiantes de zonas urbanas están estudiando en la tercera etapa de Básica.

Tabla 3

Distribución de estudiantes inscritos clasificados por sexo femenino, grado y edad. Abril 2003

Edades (Años)	Grados						Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
6	21						21
7	10	4					14
8	5	20	4				29
9		2	25	4			31
10		2	8	11	2		23
11			2	8	12	9	31
12				1	5	4	10
13						1	1
14						8	8
15						2	2
Total	36	28	39	24	19	24	170

Fuente: De Estadística mensual Z-6 sobre relación de movimientos de matrícula escolar, Coordinación de la escuela rural, Dirección de Educación Estatal, Abril 2003. p.2.

Al comparar los datos proporcionados sobre estudiantes de ambos sexos, se infiere que la tendencia a exceder la edad cronológica normal en el grado correspondiente es un problema común presente tanto en las hembras como en los varones.

Para tener claridad sobre la cantidad de alumnos distribuida por género en cada una de las 10 secciones de la escuela, obsérvese la Tabla 4.

Tabla 4

Distribución de estudiantes inscritos en cada sección, clasificados por género. Abril 2003

Grado	Sección	Varones	Hembras	Total
1	A	14	19	33
1	B	18	17	35
2	A	15	19	34
2	B	25	9	34
3	A	14	21	35
3	B	20	18	38
4	A	15	14	29
4	B	18	10	28
5	U	22	19	41
6	U	21	24	45
Total	10	182	170	352

Fuente: De Estadística mensual Z-6 sobre relación de movimientos de matrícula escolar, Dirección de la escuela rural, Jefatura de Educación Estatal, Abril 2003. p.2.

Se puede observar que la distribución de la matrícula de alumnos por sección no es uniforme, al contrario, en algunas de ellas es bastante alto. En algunas secciones el total de alumnos matriculados excede los 30 individuos, tal como ocurre en quinto y sexto grado, los cuales tienen 41 y 45 estudiantes respectivamente. Por cierto, los educadores que trabajan en esos grados expresaron que fácilmente hubiesen llegado a tener 50 alumnos cada uno si hubiesen inscritos a todos los niños y adolescentes que necesitaban cupo. Al parecer esta escuela sirve de centro de estudio a una población en creciente aumento por las frecuentes invasiones de tierras alrededor del asentamiento campesino principal.

Al calcular el promedio de alumnos por grado y sección en la institución escolar del estudio, se obtuvo 33,3 individuos, cantidad superior al promedio del Municipio, de acuerdo con los datos recopilados por Fernández (2002), quien encontró que: “En Educación Básica y media el promedio de todas las parroquias está por encima de los 30 alumnos” (p. 44). Evidentemente ésta es una escuela rural que ha visto incrementar su

matrícula de alumnos de forma creciente en los últimos años como producto de las sucesivas invasiones, ocasionando esto que se hayan producido presiones sobre la oferta de cupos principalmente en quinto y sexto grado, lo cual ha influido en el aumento del número de estudiantes pertenecientes a esos grados, razón por la cual excede negativamente los promedios municipales tomados como referencia.

El Rol del Autor

El Autor de esta investigación se desempeña como Docente de Aula en la escuela rural escogida. Por ende, en este centro educativo, el autor cumple las funciones de orientador y facilitador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de sexto grado “U”, así como todos los deberes correspondientes a su tipo de cargo.

Este docente se inició en esa escuela a principios del actual año escolar, en septiembre del 2002, como resultado de una petición de traslado. Sin embargo, tiene 12 años de servicio en el sector educativo.

En el escenario de trabajo, el autor diagnosticó la existencia de un problema de aplicación de estrategias de autorregulación para el mejoramiento de la comprensión de la lectura de textos de Ciencias Sociales en los alumnos de quinto y sexto grado. En función de ese primer paso, diseñó un programa de entrenamiento estratégico, cuyos resultados fueron organizados, interpretados, y evaluados para su presentación y difusión.

CAPÍTULO II. ESTUDIO DEL PROBLEMA

En este capítulo se define y caracteriza el problema a resolver, además se presenta una revisión crítica de la literatura relacionada con esta investigación. Para desarrollar esta parte se han considerado cinco secciones que permitirán transitar desde la presentación del problema, su descripción y caracterización en la escuela seleccionada para aproximarse al establecimiento de las relaciones causales descubiertas y argumentadas en las teorías vigentes.

Las fuentes utilizadas para desarrollar este capítulo provienen de los archivos de la institución educativa, así como libros, publicaciones periódicas e Internet. Para los efectos de establecer el rendimiento académico de los estudiantes se realizó un análisis de los datos respectivos, contenidos en los registros descriptivos de observaciones diarias, en los boletines y en los informes descriptivos de desempeño de los alumnos que se encuentran en los archivos de la escuela. También se entrevistó al personal docente, además de efectuarse la observación directa de las actividades de comprensión de textos expositivos desarrolladas por el grupo de alumnos seleccionado. Como no existían antecedentes de investigaciones similares realizadas en este centro educativo se consultaron las referencias documentales de estudios aplicados en el extranjero que aportaron principios y aspectos relacionados con el problema detectado en la escuela rural escogida.

Enunciado del Problema

El problema a resolver es: ¿Los estudiantes de sexto grado de Educación Básica, pertenecientes a una escuela rural del Municipio Caroní del estado Bolívar, entrenados en el uso de estrategias de autorregulación, mejoran su comprensión de la lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales?

Descripción del Problema

Al observar el desempeño diario de los alumnos de sexto “U” en actividades normales de comprensión de la lectura de textos expositivos, se encontró que de los 45 estudiantes que integran la sección, 13 parecen tener cierto control sobre sus procesos y estrategias para comprender textos, pues son capaces de organizarse con pocas explicaciones del maestro, se proponen realizar las asignaciones con la mayor calidad posible, se retan a sí mismos aumentando las exigencias, de manera que organizan su espacio y recursos de trabajo, seleccionan otros medios a utilizar, revisan cada pregunta o aspecto para determinar si comprendieron lo que se les pide, exigen aclaratorias al maestro y le presentan sus interpretaciones de lo que les propuso. Igualmente, estos 13 alumnos en particular revisan constantemente lo que producen para chequear su acercamiento a la meta establecida y cambian sus respuestas y sus métodos de realizar las tareas sino se sienten satisfechos con sus logros. Además hacen sugerencias a sus condiscípulos y los orientan en sus actividades sin intervención del docente.

Los 32 alumnos restantes rara vez dan muestras de que están cumpliendo los procesos anteriormente explicados, hasta el punto de que sólo se conforman con copiar o repetir oraciones del texto según la secuencia que siga el orden de las preguntas. De esa manera, ellos asocian que la primera pregunta o actividad debe ser resuelta copiando el primer párrafo y si éste es muy largo lo cortan en cualquier parte sin fijarse en la coherencia ni en la relación con la pregunta o ejercicio.

Por otro lado, esos alumnos con rendimientos entre suficiente y deficiente no revisan las tareas de comprensión de lectura ni parecen plantearse metas propias al respecto, razón por la cual, generalmente, no saben qué se les pide que hagan y, por ende,

no saben cómo responder ni en qué parte del texto buscar la información pertinente. Incluso suelen preguntarle al maestro para que les diga dónde están las respuestas.

De esos 32 educandos, 20 son muy desordenados en su desempeño para comprender textos: no planifican qué, cómo ni cuándo hacerlo. Frecuentemente olvidan las instrucciones y cometen los mismos errores constantemente. Suelen pasar como mínimo dos horas para responder actividades y preguntas sobre un texto de una página de extensión tamaño carta, cuya dificultad es baja y abarca temas usuales en los contenidos de los programas y textos de los diferentes grados de Básica. Igualmente, tardan mucho en interpretar los significados de tres refranes sencillos y un pensamiento de Simón Bolívar, sobre los cuales se conforman en repetir literalmente lo expresado en ellos sin hacer un esfuerzo de interpretación. Continuamente evaden las actividades de este tipo para conversar sobre anécdotas personales o de conocidos.

29 de los estudiantes reconocieron que nunca o pocas veces, antes de iniciar las lecturas asignadas en la escuela, se ocupaban de leer las instrucciones, contar el número de párrafos, hojas, preguntas o actividades a resolver, detectar la estructura del texto o mirar el reloj para saber cuánto tiempo tenían disponible para terminar las lecturas. Al contrario, preferían preguntar al compañero o al docente las respuestas a lo que había que hacer. En general muestran desmotivación, desorganización y falta de planificación durante las lecturas.

Por otra parte, 27 de esos estudiantes indicaron que mientras leían no estaban pendientes de sí entendían, no se detenían a releer lo que les parecía confuso, a menos que el maestro se los recomendara varias veces, sino que continuaban y terminaban escribiendo lo primero que se les ocurriese y si les sobraba tiempo no lo utilizaban en comprobar si su nivel de comprensión era el adecuado. Por consiguiente, no pueden comprender

coherentemente las ideas expresadas en los textos y se conforman con repetir y copiar lo superficial, inmediato y literal. De esa forma se les hace muy difícil tener acceso a otros tipos de conocimientos y significados sobre el área de Ciencias Sociales y no tienen facilidad para conectar o establecer relaciones de causa-efecto entre hechos, fenómenos y procesos sociales que forman parte del plan de estudio de sexto grado.

Documentación del Problema

En la escuela rural concentrada seleccionada para esta investigación, los alumnos han estado confrontando problemas de comprensión de la lectura de textos durante los dos últimos años escolares (2001–2002 y 2002-2003), tal como lo demuestran los registros de evaluación final archivados en esa institución. Estos registros reportaban un nivel de suficiencia en el área de estudio en un orden del 81 % de la población estudiantil (285 sujetos).

Por otra parte, en esos documentos se encontraba expresado que el nivel de lectura del 82% de los estudiantes de sexto grado (37 alumnos) era el de decodificación corriente o expresiva. Es decir, que al leer oralmente cumplían las pautas de pronunciación y entonación y respetaban los significados fonéticos de las palabras. Sin embargo, tenían grandes problemas para descubrir los significados de los textos de carácter expositivo contenido en libros de texto y complementarios del área de Ciencias Sociales. Esta dificultad no se presentaba con la misma intensidad en la lectura de textos narrativos.

Sin embargo, para comprender cómo se puede determinar el índice académico en la primera y segunda etapa de Educación Básica, hay que hacer referencia a la explicación de la tabla de los literales que se utilizan con fines promocionales de acuerdo con la Reforma parcial del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1999) y que tienen una

correspondencia en numerales (p. 3);

- A. El alumno alcanzó todas las competencias y en algunos casos superó las expectativas para el grado.
- B. El alumno alcanzó todas las competencias previstas para el grado.
- C. El alumno alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado.
- D. El alumno alcanzó algunas de las competencias previstas para el grado y necesita un proceso de nivelación.
- E. El alumno no alcanzó el mínimo de competencias requeridas para aprobar el grado

Las descripciones de los literales permiten establecer que el nivel de aprobación parte de la D y que el nivel reprobatorio está identificado con la E. Estos literales tienen equivalencia con los numerales que sólo se asignan al final de sexto grado. De esta manera, de acuerdo con los lineamientos para la evaluación emanados de la Dirección de Educación Municipal y la Jefatura de Educación Estadal en Caroní (1996), la A representa 20, 19 y 18 puntos, la B corresponde a 17, 16 y 15 puntos, la C concuerda con 14, 13 y 12 puntos, la D abarca desde 11 a 10 puntos y la E comprende las calificaciones iguales o menores a nueve puntos.

Esta referencia facilita entender las correspondencias cuantitativas de los resultados de la evaluación diagnóstica de inicio y de los boletines de desempeño estudiantil del primer y el segundo lapso del año escolar en curso. En la revisión de esos registros se encontró que el rendimiento en la comprensión de la lectura de textos expositivos fue el siguiente: ocho alumnos obtuvieron el literal B, cinco consiguieron C, doce alcanzaron D y 20 estudiantes obtuvieron E.

En consecuencia, se puede estimar que un 44,4% de los alumnos, que incluye 20 de los 45 individuos de esta sección, tenían un nivel de comprensión de lectura deficiente, pues sus puntuaciones finales de lapso eran iguales o menores a nueve puntos, por lo cual los 20 alumnos con el literal E quedaron reprobados en la competencia señalada.

En los registros descriptivos de observaciones diarias y en los informes descriptivos contenidos en los boletines de final de cada lapso, el docente de la sección reportó que la mitad de los estudiantes (20 alumnos) no conocen y, por ende, no aplican estrategias adecuadas para realizar las asignaciones de comprensión de la lectura de textos y cuando las utilizaban, no lo hacían frecuentemente, por lo cual había que recordarles nuevamente sobre qué, para qué y cómo hacerlo. En ese sentido, al efectuar la observación directa de las actividades de comprensión de la lectura de textos expositivos, realizadas por los alumnos en su aula durante cinco días, el autor encontró que al menos 20 de los 45 alumnos tenían grandes debilidades para entender de qué se trataban los textos expositivos y no utilizaban como medios para hallar los significados estrategias como proponerse una meta u objetivo de aprendizaje, planificar el cómo, con qué, cuándo y dónde que conduzcan a la selección de ideas principales, el subrayado, la organización secuencial y jerárquica de las ideas escogidas, el resumen, la paráfrasis coherente, las predicciones o anticipaciones, la elaboración de esquemas, mapas mentales o conceptuales, etc, tampoco hacían un seguimiento o monitoreo de sus decisiones estratégicas para abordar las tareas ni revisan o evalúan si han logrado las metas u objetivos de aprendizaje.

De la recopilación de información contenida en los registros descriptivos de observaciones diarias y en conversaciones con el docente de la sección se encontró que la existencia del problema de comprensión de lectura se expresó en rendimientos bajos en dos áreas académicas donde se requiere la lectura frecuente de textos expositivos como lo son Ciencias Sociales (Folklore, Geografía, Historia y Educación Familiar y Ciudadana) y Ciencias de la Naturaleza y Tecnología. De hecho, en las competencias referidas a habilidades y contenidos de esas áreas académicas, nuevamente los 20 alumnos mencionados tienen un rendimiento deficiente. Esta consecuencia es lamentable porque se

estaría afectando el acceso a gran parte del conocimiento más emblemático de la sociedad industrializada actual y, posiblemente, los desempeños en niveles de educación inmediatamente superiores podrían verse afectados negativamente al punto de que estos alumnos podrían pasar a la masa de repitientes, desertores y excluidos del sistema educativo.

Para tener una idea de la magnitud del problema de la comprensión de la lectura en alumnos de Educación Básica se tienen que tomar los resultados arrojados por la prueba nacional de medición de aprendizaje del Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA, 2000).

Las evaluaciones hechas en las áreas de Lengua... en tercer grado y en sexto grado reflejan que el dominio de las competencias lingüísticas, comprensión lectora se ubica entre “media y baja”, de acuerdo a las evaluaciones realizadas por el Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (p. 6).

Se entiende que en el contexto de la educación pública venezolana el rendimiento en comprensión de la lectura, registrado en el año 1998, tenía una tendencia hacia el extremo entre el nivel de suficiencia y el de deficiencia y que aún era muy temprano para obtener logros significativos en los aprendizajes tal como esperaba alcanzar a largo plazo, la reforma curricular que legalizó el Currículo Básico Nacional en 1996. Esta reforma se planteaba entre sus objetivos lograr mayor calidad en el proceso educativo y que ésta se manifestara en estudiantes más competentes a partir del enfoque del “enseñar a aprender” y del “aprender a aprender”, los cuales enfatizaban los procesos cognitivos y metacognitivos.

Al respecto, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2000) agregó:

En términos generales se observa que al finalizar la Primera Etapa de Educación Básica en el área de Lengua, específicamente en el tópico de comprensión lectora y

en la de Matemática los alumnos han obtenido logros parciales o no han logrado los niveles de ejecución requerida (p. 54).

Claramente se presentó un panorama en el que un porcentaje sustancial de la población estudiantil que fue promovida de la tercera etapa de Educación Básica no reunía los conocimientos, habilidades y destrezas que les son instrumentales e indispensables para avanzar en sus aprendizajes de forma autónoma e independiente. Por supuesto, hay que advertir que las limitaciones para comprender los textos expositivos o informativos son obstáculos que podrían dificultar la comprensión de los problemas matemáticos y de cualquier otra área del conocimiento humano. Evidentemente, esas circunstancias nacionales se encuentran manifestadas de alguna manera en la realidad del grupo de alumnos investigados en la escuela rural de este estudio.

Análisis de las Causas

Para realizar el análisis de las causas se relacionaron las informaciones obtenidas de las siguientes fuentes.

1. Los archivos de evaluación del rendimiento de los alumnos, redactados por el actual maestro de sexto grado y los docentes de los grados anteriores (registros descriptivos de observaciones diarias, escalas de estimación, boletines de cada lapso y boletines finales de los grados anteriores);
2. Las informaciones recopiladas sobre las características del contexto social, comunitario y familiar contenidas en las fichas de inscripción escolar y en los cuestionarios socio-económicos que llenan los padres y representantes de los educandos en cada año escolar;
3. Las observaciones realizadas sobre los desempeños de los estudiantes en sus actividades normales de comprensión de la lectura de textos expositivos de Ciencias Sociales en su aula durante cinco días, lo cual consistió en leer individualmente textos de

Historia y Geografía de Venezuela, acerca de los cuales tenían que responder preguntas basadas en la comprensión del contenido;

4. Conversaciones informales con alumnos tomados al azar para que reportaran sus pensamientos y acciones al abordar la comprensión de la lectura de textos expositivos;
5. Los registros de planificación de clases diarias del actual docente de sexto grado y de los maestros de los grados previos (cuarto y quinto) en los que habían estudiado estos alumnos;
6. Las observaciones de las clases de lectura de los docentes de cuarto y quinto grado.

Se relacionaron las informaciones provenientes de todas esas fuentes para poder tener una idea más clara de la realidad del problema y de los diversos factores que pudieran tener influencia en las dificultades de comprensión de la lectura de textos expositivos de Ciencias Sociales que presentan la mayoría de los alumnos de la investigación, pues se partió de la idea de que éste es un problema de causalidad compleja que ameritaba una diversidad en las fuentes de información. En este aspecto, se tomaron como referencia los trabajos de Englert, Raphael, Anderson, Anthony y Stevens (1991) y Graham (1997) que han planteado que existe una multitud de factores que influyen en las deficiencias metacognitivas y de comprensión de los estudiantes, tales como: la edad, el desarrollo cognitivo, la carencia de instrucción explícita, las demandas cambiantes de las aulas de clase, el tipo de formación académica de los docentes y su práctica profesional diaria, las diferencias individuales de impulsividad, los niveles de actividad, la paciencia, la resistencia a las distracciones, la capacidad de autocontrol y los intereses personales hacia una u otra asignatura.

Durante la revisión de los archivos de evaluación del rendimiento de los alumnos se encontró que en los de los grados previos (cuarto y quinto) hay muy poca información. La mayoría de ellos no son descriptivos ni realmente cualitativos y, por lo general, expresan

que el alumno tiene o no tiene buena comprensión de la lectura, mas no especifican sobre cuales tipos de textos en particular ni establecen criterios, categorías ni indicadores pertinentes que hubiesen permitido evaluar el nivel de comprensión de las lecturas. Estas imprecisiones sobre el área se descubrieron, también, en las planificaciones de clases diarias de los dos años escolares anteriores (2000-2001 y 2001-2002) en los dos grados previos; es decir los docentes que formaron y promovieron a los actuales alumnos de sexto, no explicaron en detalle ni sistemáticamente cómo enseñaron o ayudaron a comprender los textos expositivos. Sólo, repetitivamente, indicaron en las planificaciones que los educandos harían lecturas, responderían preguntas y conversarían sobre ellas, mas no hay indicaciones de cómo se hicieron esas sesiones, cuáles impresiones se obtuvieron y, tampoco se menciona que se hayan realizado experiencias de enseñanza y aprendizaje sobre procesos y estrategias metacognitivas o de autorregulación. Inclusive al preguntar a los docentes sobre qué era la metacognición y la autorregulación y cómo se podrían enseñar o aprender, ellos no supieron responder y expresaron no tener conocimiento al respecto. En cuanto a la comprensión de la lectura, ellos repitieron los convencionalismos que utilizaron en sus registros de evaluación y de planificación de clases para determinar cómo se puede enseñar o aprender la comprensión de lectura y cuáles criterios e indicadores podrían tomarse en cuenta para evaluarla.

Igualmente, al juzgar por lo expresado en las planificaciones de clase, las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas por los docentes eran muy rutinarias y repetitivas, enfatizaban la copia del pizarrón y de los libros y el dictado. Aún cuando expresaban planificar mediante los Proyectos Pedagógicos de Aula, en realidad parecía que colocaran actividades de clases reproductivas y poco promotoras de la actuación crítica y más independiente de los educandos, situación percibida, también, al

observar las clases desarrolladas por esos docentes.

En los registros de evaluación y de planificación diaria del docente de sexto “U” sí aparecen clarificadas las actividades y estrategias instruccionales para la formación de la comprensión de la lectura de textos y la autorregulación, así como criterios e indicadores detallados para evaluarlas en los instrumentos de evaluación. Sin embargo, hay un énfasis en los textos narrativos y recreativos, así como en la escritura de ese tipo de textos, poesías y divertimentos en el marco del Proyecto Nacional Papagayo (Fundación Provincial) del cual es el responsable municipal. Por consiguiente, existe un descuido en cuanto a los textos expositivos y el docente del grado lo reconoce, pues está consciente de las dificultades y limitaciones que su grupo de educandos presentan al respecto y las posibles consecuencias negativas de esas condiciones en sus futuros aprendizajes. De hecho, en las descripciones de las actuaciones de los educandos, el maestro registró los problemas de planificación, organización y autoevaluación que tenían estos aprendices, así como sus escasos conocimientos o habilidades sobre cómo comprender los textos y organizar los significados (ideas principales, subrayado, paráfrasis, resumen y conclusiones).

En la revisión de las características y condiciones del contexto comunitario y familiar se pudo encontrar que sólo cinco de los padres y representantes de los alumnos son bachilleres, cinco culminaron el noveno grado de Básica y el resto llegó hasta la segunda etapa de Educación Básica. En ninguno de los grupos familiares existen hábitos frecuentes de lectura. En realidad se trata de grupos familiares mantenidos por padres, madres, abuelos o hermanos que la mayor parte del tiempo están trabajando para sobrevivir o subsistir, buscando trabajo o realizando oficios domésticos rutinarios. Por lo general, sus vidas cotidianas están signadas por las dificultades para organizar, planificar, monitorear y evaluar sus opciones y tomas de decisiones. Sus actuaciones suelen ser improvisadas y sin

dirección clara. Esto de alguna manera lo podrían transmitir inconscientemente a sus hijos, ya que son los adultos inmediatos en el contexto de aprendizaje informal. Es demasiado frecuente que este grupo de padres y representantes carezca de los conocimientos y habilidades para apoyar y propiciar avances en los aprendizajes de sus representados en cuanto a la comprensión de la lectura de textos expositivos, pese a que sí lo han hecho eventualmente en el caso de los textos narrativos, en buena parte por el énfasis en la literatura de tradición oral que es muy común en las poblaciones rurales.

Al observar los desempeños de los educandos durante las actividades diarias de comprensión de la lectura de textos expositivos, se percibió que en su mayoría tenían fluidez en la lectura oral, pero pocos demostraban una actuación organizada o planificada, lo hacían por hacerlo sin percatarse de lo que estaban haciendo o si lo que hacían les resultaba adecuado o no. En esta forma se detectaron debilidades en la realización del automonitoreo y la revisión. Inclusive, los mismos alumnos aceptaron en las conversaciones informales que no volvían a leer al finalizar la lectura o al terminar de responder las asignaciones, no chequeaban si de verdad acertaban en las respuestas o en las ideas que se expresaban en los textos.

Otro aspecto importante que se evidenció fue el desconocimiento de muchas palabras o de temas y contenidos claves en los textos a leer, lo cual ocasionaba en los alumnos falta de interés, abandono de la lectura o búsqueda de explicación en el maestro. Pocos buscaban el diccionario o trataban de recordar otras clases o temas ya estudiados. Las limitaciones en cuanto a los conocimientos previos, los contenidos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje y autorregulación se volvieron a presentar como factores influyentes en el problema.

Con toda estas informaciones recabadas, se puede decir que se detectaron los

siguientes aspectos resaltantes que perjudican el nivel de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos en los alumnos de sexto “U”.

Desde el punto de vista de la acción pedagógica de los docentes: (a) Inexistencia de trabajo pedagógico permanente y sistematizado dirigido a entrenar en el desarrollo de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos expositivos tanto en sexto grado como en los grados precedentes; (b) Una ineficiente enseñanza de estrategias de comprensión de la lectura (selección de ideas principales, subrayado de ideas, jerarquización y secuenciación de paráfrasis, resumen y conclusiones); (c) Una inexistente o, en el mejor de los casos, eventual enseñanza y aprendizaje de estrategias de autorregulación para mejorar la comprensión de la lectura de textos expositivos (establecimiento de objetivos, planificación, automonitoreo y autoevaluación o revisión).

Desde el punto de vista de las capacidades de los alumnos: (a) Desconocimiento y falta de aplicación de estrategias de autorregulación; (b) Escasos conocimientos previos sobre la gran parte de los temas tratados en los textos adaptados al grado; (c) Dificultades para aplicar adecuadamente las estrategias de organización y elaboración conocidas como técnicas de estudio (selección y jerarquización de ideas principales, subrayado, paráfrasis, resumen, esquemas, etc).

Desde la perspectiva del contexto comunitario y familiar: (a) Debilidades de formación intelectual de los padres y representantes que les dificultan sus desempeños como maestros en casa; (b) Carencia de hábitos adecuados de lectura; (c) Dificultades para aplicar la autorregulación en su vida cotidiana.

En este punto del análisis es indispensable citar las opiniones de Brown, Campione y Day (1980):

Al niño le pueden faltar las estrategias necesarias para ocuparse en actividades de

Relación del Problema con la Literatura

Las investigaciones sobre las dificultades de comprensión de la lectura de los estudiantes de Educación Básica en textos expositivos se han estado ampliando desde la segunda mitad de la década de 1970 al estudio de otras variables enfocadas por la teoría cognitiva. Esta ha planteado la existencia de la metacognición como un factor relevante en la producción de los procesos de aprendizaje humano.

Pero, ¿cómo surge el término metacognición? Este término se hizo conocido a partir de la publicación de *The SRCD Monograph*, trabajo desarrollado por Kreutzer, Leonard y Flavell (1975) sobre la metamemoria de los niños. Desde entonces, el interés mundial en los planteamientos explicados en esta investigación ha producido una abundancia de estudios sobre la metacognición y sus componentes: meta-atención, metaconciencia y autorregulación.

Flavell (en Paris, Scott et al, 1988) caracterizó la metacognición como "... el conocimiento sobre la persona, la tarea y las variables estratégicas relevantes para el pensamiento, así como también el reconocimiento individual de la necesidad de usar esta información" (p. 2). Se entiende que la metacognición puede ser definida como la claridad y conciencia que tiene el ser humano acerca de sus fortalezas y debilidades para realizar una actividad y de la forma más adecuada para realizarla.

Complementando esa definición, Brown (1978) enfatizó como componentes metacognitivos "... los procesos de control ejecutivo de la planificación, el monitoreo, el chequeo y la revisión" (p. 7). Estos procesos aluden a las habilidades mentales de poder desarrollar sistemática y organizadamente las actividades, estableciendo un autoseguimiento o autoacompañamiento de la eficiencia personal en el logro de los objetivos de aprendizaje pautados en la tarea.

Años más tarde, Paris y Winograd (1987) unificaron los planteamientos de Flavell (1978) y Brown (1978) “Nosotros podemos resumir estos componentes gemelos de la metacognición como valoración auto-cognitiva y autodirección” (p. 12). Desde ese punto de vista la metacognición comprende el autoconocimiento de los conocimientos, habilidades y destrezas propias y la capacidad de autorregular o autocontrolar el uso de esas competencias cognitivas para satisfacer exitosamente un objetivo de aprendizaje sobre una tarea específica.

No obstante, las ideas sobre la metacognición no son tan recientes, ya que se encuentran expresadas concepciones que aluden a ella. Por ejemplo, Vigotsky (1991) explicó:

Las investigaciones teóricas han confirmado la hipótesis de que históricamente el desarrollo de la memoria humana ha seguido en lo fundamental la línea de memorización mediada, es decir que el hombre creó nuevos procedimientos, con ayuda de los cuales logró subordinar la memoria a sus fines, controlar el curso de la memorización, hacerla cada vez más volitiva, convertirla en el reflejo de particularidades cada vez más específicas de la conciencia humana... (p. 378).

Vigotsky enfatizó que el aprendiz crea fines que le permiten dar direccionalidad a sus procesos y acciones para adecuar sus niveles de competencia a los designios de su conciencia, esta idea expresa parte de la concepción que tenía ese autor sobre lo que hoy en día se denomina metacognición.

También se consiguen las raíces del estudio de la metacognición en la teoría de la regulación de Piaget (1976). Este autor identificó tres tipos de autorregulación: autónoma, activa y consciente. La autónoma se refería a la parte inherente a cualquier acto de conocimiento, en el cual los aprendices corrigen y afinan sus acciones con el fin de mejorar

sus desempeños en la resolución de las tareas. La activa consistía en la aplicación del ensayo y error para probar diferentes formas de abordar una asignación o problema. Por último, la consciente implica que el aprendiz puede formular hipótesis sobre sus acciones y procedimientos para probarlos después con la obtención de resultados evidentes en los logros alcanzados. Además, agrega Piaget (1976), es en el estadio de operaciones formales que los seres humanos son capaces de aplicar conscientemente los procesos y las estrategias que permiten chequear y modificar sus pensamientos y acciones para obtener mejores resultados de aprendizaje.

Como esta investigación se centró en la autorregulación como variable que influye en el mejoramiento de la comprensión de la lectura, hay que definir en qué consiste la misma. Acerca de ella expresaron Brown, Bransford, Ferrara y Campione (1983): “La autorregulación se refiere a los continuos ajustes metacognitivos y sincronización de los aprendices en respuesta a la presencia o ausencia de retroalimentación concerniente a sus errores” (p. 77). De esta manera, se concibe la autorregulación como una competencia de control de los pensamientos, acciones y estrategias que emprende el aprendiz, lo cual le permite tomar decisiones adecuadas para continuar aplicando lo mismo o cambiarlo en función del grado de logro que haya obtenido a lo largo del proceso.

Vale también recordar la definición más frecuentemente citada, perteneciente a Schunk y Zimmerman (1989, 1994): “... en términos actuales los alumnos pueden considerarse autorregulados en la medida en que sean – desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual – participantes activos en su propio proceso de aprendizaje” (p. 3). Así pues, la autorregulación implica tomar las riendas de forma autónoma en los pensamientos, conductas y motivaciones que facilitan el desarrollo cognitivo de cada individuo.

Por su parte, Winne (1995) aseguró que “el aprendizaje autorregulado exige del alumno la toma de conciencia de las dificultades que pueden impedir el aprendizaje, la utilización deliberada de procedimientos (estrategias) encaminados a alcanzar sus metas y el control detallado de las variables afectivas y cognitivas” (p. 4). Es evidente que la autorregulación se produce a partir de la existencia de un objetivo cuyo alcance estará en sintonía con la determinación que el individuo ha realizado sobre sus capacidades, potencialidades y debilidades, además del establecimiento de lo que debe hacer, cómo lo debe hacer, cuándo y hasta qué punto lo estaría logrando.

Dentro de la autorregulación, Minhee Shin (1998) identificó cinco componentes: el conocimiento estratégico, la autoeficacia, la pertinencia, la orientación de destreza y la autorreflexión. Estos componentes encajan perfectamente en las definiciones aplicadas en los estudios de Zimmerman (1994, 1998, 2000, 2001, 2002). Para los fines de este proyecto se tomó como base el concepto de conocimiento estratégico debido a que en él ocurren las estrategias de autorregulación que tienen significativa relevancia en la promoción de la comprensión de la lectura.

De acuerdo con Minhee Shin (1998), el conocimiento estratégico es el componente metacognitivo que abarca lo que el aprendiz sabe y maneja sobre cómo resolver las tareas y problemas de aprendizaje de forma autónoma. Este componente incluye las habilidades mentales que ayudan a desarrollar las asignaciones y actividades de interés en forma racional, eficiente y competente.

Inmersas dentro del componente autorregulatorio de conocimiento estratégico, han sido reconocidas cinco estrategias fundamentales: establecimiento de metas u objetivos, planificación, análisis, monitoreo y revisión o autoevaluación, sobre las cuales hay abundantes evidencias en las investigaciones de Brown y Palincsar (1982), Pintrich y De

Groot (1990), Karniol y Ross (1.996), Schunk (1990), Schutz (1994), Yang (1991) y Zimmerman y Martínez-Pons (1986).

El establecimiento de metas u objetivos está referido a que los alumnos ante los objetivos de aprendizaje que se le proponen deben seleccionar los que son más importantes para ellos y formularlos de acuerdo a sus criterios personales. Los estudios de Zimmerman (1998, 2000, 2001, 2002) han encontrado una fuerte relación a favor del mejoramiento de la comprensión de textos cuando los educandos están involucrados en el planteamiento de los objetivos, ya que puede considerarse responsable del grado de consecución de los mismos, desarrolla el sentido de pertenencia y se obliga a ser autoevaluativo. Si los objetivos están impuestos por otros, muchos individuos no siempre los aceptan ni se sienten obligados a cumplirlos. Por supuesto, ese podría ser auspiciado por los docentes; en efecto, Boekaerts (1997) citado por González (2001) encontró un importante incremento en la formación de lectores estratégicos eficientes cuando los educadores ayudaron a los alumnos a aprender a resolver sus asignaciones, partiendo de la elaboración de una representación mental del plan que iban a ejecutar, de las metas a conseguir y de la redefinición progresiva de las mismas en forma comprensible para los aprendices.

Se reafirma entonces la importancia de que los aprendices asuman la responsabilidad de plantearse retos acordes con sus posibilidades, lo cual implica la promoción por parte de los docentes de la formación y aplicación de cierto nivel de autoconciencia entre los estudiantes.

La planificación consiste en determinar las estrategias de aprendizaje, así como el conjunto de pasos y medios que facilitarán el alcance del objetivo deseado. Sobre las habilidades que facilitan planificar la estrategia, Ertmer y Newby (1996) incluyeron fijar un objetivo, seleccionar y secuenciar una serie de estrategias y-o procedimientos, identificar

obstáculos potenciales y decidir cómo evaluar el progreso mientras se persiguen los objetivos. Por ende, a través de la planificación se traza la ruta adecuada en términos de cuáles estrategias diseñar y aplicar, que deberán ajustarse a las oportunidades y amenazas que se presenten.

El análisis ha sido reconocido como una habilidad integrante del planeamiento porque está definido como el momento en el cual se determina la naturaleza de las tareas y se localizan las estrategias disponibles de acuerdo a la autoevaluación de fortalezas y debilidades que los estudiantes realizan para establecer el momento, el modo y el por qué de la aplicación de las estrategias seleccionadas. Sin embargo, Brown (1987) y Flavell (1987) propusieron el análisis como un componente diferenciado de los demás para resaltar una indagación a mayor profundidad del plan previamente detallado.

El tercer componente es el monitoreo o automonitoreo. Para Ertmer y Newby (1996), éste puede ser considerado el control ejecutivo del pensamiento humano y, por ende, exige la supervisión y seguimiento permanente de las aproximaciones en la resolución de las asignaciones, con el fin de clarificar los progresos o atrasos.

El cuarto componente, la revisión o autoevaluación, está íntimamente ligado al anterior, pues si en el autmonitoreo los aprendices siguen y acompañan su propia evolución en la aplicación de estrategias para realizar la tarea, en la revisión se toman decisiones de cambiar las estrategias usadas por otras más pertinentes o continuar aplicándolas si han sido acertadas.

Para estudiar la presencia y uso de las estrategias de autorregulación en los procesos de aprendizaje, han sido creados una gran variedad de instrumentos de medición aplicables en las investigaciones experimentales. Entre esos instrumentos han sido ampliamente utilizados los informes verbales o auto-reportes, la observación directa de escenificaciones,

pensamientos en voz alta y ejecución de tareas, entrevistas diversas, escalas de control, inventarios de estrategias de aprendizaje y estudio, entre otros, que han permitido realizar estudios científicos más consistentes para investigar el área.

En las conclusiones de las investigaciones experimentales se ha sugerido la existencia de diferentes niveles de conocimiento y manejo de estrategias. Por ejemplo, los trabajos de Flavell, Miller y Miller (1993), Karmiloff-Smith (1992), Kuhn (1991) y Montgomery (1992) reportaron que los niños y adolescentes, en una relación de tres a cuatro, parecen poseer teorías tácitas de sus procesos cognitivos.

Esto se complementa con los descubrimientos de Chandler (1994) quien encontró que la autorregulación se desarrolla lentamente, al menos durante la adolescencia. Otros aportes, como el de Flavell et al. (1993) y Montgomery (1992) han aclarado que conforme los aprendices van madurando, logran hacer un poco más explícitas sus funciones autorregulatorias lo que los ayuda a mejorar y construir directamente los procesos. A esto se le ha denominado teorías informales de autorregulación.

Por otro lado, para investigar cuáles eran las estrategias de aprendizaje específicas de la autorregulación en un contexto escolar, Zimmerman y Martínez-Pons (1986, 1988) desarrollaron la entrevista de aprendizaje autorregulado (SRLI). Esta entrevista consistió en seis situaciones hipotéticas de aprendizaje involucradas en las asignaciones escolares y para el hogar. En esa entrevista se preguntó a los estudiantes sobre los nombres de los métodos que ellos usarían para realizar sus tareas. A partir de los datos obtenidos se distinguieron 14 estrategias de aprendizaje autorreguladas: establecimiento de objetivos y planeamiento, organización y transformación de materiales instruccionales, ensayo y memorización, autoevaluación, autoconsecución de éxitos o errores, registro y monitoreo, búsqueda de asistencia de expertos y pares y, por último, revisión de apuntes, textos y pruebas. Las

investigaciones permitieron reconocer que un 93% de la muestra de estudio utilizó una gran variedad de estrategias y que los estudiantes mejor dotados tenían un repertorio más amplio y explícito de estrategias. Por último, en estos estudios se descubrió que los alumnos pueden adquirir y utilizar las estrategias auto-orientadas al observar diferentes modelos que demuestren efectivamente el uso de esas estrategias. Esta conclusión justifica por sí sola la necesidad de entrenar estratégicamente a los alumnos menos dotados.

Una investigación similar realizada por Pressley y Afflerbach (1995) se centró en la revisión y análisis detallado de 40 estudios de protocolos verbales para concluir en la identificación de seis estrategias metacognitivas claves de comprensión de la lectura en uso entre la población escolar elemental: Repasar después de leer, buscar la información importante y prestar atención a ella, compartir los puntos importantes encontrados, activar y usar los conocimientos previos, cambiar las estrategias cuando no se entiende y monitorear la comprensión y decidir corregir o preparar nuevas estrategias.

Evidentemente ese repertorio de estrategias está incluido en los estudios de Zimmerman y Martínez-Pons (1986, 1988) y conjuntamente con éste permitieron reconocer el conocimiento y aplicación de muchas estrategias entre los educandos, a la espera de procesos didácticos que les orienten en la toma de conciencia de esas habilidades y en su práctica permanente en diversos contextos.

En esa línea de investigación, Palincsar y Brown (1984, 1989) lograron detectar y describir seis estrategias para mejorar la comprensión de la lectura: clarificar los propósitos de lectura, activar el conocimiento relevante, dirigir la atención hacia las ideas importantes, evaluar el contenido del texto en términos de su consistencia y compatibilidad con el conocimiento previo, automonitoreo para verificar la comprensión y prueba de inferencias. La ejecución de esas estrategias facilitaban el proceso autorregulatorio de los aprendices y

probó la relevancia del uso de preguntas elaboradas por el propio autor para identificar conceptos importantes, monitorear y clarificar las dificultades de comprensión. Los alumnos participantes descubrían los significados a partir de hacerse preguntas que los llevaban no sólo a interrogar al texto, sino también a autointerrogarse sobre sus conocimientos, habilidades, apreciaciones, aciertos y equivocaciones en el proceso de comprensión.

Igualmente, los trabajos de Schunk y Zimmerman (1994, 2001) y Zimmerman (2000, 2001, 2002) corroboraron cómo se pueden transformar alumnos promedio de escuelas primarias y liceos en aprendices autorregulados, tanto que estos estudios presentaron altas correlaciones directamente proporcionales entre la frecuencia de uso de las estrategias de autorregulación y los niveles de comprensión de textos expositivos, así como en relación a los índices de rendimiento académico y los resultados de las pruebas estandarizadas de desempeño en la competencia de estudio.

Paralelamente, Phillips, Norris, Osmond y Maynard (2002) desarrollaron un estudio longitudinal sobre logros de comprensión de la lectura y uso de estrategias de autorregulación en 87 muchachos y 100 muchachas de sexto grado de escuelas rurales de Canadá para verificar que las intervenciones basadas en las variables señaladas eran más exitosas cuando ellas eran dirigidas en forma estratégica, intencional y desde edad temprana. Desde este punto de vista se consideró que la aplicación de estrategias de autorregulación en la lectura comprensiva se consolidaría si existe una práctica pedagógica intencional que las privilegie.

Otro programa fue el Sentence by Sentence Self-Monitoring (Automonitoreo Oración por Oración, SSSM) desarrollado por Buettner (2002). Este programa delineó una forma de entrenar estratégicamente a los alumnos con más deficiencias que se encontraban

en el nivel emergente de lectura. A través de este programa se logró la enseñanza sistemática y de lo simple a lo más complejo de las habilidades de automonitorear cómo cada participante se podía apropiarse de los significados de un texto analizado y segmentado en oraciones.

Las investigaciones de Palincsar y Brown (1984) han señalado que las estrategias de autorregulación para desarrollar comprensión de la lectura fueron enseñadas y aprendidas mediante los procedimientos didácticos de la Enseñanza Recíproca. Esta incluyó las estrategias de generación de preguntas, resumen, predicción y clarificación durante el diálogo y la retroalimentación permanente adulto experto y novatos y pares-pares en grupos pequeños que avanzaron, en su Zona de Desarrollo Próximo, desde una práctica guiada hasta una práctica independiente que condujo a la formación de la experticia. Esta experiencia fue muy esclarecedora porque permitió demostrar la importancia de un entrenamiento intensivo, de larga duración y con combinación de diversos procesos, estrategias y actividades cognitivas y metacognitivas controladas en un ambiente didáctico que emulaba las formas sociales del aprendizaje.

Inspirados en esos aportes, De Corte, Verschaffel y Van De Ven (2001) aplicaron un diseño experimental para probar estrategias de comprensión de la lectura y autorregulación en quinto y sexto grado de escuelas primarias de Bélgica bajo el ambiente didáctico de la Enseñanza Recíproca y la Instrucción Transaccional (antecedente europeo de la Enseñanza Recíproca) y los resultados verificaron una significativa influencia de las estrategias de autorregulación y la didáctica empleada en el incremento positivo de la efectividad en las pruebas estandarizadas de comprensión de la lectura y las pruebas de actitud ante la lectura en todos los grupos de alumnos. No obstante, los resultados más altos se produjeron en los alumnos con mayores dificultades, calificados como de bajo

rendimiento.

Los dos estudios previos se sitúan en la perspectiva de quienes favorecen la creación de un ambiente social-didáctico que, basado en la cultura de las comunidades de aprendizaje, apoye el conocimiento y utilización consciente de las estrategias metacognitivas de autorregulación en los procesos de comprensión de la lectura. A esta perspectiva, también pertenecen las investigaciones realizadas por Brown y Campione (1996), Barron et al.(1998), Hackert et al (1.998), Herrenkohl, Palincsar, De Water y Kawazaki (1999), Lampert, Rittenhouse y Crumbaugh (1996), Lin, Hmelo, Kinzar y Secules (1999), Schwartz, Lin, Brophy y Bransford (1999), Zimmerman y Kitsantas (1997). En todas ellas se verificó la importancia de combinar las estrategias metacognitivas con las interacciones sociales en el aula de clases como medio ambiente para promover el feedback necesario que conduce al crecimiento estratégico y la comprensión de textos, pues las mediciones apuntaron a favor de esa combinación ya probada como exitosa en otras experiencias.

Por supuesto, los estudios citados previamente han buscado dar respuestas a la interrogante de si existen relaciones causales entre la autorregulación y la comprensión de textos en estudiantes que abarcan desde cuarto grado hasta noveno grado de Educación Básica. Esos estudios se han fundamentado en los hallazgos de Chandler (1994), Flavell, Miller y Miller (1993), Karmiloff-Smith (1992), Kuhn (1991) y Montgomery (1992) en los cuales se ha encontrado que la metacognición empieza a evolucionar desde teorías informales o implícitas que tienen los preadolescentes hasta adquirir niveles de desarrollo y madurez más altos conforme se avanza hacia la adultez. Por ende, reconocen que el momento propicio para enfatizar intervenciones metacognitivas es a partir de las edades incluidas en la segunda etapa de Educación Básica, para poder contribuir en la formación

de las habilidades y destrezas de autonomía en la comprensión de textos expositivos, cuya estructura ha sido considerada más compleja y exigente para los aprendices preadolescentes y adolescentes. Esas investigaciones descubrieron que la autorregulación y la eficiencia en la comprensión de textos están relacionadas en forma directamente proporcional porque en los estudios experimentales y cuasi-experimentales se detectó que al aumentar la frecuencia de uso de las estrategias de autorregulación, se incrementaba el nivel de efectividad en la comprensión de los textos expositivos. En ese sentido, han concluido esas investigaciones que para mejorar la comprensión de los textos, los alumnos requieren entrenamiento en las estrategias de autorregulación (establecimiento de objetivos, planificación, automonitoreo y autoevaluación o revisión), pues éstas contribuyen a organizar los pensamientos y las acciones de los estudiantes para que estos asuman conciencia de las decisiones que pueden tomar para resolver una asignación de comprensión de un texto, a partir de la clarificación, la prevención, la autoobservación y la autocorrección de sus aproximaciones.

En la revisión de esos aportes se encontraron aspectos relacionados con el caso particular en estudio, por cuanto se parte de la existencia de rendimientos que oscilan entre los índices de suficiencia y deficiencia en las estrategias de autorregulación y en las habilidades de comprensión de la lectura de alumnos de sexto grado de Educación Básica (estos no se plantean objetivos propios de aprendizaje que les permitan decidir qué, para qué y por qué aprender, no planifican cómo lograr el objetivo utilizando estrategias que les faciliten la comprensión, pocas veces se dan cuenta de lo que hacen para avanza en la comprensión y en escasas ocasiones se fijan cuando alguna estrategia o actividad no es adecuada para comprender y deciden cambiarla, por lo cual sus respuestas generalmente son incoherentes y al azar). Cabe destacar que en algunas de las investigaciones referidas se

tomó como muestra de estudio a educandos de escuelas rurales como es el caso de los alumnos seleccionados para recibir la intervención metacognitiva en esta investigación.

En ese sentido, la realización de la investigación planteada tiene importantes líneas que la vinculan con estudios de autores ya referidos. Brown (1985) y Palincsar y Brown (1984, 1989) y reconocieron que el aprendizaje de estrategias de autorregulación favorecían un incremento positivo en la comprensión de textos por cuanto el pensamiento estratégico metacognitivo genera autodirección en el abordaje de las tareas a partir del entendimiento básico de sus propias características como aprendices, de las características de las diferentes estructuras de texto y de las estrategias disponibles para que ellos corrijan la acción. Sin embargo, esas autoras, al igual que gran parte de los investigadores en el área concuerdan en afirmar que la edad de los estudiantes juega un papel importante en el desarrollo metacognitivo, pues los niños en edad preescolar y en la primera etapa de educación básica (primero, segundo y tercer grado) tienen características evolutivas que limitan la aparición de las habilidades de ese orden. De hecho, los alumnos de la segunda y tercera etapa de Educación Básica (cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo y noveno grado), períodos en lo que se ubican los preadolescentes y adolescentes, reportaron mayor cantidad de estrategias de autorregulación y de frecuencia de su uso que los educandos de los grados precedentes y sus desempeños en comprensión de textos mejoró simultáneamente con el incremento de la aplicación de estrategias de autorregulación por ellos reportadas.

Tomando esos descubrimientos se piensa que la muestra en la que se detectó el problema, integrada por alumnos de sexto grado de Educación Básica, cuyas edades oscilaban entre 11 y 15 años de edad, se adecuaba a las características evolutivas tanto en edad como en nivel de estudios y capacidades que se han contemplado para probar las teorías metacognitivas.

Igualmente, en el marco de los planteamientos de Brown (1985), Palincsar y Brown (1984, 1989) y Palincsar et al (1.999, 2.000) se encontró que el uso de estrategias de autorregulación parece estar presente entre los alumnos con desempeños académicos más destacados, no sólo porque estos los autorreportan sino porque, además, lo demuestran en la forma como realizan sus tareas con un nivel de autonomía y seguridad que les permite autocorregirse progresivamente. Esas observaciones coinciden con los planteamientos de Cleary y Zimmerman (2000) y Zimmerman y Risenberg (1997), cuyos estudios revelaron que los estudiantes sobresalientes tienen condiciones propias de autorregulación que se expresan en la claridad de objetivos y la amplitud de estrategias de aprendizaje y comprensión, lo cual favorece sus rendimientos en diversas asignaturas. Estas circunstancias se presentan en el grupo de 45 estudiantes, donde sólo trece de ellos, catalogados como muy buenos y buenos en los registros y boletines de evaluación, demostraron durante actividades ordinarias y tradicionales de comprensión que tenían un mayor repertorio estratégico y evidentemente cumplían funciones de control ejecutivo sin darse cuenta que eran metacognitivas y dependían menos del docente y de otros estudiantes para resolver las asignaciones. Estos alumnos manifestaban comprender con mucha más claridad qué hacer, por qué, para qué, cómo hacerlo y cómo corregirlo. Inclusive, al revisar sus historiales académicos se encontraron evidencias de buenos desempeños en todas las áreas curriculares.

Por otra parte, en las investigaciones de Brown (1985) y Palincsar (1986) se realizaron intervenciones que enfatizaban la formación de grupos cooperativos (tres o cuatro alumnos) que participaban en clases cooperativas en las que los educandos se ayudaban y apoyaban en sus procesos de comprensión, a partir del diálogo par experto – par novato. Este procedimiento intra e intergrupala se consideró un factor importante en el

aprendizaje de las estrategias de autorregulación y en su aplicación en el mejoramiento de la comprensión de textos. En la sección de alumnos involucrada en el problema a investigar se percibió como estos estudiantes buscaban, de forma natural y espontánea, constituir pequeños equipos de trabajo con fines de aprender y adelantarse en sus logros, específicamente en las asignaciones de comprensión de la lectura de textos. Igualmente, se percibió que la interacción en esos grupos cooperativos parece favorecer la comprensión, aún cuando la implementación de estos grupos en el aula no se corresponden totalmente con la propuesta y los objetivos de la Enseñanza Recíproca, que hace hincapié en las estrategias de resumen, generación de preguntas, clarificación y predicción durante un entrenamiento complejo con explicación directa, modelaje y tutoría durante un período de larga duración.

Es importante, también, reconocer que la postura de Bandura (1986) aporta información sobre cómo el ser humano es una expresión de la interacción de múltiples factores internos y externos a él, lo cual converge con la múltiple causalidad de las deficiencias metacognitivas y de comprensión que se presentan en el grupo de alumnos de esta investigación. Bandura (1986) explicó que los desempeños humanos son producto de interacciones entre lo conductual, lo ambiental (el contexto) y lo personal (emociones, sentimientos, motivación, creencias personales, conocimiento), lo cual incide en el desarrollo de niveles maduros en el uso de estrategias de autorregulación y en las habilidades de comprensión de la lectura. Esa postura encuentra un sólido fundamento de apoyo en los planteamientos del enfoque socio-histórico-cultural de Vigotsky (1962, 1978), el cual explicaba que las actividades autorregulatorias de los niños crecían desde las interacciones entre los aprendices, los adultos expertos y los pares maduros durante cuatro estadios y que este proceso ocurría a través del apoyo y andamiaje que proveían los adultos

expertos dentro de la zona de desarrollo actual para propiciar el avance hacia la zona de desarrollo potencial y así fortalecer la zona de desarrollo próximo en asignaciones que los aprendices dominarían progresivamente.

La carencia de una enseñanza socializada y natural en la escuela es uno de los factores que se han considerado en el surgimiento de los pobres desempeños en la autorregulación y la comprensión de la lectura. En eso concordaron, también, Pressley y El-Dinary (1992), Schunk y Zimmerman (1998), Zimmerman y Kitsantas (1999) y Zimmerman y Schunk (2001).

Es importante considerar que Zimmerman y Risenberg (1997) explicaron que en las escuelas los alumnos tienen pocas oportunidades de ejercitar las estrategias de autorregulación porque éstas no son enseñadas como un componente del currículo y pocos profesores preparan efectivamente a los estudiantes para que aprendan por sí mismos, ya que se centran en tareas poco retadoras dentro y fuera de la escuela. Pocos profesores retan a los estudiantes a establecer objetivos específicos para sus tareas académicas o enseñan estrategias de estudio en forma explícita. Rara vez a los estudiantes se les pide que autoevalúen sus competencias en las nuevas asignaciones (Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996). En todo caso, Zimmerman (1994) afirmó que los estudiantes también necesitaban oportunidades para ejercitar y desarrollar su pericia autorregulatoria y en comprensión de textos, por lo cual la asignación de tareas acordes para resolver en el hogar se convertía en un medio invaluable para la obtención de la práctica necesaria que haría rutinaria las habilidades estratégicas.

Es evidente la importancia otorgada a la acción de los docentes como elementos que pueden promover o reprimir la formación del pensamiento autorregulatorio y la acción estratégica en las habilidades de comprensión de la lectura de textos de los estudiantes. El

que no se efectúe el modelaje como estrategia didáctica podría incidir en que no se forme el andamiaje adecuado y los alumnos no tengan las orientaciones pertinentes para generar sus acciones. Mas la inexistencia de un modelaje continuo y permanente de la aplicación de las estrategias de autorregulación en la comprensión lectora podrían deberse a debilidades de formación pedagógica de los educadores o a un enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje que privilegia otros aspectos que no son los aquí puntualizados, tal como se detectó en el lugar en estudio. Parafraseando a Shunk (1987) hay que reconocer que los modelos son importantes recursos para el nivel inicial de desarrollo de la autorregulación, un nivel observativo de la competencia autorregulatoria, pues al observar el modelaje del docente, los estudiantes adquieren conocimiento y estrategias que posteriormente aplican en otros contextos y tareas. Inclusive al observar las acciones modeladas, los alumnos pueden prever lo que ocurriría si ellos siguieran las mismas secuencias.

A partir de las evidencias encontradas por esa multitud de investigadores, se puede decir que todo parece indicar que los procesos de comprensión de la lectura de textos requieren de la aplicación de procesos y estrategias metacognitivas, entre ellas, principalmente las estrategias de autorregulación, ya que a través de ellas los estudiantes pueden asumir el control de los procedimientos y operaciones mentales, así como de las acciones que ellos realizan con el fin de entender y aprender sobre el texto de su interés o que se le ha asignado como tarea. Es por ello que alcanzar el propósito de mejorar el rendimiento en la comprensión de la lectura en el nivel de Educación Básica, implica la planificación y ejecución de procesos de enseñanza intencionados y sistemáticos en el área de estrategias de autorregulación, las cuales son totalmente consistentes con el enfoque de “aprender a aprender” que fundamenta gran parte del currículo básico.

CAPÍTULO III. ANTICIPACIÓN DE RESULTADOS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En este capítulo, se presentaron los objetivos que orientaron el trabajo, la hipótesis o resultados esperados y se describieron los instrumentos utilizados en la recolección de la información.

Objetivo General

Determinar si la aplicación de un programa de intervención en estrategias de autorregulación para alumnos de sexto grado de una escuela rural del Municipio Caroní del estado Bolívar, influye en el mejoramiento de la comprensión de la lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales.

Objetivos Específicos

1. Cuantificar el nivel de comprensión de lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales de los alumnos de sexto grado de una escuela rural del Municipio Caroní del estado Bolívar.
2. Diseñar un programa de intervención en estrategias de autorregulación para el mejoramiento de la comprensión de la lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales en alumnos de quinto y sexto grado de una escuela rural del Municipio Caroní del estado Bolívar.
3. Elaborar los instrumentos y procedimientos necesarios para la evaluación de los resultados de la aplicación del programa de intervención en alumnos de quinto y sexto grado de una escuela rural del Municipio Caroní del estado Bolívar.
4. Establecer la eficiencia del programa de intervención en estrategias de autorregulación en el mejoramiento de la comprensión de la lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales en alumnos de quinto y sexto grado de una escuela rural del Municipio Caroní del

estado Bolívar.

Hipótesis

La aplicación del programa de intervención en estrategias de autorregulación para estudiantes de quinto y sexto grado de una escuela rural del municipio Caroní del estado Bolívar, influye en el mejoramiento en el postest de comprensión de lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales con respecto a los resultados del pretest, significativo a un nivel $\alpha = .05$.

Variable Independiente

Programa de intervención en estrategias de autorregulación. Consistió en un proceso de aprendizaje durante el cual los estudiantes aplicaron estrategias metacognitivas que facilitaban su participación activa y autónoma en el control de sus habilidades de pensamiento (Zimmerman y Schunk, 1989) mediante un entrenamiento organizado por un instructor que enseñó explícitamente las estrategias, observó y orientó los desempeños de los estudiantes mientras resolvían tareas, así como ofreció sugerencias, andamiaje, realimentación, modelado, recuerdo y nuevas tareas para propiciar que las ejecuciones de los alumnos se acercaran a las del experto (Collins et al ,1990).

Este programa se llevó a cabo mediante un curso sobre estrategias metacognitivas de autorregulación como son el establecimiento de objetivos, la planificación, el automonitoreo y la autoevaluación, durante 10 sesiones continuas de dos horas y media de duración a lo largo de dos semanas. En cada sesión los estudiantes recibieron la explicación directa y el modelaje de la estrategia por parte del facilitador, se les pidió que resolvieran preguntas de comprensión del contenido del texto con una disminución progresiva de ayuda docente y, por último, se socializaron los resultados ante la clase completa.

Variable Dependiente

Nivel de rendimiento en la comprensión de la lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales, medida a través de la puntuación obtenida en el postest de comprensión de lectura. Este consistió en la calidad, medida en el número de respuestas correctas sobre los significados que se comprendieron en referencia al contenido de oraciones, párrafos y palabras que forman parte de un texto expositivo de Ciencias Sociales, específicamente de Historia de Venezuela.

Medición de los Resultados

Para medir el uso de las estrategias de autorregulación se seleccionaron cuatro estrategias: establecimiento de objetivos, planificación, automonitoreo y autoevaluación. Se revisaron en la literatura los diseños de instrumentos para medir la aplicación de esas estrategias en estudiantes de sexto grado de Educación Básica. Luego, se elaboró una tabla de especificaciones que incluía las estrategias como habilidades y éstas fueron clasificadas en las categorías cognoscitivas de Comprensión, Análisis, Síntesis y Evaluación. Con esa información se elaboró un cuestionario (Anexo A) de 30 ítems de selección múltiple con cinco alternativas de respuestas, cada una de las cuales representaba una frecuencia en el uso de la estrategia: 1= nunca, 2= pocas veces, 3= algunas veces, 4= casi siempre y 5= siempre. La elaboración de esta prueba contó con la asesoría de dos expertos tal como consta en el Informe de la Prueba Piloto de autorregulación (Anexo B).

Para aplicar la prueba piloto se seleccionaron 50 alumnos de quinto y sexto grado de otra escuela rural ubicada en la misma parroquia del municipio al cual pertenece la muestra y para realizar los análisis de confiabilidad mediante el programa SPSS, se utilizó el estadístico Spearman-Brown en el método de división por mitades. El estadístico utilizado reportó un nivel $r = .99$. Estas medidas significan que el cuestionario era

altamente confiable.

Para medir el nivel de comprensión de la lectura se redactó el texto de Historia de Venezuela "Otros emprendieron el camino" (Anexo C), el cual trataba sobre los movimientos preindependentistas de Venezuela y se le anexó el diseño de una prueba objetiva (Anexo D) que constaba de 30 ítems de selección múltiple con cuatro alternativas de respuesta. Los ítems se referían a la comprensión del contenido extraído de las ideas principales y secundarias de cada párrafo y el significado de palabras claves, que pudieran ser desconocidas para los alumnos. Las alternativas de respuesta se referían al parafraseo de la comprensión de esos contenidos, donde una sola respuesta es la correcta. El diseño de este instrumento se fundamentó en las teorías de Kintsch y Van Dijk (1978) sobre las ideas de primer orden y de segundo orden.

El instrumento fue validado por los tutores de la asignatura. Para el cálculo de la confiabilidad fue aplicado el método Split-Half mediante el estadístico Spearman-Brown. Para el análisis de la consistencia se realizó una matriz de correlación Inter - ítem y el análisis ítem-prueba. El estadístico Spearman-Brown arrojó un nivel de confiabilidad de $r = .97$. La información completa aparece en el Informe de prueba piloto de comprensión (Anexo E).

La prueba de comprensión se diseñó para tener una puntuación de 30 puntos, un punto por cada ítem. Por lo cual se establecieron las siguientes categorías de desempeño de los alumnos para calificar los resultados de la resolución de la prueba: De 1 a 14 puntos, Deficiente; de 15 a 18 puntos, Suficiente; de 19 a 24 puntos, Bueno; de 25 a 27 puntos, Muy bueno; de 28 a 30 puntos, Excelente.

Para el Cuestionario de Autorregulación se elaboraron 30 ítems con cinco alternativas de respuesta: 1= nunca, 2= pocas veces, 3= algunas veces, 4= casi siempre y

5= siempre. Sobre ese máximo de 150 puntos se creó una escala con las siguientes categorías de interpretación: De 0 a 30 = nada autorregulado, de 31 a 60 = poco autorregulado, de 61 a 90 = medianamente autorregulado, de 91 a 120 = muy autorregulado y de 121 a 150 = totalmente autorregulado.

CAPÍTULO IV. ESTRATEGIA DE SOLUCIÓN

Este capítulo consta de tres partes. La primera de ellas se refiere a la discusión y evaluación de soluciones, en la cual se indagó en las propuestas de solución diseñadas y aplicadas en otros estudios relacionados con esta investigación para resaltar los aportes que se pudieron tomar para fundamentar el programa que se aplicó. La segunda parte describe las soluciones seleccionadas; en ella se presenta en detalle el diseño del programa de intervención en estrategias de autorregulación para el mejoramiento de habilidades de comprensión de lectura de un texto expositivo. La tercera parte es el informe de las acciones tomadas, el cual describe cómo se implementó cada aspecto contenido en el programa.

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema a resolver fue ¿los estudiantes de sexto grado de Educación Básica, pertenecientes a una escuela rural del municipio Caroní del estado Bolívar, entrenados en el uso de estrategias de autorregulación, mejoran su rendimiento en una tarea de comprensión de la lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales?

Preguntas similares a ésta se la hicieron muchos investigadores en años recientes. En esta oportunidad se tomaron como referencias más pertinentes para esta investigación, los estudios de Baumann, Seifert-Kessell y Jones (1992), de Duncan y Mastropieri (1992), de Cattell (1999) y de De Corte, Verschaffel y Van De Ven (2001).

Baumann, Seifert-Kessell y Jones (1992) realizaron un estudio con alumnos de cuarto grado de una escuela elemental rural del medio-oeste estadounidense. En esta investigación se quiso determinar la efectividad de la instrucción explícita del “pensamiento en voz alta” como medio para promover las habilidades de monitoreo de la comprensión de la lectura. La muestra consistió en 68 estudiantes de alto, medio y bajo

rendimiento que fueron distribuidos en tres grupos: 23 fueron asignados al grupo de “pensamiento en voz alta”, otros 23 integraron el grupo de “actividad de lectura directa con pensamiento en voz alta” y el último grupo tenía 22 alumnos en la condición de control “actividad de lectura directa sin componente metacognitivo”. Se aplicaron dos pretests. El primero de ellos consistía en la lectura de dos textos cortos adaptados al tercer grado, que contenía una prueba con 16 oraciones relacionadas o no con el texto, las cuales debían ser revisadas por los estudiantes de manera que estos detectaran cuáles no correspondían al texto leído y cuáles sí. Aquí se buscaba evaluar la capacidad de monitorear la comprensión. El segundo pretest consistió en un cuestionario que exigía el reporte de las estrategias que los alumnos creían que usaban al tratar de leer un texto. El cuestionario administrado era de selección múltiple y contenía alternativas con metacognición, sin metacognición, de decodificación y de vocabulario. Se aplicaron tres posttests, dos de ellos estaban en la misma línea que los pretests. El tercero fue un instrumento de valoración de la comprensión general de la lectura denominado “Grados de la facultad de lectura” (1986), el cual contenía un formato modificado de prueba cloze sobre un texto expositivo-narrativo. Por último, se seleccionaron cuatro estudiantes de cada grupo, en total fueron 12, para hacerles una entrevista en la que tenían que resolver ejercicios de monitoreo y comprensión a partir de un texto creado por la escritora Laura Ingalls.

La intervención comprendió tres semanas, un día de pretest, 10 días de instrucción y tres días de posttest. El primer día de la instrucción se introdujo el programa, se realizó la explicación directa y el modelaje del auto-interrogatorio asumiendo el rol de un reportero ficticio que se autopreguntaba sobre el texto base. En otras lecciones se trabajaron los recursos de información (textuales y conocimientos previos), detección del sentido de las oraciones, predicción, verificación, relectura y aplicación del monitoreo de la comprensión.

El modelo de enseñanza utilizado fue el de la instrucción explícita (Baumann y Schmitt, 1986), el cual incluye: 1. Descripción, definición o ejemplo de la estrategia a ser enseñada, 2. Explicación de la importancia de la estrategia para la comprensión, 3. Instrucción explícita en el uso de la estrategia mediante explicación verbal, modelaje, práctica guiada y práctica independiente y 4. Explicación de las condiciones bajo las cuales se puede o no se puede usar la estrategia (transferencia, aplicación). Los resultados evidenciaron que los grupos enseñados en “pensamiento en voz alta” y “actividad de lectura directa y pensamiento en voz alta” superaron al tercer grupo en las habilidades de automonitoreo y en el nivel de comprensión de lectura. Sin embargo, al comparar los resultados del primer grupo y del segundo grupo, se consiguió que el segundo, entrenado en pensamiento en voz alta para generar predicciones obtuvo resultados superiores en los posttests 1 y 3. En ese sentido se concluyó que el pensamiento en voz alta cuando se dirige a la generación de predicciones durante el automonitoreo sobre la lectura es más efectivo que la ejecución del pensamiento en voz alta por sí solo. Aún así hay que tomar en cuenta las observaciones de los críticos en cuanto a que esta intervención duró 10 sesiones en contraste con la de Paris et al. (1984), la cual duró cuatro meses y obtuvo resultados muy favorables al utilizar el pensamiento en voz alta por sí solo sin combinarlo con otro tipo de estrategia. Por otro lado, se observaron limitaciones en los instrumentos, ya que sólo se contemplaron algunas dimensiones del automonitoreo de la comprensión y la interpretación de los resultados de los resultados dependió de lo que se definió como automonitoreo; además, el pretest 2 alcanzó una confiabilidad de .36 y el posttest 2 obtuvo una confiabilidad de .42, medidas no totalmente aceptables.

Aún cuando se ha argumentado en contra de del tiempo muy corto de la intervención anterior, en la investigación que se aplicó también se utilizaron 10 sesiones de

instrucción y dos para pretest y posttest, debido a las limitaciones de tiempo y financieras para implementar el programa de intervención. Estas razones son válidas para aclarar porque no se aplicó un diseño experimental

Duncan y Mastropieri (1992) realizaron un estudio para responder las siguientes preguntas: ¿la estrategia de resumen puede ser enseñada y dominada en un período relativamente corto de tiempo?, ¿el componente de automonitoreo puede ser añadido para mejorar el desempeño estudiantil en la comprensión de textos? y ¿qué resultados arrojaría la comparación entre estudiantes entrenados en ese componente y los enseñados tradicionalmente? Se tomaron 45 estudiantes de bajo rendimiento pertenecientes a sexto, séptimo y octavo grado de Educación Básica de Iowa, Estados Unidos, seleccionados según los criterios de los docentes y los desempeños alcanzados en pruebas estandarizadas de comprensión. Se formaron tres grupos a partir de la estratificación de los alumnos según su sexo y grado: a) entrenamiento en elaboración de resumen, b) entrenamiento para elaborar resumen con automonitoreo y c) instrucción tradicional de comprensión de lectura. El pretest y el posttest consistieron en un cuestionario de ocho ítems sobre el uso de estrategias de comprensión. Durante los días de entrenamiento se midió el “pensamiento en voz alta” a partir de las descripciones hechas por los alumnos. Finalmente, se aplicó una entrevista de “satisfacción del participante” para determinar la valoración que los alumnos hacían de las estrategias de resumen enseñadas. Se utilizaron 10 textos expositivos cortos sobre los cuales se presentaron dos grupos de ítems. El primero de ellos referido al resumen y el segundo, ajeno a esa estrategia. La investigación se desarrolló durante tres días, dos de entrenamiento y uno de posttest. Cada sesión requirió entre 20 y 30 minutos. En la condición de entrenamiento en resumen los estudiantes utilizaron pasajes del libro “Reading for Concepts”, que debían leer y responder mediante las preguntas claves: ¿de

quién o de qué se trata? y ¿qué fue lo que sucedió? para hacer un resumen y explicar el proceso mediante la ejecución del pensamiento en voz alta. En la condición de automonitoreo, los estudiantes debían hacer las mismas actividades del primer grupo con cartas de monitoreo que contenían las preguntas claves y la tarea de resumen. En el lado izquierdo de cada tarjeta había una columna de párrafos numerados y un espacio previsto para que cada estudiante chequeara los pasos completados para cada párrafo. En la condición de enseñanza tradicional a los estudiantes se les dijo que leyeran los párrafos y respondieran las preguntas anexas. Durante el postest se aplicaron medidas de efectos del entrenamiento, de transferencia cercana, de transferencia lejana y entrevista de uso de estrategias. En todas estas pruebas los grupos con las condiciones de “resumen” y “resumen con automonitoreo” obtuvieron resultados significativos. En la transferencia cercana sobresalió el grupo con la condición de “resumen” y en la prueba de transferencia lejana el grupo de “resumen con automonitoreo” superó a los demás. Los resultados permitieron confirmar la importancia del entrenamiento estratégico en autorregulación y comprensión, pero recuerdan, también, que el automonitoreo no parece ser necesario cuando el texto a comprender es de baja exigencia como lo era en este caso en particular. En realidad realizar un entrenamiento para medir resultados de comprensión y autorregulación sobre un texto de poca exigencia pareciera una inversión de tiempo no muy necesaria; además el entrenamiento fue demasiado corto para producir efectos dramáticos a favor de la condición de automonitoreo.

De este estudio se tomaron los aportes didácticos en cuanto a la presentación de tarjetas de registro de automonitoreo y preguntas claves ampliadas a otras estrategias de la autorregulación que se piensan aplicar de manera que los alumnos tomen notas de sus procesos y estrategias implícitas y esto les ayude al recuerdo en cuadernillos de apuntes y

con el recurso de una guía de instrucciones. No obstante, el escaso tiempo instruccional de la aplicación de esta experiencia no se adaptó a la planificación de tiempo pautada en el estudio que se realizó, pues se consideró que un tiempo tan corto no podría producir los efectos esperados en alumnos con las características y debilidades metacognitivas y estratégicas ya descritas en otra sección. Por otro lado, en la intervención realizada se utilizaron textos de un solo orden discursivo (expositivo) porque la combinación con textos narrativos podría generar problemas en el tratamiento y control de la instrucción al introducir elementos que incrementarían la complejidad del programa.

Cattell (1999) realizó un estudio de los efectos de la metacognición en la comprensión de la lectura en alumnos de cuarto grado de la Escuela Elemental Rivervie del área suburbana de Lakeside, California, Estados Unidos. Este proyecto duró seis meses (Octubre 1998 a Marzo 1999). Se seleccionaron nueve niños para el grupo experimental y nueve para el grupo control entre alumnos de alto, medio y bajo rendimiento y se aplicaron las pruebas de evaluación de comprensión y estrategias del distrito escolar tanto en el pretest como en el posttest. En el grupo experimental, los alumnos participaron en cursos progresivos a lo largo del entrenamiento: el taller de escritura, el taller del lector, grupos de discusión, lectura en voz alta y pequeños grupos de lectura guiada. Cada taller incluía una minilección, un estado de chequeo de clase, lectura y tiempo de respuesta, conferencias profesor-estudiante y conversaciones sobre libros. Las estrategias de autorregulación fueron introducidas desde octubre y fueron enfatizadas para dirigir y controlar los procedimientos de un buen lector tanto en la preparación de la lectura como en la selección de textos y libros de acuerdo a objetivos establecidos por los participantes, la comprensión de textos expositivos y de textos narrativos-argumentativos. Un punto importante de avance en esta experiencia fue la creación de “hogares en la mente” (Zimmerman, 1997) que consistía en

la autorregulación de las conexiones que los alumnos hicieron entre sus conocimientos previos y los conocimientos aportados por la literatura, con el fin de elaborar nuevos esquemas como proceso de cambio conceptual. Posteriormente, avanzaron en la creación de conexiones entre textos y la construcción de esquemas sobre estas relaciones. El programa de artes del lenguaje para el grupo control estuvo compuesto por lectura, escritura, deletreo, gramática y habilidades cognitivas de comprensión.

Como resultado se obtuvo que los estudiantes de bajo rendimiento del grupo experimental mejoraron sus niveles de comprensión con respecto a los de bajo desempeño del grupo control, al punto que dos de estos pasaron a formar parte del grupo donde se ubicaban los de medio y alto rendimiento. Los estudiantes de mediano rendimiento mejoraron su aprovechamiento en el postest y los de mayor desempeño mantuvieron los mismos niveles de comprensión. Se concluyó que la enseñanza de estrategias de autorregulación influye en el logro de progresos en la comprensión de textos y que esas estrategias de autorregulación podían ser enseñadas y usadas en otras disciplinas académicas.

Es importante aclarar que lo que pudo ser una amplia ventaja de esta experiencia con respecto a las otras dos analizadas, la larga duración de la intervención, en realidad no resultó ser tan ventajosa como se esperaba porque los investigadores tuvieron que incluir en la instrucción a los 62 alumnos de las secciones con el fin de que no se alterara el normal desenvolvimiento del año escolar y aún así se produjeron retrasos e interrupciones en la intervención por las demandas cambiantes de la planificación ordinaria. Esto ocasionó que se extendiera el lapso de ejecución del programa y no se pudiera cubrir la enseñanza de todas las estrategias planificadas. Vale decir que en el informe del proyecto no se mencionaron cuales fueron las estrategias que no se enseñaron. Pese a estas circunstancias

el proyecto explicado es interesante tanto en sus procedimientos de instrucción como en los resultados y conclusiones obtenidos. Sobresale el énfasis en la aplicación de las estrategias de autorregulación como medio de incrementar la comprensión de la lectura en alumnos de medio y bajo rendimiento y la construcción de “hogares en la mente” (Zimmerman, 1997) mediante los esquemas de conexión lector-texto y texto-texto. De esta propuesta de entrenamiento se consideró la explicación directa, el modelaje, el feedback y el pensamiento en voz alta que fueron recurrentes durante el proyecto analizado. Igualmente, se hizo énfasis en las estrategias de autorregulación de establecimiento de objetivos, planificación, automonitoreo y autoevaluación que formaron el eje de la instrucción de Cattell (1999). Sin embargo, no se contempló la eficiencia en la producción escrita como variable independiente y sólo se emplearon textos expositivos.

De Corte, Verschaffel y Van De Ven (2001) aplicaron un diseño experimental para determinar el efecto del entrenamiento en el uso de estrategias de autorregulación de la comprensión del proceso de lectura y de cuatro estrategias cognitivas de comprensión de textos (activación de conocimientos previos, clarificación de palabras difíciles, elaboración de representaciones esquemáticas de las estructuras textuales y formulación de la idea principal) en el mejoramiento de los niveles de comprensión de la lectura en alumnos de quinto grado de escuelas primarias en Bélgica, a través de la combinación de los modelos instruccionales de la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984) y la instrucción transaccional (Brown y Pressley, 1994). Se formaron cuatro grupos experimentales integrados por 79 alumnos y ocho grupos control de 149 estudiantes. Los efectos del ambiente de aprendizaje fueron medidos usando un diseño de retención pretest-postest de estrategias de lectura, test de comprensión de lectura, escala de actitud de lectura, test de transferencia y una entrevista sobre el uso de estrategias durante la lectura. El programa

consistió en una serie de 24 lecciones de 50 minutos enseñadas por el profesor regular del aula durante cuatro meses. Se usaron textos expositivos de una página y media de largo para cuya comprensión los estudiantes debieron utilizar las estrategias cognitivas de comprensión escribiendo palabras claves sobre lo que sabían y lo que leían para, luego, comparar con los resultados de construcción de significados, a través de otras estrategias entre ellas la representación esquemática de las estructuras textuales (parte-todo, secuencia, comparación-contraste y causa-efecto). Las estrategias de autorregulación incluyeron la planificación, guía y automonitoreo de la actividad de comprensión, las cuales se utilizaron permanentemente para controlar y dirigir la ejecución de las cuatro estrategias cognitivas mencionadas anteriormente. En cuanto al modelo de instrucción, éste estaba compuesto de modelaje, discusión de la clase completa, trabajo en grupos pequeños. Este proceso instruccional fue grabado y se aplicaron entrevistas a los profesores que fueron escogidos para monitorear y evaluar el programa. En los resultados se observó una diferencia significativa a favor del grupo experimental en la prueba de estrategia de lectura, en la comprensión de textos, en el test de transferencia y en las entrevistas. Esto se interpretó como una demostración válida de la intervención en estrategias de autorregulación, para promover mayores niveles de comprensión de lectura pero también se concluyó que es muy relevante el impacto de modelos instruccionales que permitan el desarrollo gradual de los conocimientos y las habilidades a niveles crecientes de autonomía y eficiencia en los estudiantes, desde los grupos pequeños cooperativos con guía o con menor intervención hasta los casos individuales. Sin embargo, ningún grupo experimentó un progreso en la escala de actitud hacia la lectura, quizás porque todos los grupos habían presentado una actitud favorable hacia la lectura en las mediciones del pretest y el tiempo invertido no fue lo suficientemente largo como para producir un mejoramiento significativo.

Esta investigación fue de gran importancia para el tema estudiado tanto por su ambiciosa organización, ejecución y evaluación como por sus resultados que clarifican las variables que influyen positivamente en el incremento de la comprensión de textos. Inclusive esas características de sistematización y planificación del proceso la hacen sobresaliente en comparación con las otras experiencias. No obstante, ni la enseñanza recíproca ni la instrucción transaccional en su totalidad fueron contempladas en el estudio realizado porque ameritaban un período de tiempo muy extenso para su implementación, requerían un entrenamiento de los profesores y participantes e implicaban la formación de grupos cooperativos en co-tutoría, lo cual requería una gran inversión de tiempo e instrucción en diversas habilidades y contenidos. Con respecto al programa que se aplicó, se tomaron la explicación directa a la clase completa y el modelaje, el énfasis en la enseñanza de las estrategias de cuatro estrategias de autorregulación y su impacto en la comprensión de la lectura.

A partir de las tres experiencias de programas de solución analizados se pudo prever éxito en la aplicación del programa de intervención metacognitiva en la escuela rural seleccionada en el municipio Caroní del estado Bolívar.

Descripción de la Solución Seleccionada

La solución seleccionada fue un programa de intervención en el aprendizaje y aplicación de estrategias de autorregulación para el mejoramiento de la comprensión de la lectura de un texto expositivo de Historia de Venezuela en alumnos de sexto grado de una escuela rural del municipio Caroní del estado Bolívar.

Propósito

El programa de intervención tuvo como propósito propiciar el aprendizaje y la aplicación de estrategias de autorregulación para el mejoramiento de la comprensión de la

lectura de un texto expositivo de Historia de Venezuela en alumnos de sexto grado de una escuela rural del municipio Caroní del estado Bolívar.

Objetivo General

Influir positivamente en el mejoramiento de la comprensión de la lectura de un texto expositivo de Historia de Venezuela mediante el aprendizaje y aplicación de estrategias de autorregulación por parte de estudiantes de sexto grado de una escuela rural del municipio Caroní del estado Bolívar.

Plan de acción

Área temática	Sesión	Fecha y horario	Objetivo Específico	Contenidos
Autorregulación de la comprensión mediante el establecimiento de objetivos propios.	1 y 2.	2 y 3 de julio del 2.003. 12:30 m a 3:00 p.m.	Los alumnos aplicarán las estrategias de establecimiento de objetivos propios para la comprensión de un texto antes de iniciar la lectura.	Definición y funciones de la autorregulación. Definición y funciones del establecimiento de objetivos propios. Estrategias de establecimiento de objetivos propios a partir de las características del texto, de las necesidades, intereses, conocimientos y habilidades de los aprendices.

Continúa

Área temática	Sesión	Fecha	Objetivo Específico	Contenido
Autorregulación de la comprensión de la lectura mediante la planificación.	3 y 4.	4 y 7 de julio del 2.003. 12:30 m. a 3:00 p.m.	Los alumnos aplicarán las estrategias de planificación para la comprensión de un texto expositivo antes de iniciar la lectura.	Definición y funciones de la planificación. Estrategias de planificación partir de las características del texto, de las necesidades, intereses, conocimientos y habilidades de los aprendices.
Autorregulación de la comprensión de la lectura mediante el automonitoreo.	5, 6, 7 y 8	8, 9, 10 y 11 de julio del 2.003 12:30 m. a 3:30 p.m.	Los alumnos aplicarán las estrategias de automonitoreo para la comprensión de fragmentos de un texto expositivo.	Definición y funciones del automonitoreo. Estrategias de automonitoreo a partir del control de la ejecución de los objetivos y la planificación previa de la planificación de la comprensión.
Autorregulación de la comprensión de la lectura mediante la autoevaluación.	9 y 10.	14 y 15 de julio del 2.003. 12:30 m. a 3:30 p.m.	Los alumnos aplicarán las estrategias de autoevaluación para la comprensión de un texto expositivo.	Definición y funciones de la autoevaluación. Estrategias de autoevaluación a partir del control del cumplimiento de los objetivos y la planificación previa para la reconducción del proceso de comprensión.

El modelo didáctico escogido para estructurar la planificación de las sesiones de clase no perteneció exclusivamente a un autor o enfoque específico, al contrario fue el resultado de la combinación de algunos aspectos teóricos de diversas propuestas pertenecientes a la corriente cognitiva, las cuales eran complementarias y fueron adaptadas

al tiempo limitado disponible para esta investigación (10 sesiones, correspondientes a 25 horas de clase durante 10 días) y a las realidades del contexto de los aprendices, la escuela y la comunidad, características ya explicadas en los capítulos precedentes.

El modelo diseñado fue la propuesta Tomassur (Torres, Marín, Susarrey, 2003). Esta propuesta tenía como fundamentación teórica-metodológica las teorías sobre la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1979), la explicación directa (Duffy, Roehler y Mason, 1987), el modelado (Collins et al, 1990), el trabajo en grupos cooperativos pequeños (Palincsar y Brown, 1984), el andamiaje (Collins et al, 1990), el desvanecimiento (Collins et al, 1990), el acompañamiento (Collins et al, 1990), la práctica guiada o con mínima intervención docente (Palincsar y Brown, 1984).

El modelo diseñado contempló las siguientes secuencias didácticas:

Introducción-Planteamiento: durante la cual el docente exploraba los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes sobre la estrategia a enseñar y presentaba la estrategia ante la clase completa.

Exposición ante la clase completa: en la que el instructor explicaba en qué consistía la estrategia, señalando cómo, cuándo y dónde aplicarla, apoyándose en la presentación de ejemplos.

Modelado: en el cual el docente demostraba cómo aplicar la estrategia utilizando un fragmento de un texto y realizando el pensamiento en voz alta de las operaciones mentales que le permitían ejecutar la estrategia. Luego, el docente permitía la participación de los alumnos en la ejecución de la estrategia.

Realimentación del modelado ante la clase completa: discusión socializada y diálogo entre instructor y aprendices (adulto experto y novatos) para reflexionar sobre la aplicación de la estrategia demostrada por los alumnos y el instructor e ir señalando logros

de aprendizaje.

Práctica guiada en grupos cooperativos: organización de los alumnos en grupos de tres integrantes para que aplicaran la estrategia de la comprensión de la lectura de un texto con la orientación y dirección del instructor.

Realimentación de la práctica guiada ante la clase completa: presentación de la aplicación de la estrategia realizada en cada equipo. Discusión socializada y diálogo para determinar los progresos en el aprendizaje y para establecer cómo y cuándo utilizar la estrategia.

Práctica en grupos cooperativos pequeños con mínima intervención docente: durante la cual los estudiantes aplicaban las estrategias de autorregulación para la comprensión de un texto expositivo, pero con poca participación del docente, con el fin de propiciar el paso de la heteroevaluación a la autoevaluación.

Realimentación de la práctica más independiente ante la clase completa: presentación de los resultados de la aplicación de las estrategias realizadas en cada equipo. Discusión socializada y diálogo para que se determinara lo que se aprendió, así como para señalar otros contextos de aprendizaje y situaciones en los que se podría aplicar la estrategia.

Transferencia: al contrario de lo que plantean muchos autores, ésta no se incluyó como una fase final dentro de cada sesión, al contrario se fue propiciando, promoviendo y afianzando desde el momento inicial de cada sesión, haciendo pensar y discutir a los alumnos sobre las posibilidades de aplicación en diversos contextos y circunstancias, igualmente mediante el uso de analogías por el instructor se pedía a los estudiantes que formularan ejemplos cotidianos en los que se percibiera la aplicación y transferencia de los conocimientos y habilidades estratégicas que se fueran formando. Esto ocurriría durante

todo el desarrollo del programa.

Como se puede observar, esta propuesta fue una adaptación congruente, coherente y pertinente con los planteamientos fundamentales de los modelos más célebres de intervención metacognitiva: Enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984), Explicación directa (Duffy, Roehler y Mason, 1987) y la perspectiva Social-Cognitiva (Pressley et al, 1989,1990, 1994, 1995; Schunk y Zimmerman, 1994; Zimmerman y Kitsantas, 1997; Gettinger y Seibert, 2002).

Los recursos didácticos utilizados fueron textos elaborados por el autor de esta investigación (Torres, 2003), a saber: “La Disolución de la Gran República de Colombia” (Anexo F), “El Caudillismo” (Anexo G), “Fiestas y Danzas Rituales de Venezuela”, (Anexo H) y “Cambios Sociales en la Venezuela Petrolera” (Anexo I), un mapa mental sobre estrategias de autorregulación (Anexo J) y una Guía de instrucciones (Anexo K).

De acuerdo con el modelo diseñado, los 45 alumnos fueron agrupados en 15 equipos cooperativos, integrados por tres alumnos, los cuales participaron en las sesiones que se desarrollaron como se señala a continuación:

Sesión 1: Autorregulación de la comprensión de la lectura mediante el establecimiento de objetivos propios

Introducción-Planteamiento: El instructor inicia un diálogo con los aprendices para detectar sus conocimientos previos sobre la autorregulación de la comprensión de la lectura y el establecimiento de objetivos. Presentación, por parte del instructor, de la temática a desarrollar. Entrega de materiales: cuadernillo de apuntes, lápices, un mapa mental sobre las estrategias de autorregulación y una guía de instrucciones para registrar la aplicación de las estrategias.

Exposición ante la clase completa: el instructor expone oralmente en qué consiste la autorregulación y para qué sirve; posteriormente, explica en qué consiste y para qué se utiliza el establecimiento de objetivos, aclarando cómo, cuándo y por qué utilizarlo. Para apoyar su explicación, emplea un mapa mental incompleto que sólo tiene al descubierto lo referido a las estrategias correspondientes a esta sesión.

Modelado: El facilitador demuestra el uso de las estrategias realizando dos aplicaciones sobre el texto “Disolución de la Gran República de Colombia” y “El Caudillismo”. Una muestra de tres alumnos demuestra como aplicaría la estrategia, haciendo el modelaje mental con el mismo texto o con otros textos “Fiestas y Danzas Rituales en Venezuela” y “Cambios Sociales en la Venezuela petrolera”.

Realimentación del modelado ante la clase completa: en diálogo y discusión adulto experto – novatos se reflexiona sobre la correspondencia y aplicación de las demostraciones y se detectan posibles usos y logros de aprendizaje.

Práctica guiada: Cada equipo de tres alumnos realiza ejercicios de aplicación de la estrategia con un texto de los mencionados y el instructor se involucra con cada equipo para orientar y dirigir lo avances. La aplicación de la estrategia debe ser registrada en los cuadernillos y un apoyo adicional esta presente en la guía de instrucciones.

Realimentación: Al menos dos representantes de dos equipos voluntarios presentan los resultados de sus ejercicios ante la clase completa para que se discutan y heteroevalúen los desempeños y logros y se determinen los aprendizajes alcanzados.

Sesión 2: Continuación de la sesión 1

Realimentación ante la clase completa: los equipos faltantes presentan sus resultados y, a partir de sus aproximaciones, el resto de los participantes discuten y reflexionan sobre los logros y aprendizajes adquiridos.

Práctica con mínima intervención: cada equipo realiza nuevos ejercicios de aplicación con otros textos de historia y con poca o ninguna participación del docente. Los alumnos deben recordar las instrucciones, guiarse por la guía de instrucciones y utilizar el cuadernillo para hacer los apuntes de sus operaciones y estrategias mentales utilizadas.

Realimentación ante la clase completa: Cada uno de los siete equipos presenta un alumno nuevo que demuestra el uso de la estrategia con respecto al texto asignado. La clase completa discutirá sobre las demostraciones, resaltando logros alcanzados y las limitaciones. La clase completa explica para qué sirve la estrategia, cómo y cuándo utilizarla en otras situaciones y con otros tipos de libros.

Sesión 3: Autorregulación de la comprensión de la lectura mediante la planificación

Introducción-Planteamiento: El docente conduce un diálogo con los educados para detectar los conocimientos previos sobre la estrategia de planificación. El instructor presenta la temática a desarrollar a partir del reconocimiento de la necesidad de planificar los procesos y acciones de aprendizaje.

Exposición ante la clase completa: El instructor explica en qué consiste, cómo y para qué se aplican las estrategias de planificación de la comprensión, para esto se apoya en el uso de un mapa mental con el nuevo componente y argumenta con ejemplos.

Modelado: El docente demuestra el uso de la estrategia realizando dos ejecuciones sobre los textos “Disolución de la Gran República de Colombia” y “El Caudillismo”. Una muestra de tres alumnos modela las operaciones mentales que aplicarían para efectuar la planificación de la comprensión antes de empezar la lectura sobre los textos “Fiestas y Danzas Rituales de Venezuela” y “Cambios Sociales en la Venezuela petrolera”.

Realimentación ante la clase completa: Diálogo y discusión socializada entre el adulto experto y los aprendices novatos para opinar y reflexionar sobre los modelados

efectuados y clarificar debilidades, fortalezas y aprendizajes.

Práctica guiada: Se formarán equipos de tres o dos alumnos que realizan la planificación de la comprensión de la lectura del texto “Cambios sociales en la Venezuela petrolera”. El docente orienta y dirige las acciones de los educandos y les recuerda usar los materiales que necesiten para ello.

Realimentación ante la clase completa: Al menos tres representantes de la sección modelan ante la clase completa como realizaron la planificación para la comprensión de los textos asignados. Alumnos y docentes opinarán sobre los resultados presentados, resaltando los avances y estableciendo conclusiones sobre los aprendizajes producidos.

Sesión 4: Continuación de la sesión 3

Retroalimentación ante la clase completa : El facilitador invita a otros equipos para que presenten los resultados de los ejercicios por ellos realizados. A partir de esas presentaciones, los otros participantes, conjuntamente con el facilitador hacen las observaciones y recomendaciones pertinentes, así como enfatizarán los aprendizajes que han desarrollado.

Práctica guiada con mínima intervención docente: Cada equipo aplica la estrategia con el texto “Disolución de la Gran República de Colombia”, tomando como criterios para la planificación las características del texto, las necesidades, intereses, conocimientos y habilidades previas y los objetivos propios previamente formulados.

Realimentación ante la clase completa: Cada uno de los siete equipos presenta un nuevo alumno que explica los resultados que hayan obtenido durante la aplicación de la estrategia con respecto al texto asignado. La clase completa discute sobre las demostraciones resaltando los logros alcanzados y las limitaciones. Igualmente se enfatizan los aprendizajes adquiridos, se reconoce la importancia de la aplicación de la estrategia y se

argumenta sobre posibles usos de la misma en otros contextos.

Sesión 5: Autorregulación de la comprensión de la lectura mediante el automonitoreo

Introducción-Planteamiento: El instructor dialoga con los participantes para detectar sus conocimientos previos sobre el automonitoreo, presenta la temática a desarrollar y enfatiza la importancia del aprendizaje y utilización de la misma.

Exposición ante la clase completa: El docente explica en qué consisten las estrategias de automonitoreo, detallando sus funciones para la comprensión lectora, al igual que los procedimientos para realizarla y distinguir cuándo y para qué efectuarla. Durante el curso de esta fase emplea ejemplos con relación a la detección de palabras claves, ideas principales y descubrimiento de significados.

Modelado: El instructor demuestra mediante el pensamiento en voz alta como se puede aplicar mentalmente el monitoreo a las actividades de comprensión durante la lectura de los textos “Disolución de la Gran República de Colombia” y “El Caudillismo”. Una muestra de tres alumnos realiza el modelado de la aplicación del automonitoreo en la lectura de los textos “Fiestas y Danzas Rituales de Venezuela” y “Cambios Sociales en la Venezuela Petrolera”.

Realimentación ante la clase completa: los aprendices y el instructor dialogan sobre los aspectos descubiertos durante la ejecución modeladora de los voluntarios; hacen énfasis en los logros, la utilidad de la estrategia, cómo utilizarla y cómo mejorarla.

Práctica guiada: Los grupos de tres o dos alumnos, bajo la dirección y observación participante del docente, realizan ejercicios de automonitoreo de la comprensión mientras leen el título y el primer párrafo del texto “Disolución de la Gran República de Colombia”. El docente les recuerda y guía sobre la aplicación de la estrategia y les exige que apunten sus operaciones o pensamientos mentales y que atiendan a la guía de instrucciones del

automonitoreo.

Realimentación ante la clase completa: Una muestra de dos alumnos explica cómo hicieron el automonitoreo en sus equipos de trabajo, detallando las operaciones mentales que pensaron para conducir el control de la comprensión centrado en la detección y atención a palabras claves e ideas principales, significados de éstas y del contenido. El instructor y el resto de la clase discuten y reflexionan sobre las explicaciones de los alumnos y los contrastan con sus aproximaciones. Se enfatiza el valor de la estrategia como ayuda para la comprensión y los aprendizajes logrados.

Sesión 6: Continuación de la sesión 5

Realimentación ante la clase completa: los equipos restantes detallan los resultados de la aplicación de la estrategia en sus casos; estos son contrastados con los productos anteriores. Se formulan acuerdos sobre el uso correcto de la estrategia, se resaltan las respuestas correctas en la asignación del primer párrafo y el título y esto facilita el reconocimiento del valor de la estrategia.

Práctica con mínima intervención: Los grupos de tres o dos alumnos trabajan con poca o ninguna ayuda del docente, dependiendo del nivel de progreso alcanzado, en la aplicación de la estrategia de automonitoreo para la comprensión del segundo y el tercer párrafo del texto “Disolución de la Gran República de Colombia”. El docente recuerda utilizar las instrucciones y el material que sea necesario.

Realimentación ante la clase completa: Un representante de cada equipo presenta los resultados de la aplicación del automonitoreo de la comprensión de los párrafos atendiendo a los objetivos, la planificación y la detección de palabras claves, ideas principales y significados de éstas y del contenido. Se contrastan los resultados y aproximaciones de cada equipo y se destacan los aciertos y desaciertos, subrayando las

recomendaciones para mejorar el uso de las estrategias, el valor de la misma y los aprendizajes logrados.

Sesión 7: Continuación de la sesión 6

Práctica con mínima intervención: Cada equipo aplica el automonitoreo de la comprensión de la lectura de los párrafos cuatro, cinco, seis y siete del texto “Disolución de la Gran República de Colombia”. Durante esta actividad el docente recuerda utilizar los cuadernillos y la guía de instrucciones y observa los desenvolvimientos, registrando los mismos, pero sin intervenir en las decisiones a menos que sea totalmente necesario.

Realimentación ante la clase completa: Los integrantes de cada equipo participan en la presentación de los procedimientos y procesos mentales que siguieron para aplicar la estrategia de automonitoreo en cumplimiento de los objetivos y la planificación para el descubrimiento de palabras claves, ideas principales y significados de éstas y del contenido. Se contrastan los resultados y procesos seguidos por cada alumno y equipo, de manera que se detecten los aciertos y desaciertos y se orienten los futuros desempeños. Se reconoce la importancia del uso de la estrategia para lograr la comprensión y se establecen los aprendizajes que se han obtenido.

Sesión 8: Continuación de la sesión 7

Práctica con mínima intervención docente: Los grupos de trabajo finalizan la aplicación de las estrategias de automonitoreo sobre los párrafos 8, 9 y 10 del texto “Disolución de la Gran República de Colombia”. La intervención del docente es escasa, al menos que sea necesario y los alumnos deben haber automatizado el uso de la guía de instrucciones para el automonitoreo de la comprensión y su cuadernillo de apuntes para registrar los procesos y operaciones mentales que podrían olvidar.

Realimentación ante la clase completa: Cada integrante de equipo presenta y explica

cómo efectuó el automonitoreo para cumplir los objetivos y la planificación y a cuáles respuestas les condujo en cuanto a palabras claves, ideas principales y descubrimiento de significados de éstas y del contenido. Se contratan los avances de cada equipo e individuo para recalcar el valor del uso de esta estrategia y los aciertos y desaciertos en la comprensión del contenido del texto. Igualmente, se enfatiza el descubrimiento de nuevos contextos de aplicación de las estrategias de automonitoreo.

Sesión 9: Autorregulación de la comprensión de la lectura mediante la autoevaluación

Introducción-Planteamiento: El entrenador dialoga con los participantes para detectar sus conocimientos previos sobre las estrategias de autoevaluación durante y después de la lectura de un texto. Igualmente, hace hincapié en reconocer la importancia de usar esa estrategia como secuencia lógica del establecimiento de objetivos, la planificación y el automonitoreo para consolidar la comprensión.

Exposición ante la clase completa: El instructor explica en qué consisten, cómo y para qué se utilizan las estrategias de autoevaluación o revisión de la comprensión utilizando el mapa mental con todos los cuatro componentes estratégicos de la autorregulación y ejemplos.

Modelado: El facilitador demuestra mediante dos ejecuciones del pensamiento en voz alta o modelado mental cómo se aplica la estrategia en la comprensión de dos párrafos del texto “Disolución de la Gran República de Colombia”. Una muestra de dos alumnos participa en el modelado de la aplicación de esa estrategia en dos párrafos más del mismo texto donde hayan tenido problemas para comprender.

Realimentación ante la clase completa: Discusión socializada y diálogo entre todos los participantes para reflexionar sobre los procesos implementados por cada uno de los que modelaron. Esto sirve de base para hacer recomendaciones y descubrir cómo utilizarla en

otros párrafos del texto.

Práctica guiada: Cada equipo ejecuta la estrategia en un párrafo que le haya sido difícil para su comprensión. El docente guía, orienta y clarifica los procesos y operaciones a ejecutar, también enfatiza el uso de los materiales que se requieran.

Realimentación ante la clase completa: Al menos dos alumnos de los equipos presenta la explicación de sus operaciones y procesos mentales desarrollados durante la ejecución de la estrategia y establecen los resultados en términos de logros de comprensión y de detección de palabras claves, ideas principales y significados de éstas y del contenido. Se contrastan las presentaciones con lo realizado en otros equipos y se apreciarán los logros y debilidades de la aplicación de las estrategias, enfatizando los aprendizajes alcanzados y el valor de la estrategia para el desarrollo de la comprensión.

Sesión 10: Continuación de la sesión 9

Práctica con mínima intervención docente: Cada equipo de trabajo se reparte el trabajo entre sus miembros para aplicar las estrategias de autoevaluación en el control de las aproximaciones y logros alcanzados en la comprensión del texto “Disolución de la Gran República de Colombia”, para ello revisan los párrafos y palabras que se les hicieron difíciles durante el automonitoreo y cambian la forma de comprenderlos atendiendo a otras claves no previstas en aquella oportunidad. La participación del docente es mínima, más como un observador que como un interventor, pero recuerda el uso de los materiales que pueden guiar la ejecución y registro de la aplicación de la estrategia.

Realimentación ante la clase completa: Representantes de cada equipo hacen la presentación de cómo aplicaron las estrategias, cómo recondujeron los procesos de comprensión y que nuevos resultados o respuestas alcanzaron en la comprensión de palabras claves, ideas principales y significados de éstas y del contenido. Las

intervenciones de cada equipo o alumno serán contrastadas entre sí para determinar aciertos, desaciertos, fortalezas, debilidades y descubrir nuevos contextos de aplicación (transferencia) de la estrategia, además de afirmar el reconocimiento de esa estrategia como medio adecuado para mejorar la comprensión.

Informe de las Acciones tomadas

Las sesiones se cumplieron en el tiempo previsto y de acuerdo con las actividades planificadas. Aunque hubo algunas interrupciones, éstas no afectaron el normal desenvolvimiento de las actividades escolares ni de quinto y sexto grado ni del resto de los grados por cuanto el programa de intervención se incluyó como un conjunto de actividades más dentro de la planificación diaria del proyecto pedagógico de aula “Mi Proyecto de Vida” que el docente de la sección estaba implementando en ese período.

El rol del autor de esta investigación fue como planificador, instructor y evaluador de la aplicación del programa, lo cual no generó dificultades de comunicación con los alumnos participantes, ya que el autor forma parte del personal docente de la escuela y, por ende, es conocido por los alumnos.

Los recursos utilizados para llevar a cabo el programa fueron los cuadernillos con una guía de instrucciones para cada sesión y un mapa mental de las estrategias de autorregulación que fueron entregados a cada educando, una versión grande del mapa mental sobre estrategias de autorregulación, el pizarrón y tizas para sintetizar apuntes, fotocopias de los textos de historia de Venezuela (“Disolución de la Gran República de Colombia”, “El Caudillismo”, “Fiestas y Danzas Rituales de Venezuela” y “Cambios Sociales en la Venezuela Petrolera”) a utilizar en cada sesión, lápices para cada alumno, 90 cuestionarios de estrategias de autorregulación (45 para el pretest y 45 para el posttest), 90 pruebas de comprensión de la lectura del texto “Otros emprendieron el camino” (45 para el

pretest y 45 para el posttest).

Los dos pretests fueron aplicados el martes primero de julio, mediando entre ambos el recreo. Los procedimientos didácticos para ejecutar las sesiones se ajustaron totalmente al modelo Tomassur (Torres et al, 2003) diseñado especialmente para esta intervención. A continuación se explica en detalle los hallazgos registrados durante la aplicación del programa:

Durante la Sesión 1, las actividades planificadas se cumplieron en el orden y el tiempo establecido. Casi todos los alumnos a excepción de una, quisieron participar en el modelado del pensamiento en voz alta para establecer los objetivos propios del aprendizaje. El primer y el segundo intento de modelado al nivel imitativo generó algunas risas y que los alumnos preguntaran qué más tenían que hacer. Aunque los estudiantes desconocían casi por completo los significados de palabras claves como estrategia y autorregulación, a partir de la explicación y la técnica de la preguntas y respuestas combinada con analogías sobre actividades cotidianas, implementada por el docente, pudieron entender y lograron descubrir en qué consistía, su importancia y aplicación para el aprendizaje y la vida diaria. Algunos alumnos expresaron: “Los pensamientos deben ayudarnos a hacer las cosas mejor”, “Si pensamos antes de actuar lo hacemos mejor y no nos equivocamos menos, “los objetivos nos dicen que tenemos que lograr o aprender”, “los objetivos los pensamos primero, luego los cumplimos siguiendo lo que pensamos”.

La práctica guiada se efectuó adecuadamente en cada equipo porque los alumnos siguieron las instrucciones de conducir el establecimiento de objetivos propios a través de los pensamientos en voz alta, donde expresaron su atención a aspectos característicos de los textos (título, número de párrafos y páginas, ilustraciones y palabras resaltantes) y de sus conocimientos previos e intereses. Mediante la relación entre esos tres aspectos

podieron establecer el posible tema del texto y el objetivo propio del aprendizaje. 19 educandos presentaron ante la clase completa los resultados de la aplicación de la estrategia, durante lo cual respondieron tres preguntas: ¿cuál es el tema posible del texto?, ¿cómo pudieron pensar que ese era el tema? y ¿cuál es su objetivo de aprendizaje sobre el texto? Los participantes ofrecieron aportes coherentes con lo que se les pidió y, luego, enfatizaron el valor de utilizar esa estrategia. Algunos dijeron: “La estrategia nos ayuda a imaginarnos el tema”, “podemos pensar que tenemos que conocer antes de leer el texto completo”, “yo no sabía que era necesario pensar de que se trataba el texto antes de leerlo”

En la Sesión 2, las actividades planificadas se cumplieron exitosamente cubriendo las pautas establecidas e, inclusive se superaron las expectativas porque la alumna que en la sesión pasada no quiso opinar sí lo hizo con soltura en esta oportunidad. Los alumnos demostraron haber practicado en su casa el pensamiento en voz alta o modelaje mental para establecer objetivos propios de aprendizaje en la lectura de otros textos de historia que tenían en sus hogares. Se pudo apreciar que los niños tenían conocimientos previos sobre los temas de Ciencias sociales de los que se trataban los textos, pero estos son conocimientos superficiales o erróneos y llenos de estereotipos, lo cual guiaba su formulación de objetivos. Sin embargo, a través de la realización de los dos ejercicios de establecimiento de objetivos propios los alumnos avanzaron aclarando metas de aprendizaje mediante la combinación de la información superficial del texto con los conocimientos previos sobre los temas aparentes que se trabajaban en los textos: unión, desunión, folklore, producción. Tres alumnos exploraron el significado de la palabra “disolución leída en el título de uno de los textos, y lograron establecer que era un cuando varias personas o territorios se separaban y que esto se producía por los problemas que tenían los habitantes que se sentían inconformes con la situación vivida. Muchos de los educandos recalcaron

que su objetivo era aprender por qué se separó la República de la Gran Colombia, por qué se practicaban las danzas rituales, por qué hubo caudillos en Venezuela. Sobre la importancia y la utilidad de la estrategia, los estudiantes expresaron: “Me guía para saber qué aprender”, “Me hace pensar antes de leer para entender mejor la lectura”, “Me permite imaginar de qué se trata la lectura y equivocarme menos”. Se concluyó que los objetivos se aplican en toda la vida: graduarse, tener hijos, seguir los estudios, salir bien en un examen, tener una buena cosecha.

Durante la Sesión 3, la lección transcurrió normalmente lográndose éxito en los objetivos planteados. Durante la fase de explicación directa ante la clase completa se utilizaron Analogías de planificación en diversos contextos y condiciones: un viaje, una fiesta, construcción de una casa, siembra, etc. Los alumnos participaron con las definiciones propias de planificación en las cuales tendían a repetir las palabras planificación, plan, planear, etc, y completaron y enriquecieron ampliamente los ejemplos con sus aportes, por lo cual se observó un entendimiento claro del significado de la planificación. Durante el modelaje, los estudiantes se aproximaron adecuadamente a las implicaciones metacognitivas de la planificación de la lectura, centrándose en cuatro preguntas: ¿tendré que hacer mucho esfuerzo para entender el texto?, ¿por qué creo que tengo que hacer ese esfuerzo?, ¿qué tendré que hacer para comprenderlo mejor?, ¿cómo tendré que hacerlo? En las respuestas a esas preguntas se pudo detectar la importancia que los alumnos daban a los conocimientos previos y a la extensión del texto para determinar los niveles de dificultad en la comprensión. Durante la práctica guiada los educandos se dieron cuenta que el establecer objetivos propios era el primer paso estratégico para planificar adecuadamente ambas estrategias. Los estudiantes seleccionaron dentro de su plan estrategias cognitivas como: subrayar, enumerar palabras desconocidas o ideas

principales para buscarlas en el diccionario en otros textos, elaborar mapas mentales o esquemas y concentrarse en la lectura. Los estudiantes lograron descubrir que la planificación es aplicable en todas las circunstancias de la vida. Algunos opinaron: “Me ayuda a saber como lograr mi objetivo”, “Me dice que cosas tengo que hacer para no equivocarme”.

En la Sesión 4, debido a la interrupción de la secuencia de las sesiones por el fin de semana, el instructor tuvo que llevar al recuerdo de las estrategias aplicadas en las sesiones previas y cómo el modelaje del pensamiento en voz alta podía hacer explícitas esas estrategias. A partir de esta introducción los estudiantes comenzaron a resolver un primer ejercicio para planificar la lectura de los diversos textos presentados. Un resultado bastante alentador fue que dos alumnas que tenían desempeños poco eficientes pudieron demostrar desenvolvimientos más adecuados y menos dependientes de sus compañeros de equipo. Sus participaciones fueron muy acertadas y evidenciaron honestidad al reconocer que las dificultades que podían encontrar para comprender el texto se debían a la carencia o deficiencia de conocimientos previos y a la extensión de la lectura porque no les gustaba leer textos largos (más de dos párrafos de 6 líneas cada uno). Por ende, planificaron estrategias que les ayudaran a superar sus limitaciones y progresar en la comprensión. Los alumnos reportaron múltiples posibles estrategias: subrayado, resaltar, listado de palabras desconocidas e ideas principales, descubrimiento de significados en el contexto o en diccionarios, relectura, búsqueda de textos adicionales, etc. En la presentación de los resultados del segundo ejercicio, los estudiantes planificaron la lectura de “Disolución de la Gran República de Colombia”, reconocieron la importancia del tiempo, la extensión del texto y los conocimientos previos en la comprensión. Dos estudiantes explicaron que el texto les sería difícil por las causas antes mencionadas y planificaron releer, concentrarse,

prestar atención a las palabras desconocidas e ideas importantes. Generalmente mencionaron dos o tres estrategias, pero al insistir sobre lo que había que hacer si la estrategia no daba resultados, los alumnos expresaron necesitar otras estrategias: dibujar, pues “me ayuda a imaginar y aclarar mis ideas sobre lo que voy leyendo”, mapas mentales y esquemas porque “así tomo lo yo que entiendo que es lo más importante y lo ordeno para recordarlo”.

Por último, reconocieron que el establecimiento de objetivos era el primer paso para planificar y que ambos se relacionaban porque: “sin objetivo no podemos planificar”, “si planificamos decidimos qué vamos a hacer, cómo lo vamos a hacer, cuándo, dónde, con qué... así podemos pensar para lograr el objetivo que queremos”, “con el objetivo empezamos a planificar para hacer las cosas bien”. Prueba de lo significativo de estas opiniones fueron los ejemplos que explicaron los estudiantes sobre el uso de objetivos y planificación en todas las situaciones e intereses de los seres humanos: “tener hijos”, “casarse”, “comprar un carro”, “hacer una escuela”, “arreglar el comedor escolar” (excelente ejemplo porque se relacionó con el proyecto pedagógico plantel de la escuela), “reunión de la Asociación de vecinos”, “hacer una fiesta”, “preparar la promoción de sexto grado”, “inscribirse en séptimo grado”. Es importante resaltar que en cada ejemplo, los alumnos explicaban qué querían lograr, para qué lo querían (objetivo), qué hacer para, cómo hacerlo, cuándo, dónde, con qué, quién, con quién(es) (planificación), entre otras.

Durante la ejecución de las actividades planificadas de la Sesión 5 se encontró que a los alumnos les costó al principio entender cómo se producía el automonitoreo. Sin embargo, a partir del modelaje por parte del instructor, cuatro alumnos se animaron a modelar y sus resultados se adecuaron a las exigencias de la estrategia. En esa fase de modelaje los estudiantes pudieron declarar en voz alta el curso de los pensamientos y

acciones que siguieron para entender el texto que estaban leyendo. El instructor dio nuevas instrucciones y volvió a modelar para recordar que en el automonitoreo uno se da cuenta de cómo trata de cumplir el objetivo y la planificación y de cuáles técnicas o estrategias de estudio utiliza para descubrir los significados, aspectos que deben ser reportadas oralmente durante el pensamiento en voz alta y escritas en el cuadernillo. Con esas aclaratorias tres alumnos más hicieron el modelaje y los resultados fueron más precisos y explícitos. A través de la práctica guiada se detectó que una parte importante de los estudiantes no reportaban la totalidad de los pensamientos y acciones que aplicaban para comprender, por lo cual se insistió y se orientó intensamente cada caso grupal mediante nuevo modelaje y explicación para aportar andamiaje adicional. De esta manera, una vez que comenzó la presentación de los avances, cada equipo pudo explicar de una manera más clara, explícita y amplia sus aproximaciones autorregulatorias. Mediante el diálogo adulto experto-novatos se logró que los alumnos clarificaran y unificaran opiniones sobre el significado del título y de la idea principal del primer párrafo. Así, algunos alumnos explicaron: “La República de Colombia era muy grande antes y sus territorios se separaron, entre ellos Venezuela”, “Se trata de cómo se desunió Colombia”, “Se refiere a la separación de Colombia durante la guerra”, “Venezuela estaba unida con Nueva Granada y Quito pero se separaron por problemas”. Los alumnos expresaron que para automonitorear la comprensión se fijaron en el título, leyeron y releeron, se dieron cuenta que habían palabras desconocidas y trataron de darles significado releendo el texto y recordando sus conocimientos previos, también subrayaron o resaltaron las ideas y palabras. Durante la presentación ante la clase completa se enfatizó el descubrimiento de cómo transferir o aplicar los conocimientos de automonitoreo en situaciones diferentes a las enseñadas en esta sesión. Los alumnos explicaron excelentes ejemplos referidos a “nos podemos dar cuenta o fijarnos bien en

cómo ... resolvemos una cuenta de dividir con decimales... resolvemos un problema de matemática... fregamos... coleteamos ... sembramos una mata de rosas... sembramos una planta de yuca ... críamos unos popui... desmalezamos el monte... sembramos maíz” y, por supuesto, argumentaron en que se fijaban cuando hacían esas actividades.

La Sesión 6 se extendió durante media hora debido a la interrupción por la visita de los médicos de la Alcaldía y a que los alumnos tardaron en comprender las palabras desconocidas y planteamientos del texto. De hecho tuvieron que consultarse entre si y recibir orientaciones nuevas por parte del instructor, también tuvieron que releer varias veces y fijarse mejor en las estrategias que aplicaban. Una alumna es particular no pudo progresar eficientemente como se quería, pues no participó cooperativamente en su equipo, al contrario prefirió que su compañera hiciera todo el trabajo. Hubo un problema de indisciplina entre dos alumnos que tuvo que ser atendido rápidamente para continuar la intervención. Afortunadamente, se pudo retomar la actividad y los alumnos pudieron presentar sus aproximaciones, aunque sólo once estudiantes dieron explicaciones amplias de lo que habían pensado y de las estrategias que aplicaban. Estos once sí lograron explicar que para descubrir los significados de las palabras desconocidas hurgaron en sus conocimientos previos y relacionaron lo leído o utilizaron el diccionario. Sin embargo, aún cuando sólo seis dieron explicaciones completas de cómo hicieron el automonitoreo, todos acertaron en las respuestas sobre las preguntas de comprensión del contenido, lo que los llevó a destacar nuevamente el papel del pueblo venezolano sin privilegios en la lucha por la libertad, la igualdad y la independencia.

La Sesión 7 se cumplió normalmente en el tiempo estipulado. Los estudiantes que no requirieron ayuda alguna para realizar las actividades y que facilitaron el desvanecimiento del profesor fueron 28. Los otros necesitaron un poco más de apoyo

porque se quedaban cortos en la explicación de las estrategias y pensamientos que debían reportar, aún cuando sí sabían qué hacer y cómo hacerlo. Quiere decir que las dificultades para expresarse en forma escrita y oral limitaron la comunicación de las decisiones de automonitoreo que se realizaron en el proceso, lo cual no quiso decir que estos estudiantes no estaban automonitoreando sus procesos de comprensión. A partir de la atención del docente, dialogando y ofreciendo andamiaje a estos alumnos, se pudo obtener más comunicación de los procesos y estrategias. Esto facilitó el desempeño de cada estudiante durante la presentación ante la clase completa: todos quisieron participar y explicaron abundantemente tanto lo que hicieron para comprender como los aprendizajes obtenidos. Al hacer la comparación de las explicaciones realizadas se detectó la relevante presencia de los conocimientos previos y la comprensión de los párrafos precedentes, los cuales fueron relacionados para descubrir los significados de las palabras desconocidas o difíciles. Igualmente, se observó la costumbre de usar frecuentemente los diccionarios. Esta estrategia no siempre dio buenos resultados y los alumnos lo reportaron así, por lo cual encontraron que concentrarse en la lectura del texto y en los conocimientos previos podía ser una ayuda más efectiva.

Un descubrimiento importante en la comprensión del texto fue que los educandos encontraron similitudes entre éste y los otros textos, por ejemplo: se referían a los cambios que se produjeron en Venezuela por las transformaciones producidas durante la historia como la guerra, el mestizaje, la economía petrolera o agrícola y toda situación tiene unos orígenes que son sus causas y muchos efectos que son sus consecuencias.

En la Sesión 8 se culminó el automonitoreo con respecto a los tres últimos párrafos del texto “Disolución de la Gran República de Colombia”. Los alumnos en sus grupos cooperativos e individualmente habían avanzado en su práctica independiente,

cumplieron la fase de pensamiento en voz alta y escribieron lo que iban haciendo o pensando en sus intentos por comprender el texto. Una vez más reafirmaron la importancia de fijarse bien en lo que estaban haciendo y tratar de cumplir con los objetivos y la planificación realizada; de hecho se dieron cuenta que el automonitoreo permite fijarse bien cómo las personas tratan de entender la lectura y ayuda a controlar los pensamientos y las acciones para lograr el plan de aprendizaje pautado. 28 de los alumnos se dieron cuenta que el plan que habían seguido no les servía de mucho en el párrafo número ocho porque éste les pareció muy difícil ya que siempre habían creído que todos los venezolanos respetaban y apoyaban a Bolívar y no creían que fue desde Venezuela que empezaron a quitarle el gobierno. Sólo 17 de los estudiantes lograron comprender fácilmente el párrafo ocho y explicaron que ellos tuvieron que releer y relacionar la información con lo explicado en los párrafos previos y con lo leído en los otros textos utilizados en el programa. Pese a la dificultad de comprensión en el párrafo ocho, los estudiantes aplicaron las estrategias propuestas por los 17 alumnos que habían sido exitosos en ese párrafo y pudieron acercarse más a lo que el autor quería expresar, pues se dieron cuenta que ellos mismos estaban contradiciendo todo lo que ya habían interpretado anteriormente. Una vez que cada uno presentó ante la clase completa su registro de automonitoreo y comprensión, ellos expresaron que el automonitoreo "...nos sirve para mirar cómo hacemos las cosas", "...con él, observamos qué vamos haciendo", "... así grabamos qué estamos haciendo para cumplir el objetivo y el plan de la lectura" y explicaron ejemplos en los que se puede utilizar esa estrategia: "me puedo fijar como siembro", "nos damos cuenta cuando tenemos que hacer una tarea", "me percaté si sigo los pasos que me enseñó mi abuela para hacer la sopa", "me doy cuenta cuando voy leyendo y no entiendo una palabra o no comprendo nada", "puedo fijarme cuando me enredo leyendo o haciendo una cuenta o un dictado"

La Sesión 9 partió de una discusión socializada entre el instructor y los pares para recordar lo ocurrido con el párrafo ocho, en el cual hubo grandes errores de comprensión. Esto sirvió para que el instructor explicara que cuando uno se da cuenta de errores y quiere corregirlos se aplica la estrategia de autoevaluación. Se dialogó con los participantes para descubrir sus definiciones de autoevaluación y se encontró que consideraban que esa palabra se refería a "...cuando uno mismo sabe lo que hizo bien y lo que hizo mal", "... cuando tenemos claro donde nos equivocamos", "... cuando aceptamos que cometimos algunos errores y logramos algunas cosas", "... si podemos saber que no comprendimos en la lectura y en que nos equivocamos o que sí comprendimos bien eso es autorevaluación". El instructor intervino para profundizar la explicación y aclarar que en la autoevaluación se debe revisar que funcionó bien y que no para poder cambiar a tiempo el plan o las estrategias. El instructor efectuó el modelaje de la autoevaluación con el pensamiento en voz alta en el párrafo siete del texto utilizado, esto animó a algunos participantes a presentar su demostración del modelaje mental en otros párrafos que les parecieron difíciles (ocho y nueve). Durante la práctica guiada el profesor les indicó a todos los equipos cooperativos que aplicaran la autoevaluación en el párrafo ocho y tomaran registro de sus pensamientos, acciones y decisiones. Los resultados fueron alentadores, pues los estudiantes pudieron darse cuenta por qué se habían producido las confusiones de comprensión: No habían prestado atención a las intrigas e intereses de las clases sociales más poderosas de Venezuela que no querían compartir el poder. Al darse cuenta de por qué se produjeron los errores, decidieron releer y encontraron en los párrafos previos que se estaba hablando de dos procesos históricos diferentes pero relacionados, en el cual el primero al fracasar condujo al segundo. Estos hallazgos aclararon la importancia y la utilidad de autoevaluar los pensamientos y las acciones y, algunos alumnos explicaron que

la autoevaluación puede ocurrir en el automonitoreo porque “... uno cuando se da cuenta de un error o de que no entiende algo, no espera terminar la lectura, sino que lo corrige de inmediato”, “yo me di cuenta que iba bien y seguía leyendo y cuando no entendía o me confundía volvía a leer para aclararme y así lo entendí todo perfectamente”. Esas opiniones fueron empleadas por el instructor para retroalimentar el proceso y explicar que ambas estrategias ocurren a gran velocidad, casi simultáneamente y con la autorregulación debemos hacerlas lo más conscientes posibles para poder controlar nuestras ejecuciones.

La Sesión 10 fue bastante exitosa y se cumplió antes del tiempo estipulado. Al principio se recordó y dialogó sobre la experiencia de la sesión anterior y se indicó que cada grupo sin orientación del instructor debía autoevaluar sus estrategias de comprensión para verificar si habían comprendido realmente el texto de apoyo, para lo cual tenían que seleccionar los párrafos y palabras que se les hicieron difíciles de comprender y aplicar las actividades necesarias para poder lograr el objetivo de aprendizaje. Las actividades fueron muy productivas y se produjo un momento en el cual los integrantes de cada equipo decidieron trabajar en sus problemas particulares de comprensión sin recurrir a la ayuda de sus compañeros. Al expresar ante la clase completa sus logros, todos los alumnos explicaron ampliamente donde habían tenido equivocaciones, por qué esto había sucedido, cómo hicieron para corregirlas y cuáles eran los significados definitivos a los que llegaron. Como ya se habían clarificado las dudas con el párrafo ocho, se les hizo muy fácil la revisión de la comprensión del párrafo nueve y las interpretaciones a las que llegaron se ajustaron al mensaje del autor en el texto. En donde hubo mayor cantidad de intervenciones fue con respecto a la revisión de la comprensión de las palabras “desconocidas”, tales como “disolución”, “amnistía”, “convención”, “centralista”, “federalista”, “rituales”, etc. Las explicaciones que dieron los alumnos permitieron precisar que en verdad si habían

aprendido a utilizar las estrategias autorregulatorias y que el automonitoreo y la autoevaluación, muchos las aplicaron simultáneamente y esto les permitió entender que las cuatro estrategias enseñadas estaban directamente relacionadas y se necesitaban mutuamente para garantizar el éxito en las tareas. Como producto de estos análisis se permitió que los aprendices pudieran formular conclusiones sobre esas relaciones entre las estrategias de autorregulación y cómo se podían transferir y aplicar esos aprendizajes en otras situaciones de la vida real, en la escuela y en la comunidad.

Los posttest se aplicaron el día 11 de julio sin ningún tipo de inconvenientes.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

En este capítulo se presentaron los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de medición utilizados en el pretest y el postest de la intervención y se realizaron los análisis pertinentes con el fin de precisar si se comprobó la hipótesis establecida. De esta manera se formularon las conclusiones fundamentadas en los planteamientos de la teoría y otras intervenciones utilizadas como referencia, se efectuaron recomendaciones y se propusieron formas de difundir los hallazgos a los que se llegó en este estudio.

Resultados

El problema investigado se refería a que los estudiantes de sexto grado “U” de una escuela rural del municipio Caroní del estado Bolívar, presentaron niveles de rendimiento en la comprensión de la lectura de textos expositivos que estaban entre las categorías de suficiencia y deficiencia y que se observó en ellos un poco uso de estrategias metacognitivas de autorregulación que les facilitaran el control de la ejecución de los procesos de comprensión. Es decir que al menos 32 de los 45 estudiantes pocas veces o nunca manifestaban objetivos claros de aprendizaje sobre la lectura, rara vez preveían o planificaban las actividades de comprensión de textos, prestaban poca atención a las acciones y decisiones que tomaban durante las tareas de lectura y, por ende, en pocas ocasiones evaluaban sus avances, lo que parecía afectar el logro de mejores niveles de comprensión. Para estudiar esta situación, se planteó como objetivo general: Determinar si la aplicación de un programa de intervención en estrategias de autorregulación para alumnos de sexto grado de una escuela rural del municipio Caroní del estado Bolívar, influía en el mejoramiento de su eficiencia en un postest de comprensión de lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales. Para alcanzar este objetivo se diseñó y aplicó un

programa de intervención en las siguientes estrategias de autorregulación: establecimiento de objetivos propios, planificación, automonitoreo y autoevaluación, las cuales estaban implicadas en los procesos de comprensión de la lectura.

La hipótesis a comprobar fue: La aplicación de un programa de intervención en estrategias de autorregulación para estudiantes de sexto grado de una escuela rural del municipio Caroní del estado Bolívar, influye en el mejoramiento en el postest de comprensión de lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales con respecto a los resultados del pretest, significativo a un nivel de alfa = .05.

Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

Tabla 5

Medias, Desviaciones Estándares y Errores Estándares de las Medias de los Puntajes Obtenidos en el Pretest y el Postest de Comprensión

Pruebas	<i>X</i>	<i>DE</i>	<i>ES</i>	<i>n</i>
Pretest de Comprensión	11.377	2.9021	.4326	45
Postest de Comprensión	25.044	3.6304	.5412	45

X = Media

DE = Desviación Estándar

ES = Error Estándar de la Media

n = Número de casos

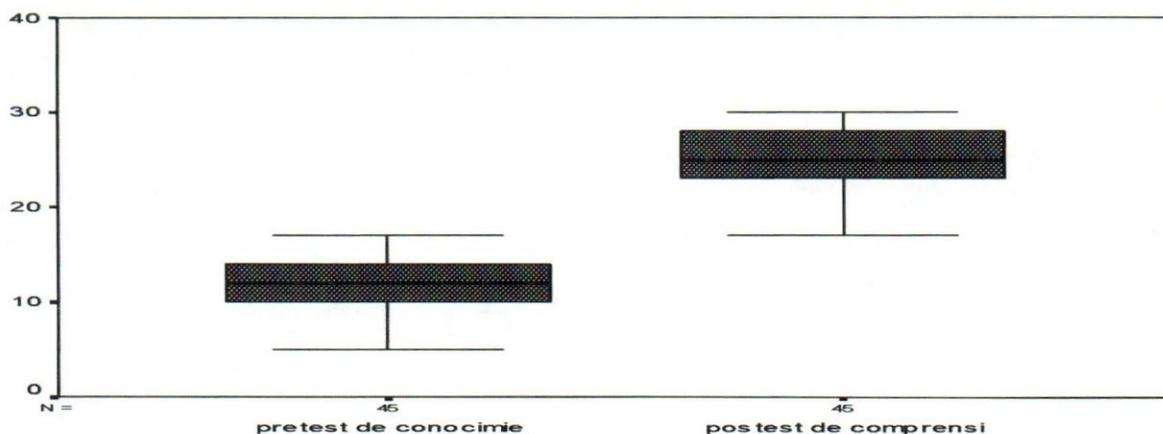


Figura 1. Resultados del pretest y del postest de comprensión de lectura

De acuerdo con los datos obtenidos, la media del postest de comprensión ($X = 25,04$) duplicó a la media del mismo grupo en el pretest ($X = 11,38$). Este incremento sustancial implicó un mejoramiento en el rendimiento estudiantil en cuanto a la comprensión de la lectura del texto expositivo de Ciencias sociales escogido.

La Figura 1 evidencia que la media obtenida en el postest de comprensión de la lectura superó la media del pretest, lo cual expresa que los resultados generales alcanzados en el postest fueron superiores a los que se presentaron en el pretest. En ese sentido, luego de la intervención en el uso de estrategias de autorregulación se produjo un mejoramiento en la comprensión de la lectura del texto expositivo seleccionado para las pruebas, resultado esperado en la hipótesis propuesta.

La comprensión de la lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales por parte de los estudiantes fue evaluada mediante la aplicación de una prueba sobre un texto elaborado específicamente para este fin. La hipótesis suponía que los estudiantes, después de recibir la intervención en estrategias de autorregulación, mejorarían significativamente su rendimiento. Para evaluar esta suposición se aplicó una prueba t de Student para

muestras apareadas o relacionadas con el objetivo de comparar los resultados del grupo en el pretest y el postest. Los resultados mostrados en la Tabla 6, indicaron que la prueba fue significativa, $t(44) = 39,76$, $p = 0,001$. Por ende, la hipótesis se verificó.

Tabla 6

Medias, Desviaciones Estándares y Errores Estándares de las Medias de los Puntajes Obtenidos en la Frecuencia de Uso de Estrategias de autorregulación

Pruebas	X	DE	ES	n
Pretest de Autorregulación	58.9778	17.8434	2.6599	45
Postest de Autorregulación	124.0444	21.1025	3.1458	45

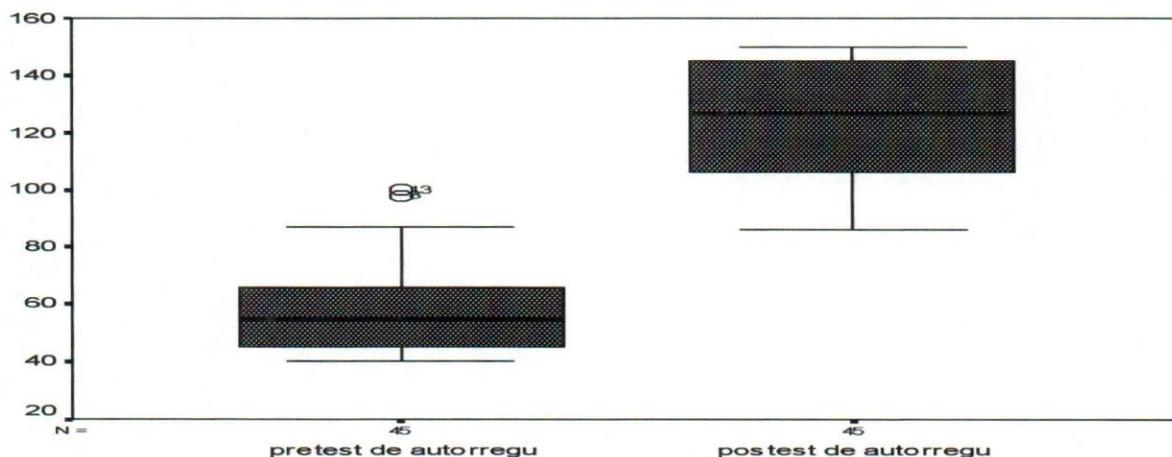


Figura 2. Resultados del pretest y del postest de frecuencia de uso de estrategias de autorregulación.

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 6, se produjo un incremento positivo en la media de frecuencia del uso de estrategias de autorregulación reportadas por los estudiantes de sexto grado en el postest ($X = 124.04$) con respecto al pretest ($X = 59$). Esto quiere decir que hubo un mejoramiento sustancial en la utilización de esas estrategias

La Figura 2 presenta como en el postest se produjo un incremento en la utilización de estrategias de autorregulación, luego de que los alumnos de sexto grado participaron en la intervención metacognitiva. Los resultados generales y la media del postest superaron las medidas registradas en el pretest; por ende se verificó que el entrenamiento metacognitivo influyó positivamente en el mejoramiento de la utilización de estrategias de autorregulación.

Para verificar la hipótesis según la cual un grupo de alumnos sometidos a un programa de entrenamiento en estrategias de autorregulación mejoraría significativamente la frecuencia de uso de esas estrategias en el postest, en relación con el pretest, se aplicó una prueba *t* de Student para grupos apareados. La comparación entre el pretest de autorregulación y el postest de autorregulación fue significativa, $t(44) = 21.39$, $p = .001$. Estos resultados indicaron que los estudiantes utilizaron significativamente mayor cantidad de estrategias de autorregulación después del entrenamiento. Por consiguiente, la hipótesis fue verificada.

Discusión

A partir de los resultados obtenidos se puede decir que la hipótesis referida a que la aplicación del programa de entrenamiento en estrategias de autorregulación influiría significativamente en el rendimiento de alumnos de sexto grado en la comprensión de la lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales, quedó verificada tal como se presentó previamente en las tablas y las figuras. Estos resultados se ajustan a los hallazgos obtenidos en otras experiencias e investigaciones.

En los estudios realizados por Baumann, Seifert-Kessell y Jones (1992), Cattell (1999), De Corte, Verschaffell y Van De Ven (2001) y Duncan y Mastropieri (1992), los resultados de los postest arrojaron una mejoría significativa en el rendimiento de la

comprensión de la lectura en los niños y adolescentes estudiantes de la segunda etapa de las escuelas básicas que tuvieron por muestra. Este incremento positivo se produjo como consecuencia de la aplicación de programas de entrenamiento que incluían el componente metacognitivo de la autorregulación, principalmente el automonitoreo y la autoevaluación, aún cuando ellos combinaron la autorregulación con un componente de estrategias cognitivas, la cual no fue tomada como variable ni independiente ni dependiente en la experiencia efectuada en el municipio Caroní del estado Bolívar.

La enseñanza en el uso de estrategias de autorregulación influyó positivamente en el mejoramiento de la comprensión de la lectura de textos expositivos en esta investigación debido al papel relevante que juegan esas estrategias metacognitivas en los procesos de comprensión. En ese sentido, los planteamientos teóricos de Chandler (1994), Flavell, Miller y Miller (1993), Karmiloff-Smith (1992), Kuhn (1991) y Montgomery (1992) determinaron que las estrategias de autorregulación facilitan la comprensión de la lectura por cuanto a través de ellas el aprendiz desarrolla y aplica las habilidades para tomar decisiones sobre los procedimientos y medios a utilizar conscientemente para descubrir y construir los significados a interpretar en los textos y, además, permiten que el individuo esté alerta y consciente de su rol activo como lector, de manera que pueda autodirigirse y autocorregirse para alcanzar las metas trazadas, referidas éstas a la comprensión del texto y a la formación de aprendizajes sobre el mismo.

Igualmente, de acuerdo con la postura de Zimmerman (1998, 2000, 2001, 2002), el entrenamiento en como establecer objetivos propios de lectura, permite que el alumno asuma su responsabilidad para determinar lo que el espera del texto y lo que se espera que el logre mediante la lectura. Esta estrategia crea sentido de pertenencia del lector con el texto, lo cual se expresa en una relación que se convierte en un reto para el aprendiz y esto

promueve la disposición del aprendiz a comprender. En cuanto a la planificación, el automonitoreo y la autoevaluación, Ertmer y Newby (1996), afirmaron que mediante esas estrategias el alumno traza un curso lógico y racional de aproximación hacia los significados inmersos en los textos, pues organiza sus pensamientos y acciones, escogiendo aquellos que le son útiles en el proceso de comprensión relacionado con cada texto en específico y toma los ajustes que considera necesario para completar el proceso exitosamente, en cumplimiento de un plan consciente diseñado por él.

Evidentemente, comprender un texto requiere agudeza mental y niveles de autocontrol importantes para no perderse en un mar de páginas y palabras. Como cada texto tiene estructura, características, estilos y finalidades diferentes, el buen lector debe saber qué debe hacer según el caso que se le presente, cómo y cuándo debe hacerlo. Esto facilita enormemente el camino de alcance de la comprensión de lectura de los textos y, por consiguiente el éxito del entrenamiento está relacionado con la enseñanza de esas estrategias pertinentes para la comprensión de textos expositivos de estructura causa-efecto.

Por otra parte, el ambiente didáctico que se creó para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias en las cinco experiencias comparadas tienen muchos elementos en común, pues en ellas se aplicaron los procesos de explicación directa, modelaje, trabajo en grupos cooperativos en práctica guiada o con mínima intervención del instructor, presentación ante la clase completa de los resultados, el pensamiento en voz alta, el diálogo entre experto-novato y entre par maduro - par novato, la retroalimentación y la promoción de la transferencia. Es cierto que cada estudio se plegó a un modelo didáctico de intervención cognitiva en especial; sin embargo esos modelos no son contradictorios, al contrario convergen en algunos aspectos y ese fue el principio que se siguió para diseñar

un modelo particular para el programa de entrenamiento aplicado en la escuela rural guayanesa. De esta manera se puede entender que no sólo es enseñar las estrategias de autorregulación, sino también cómo enseñarlas, mediante cuáles actividades y estrategias didácticas, de acuerdo con cuál secuencia. Esto permite validar las diversas, pero complementarias propuestas de modelos didácticos de grandes teóricos de la psicología Cognitiva como Duffy y Roehler (1987) con la "Explicación directa", Palincsar y Brown (1984) con la "Enseñanza recíproca", Pressley (1994), Schunk, Zimmerman (1994) y Zimmerman y Kitsantas (1997) con la "Perspectiva social-cognitiva", entre otras. Indudablemente, las características de la organización y ejecución didáctica del entrenamiento permitieron promover avances significativos tanto en la autorregulación como en las habilidades de comprensión de la lectura porque los profesores necesitan proveer a los estudiantes de información sobre lo que son las estrategias, cómo ellas operan y cuándo ellas son útiles, todo a través de la demostración del curso de los pensamientos y acciones que dirigen la realización de las tareas y el diálogo permanente que promueve la comunicación entre los pares y facilita la formación del andamiaje (Paris, Wasik y Van der Westhuizen, 1988).

De tal manera se entiende que las habilidades de autorregulación pueden ser facilitadas mediante las interacciones sociales, razón por la cual los programas remediales contienen herramientas que propician esas relaciones, tal como se ha explicado en relación a los modelos de Duffy y Roehler (1987), Palincsar y Brown (1984), Pressley (1994), Schunk, Zimmerman (1994) y Zimmerman y Kitsantas (1997). Los estudios citados, al igual que el presente, han tenido éxito a partir de la combinación de la información detallada sobre los aspectos conceptuales, procedimentales, condicionales y actitudinales del uso de las estrategias. Es así como los estudiantes pudieron monitorear y evaluar la

efectividad de las estrategias de la comprensión de los textos y aprendieron a discernir en qué momento utilizar esas habilidades y formas de construcción del conocimiento, lo cual promovió la transferencia a diversas situaciones y experiencias de aprendizaje. Por supuesto, durante ese proceso media el aprendizaje natural y social en el que el adulto experto se convirtió en el referente modelo a seguir por los aprendices novatos en un primer nivel imitativo. Pero, como consecuencia de los intercambios comunicativos a través del diálogo y la retroalimentación, los pares reflexionaron y construyeron sobre sus aproximaciones compartidas; de manera que se produjeron avances hacia los niveles en los cuales esos pares se autorregularon y autocontrolaron de forma parcial o totalmente independiente.

El alcance de la transferencia fue promovido efectivamente durante la intervención, logrando trabajar en la transferencia cercana (aplicación de las estrategias de autorregulación en la comprensión del texto expositivo seleccionado) y en la transferencia lejana (aplicación de las estrategias de autorregulación en tareas, problemas y circunstancias diferentes a las actividades de comprensión del texto del programa), en atención a los planteamientos de Clark (1984). Sin embargo, esto no quiere decir que la transferencia lejana de las estrategias de autorregulación haya sido consolidada; hay que recordar que el programa de entrenamiento tuvo una duración corta (10 días) y que aunque los alumnos lograron determinar, ejemplificar y explicar diversas situaciones cotidianas y experiencias de aprendizaje en las cuales podrían aplicar las estrategias de autorregulación, se requiere de un trabajo instruccional permanente dentro del aula y mediante las tareas para desarrollar en el hogar que faciliten la ejercitación de las habilidades en diferentes asignaturas o asuntos de interés.

Recomendaciones

Planificar y aplicar planes de formación en la enseñanza y aprendizaje de estrategias de autorregulación y de comprensión de textos para los docentes en ejercicio, de manera que estos puedan implementar intervenciones pedagógicas de ese tipo en su grupo de alumnos y que cuenten con un servicio de acompañamiento y evaluación permanente que oriente la sistematización y consistencia de las experiencias pedagógicas desarrolladas en las aulas. Sólo, a partir de la formación del capital humano que genera la enseñanza y propicia los aprendizajes en las instituciones educativas (docentes) se puede producir el cambio deseado en las prácticas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa y de los resultados en el rendimiento académico de los estudiantes, en la comprensión de textos expositivos como en cualquier otra área académica o área de aprendizaje.

Implementar el diseño de aplicación de programas de intervención en estrategias de autorregulación de los estudiantes para favorecer el mejoramiento de los niveles de comprensión de textos, por cuanto de esta forma los aprendices desarrollan habilidades para aprender a aprender que les pueden permitir la adquisición y construcción de conocimientos y habilidades necesarias en diferentes áreas académicas o circunstancias de la vida. Por supuesto estos programas de entrenamiento deben contemplar los componentes conceptuales, procedimentales, condicionales y actitudinales que integran el cuerpo de las estrategias de autorregulación, con el fin de favorecer el logro de los niveles deseados de transferencia cercana y lejana.

Reflexionar sobre la práctica pedagógica diaria y su correspondencia o coherencia con los hallazgos y alcances de los modelos didácticos cognitivos y constructivos para producir diseños metodológicos que contemplen el diagnóstico de la zona de desarrollo

próximo de los aprendices, el aprendizaje de contenidos, habilidades y estrategias mediante la interacción social y natural entre experto y novato y pares en procesos de explicación directa, modelaje, diálogo y retroalimentación permanente para la construcción del andamiaje metacognitivo y cognitivo en las prácticas guiadas, con mínima intervención docente o totalmente independiente del instructor, lo cual facilitaría que el desvanecimiento del docente se produjera en el momento indicado en el cual los aprendices maduraron en sus competencias, adquirieron autodirección en sus procesos, pensamientos y acciones y fortalecieron el control ejecutivo de sus aprendizajes. Por consiguiente, la planificación, ejecución, control y sistematización de experiencias pedagógicas con estas características didácticas pueden contribuir al desarrollo de aprendices autónomos y concientes de sus propias fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

Difusión

Los resultados de esta investigación se difundirán entre los colegas de la institución educativa donde se aplicó y se presentarán ante el Distrito de Educación Nacional en Carona, en la Dirección de Educación Municipal y en la Jefatura de Educación Estatal para ser compartidos y reflexionados colectivamente con el fin de generar propuestas de formación de los docentes en ejercicio, a través de la organización de círculos de acción docente y círculos de estudio en las redes escolares que actualmente funcionan en el municipio.

Como a nivel del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, se creó el Servicio de Formación Permanente del Docente y a través de éste se iniciaron planes de capacitación que contemplan los procesos y estrategias metacognitivas y la comprensión de la lectura de textos se abre una gran posibilidad de promoción institucional de la propuesta educativa que se presentó en esta investigación. En ese sentido, dadas las

debilidades pedagógicas existentes en esas áreas, se piensa generar talleres que propicien el aprendizaje de estos aspectos por maestros y profesores, para así poder iniciar un proceso de acompañamiento docente sistemático y constructivo que favorezca la implementación de los programas de entrenamiento metacognitivo en las aulas de clase.

Por otro lado, en el municipio existe la revista Paradigma Educativo, la cual publica experiencias e investigaciones pedagógicas con el fin de darlas a conocer y aportar insumos para el desarrollo profesional y el mejoramiento de la práctica educativa de los educadores. Esta publicación es una importante oportunidad de ampliar la cobertura informativa de los hallazgos de este estudio.

Referencias

- Asociación de Vecinos del Asentamiento Campesino 19 de Abril (2002). *Censo Poblacional Comunitario*. Las Mulas, Venezuela: Asociación de Vecinos de Las Mulas.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood: Prentice Hall.
- Barron, B. J. S., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Relrosino, T., Zech, L. Bransford, J.D., & the Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1998). Doing with understanding: lesson from research on problem-and project-bassd learning. *Journal of the learning Sciences*, 7 (3/4), 271-313.
- Baumann, J. F., Seifert-Kessell, N. & Jones, L.A. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students comprehension monitoring abilities. *Journal of Reading Behavior*, (2), 143-172.
- Boekaerts, M. (1995). *Teaching students self-regulated learning: a major success in applied research*. Leiden, Netherland: Centre for the Study of Education and Instruction.
- Boeckaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new-concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F.E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, 65-116, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember. A problem of metacognition. En: R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional psychology*, Vol. I, 77-165, Hillsdale: Erlbaum.
- Brown, A. L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering and understanding. En J. H. Flavell & E. M. Markman, (Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Cognitive Development, 4a. ed., 77-166. New York: John Wiley and Sons.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1996). Psychological learning theory and the design of innovative environments: On procedures, principles and systems. En J. Shauble & R. Glaser (Eds.). *Contributions of instructional innovation to understanding learning*. Hillsdale: Erlbaum.
- Brown, A. L., Campione, J. C. & Day, J. D. (1980). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Rsearcher*, 10, 14-21.

- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. (Technical Report N° 262). Champaign, Illinois: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Chandler, M. (1988). Doubts and developing theories of mind. In T.W. Astington, P.L. Harries & D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, R. (1984). Research on student thought processes during computer-based instruction. *Journal of Instructional Development*, 7 (3), 2-5.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading writing and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, 453-494. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- De Corte, E., Verschaffel, L. & Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 531-559.
- Duffy, G. G. & Roehler, L. R. (1989). Improving classroom reading instruction: A decision making approach (2a. edición). New York: Random House.
- Duncan M., L. & Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58, (3), 270-279.
- Escuela Básica Estadal Simón Rodríguez. (2003). Estadística Anual A-1. 19 de Abril, Venezuela: Coordinación de la E. B. E. Simón Rodríguez.
- Escuela Básica Estadal Simón Rodríguez. (2003). Estadística mensual Z-6. 19 de Abril, Venezuela: Coordinación de la E. B.E. Simón Rodríguez.
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Fernández A., J. M. (2003). Eficacia, eficiencia y equidad de la educación en Ciudad Guayana. Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB. Fundación Konrad Adenauer.
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. En J. M. Scandura & C. J. Brainerd (Eds.), *Structural / process theories of complex human behavior*. The Netherlands: Sijthoff y Noordhoff.
- Flavell, J. H. (1978). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Flavell, J. H. Miller, P. H. & Miller, S.A. (1993). *Cognitive development*. (3a. edición). Englewood: Prentice-Hall.
- Gersten, R., Fuchs, L.S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, (2), 279-320.
- Gettingerr, M. & Seibert, J. R. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31, (3), 350-365.
- González F., A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *IberPsicología*, 06-01-2.001. <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicología/ganzalez/aglez@uvigo.es>
- Herrenkohl, L. R., Palincsar, A. S., De Water, L. S. & Kawasoki, K. (1999). Developing scientific communities in classrooms: A sociocognitive approach. *The Journal of the Learning Science*, 8, (3-4), 451-495.
- Herrmann, B. A. (1988). Two approaches for helping poor readers become more strategic. *The Reading Teacher*, 42, (1), 24-28.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. Innate constraints and developmental change*. Cambridge, EEUU: MIT Press.
- Keene, E. D., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought* Portsmouth, EEUU: Heinemann.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kreutzer, M. A. Leonard, C & Flavell, J. H. (1975). An interview study of childrens knowlwdge about memory. Monographs of the society for research. *Child Development*, 40, 123-143.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, EEUU: Cambridge University Press.
- Lampert, M., Rittenhouse, P. & Crumbaugh, C. (1996). Agreeing to disagree: Developing sociable mathematical discourse. En D. Olsen y N. Torrance (Eds.) *Handbook of education and human development*. 731-764. Oxford, Great Britain: Blackwell's Press.
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for SIR. *Educational Technology Research and Development*, 1-16.
- Lin, X. D. (1994). *Metacognition: implications for research in hypermedia- based learning environment*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology. Nashville, Estados Unidos.

- Lin, X. D. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research & Development*, 49, (2), 23-40.
- Lin, X. D., Hmelo, C., Kinzer, C. & Secules, T. (1999) Designing technology to support reflection. *Educational Technology Research and Development*, 47, (3), 43-62.
- Ministerio de Educación (1996). Currículo Básico Nacional. Caracas, Venezuela: Autor.
- Ministerio de Educación (1999) Reforma parcial del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. En Gaceta Oficial N° 36.787. 15-09-99.
- Montgomery, D. E. (1992). Young childrens theory of knowing: The development of a folk epistemology. *Developmental Review*, 12, 410-430.
- Palinscsar, A.S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, S. G. (2001). Classroom applications of research on self-regulated. *Educational Psychologist*, 36, (2), 28-47.
- Paris, S.G. & Winograd, P. (1987). Metacognition in academic learning and instruction. En B. F. Jones & L. Idol (Eds.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Phillips, L. M., Norris S. P., Osmond, W. C. & Maynard A. M. (2002). Relative reading achievement: a longitudinal study of 187 children from first through sixth grades. *Journal of Educational Psychology*. 94, (1), 3-13.
- Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Cambridge, EEUU: Harvard University Press.
- Pintrich, P. R & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82, 33-40.
- Pressley, M., & Afferbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B, & Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing and not-so-good information processing. *En Promoting academic competence and literacy in schools*. New York: Academic Press.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B. Gaskins., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992). *Elementary School Journal*, 92, (5), 513-546.
- Roechler, L. R. & Duffy, G.G. (1984). Direct explanation of comprehension processes. En G.G. Duffy, L. R. Roechler, & J. Mason (Eds.), *Comprehension instruction. Perspectives and suggestions instruction*, 256-280. New York: Random House.

- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schuk (Eds.), *Self regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, 83-110. New York: Springer Verlag.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25 (1), 71-86.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32 (4), 195-208.
- Schwartz, D., Lin X. D., Brophy, S., & Bransford, J. D. (1999). Toward the development of flexibly adaptive instructional designs. En C. E. Reigeluth. (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 183-24. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shin, M. (1998). Promoting students selfregulation ability: guidelines for instructional design. *Educational Technology*, 38, (1), 38-44.
- SINEA (2000). Informe Nacional Venezuela. Disponible en:
<http://www.derechos.org.ve/situacidinformes/anual/educacion.html>
- SINEA (2000). Informe Nacional Venezuela. Disponible en:
<http://www.intecedu.dol~cdp/docs/comunidadesaprendizaje.html>
- Vigotsky, L. (1934). *Thought and language*. Cambridge, EEUU: MIT Press.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, EEUU: Harvard University Press.
- Winne, P. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulations: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulations of learning and performance: Issues and educational applications*, 3-21. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En Schunk, D. H & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teching to self-reflective practice* 1-19. New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of selfregulation: A social cognitive perspective. En M. Boekerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 13-

39. San Diego, EEUU: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. (2a. edición, 1-37). Mahwah, EEUU: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-7.

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulations. Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.

Zimmerman, B. J. & Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structural interview for assessing students use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. *Handbook of academic learning*, 105-125.

ANEXO A
CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN

Tabla de Especificaciones del Cuestionario de Estrategias de Autorregulación				
	II Comprensión	IV Análisis	V Síntesis	VI Evaluación
Establecimiento de Objetivos	5 ítems (16,6%)			
Planificación		1 ítem (3,3%)	5 ítems (16,6%)	
Automonitoreo				9 ítems (30%)
Autoevaluación				10 ítems (33,3%)

Ítems

Establecimiento de Objetivos: 1, 4, 5, 6, 11.

Planificación: 2, 3, 7, 8, 9 10.

Automonitoreo: 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 24.

Autoevaluación: 15, 17, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30.

¡Hola! Este cuestionario ha sido creado para determinar la frecuencia con la que utilizas estrategias para comprender textos.

No es necesario que escribas tu nombre ni el de tu escuela o la población en la que vives.

Sólo se espera que respondas honestamente todas las preguntas sin dejar de responder ninguna.

Antes de responder debes leer cuidadosamente y en silencio cada oración. Responde cuando estés seguro de tu respuesta. Si no comprendes algo, pregunta al docente que esté aplicando el instrumento.

Para responder debes seleccionar sólo un número de los cinco que están escritos debajo de cada oración. Cada número se refiere a una alternativa de respuesta. Cuando estés seguro del número y la alternativa que más describe lo que tu haces, tendrás que rodear con un círculo el número.

Ejemplo:

Leo dos veces el texto escrito antes de empezar a responder.

1 Nunca 2 Pocas veces ③ Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

Se te agradece total honestidad en tus respuestas. ¡Muchas gracias!

A continuación se te presenta una serie de afirmaciones sobre lo que se podría hacer antes de leer un texto. Lee detenidamente cada afirmación y selecciona la alternativa que más describa lo que tú haces.

1. Sé lo que quiero lograr cuando voy a leer.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

2. Decido la organización del espacio y los materiales a utilizar antes de leer.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

3. Me doy cuenta si tengo lo que necesito o me falta algo cuando voy a realizar la lectura.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

4. Me hago preguntas sobre el tema que se tratará en el texto.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

5. Me pregunto sobre lo que me gustaría encontrar en el texto.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

6. Descubro para qué tengo que leer el texto, a partir de mis preguntas y suposiciones.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

7. Organizo mi tiempo de lectura de acuerdo al número de hojas o párrafos del texto y el tiempo disponible.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

8. Pienso cuanto esfuerzo debo realizar para leer el texto.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

9. Ordeno mentalmente los pasos que voy a realizar para entender lo que voy a leer.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

10. Me doy cuenta de las dificultades que se me podrían presentar para comprender el texto.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

11. Pienso en la importancia que tiene aprender algo del texto.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

A continuación encontrarás planteamientos sobre actividades que podrían realizarse mientras lees un texto. Selecciona la respuesta más cercana a lo que tu haces habitualmente.

12. Me hago preguntas sobre lo que leo para ver si estoy comprendiendo.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

13. Reviso si entiendo a medida que avanzo en la lectura.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

14. Detengo la lectura para pensar si he entendido lo que estoy leyendo.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

15. Me doy cuenta cuando una actividad como tomar notas o subrayar no me sirve para entender lo que he leído y decido cambiarla por otra.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

16. Reviso si el texto trata realmente lo que yo suponía antes de leerlo.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

17. Me doy cuenta si estoy logrando exitosamente el objetivo que me propuse sobre la lectura.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

18. Pongo todo mi empeño en comprender el texto.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

19. Estoy pendiente de las dificultades que se me presentan para comprender la lectura.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

20. Ajusto la velocidad de mi lectura de acuerdo a lo que voy entendiendo.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

21. Soy capaz de darme cuenta cuando no estoy comprendiendo para poder cambiar a tiempo.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

22. A medida que avanzo en la lectura me percato de ir relacionando las diferentes ideas para entender el texto.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

23. Me fijo en mis errores de comprensión y los corrijo.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

24. Me doy cuenta si estoy cumpliendo los pasos y procedimientos que escogí para entender la lectura.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

A continuación encontrarás varios planteamientos sobre actividades que podrían realizarse después de leer un texto. Selecciona la respuesta más cercana a lo que tu haces habitualmente.

25. Me pregunto si entendí bien lo que leí.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

26. Determino si logré satisfacer el objetivo que me tracé para esta lectura.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

27. Pienso cuáles actividades (subrayado de palabras claves e ideas principales, toma de notas, gráficos, figuras, etc.) me ayudaron a entender el texto.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

28. Determino si las correcciones y cambios que hice fueron adecuados para comprender.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

29. Pienso en qué tanto se parecía el texto leído a lo que yo pensaba o conocía sobre él.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

30. Pienso en cómo yo habría escrito el texto para entenderlo mejor.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Algunas veces 4 Casi siempre 5 Siempre

ANEXO B

INFORME DE PRUEBA PILOTO DE AUTORREGULACIÓN

Para medir la confiabilidad y consistencia del cuestionario de uso de estrategias de autorregulación se realizó una prueba piloto en otra escuela rural del municipio Carona del estado Bolívar. Allí se seleccionaron al azar 50 alumnos de sexto grado y se les entregó el cuestionario para que lo respondieran. El objetivo de esta prueba piloto era establecer la confiabilidad y consistencia del instrumento si se utilizaba en otro grupo de alumnos de quinto y sexto grado, que oscilaran en el mismo margen de edades (entre 11 y 15 años de edad).

Una vez recabadas las respuestas al cuestionario, se utilizó el programa estadístico Spss para calcular la confiabilidad según el método de dos mitades para reportar el estadístico Spearman-Brown. Se hicieron cálculos inter - ítem e inter – Prueba para determinar la consistencia del instrumento.

A continuación, se presentan los resultados de los cálculos de confiabilidad y consistencia:

Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

```

R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( S P L I T )

1.    AUTOMON1        automon1
2.    AUTOMON3        automonitoreo 3
3.    AUTOMON5        automonitoreo 5
4.    AUTOMON7        automonitoreo 7
5.    AUTOMON9        automonitoreo 9
6.    EVALUAC1        evaluación 1
7.    EVALUAC3        evaluación 3
8.    EVALUAC5        evaluación 5
9.    EVALUAC7        evaluación 7
10.   EVALUAC9        evaluación 9
11.   OBJETIV1        objetivo 1
12.   OBJETIV3        objetivo 3
13.   OBJETIV5        objetivo 5
14.   PLANIFI1        planificación 1 2
15.   PLANIFI3        planificación 3
16.   PLANIFI5        planificación 5
17.   AUTOMON2        automonitoreo 2
18.   AUTOMON4        automonitoreo 4
19.   AUTOMON6        automonitoreo 6
20.   AUTOMON8        automonitoreo 8
21.   EVALUA10       evaluación 10

```

22.	EVALUAC2	evaluación 2
23.	EVALUAC4	evaluación 4
24.	EVALUAC6	evaluación 6
25.	EVALUAC8	evaluación 8
26.	OBJETIV2	objetivo 2
27.	OBJETIV4	objetivo 4
28.	PLANIFI2	planificación 2
29.	PLANIFI4	planificación 4
30.	PLANIFI6	planificación 6

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Covariance Matrix

	AUTOMON1	AUTOMON3	AUTOMON5	AUTOMON7	AUTOMON9
AUTOMON1	.8673				
AUTOMON3	.7571	.8249			
AUTOMON5	.8510	.7539	.9506		
AUTOMON7	.8694	.8392	.9355	1.1494	
AUTOMON9	.8980	.8041	.9551	.9878	1.1020
EVALUAC1	.7776	.6331	.7784	.8514	.8245
EVALUAC3	.8633	.8216	.9555	1.0278	1.0041
EVALUAC5	.8469	.7857	.9082	.9184	.9796
EVALUAC7	.7878	.7208	.8212	.8473	.8857
EVALUAC9	.9490	.9204	1.0143	1.0939	1.0408
OBJETIV1	.9245	.8665	1.0045	1.0318	1.0653
OBJETIV3	.9571	.9139	1.0094	1.0629	1.0939
OBJETIV5	.8143	.8690	.8380	.9159	.8898
PLANIFI1	.8816	.7722	.9567	.9437	1.0163
PLANIFI3	.8673	.7571	.9531	.9918	1.0204
PLANIFI5	.8918	.7947	.9506	.9763	1.0776
AUTOMON2	.8612	.7682	.8465	.8784	.8939
AUTOMON4	.9102	.8637	.9845	1.0310	1.0286
AUTOMON6	.8510	.7539	.9506	.9355	.9551
AUTOMON8	.8531	.8073	.9167	.9420	1.0041
EVALUA10	.6143	.6249	.7008	.7208	.7429
EVALUAC2	.9020	.8620	.9731	.9927	1.0367
EVALUAC4	.8551	.7996	.9237	.9486	.9714
EVALUAC6	.8673	.8102	.9367	.9633	1.0000
EVALUAC8	.7878	.7208	.8212	.8473	.8857
OBJETIV2	.5714	.5061	.6041	.6286	.6122
OBJETIV4	.9571	.9139	1.0094	1.0629	1.0939
PLANIFI2	.8551	.7914	.9278	.8588	.9714
PLANIFI4	.8408	.7886	.9078	.9600	.9959
PLANIFI6	.8959	.8200	.9441	.9486	1.0327

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Covariance Matrix

	EVALUAC1	EVALUAC3	EVALUAC5	EVALUAC7	EVALUAC9
EVALUAC1	.9310				
EVALUAC3	.8176	1.0976			
EVALUAC5	.7449	.9694	1.0714		
EVALUAC7	.7127	.8359	.8163	.8310	
EVALUAC9	.8592	1.0878	1.0102	.9306	1.2755
OBJETIV1	.8012	1.0690	1.0714	.9012	1.1694
OBJETIV3	.8608	1.0478	1.0102	.9363	1.2224
OBJETIV5	.7139	.9743	.9082	.7690	1.0388
PLANIFI1	.7763	.9698	.9388	.8702	1.0449
PLANIFI3	.8184	.9653	.9898	.8694	1.0102
PLANIFI5	.8192	.9963	.9694	.8824	1.0347
AUTOMON2	.7722	.8759	.8367	.7845	.9429
AUTOMON4	.8147	1.0196	.9796	.9127	1.1755
AUTOMON6	.7784	.9555	.9082	.8212	1.0143
AUTOMON8	.7216	.9731	.9592	.8727	1.0367
EVALUA10	.5759	.7727	.7653	.6433	.7980
EVALUAC2	.7845	1.0147	.9796	.8988	1.1469
EVALUAC4	.8078	1.0110	.9694	.8220	1.0388
EVALUAC6	.8102	.9816	.9286	.8612	1.0918
EVALUAC8	.7127	.8359	.8163	.8310	.9306
OBJETIV2	.4857	.6204	.6327	.5265	.7755
OBJETIV4	.8608	1.0478	1.0102	.9363	1.2224
PLANIFI2	.6976	.9253	.9694	.8343	.9980
PLANIFI4	.7927	.9780	.9592	.8457	1.0041
PLANIFI6	.7465	.9702	.9694	.8629	1.0184

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Covariance Matrix

	OBJETIV1	OBJETIV3	OBJETIV5	PLANIFI1	PLANIFI3
OBJETIV1	1.3669				
OBJETIV3	1.1865	1.3065			
OBJETIV5	.9702	1.0453	1.1922		
PLANIFI1	1.1412	1.0727	.8400	1.2180	
PLANIFI3	1.0469	1.0184	.8347	.9429	1.1122
PLANIFI5	1.0453	1.0706	.8584	1.0180	1.0143
AUTOMON2	.9045	.9543	.8441	.8629	.8612
AUTOMON4	1.1053	1.2016	.9731	.9927	1.0122
AUTOMON6	1.0045	1.0094	.8380	.9567	.9531
AUTOMON8	1.0465	1.0212	.8457	.9616	.9755
EVALUA10	.7971	.7873	.7016	.7192	.7571
EVALUAC2	1.1453	1.2073	.9747	1.0506	.9837
EVALUAC4	1.0478	1.0127	.9147	.9665	.9367
EVALUAC6	1.0837	1.1490	.9245	1.0082	.9490
EVALUAC8	.9012	.9363	.7690	.8702	.8694
OBJETIV2	.7020	.7592	.5755	.6245	.6122
OBJETIV4	1.1865	1.3065	1.0453	1.0727	1.0184
PLANIFI2	1.0437	1.0004	.8616	1.0727	.9367

PLANIFI4	1.0065	1.0155	.8849	.9445	.9837
PLANIFI6	1.0478	1.0535	.8739	1.0073	.9776
	PLANIFI5	AUTOMON2	AUTOMON4	AUTOMON6	AUTOMON8
PLANIFI5	1.0731				
AUTOMON2	.8873	.8751			
AUTOMON4	1.0253	.9069	1.1984		
AUTOMON6	.9506	.8465	.9845	.9506	
AUTOMON8	.9984	.8473	.9951	.9167	1.0220
EVALUA10	.7416	.6131	.7657	.7008	.7380
EVALUAC2	1.0343	.8996	1.1437	.9731	.9861
EVALUAC4	.9645	.8482	.9853	.9237	.9437
EVALUAC6	.9980	.8653	1.0857	.9367	.9306
EVALUAC8	.8824	.7845	.9127	.8212	.8727
OBJETIV2	.6041	.5429	.7306	.6041	.6204
OBJETIV4	1.0706	.9543	1.2016	1.0094	1.0212
PLANIFI2	.9686	.8318	.9363	.9278	.9396
PLANIFI4	.9894	.8343	.9886	.9078	.9494
PLANIFI6	1.0257	.8890	1.0057	.9441	.9845

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Covariance Matrix

	EVALUA10	EVALUAC2	EVALUAC4	EVALUAC6	EVALUAC8
EVALUA10	.8331				
EVALUAC2	.7682	1.1690			
EVALUAC4	.7343	.9788	1.0045		
EVALUAC6	.7286	1.1102	.9449	1.0714	
EVALUAC8	.6433	.8988	.8220	.8612	.8310
OBJETIV2	.4245	.6857	.6367	.6327	.5265
OBJETIV4	.7873	1.2073	1.0127	1.1490	.9363
PLANIFI2	.7669	.9829	.9514	.9245	.8343
PLANIFI4	.7967	.9812	.9502	.9469	.8457
PLANIFI6	.7343	1.0196	.9433	.9653	.8629
	OBJETIV2	OBJETIV4	PLANIFI2	PLANIFI4	PLANIFI6
OBJETIV2	.9796				
OBJETIV4	.7592	1.3065			
PLANIFI2	.6776	1.0004	1.1841		
PLANIFI4	.5837	1.0155	.9543	1.0384	
PLANIFI6	.6163	1.0535	1.0127	.9910	1.0861

* * * Warning * * * Determinant of matrix is zero

Statistics based on inverse matrix for scale SPLIT
are meaningless and printed as .

N of Cases =		50.0				
Item Means						
	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	
Variance						
Part 1	2.2813	1.9200	2.5600	.6400	1.3333	
.0359						
Part 2	2.2213	2.0600	2.4000	.3400	1.1650	
.0111						
Scale	2.2513	1.9200	2.5600	.6400	1.3333	
.0236						
Item Variances						
	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	
Variance						
Part 1	1.0864	.8249	1.3669	.5420	1.6571	
.0301						
Part 2	1.0415	.8310	1.3065	.4755	1.5722	
.0189						
Scale	1.0640	.8249	1.3669	.5420	1.6571	
.0242						
Inter-item						
Covariances						
	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	
Variance						
Part 1	.9215	.6331	1.2224	.5894	1.9310	
.0130						
Part 2	.8843	.4245	1.2073	.7829	2.8442	
.0228						
Scale	.9033	.4245	1.3065	.8820	3.0779	
.0187						
Inter-item						
Correlations						
	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	
Variance						
Part 1	.8541	.6776	.9470	.2694	1.3976	
.0032						
Part 2	.8504	.4699	.9920	.5221	2.1111	
.0122						
Scale	.8526	.4699	1.0000	.5301	2.1281	
.0080						
Item-total Statistics						
	Scale	Scale	Corrected	Squared		
Alpha	Mean	Variance	Item-			
if Item	if Item	if Item	Total	Multiple		
Deleted	Deleted	Deleted	Correlation	Correlation		
AUTOMON1	65.2400	767.7780	.9517	.		
.9938						
AUTOMON3	65.0800	771.2588	.9055	.		
.9940						
AUTOMON5	65.3200	764.5486	.9693	.		

.9938				
AUTOMON7	64.9800	762.5914	.9124	.
.9939				
AUTOMON9	65.3400	761.1269	.9588	.
.9938				
EVALUAC1	65.2800	772.5322	.8259	.
.9942				
EVALUAC3	65.1600	761.8922	.9471	.
.9938				
EVALUAC5	65.0400	763.5902	.9283	.
.9939				
EVALUAC7	65.3800	768.8527	.9511	.
.9938				
EVALUAC9	65.2400	757.2473	.9531	.
.9938				
OBJETIV1	65.5600	757.7616	.9109	.
.9940				
OBJETIV3	65.4000	756.6122	.9517	.
.9938				
OBJETIV5	65.0000	765.9592	.8374	.
.9942				
PLANIFI1	65.6200	761.9547	.8960	.
.9940				
PLANIFI3	65.2400	762.7984	.9244	.
.9939				
PLANIFI5	65.3200	761.6098	.9634	.
.9938				
AUTOMON2	65.2200	768.0118	.9427	.
.9938				
AUTOMON4	65.3800	759.2200	.9506	.
.9938				
AUTOMON6	65.3200	764.5486	.9693	.
.9938				
AUTOMON8	65.2600	763.3800	.9552	.
.9938				
EVALUA10	65.4800	775.6016	.8130	.
.9942				
EVALUAC2	65.4200	759.3506	.9607	.
.9938				
EVALUAC4	65.2000	763.4286	.9629	.
.9938				
EVALUAC6	65.4400	761.8024	.9606	.
.9938				
EVALUAC8	65.3800	768.8527	.9511	.
.9938				
OBJETIV2	65.1400	781.0208	.6465	.
.9947				
OBJETIV4	65.4000	756.6122	.9517	.
.9938				
PLANIFI2	65.4000	763.6735	.8797	.
.9940				
PLANIFI4	65.2200	763.4404	.9463	.
.9938				
PLANIFI6	65.2000	762.2449	.9459	.
.9938				

Reliability Coefficients	30 items	
Correlation between forms =	.9893	Equal-length Spearman-Brown =
.9946		
Guttman Split-half =	.9945	Unequal-length Spearman-Brown =
.9946		
Alpha for part 1 =	.9882	Alpha for part 2 =
.9883		
15 items in part 1		15 items in part 2

Como se puede observar el instrumento arrojó un alto nivel de confiabilidad y consistencia. En el cálculo Spearman-Brown el coeficiente $r = .99$, por lo cual se le considera de alta confiabilidad para ser aplicado en la investigación.

ANEXO C
TEXTO DE HISTORIA DE VENEZUELA

Debido a esas diferencias y descontentos se produjeron muchos movimientos preindependentistas. Los más importantes de ellos fueron la Rebelión de José Leonardo Chirinos (1.795), el movimiento de Gual y España (1.797) y las expediciones de Francisco de Miranda (1.806).

La Rebelión de José Leonardo Chirinos fue un levantamiento de esclavos más fuerte que el de Andresote (1.730-1.733). Este levantamiento ocurrió en 1.795 en la provincia de Coro y fue dirigido por el zambo libre Chirinos y muchos negros rebeldes. Esta rebelión fue causada por el cobro violento de altos impuestos y los maltratos hacia los esclavos. En ella se quería formar una República que aceptara los derechos de justicia social, igualdad, fraternidad y libertad de los esclavos, defendidos en la Revolución francesa. No obstante, fueron aniquilados por los blancos privilegiados debido a la desorganización de los participantes y su pobre armamento.

En 1797, José María España y Manuel Gual lograron que escaparan blancos criollos que estaban presos en La Guaira por haber querido alzarse contra el gobierno español. Decidieron continuar la rebelión con el apoyo de diferentes grupos sociales debido a que en la Colonia había muchas diferencias e injusticias entre las clases sociales. Se fundamentaron en los planteamientos de la Revolución francesa y querían lograr la igualdad, la libertad de propiedad privada, la seguridad, la libertad de comercio, la eliminación de algunos impuestos, la abolición de la esclavitud y la fraternidad entre todas las clases sociales. Este movimiento fracasó debido a la traición por parte de algunos de sus integrantes pertenecientes a los blancos criollos y la Iglesia católica, pues muchas familias adineradas no querían perder sus privilegios ni compartirlos con las clases bajas.

El gran descontento social y político en Venezuela hizo que, desde el extranjero, Francisco de Miranda organizara en 1806, dos expediciones marítimas. Sus objetivos eran la liberación de América Hispana y el respeto de los derechos del hombre y del ciudadano, tomados de la Revolución francesa: justicia, igualdad, libertad y fundación de la República. Sin embargo, ambas expediciones fracasaron porque no contaron con el apoyo popular ni de la Iglesia católica para enfrentar al gobierno español.

Cuatro años después, en 1810, España fue invadida por Francia. La guerra entre ambas naciones ocasionó gran confusión y descontrol en la Capitanía General de Venezuela. Entonces, los blancos criollos aprovecharon la oportunidad de pedir la renuncia del Capitán General Vicente Emparan en lo que se conoce como la declaración de independencia (19 de abril de 1810), lo cual facilitó el inicio de la guerra de independencia con el primer Congreso Republicano (1811) y la firma del Acta de Independencia del 5 de julio de 1811.

El descontento de los Blancos Criollos hacia el gobierno colonial español había aumentado y esperaron el momento indicado para iniciar la guerra controlando a los Blancos Peninsulares, a los Pardos y a los Esclavos.

Sin embargo, no se puede negar que muchas personas de diferentes clases sociales habían comenzado la lucha por la independencia y la libertad en Venezuela, pero ellas fueron obstaculizadas en el logro de sus sueños por fuertes intereses de las clases privilegiadas que querían seguir manejando el territorio nacional a su antojo y con el mismo sistema de desigualdad y esclavitud.

ANEXO D
PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTO DE HISTORIA DE VENEZUELA

A partir de este momento debes utilizar el texto leído para resolver la siguiente prueba. En esta tienes que escoger solamente una de las cuatro alternativas que se te ponen, subrayando la letra adecuada tal como se muestra en este ejemplo:

- ◆ Cuando en el texto se menciona la palabra “rebelión”, ésta quiere decir:
 - A. Que unas personas están molestas, pero no dicen nada.
 - B. Que unas personas no comparten las ideas que existen.
 - C. Que unas personas se unen para que todo siga igual.
 - D. Que unas personas se alzan en contra de la sociedad.
-

1. ¿Quiénes iniciaron la lucha por la independencia de Venezuela?
 - A. Los blancos criollos junto con la Iglesia católica.
 - B. Un grupo de militares como Sucre y Páez.
 - C. Simón Bolívar y sus tropas patriotas de criollos.
 - D. El pueblo sin distinción de clase social ni raza.

2. ¿Qué papel jugó Simón Bolívar en la guerra de independencia?
 - A. Fue el iniciador de la guerra.
 - B. Fue el principal líder.
 - C. Fue el Libertador del país.
 - D. Fue el organizador de la guerra.

3. ¿Cómo era la situación interna de Venezuela durante la Colonia?
 - A. Era crítica porque los habitantes tenían muchas diferencias.
 - B. Era buena porque el pueblo no quería el gobierno.
 - C. Era grave porque habían muchos problemas económicos.
 - D. Era problemática aunque tenía las provincias unidas.

4. ¿Cuáles eran las clases sociales durante la Colonia?
 - A. Blancos peninsulares, blancos criollos, blancos de orilla, mestizos, esclavos y

blancos pobres.

- B. Blancos peninsulares, blancos criollos, blancos de orilla, esclavos, políticos y mestizos y fugitivos.
 - C. Hacendados, comerciantes, esclavos, fugitivos, blancos criollos y blancos peninsulares.
 - D. Blancos de orilla, esclavos negros e indígenas, blancos criollos, blancos peninsulares y pardos.
5. ¿Qué significado tiene la palabra “privilegio”?
- A. Es ser rico, educado y tener relaciones con personas de mucho poder.
 - B. Es tener derechos y deberes iguales para toda la población de un lugar.
 - C. Es tener poder y distinción para poder hacer el bien a los demás.
 - D. Es tener derechos diferentes a los demás, para ser más poderoso.
6. ¿Cuáles eran las principales necesidades de los blancos criollos?
- A. Cambiar el sistema de gobierno y dar libertad a los esclavos negros e indígenas.
 - B. Obtener el poder político y mantener las desigualdades en toda la población.
 - C. Montar otro sistema de gobierno y lograr la igualdad para toda la población.
 - D. Ayudar a los pardos, a los esclavos y a los indígenas a mejorar su situación.
7. ¿Por qué se produjeron los movimientos preindependentistas?
- A. Porque los blancos criollos querían eliminar la esclavitud.
 - B. Porque el pueblo estaba inconforme con las desigualdades.
 - C. Porque España ya no podía seguir gobernando en Venezuela.
 - D. Porque la Iglesia Católica deseaba una sociedad más justa.
8. ¿Cuáles fueron los principales movimientos preindependentistas de Venezuela?
- A. El de Andresote, el de José Leonardo Chirinos y el de Francisco de Miranda.
 - B. El de Gual y España, el de Andresote y el de José Leonardo Chirinos.
 - C. El de Gual y España, el de Francisco de Miranda y el de Andresote.
 - D. El de José Leonardo Chirinos, el de Gual y España y de Francisco de Miranda.

9. ¿Cuáles fueron las causas de la rebelión de José Leonardo Chirinos?
- A. El cobro violento de altos impuestos y los maltratos hacia los esclavos.
 - B. La justicia social, la igualdad, la fraternidad y la libertad.
 - C. Los derechos del hombre y del ciudadano de la revolución francesa.
 - D. Las rebeliones de esclavos que se venían produciendo desde antes.
10. ¿Qué esperaba lograr la rebelión de José Leonardo Chirinos?
- A. Que España ya no gobernara en Venezuela y se formara un gobierno con otras medidas políticas.
 - B. Que los blancos criollos pudieran formar un nuevo gobierno con el apoyo del pueblo.
 - C. Que ya no se cobraran altos impuestos ni se maltratara a los esclavos negros e indígenas.
 - D. Que en Venezuela no hubiesen diferencias ni maltratos entre las clases sociales ni se aceptara la esclavitud...
11. ¿Cómo se podría caracterizar el movimiento de Gual y España, de acuerdo con el apoyo recibido por las diferentes clases sociales?
- A. Colonial y clasista.
 - B. Racista y esclavista.
 - C. Libertario e igualitario.
 - D. Libertario y clasista.
12. ¿De dónde Gual y España tomaron las ideas más importantes de su movimiento?
- A. De la Revolución francesa.
 - B. De la rebelión de Chirinos.
 - C. De las rebeliones de esclavos.
 - D. Del alzamiento de Andresote.
13. ¿Qué impulsó a Francisco de Miranda a realizar las expediciones hacia Venezuela?
- A. Que tenía el apoyo de países extranjeros que deseaban ver a Venezuela libre de

España.

- B. Que desde Venezuela le pidieron auxilio para que los ayudara a liberarse del imperio.
 - C. Que contaba con mucho apoyo del pueblo en tierras venezolanas y lo esperaban armados.
 - D. Que había aumentado la crisis en Venezuela, pero ninguna rebelión interna había tenido éxito.
14. ¿En cuál objetivo se diferenciaba el movimiento de Francisco de Miranda del resto de los movimientos preindependentistas?
- A. En la liberación de América hispana.
 - B. En la invasión mediante expediciones.
 - C. En la fundación de una República.
 - D. En el dinero proveniente del extranjero.
15. ¿Qué efecto produjo la invasión de España por Francia en la Capitanía General de Venezuela?
- A. La renuncia del Capitán General Vicente Emparan por las presiones de los blancos criollos que no lo querían.
 - B. La pérdida del control que el gobierno español ejercía sobre Venezuela y el desorden en la población.
 - C. La falta de los derechos de igualdad, libertad, justicia social y fraternidad que el pueblo reclamaba.
 - D. La caída del gobierno del rey español y el inicio de la guerra de independencia por los criollos.
16. ¿En cuál orden ocurrieron los acontecimientos históricos a partir de 1.810 en Venezuela?
- A. La declaración de independencia, el primer Congreso Republicano, y la firma del Acta de independencia.
 - B. La declaración de independencia, la firma del Acta de independencia y el

comienzo de la guerra.

- C. El primer Congreso Republicano, el inicio de la guerra de independencia y la firma del Acta de independencia.
 - D. El comienzo de la guerra, el primer Congreso Republicano y la firma de la declaración de independencia.
17. ¿Cómo eran las relaciones entre los blancos criollos y el gobierno colonial español?
- A. Muy buenas porque España les había dado todos los derechos y podían gobernarse a sí mismos.
 - B. Problemáticas porque los criollos no querían estar controlados ni sometidos y deseaban más poder.
 - C. Difíciles porque no se podían poner de acuerdo sobre cómo enfrentar la invasión por Francia.
 - D. Buenas porque los criollos apoyaron al rey español en la guerra contra Francia y lograron ganar.
18. ¿Cuáles intereses se destacaron durante la guerra de independencia?
- A. Los intereses libertarios e igualitarios de los esclavos.
 - B. Los intereses igualitarios y libertarios de los pardos.
 - C. Los intereses igualitarios y libertarios de los blancos criollos.
 - D. Los intereses racistas y políticos de los blancos criollos.
19. ¿Cuáles características tuvo la lucha por la independencia de Venezuela en sus inicios?
- A. Colonial y clasista.
 - B. Libertaria e igualitaria.
 - C. Racista y esclavista.
 - D. Libertaria y racista.
20. ¿Qué impidió a los movimientos pre-independentistas tener éxito?
- A. La oposición de blancos peninsulares y criollos que querían mantener la esclavitud y las diferencias de clases.

- B. La falta de organización militar y la escasez de dinero para comprar los armamentos.
 - C. El escaso número de personas del pueblo que se atrevieron a luchar en las rebeliones.
 - D. El poder de la Iglesia católica para convencer al pueblo de mantener el gobierno español.
21. ¿Qué significado tiene la palabra “Independencia”?
- A. Que un territorio o persona tiene su propio gobierno y reglas porque otro no lo ha sometido ni obligado.
 - B. Que un territorio o persona se mantiene con el gobierno y las reglas que otro le ha obligado a cumplir.
 - C. Que un territorio o persona acepta pertenecer a otro para que éste lo gobierne sin limitaciones.
 - D. Que un territorio o persona decide organizar actividades para lograr liberarse del mando extranjero.
22. ¿Qué es un “Movimiento preindependentista”?
- A. Es una serie de batallas que logra la independencia de un territorio.
 - B. Es un levantamiento popular que apoya el gobierno extranjero.
 - C. Es una guerra poco organizada que busca mantener el sistema colonial.
 - D. Es una rebelión o alzamiento que empieza la lucha por la independencia.
23. ¿Qué quiere decir la palabra “Derechos”?
- A. Son las obligaciones que nos pide la sociedad en la que vivimos.
 - B. Son las actividades que debemos cumplir todos los días.
 - C. Son las condiciones de vida que la sociedad debe garantizarnos.
 - D. Son los materiales que debemos reunir para pertenecer a una sociedad.
24. ¿Qué significado tiene la “justicia social”?
- A. Que la sociedad apoya y toma en cuenta las necesidades de todos sus habitantes.

- B. Que la sociedad no permite levantamientos, alzamientos o rebeliones.
 - C. Que la sociedad no favorece la participación en guerras o enfrentamientos.
 - D. Que la sociedad permite y acepta la existencia de diferencias y maltratos.
25. ¿En qué consiste la “Igualdad”?
- A. En que la gente mantiene diferencias entre sí.
 - B. En que la gente prefiere que nada cambie.
 - C. En que la gente acepta cualquier ley.
 - D. En que la gente no tiene diferencias entre sí.
26. ¿A qué se refiere la palabra “Fraternidad”?
- A. A las relaciones de participación, comunicación y libertad entre todas las personas.
 - B. A las relaciones de unión, aceptación y amistad entre todas las personas.
 - C. A las relaciones de cariño, respeto y trabajo entre todas las personas.
 - D. A las relaciones de lucha, enfrentamiento y descontento entre todas las personas.
27. ¿Qué quiere decir la palabra “Libertad”?
- A. Es el derecho a no tener diferencias entre los habitantes del territorio.
 - B. Es el derecho a ser sometido a las decisiones y el mando de otros.
 - C. Es el derecho a apoyar el sistema de gobierno y la sociedad.
 - D. Es el derecho a vivir, pensar y opinar sin ser castigados por la fuerza.
28. ¿Qué significado tiene la palabra “Revolución”?
- A. Es la lucha de un gobierno para mantener la misma sociedad sin modificar sus características.
 - B. Es un acontecimiento histórico violento que produce cambios en las formas de pensar y vivir.
 - C. Es una guerra entre diferentes clases sociales para mantener la misma sociedad sin cambiarla.
 - D. Es un sistema de gobierno que es apoyado por los militares y el pueblo y que niega la libertad.

29. ¿En qué consiste una “Expedición”?
- A. En un viaje aventurado hacia tierras lejanas.
 - B. En un camino corto hacia un área cercana.
 - C. En una lucha por obtener el poder.
 - D. En una invasión de un lugar por otro.
30. ¿Qué significado tiene la oración “Otros emprendieron el camino”?
- A. Que una expedición para descubrir tierras se realizó en Venezuela y logró descubrirla...
 - B. Que Simón Bolívar, Páez y Sucre fueron los que comenzaron la lucha por la independencia.
 - C. Que sin la existencia de Simón Bolívar nunca hubiera habido lucha por la independencia.
 - D. Que mucho antes de Bolívar, muchas personas iniciaron la lucha por la independencia.

ANEXO E

INFORME DE LA PRUEBA PILOTO DE COMPRENSIÓN

Se llevó a cabo la prueba piloto de comprensión para medir la confiabilidad y consistencia de la prueba de comprensión del texto expositivo “Otros emprendieron el camino” para determinar si podía ser utilizada en otro grupo de alumnos del mismo grado (sexto de Educación Básica) y el mismo rango de edades (entre 11 y 15 años de edad) en otra escuela rural del municipio Caroní del estado Bolívar, y así poder tomar los correctivos necesarios en la construcción del instrumento de comprensión a utilizar en el pretest y el postest.

Para la realización de la prueba piloto de la prueba de comprensión de la lectura del texto “Otros emprendieron el camino” y del cuestionario de estrategias de autorregulación, se seleccionó una muestra de 50 alumnos de quinto y sexto grado de otra escuela rural del municipio Caroní del estado Bolívar. La aplicación se realizó en el mes de junio del año en curso.

Para calcular la confiabilidad se utilizó el método de dos mitades para reportar el estadístico de Spearman-Brown. Para el análisis de la consistencia de la prueba se realizó una matriz de correlación intr. Ítem y el análisis estadístico correspondiente a la relación ítem-prueba. A continuación se presentan las datas y los cálculos de confiabilidad de la aplicación del instrumento de medición de la comprensión en la prueba piloto.

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

1.	ÍTEM1	ítem1
2.	ÍTEM11	ítem11
3.	ÍTEM13	ítem13
4.	ÍTEM15	ítem15
5.	ÍTEM17	ítem17
6.	ÍTEM19	ítem19
7.	ÍTEM21	ítem21
8.	ÍTEM23	ítem23

9.	ÍTEM25	ítem25
10.	ÍTEM27	ítem27
11.	ÍTEM29	ítem29
12.	ÍTEM3	ítem3
13.	ÍTEM5	ítem5
14.	ÍTEM7	ítem7
15.	ÍTEM9	ítem9
16.	ÍTEM2	ítem2
17.	ÍTEM18	ítem18
18.	ÍTEM16	ítem16
19.	ÍTEM14	ítem14
20.	ÍTEM12	ítem12
21.	ÍTEM10	ítem10
22.	ÍTEM20	ítem20
23.	ÍTEM22	ítem22
24.	ÍTEM24	ítem24
25.	ÍTEM26	ítem26
26.	ÍTEM28	ítem28
27.	ÍTEM30	ítem30
28.	ÍTEM4	ítem4
29.	ÍTEM6	ítem6
30.	ÍTEM8	ítem8

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Covariance Matrix

	ÍTEM1	ÍTEM11	ÍTEM13	ÍTEM15	ÍTEM17
ÍTEM1	.0918				
ÍTEM11	.0327	.0751			
ÍTEM13	.0286	.0310	.1078		
ÍTEM15	.0449	.0278	.0416	.1371	
ÍTEM17	.0306	.0531	.0490	.0653	.0918
ÍTEM19	.0449	.0278	.0620	.0759	.0653
ÍTEM21	.0286	.0106	.0465	.0824	.0490
ÍTEM23	.0469	.0294	.0645	.0588	.0469
ÍTEM25	.0429	.0261	.0596	.0522	.0429
ÍTEM27	.0469	.0294	.0645	.0588	.0469
ÍTEM29	.0469	.0294	.0441	.0384	.0265
ÍTEM3	.0490	.0718	.0261	.0416	.0490
ÍTEM5	.0673	.0498	.0441	.0792	.0265
ÍTEM7	.0449	.0073	.0416	.0759	.0449
ÍTEM9	-.0082	.0139	.0310	.0686	.0531
ÍTEM2	.0653	.0686	.0620	.0351	.0449
ÍTEM18	.0490	.0310	.0873	.0212	.0490
ÍTEM16	.0265	.0294	.0441	.0996	.0673
ÍTEM14	.0449	.0073	.0212	.0759	.0245
ÍTEM12	.0490	.0310	.0669	.0824	.0490
ÍTEM10	.0490	.0514	.0261	.0824	.0286
ÍTEM20	.0327	.0139	.0514	.0482	.0531
ÍTEM22	.0510	.0531	.0490	.0449	.0510
ÍTEM24	.0510	.0327	.0286	.0653	.0714
ÍTEM26	.0469	.0294	.0645	.0588	.0469

ÍTEM28	.0306	.0735	.0286	.0449	.0714
ÍTEM30	.0286	.0106	.0261	.0416	.0490
ÍTEM4	.0531	.0139	.0106	.0686	.0122
ÍTEM6	.0653	.0073	.0416	.0555	.0245
ÍTEM8	.0510	.0531	.0490	.0653	.0714

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Covariance Matrix

	ÍTEM19	ÍTEM21	ÍTEM23	ÍTEM25	ÍTEM27
ÍTEM19	.1371				
ÍTEM21	.1029	.1078			
ÍTEM23	.1200	.0849	.1229		
ÍTEM25	.1135	.0800	.1171	.1506	
ÍTEM27	.1200	.0849	.1229	.1171	.1229
ÍTEM29	.0996	.0645	.1024	.0967	.1024
ÍTEM3	.0212	.0057	.0237	.0188	.0237
ÍTEM5	.0384	.0441	.0412	.0355	.0412
ÍTEM7	.0555	.0620	.0384	.0318	.0384
ÍTEM9	.0482	.0514	.0294	.0261	.0294
ÍTEM2	.0351	.0008	.0384	.0318	.0384
ÍTEM18	.0824	.0465	.0849	.0800	.0849
ÍTEM16	.0792	.0849	.0616	.0559	.0616
ÍTEM14	.0351	.0416	.0180	.0114	.0180
ÍTEM12	.0620	.0669	.0645	.0596	.0645
ÍTEM10	.0416	.0465	.0441	.0392	.0441
ÍTEM20	.0482	.0514	.0294	.0261	.0294
ÍTEM22	.0653	.0490	.0673	.0633	.0673
ÍTEM24	.0857	.0694	.0673	.0633	.0673
ÍTEM26	.1200	.0849	.1229	.1171	.1229
ÍTEM28	.0449	.0286	.0265	.0224	.0265
ÍTEM30	.0824	.0465	.0645	.0596	.0645
ÍTEM4	.0482	.0514	.0498	.0465	.0498
ÍTEM6	.0351	.0416	.0384	.0522	.0384
ÍTEM8	.0449	.0286	.0469	.0429	.0469

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Covariance Matrix

	ÍTEM29	ÍTEM3	ÍTEM5	ÍTEM7	ÍTEM9
ÍTEM29	.1229				
ÍTEM3	.0237	.1078			
ÍTEM5	.0412	.0645	.1229		
ÍTEM7	.0180	.0212	.0588	.1371	
ÍTEM9	.0090	.0106	.0294	.0482	.0751
ÍTEM2	.0384	.0824	.0792	.0351	.0073
ÍTEM18	.0645	.0261	.0237	.0416	.0106

ÍTEM16	.0412	.0237	.0616	.0588	.0702
ÍTEM14	.0180	.0212	.0792	.0555	.0482
ÍTEM12	.0441	.0261	.0849	.0620	.0514
ÍTEM10	.0441	.0669	.1053	.0416	.0310
ÍTEM20	.0090	.0106	.0294	.0686	.0343
ÍTEM22	.0673	.0490	.0469	.0041	.0122
ÍTEM24	.0469	.0286	.0265	.0449	.0327
ÍTEM26	.1024	.0237	.0412	.0384	.0294
ÍTEM28	.0265	.0694	.0469	.0245	.0327
ÍTEM30	.0441	.0057	.0033	.0212	.0310
ÍTEM4	.0498	.0310	.0702	.0482	.0139
ÍTEM6	.0180	.0212	.0588	.0555	.0073
ÍTEM8	.0265	.0694	.0469	.0449	.0327

	ÍTEM2	ÍTEM18	ÍTEM16	ÍTEM14	ÍTEM12
ÍTEM2	.1371				
ÍTEM18	.0620	.1078			
ÍTEM16	.0180	.0237	.1229		
ÍTEM14	.0351	.0008	.0588	.1371	
ÍTEM12	.0416	.0465	.0849	.0620	.1078
ÍTEM10	.0620	.0057	.0645	.0620	.0669
ÍTEM20	.0278	.0514	.0498	.0278	.0514
ÍTEM22	.0449	.0490	.0469	.0245	.0490
ÍTEM24	.0245	.0490	.0673	.0245	.0490
ÍTEM26	.0384	.0849	.0616	.0180	.0645
ÍTEM28	.0653	.0286	.0469	.0245	.0286
ÍTEM30	.0212	.0465	.0441	.0212	.0261
ÍTEM4	.0278	.0106	.0498	.0482	.0514
ÍTEM6	.0351	.0416	.0384	.0351	.0620
ÍTEM8	.0653	.0490	.0469	.0245	.0490

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (SPLIT)

Covariance Matrix

	ÍTEM10	ÍTEM20	ÍTEM22	ÍTEM24	ÍTEM26
ÍTEM10	.1078				
ÍTEM20	.0106	.0751			
ÍTEM22	.0490	.0122	.0918		
ÍTEM24	.0286	.0531	.0510	.0918	
ÍTEM26	.0441	.0294	.0673	.0673	.1229
ÍTEM28	.0490	.0327	.0510	.0510	.0265
ÍTEM30	.0057	.0310	.0286	.0694	.0645
ÍTEM4	.0718	.0139	.0327	.0327	.0498
ÍTEM6	.0416	.0482	.0245	.0449	.0384
ÍTEM8	.0490	.0327	.0510	.0510	.0469
	ÍTEM28	ÍTEM30	ÍTEM4	ÍTEM6	ÍTEM8
ÍTEM28	.0918				
ÍTEM30	.0286	.1078			

ÍTEM4	.0122	.0106	.0751		
ÍTEM6	.0041	.0212	.0482	.1371	
ÍTEM8	.0510	.0286	.0327	.0449	.0918

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Correlation Matrix

	ÍTEM1	ÍTEM11	ÍTEM13	ÍTEM15	ÍTEM17
ÍTEM1	1.0000				
ÍTEM11	.3932	1.0000			
ÍTEM13	.2872	.3448	1.0000		
ÍTEM15	.4001	.2735	.3425	1.0000	
ÍTEM17	.3333	.6389	.4924	.5819	1.0000
ÍTEM19	.4001	.2735	.5104	.5536	.5819
ÍTEM21	.2872	.1180	.4318	.6782	.4924
ÍTEM23	.4419	.3059	.5605	.4528	.4419
ÍTEM25	.3644	.2456	.4678	.3635	.3644
ÍTEM27	.4419	.3059	.5605	.4528	.4419
ÍTEM29	.4419	.3059	.3831	.2956	.2498
ÍTEM3	.4924	.7985	.2424	.3425	.4924
ÍTEM5	.6340	.5184	.3831	.6100	.2498
ÍTEM7	.4001	.0724	.3425	.5536	.4001
ÍTEM9	-.0983	.1848	.3448	.6757	.6389
ÍTEM2	.5819	.6757	.5104	.2560	.4001
ÍTEM18	.4924	.3448	.8106	.1746	.4924
ÍTEM16	.2498	.3059	.3831	.7673	.6340
ÍTEM14	.4001	.0724	.1746	.5536	.2182
ÍTEM12	.4924	.3448	.6212	.6782	.4924
ÍTEM10	.4924	.5717	.2424	.6782	.2872
ÍTEM20	.3932	.1848	.5717	.4746	.6389
ÍTEM22	.5556	.6389	.4924	.4001	.5556
ÍTEM24	.5556	.3932	.2872	.5819	.7778
ÍTEM26	.4419	.3059	.5605	.4528	.4419
ÍTEM28	.3333	.8847	.2872	.4001	.7778
ÍTEM30	.2872	.1180	.2424	.3425	.4924
ÍTEM4	.6389	.1848	.1180	.6757	.1474
ÍTEM6	.5819	.0724	.3425	.4048	.2182
ÍTEM8	.5556	.6389	.4924	.5819	.7778

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Correlation Matrix

	ÍTEM19	ÍTEM21	ÍTEM23	ÍTEM25	ÍTEM27
ÍTEM19	1.0000				
ÍTEM21	.8461	1.0000			
ÍTEM23	.9245	.7379	1.0000		
ÍTEM25	.7895	.6280	.8612	1.0000	
ÍTEM27	.9245	.7379	1.0000	.8612	1.0000
ÍTEM29	.7673	.5605	.8339	.7111	.8339
ÍTEM3	.1746	.0530	.2058	.1474	.2058

ÍTEM5	.2956	.3831	.3355	.2610	.3355
ÍTEM7	.4048	.5104	.2956	.2215	.2956
ÍTEM9	.4746	.5717	.3059	.2456	.3059
ÍTEM2	.2560	.0067	.2956	.2215	.2956
ÍTEM18	.6782	.4318	.7379	.6280	.7379
ÍTEM16	.6100	.7379	.5017	.4111	.5017
ÍTEM14	.2560	.3425	.1384	.0795	.1384
ÍTEM12	.5104	.6212	.5605	.4678	.5605
ÍTEM10	.3425	.4318	.3831	.3076	.3831
ÍTEM20	.4746	.5717	.3059	.2456	.3059
ÍTEM22	.5819	.4924	.6340	.5379	.6340
ÍTEM24	.7638	.6975	.6340	.5379	.6340
ÍTEM26	.9245	.7379	1.0000	.8612	1.0000
ÍTEM28	.4001	.2872	.2498	.1909	.2498
ÍTEM30	.6782	.4318	.5605	.4678	.5605
ÍTEM4	.4746	.5717	.5184	.4375	.5184
ÍTEM6	.2560	.3425	.2956	.3635	.2956
ÍTEM8	.4001	.2872	.4419	.3644	.4419

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Correlation Matrix

	ÍTEM29	ÍTEM3	ÍTEM5	ÍTEM7	ÍTEM9
ÍTEM29	1.0000				
ÍTEM3	.2058	1.0000			
ÍTEM5	.3355	.5605	1.0000		
ÍTEM7	.1384	.1746	.4528	1.0000	
ÍTEM9	.0935	.1180	.3059	.4746	1.0000
ÍTEM2	.2956	.6782	.6100	.2560	.0724
ÍTEM18	.5605	.2424	.2058	.3425	.1180
ÍTEM16	.3355	.2058	.5017	.4528	.7309
ÍTEM14	.1384	.1746	.6100	.4048	.4746
ÍTEM12	.3831	.2424	.7379	.5104	.5717
ÍTEM10	.3831	.6212	.9152	.3425	.3448
ÍTEM20	.0935	.1180	.3059	.6757	.4565
ÍTEM22	.6340	.4924	.4419	.0364	.1474
ÍTEM24	.4419	.2872	.2498	.4001	.3932
ÍTEM26	.8339	.2058	.3355	.2956	.3059
ÍTEM28	.2498	.6975	.4419	.2182	.3932
ÍTEM30	.3831	.0530	.0284	.1746	.3448
ÍTEM4	.5184	.3448	.7309	.4746	.1848
ÍTEM6	.1384	.1746	.4528	.4048	.0724
ÍTEM8	.2498	.6975	.4419	.4001	.3932
	ÍTEM2	ÍTEM18	ÍTEM16	ÍTEM14	ÍTEM12
ÍTEM2	1.0000				
ÍTEM18	.5104	1.0000			
ÍTEM16	.1384	.2058	1.0000		
ÍTEM14	.2560	.0067	.4528	1.0000	
ÍTEM12	.3425	.4318	.7379	.5104	1.0000
ÍTEM10	.5104	.0530	.5605	.5104	.6212

ÍTEM20	.2735	.5717	.5184	.2735	.5717
ÍTEM22	.4001	.4924	.4419	.2182	.4924
ÍTEM24	.2182	.4924	.6340	.2182	.4924
ÍTEM26	.2956	.7379	.5017	.1384	.5605
ÍTEM28	.5819	.2872	.4419	.2182	.2872
ÍTEM30	.1746	.4318	.3831	.1746	.2424
ÍTEM4	.2735	.1180	.5184	.4746	.5717
ÍTEM6	.2560	.3425	.2956	.2560	.5104
ÍTEM8	.5819	.4924	.4419	.2182	.4924

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (S P L I T)

Correlation Matrix

	ÍTEM10	ÍTEM20	ÍTEM22	ÍTEM24	ÍTEM26
ÍTEM10	1.0000				
ÍTEM20	.1180	1.0000			
ÍTEM22	.4924	.1474	1.0000		
ÍTEM24	.2872	.6389	.5556	1.0000	
ÍTEM26	.3831	.3059	.6340	.6340	1.0000
ÍTEM28	.4924	.3932	.5556	.5556	.2498
ÍTEM30	.0530	.3448	.2872	.6975	.5605
ÍTEM4	.7985	.1848	.3932	.3932	.5184
ÍTEM6	.3425	.4746	.2182	.4001	.2956
ÍTEM8	.4924	.3932	.5556	.5556	.4419
	ÍTEM28	ÍTEM30	ÍTEM4	ÍTEM6	ÍTEM8
ÍTEM28	1.0000				
ÍTEM30	.2872	1.0000			
ÍTEM4	.1474	.1180	1.0000		
ÍTEM6	.0364	.1746	.4746	1.0000	
ÍTEM8	.5556	.2872	.3932	.4001	1.0000

* * * Warning * * * Determinant of matrix is zero

Statistics based on inverse matrix for scale SPLIT
are meaningless and printed as .

N of Cases = 50.0

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min
Variance					
Part 1	.8707	.8200	.9200	.1000	1.1220
.0009					
Part 2	.8800	.8400	.9200	.0800	1.0952
.0007					
Scale	.8753	.8200	.9200	.1000	1.1220
.0008					
Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min
Variance					

.0005	Part 1	.1140	.0751	.1506	.0755	2.0054
.0004	Part 2	.1070	.0751	.1371	.0620	1.8261
.0005	Scale	.1105	.0751	.1506	.0755	2.0054

Inter-item Covariances Variance						
		Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min
.0008	Part 1	.0499	-.0082	.1229	.1310	-15.0500
.0003	Part 2	.0411	.0008	.0849	.0841	104.0000
.0006	Scale	.0464	-.0082	.1229	.1310	-15.0500

Inter-item

Correlations Variance						
		Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min
.0461	Part 1	.4332	-.0983	1.0000	1.0983	-10.1735
.0296	Part 2	.3921	.0067	.7985	.7918	118.9169
.0396	Scale	.4227	-.0983	1.0000	1.0983	-10.1735

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation
Alpha if Item Deleted				
ÍTEM1 .9544	25.3600	41.0922	.6387	.
ÍTEM11 .9552	25.3400	41.6984	.5346	.
ÍTEM13 .9546	25.3800	40.9751	.6146	.
ÍTEM15 .9537	25.4200	40.1261	.7252	.
ÍTEM17 .9540	25.3600	40.8473	.7039	.
ÍTEM19 .9528	25.4200	39.7180	.8164	.
ÍTEM21 .9536	25.3800	40.4853	.7356	.
ÍTEM23 .9531	25.4000	40.0408	.7895	.

ÍTEM25	25.4400	40.2514	.6628	.
.9543				
ÍTEM27	25.4000	40.0408	.7895	.
.9531				
ÍTEM29	25.4000	40.7755	.6182	.
.9546				
ÍTEM3	25.3800	41.5465	.4753	.
.9557				
ÍTEM5	25.4000	40.6122	.6560	.
.9543				
ÍTEM7	25.4200	41.0649	.5191	.
.9555				
ÍTEM9	25.3400	41.8208	.4993	.
.9554				
ÍTEM2	25.4200	41.0649	.5191	.
.9555				
ÍTEM18	25.3800	40.8935	.6347	.
.9545				
ÍTEM16	25.4000	40.4082	.7034	.
.9539				
ÍTEM14	25.4200	41.5547	.4134	.
.9565				
ÍTEM12	25.3800	40.3629	.7660	.
.9534				
ÍTEM10	25.3800	40.8527	.6447	.
.9544				
ÍTEM20	25.3400	41.5759	.5701	.
.9550				
ÍTEM22	25.3600	40.9290	.6821	.
.9541				
ÍTEM24	25.3600	40.6841	.7475	.
.9536				
ÍTEM26	25.4000	40.0408	.7895	.
.9531				
ÍTEM28	25.3600	41.3780	.5632	.
.9550				
ÍTEM30	25.3800	41.5057	.4852	.
.9556				
ÍTEM4	25.3400	41.3718	.6294	.
.9546				
ÍTEM6	25.4200	41.3506	.4573	.
.9561				
ÍTEM8	25.3600	40.8882	.6930	.
.9540				

Reliability Coefficients 30 items

Correlation between forms = .9507
.9748

Equal-length Spearman-Brown =

Guttman Split-half = .9729
.9748

Unequal-length Spearman-Brown =

Alpha for part 1 = .9210
.9035

Alpha for part 2 =

15 items in part 1

15 items in part 2

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el instrumento alcanzó un alto nivel de confiabilidad (.97), lo cual verifica su consistencia para ser utilizado como medio de recolección de los datos para el objeto de estudio de esta investigación.

ANEXO F
TEXTO DE HISTORIA DE VENEZUELA

Disolución de la Gran República de Colombia

(Torres, 2003)

Esta República existió entre 1819 y 1830 e incluía los territorios de Venezuela, Nueva Granada y Ecuador. Ella fue un ideal de Francisco de Miranda y Bolívar que querían una América unida, pero no duró mucho tiempo. Hoy la llamamos “Gran Colombia” para diferenciarla de nuestra vecina y hermana República.

La Gran Colombia tuvo problemas causados por su gran extensión territorial, las dificultades para las comunicaciones, la diversidad de intereses regionales, la destrucción dejada por la larga guerra de independencia, la ausencia de una clara identidad nacional y de un espíritu unitario; todo ello estimulaba los enfrentamientos entre los sectores dirigentes del país.

Además, había descontento en algunas regiones. Una prueba de ello fue que las clases sociales más poderosas (las Oligarquías) de Caracas y Valencia habían firmado sin querer realmente la Constitución Nacional de Cúcuta de 1821. Todos esos resentimientos políticos contra las autoridades de Bogotá y sus representantes locales, se hicieron cada vez más fuertes por el hecho de que el colombiano Francisco de Paula Santander fuese elegido como Vicepresidente para encargarse del gobierno mientras Simón Bolívar dirigía las campañas militares que liberaron el sur de Nueva Granada, Ecuador, Perú y Bolivia.

Actuando como Comandante Supremo de los ejércitos libertadores y finalmente como Presidente del Perú y árbitro de la política continental, Bolívar no pudo ocuparse del

problema de la política colombiana hasta 1826.

Cuando la crisis política de Perú y Bolivia se lo permitió, Bolívar pudo volver a su patria, a comienzos de 1827, y tratar de resolver el movimiento separatista llamado “La Cosiata”.

“La Cosiata” fue un movimiento separatista que apoyo la decisión de Venezuela de separarse de Colombia y que tomó a José Antonio Páez como su líder. El nombre de este movimiento se debió a que para aquella época estaba muy de moda en nuestro país una obra de teatro español denominada “La Cosiata”.

Con ese movimiento el Concejo Municipal de Valencia y las clases más poderosas de la ciudad de Valencia le pidieron a José Antonio Páez que no obedeciera las instrucciones del Senado de Bogotá y lo proclamaron Jefe del gobierno de Venezuela.

Ante esta situación de crisis, Bolívar decretó una “Amnistía” que perdonaba todos los actos de separatismo realizados y, asimismo, resolvía nombrar oficialmente al General Páez como “Jefe Superior Civil de Venezuela”.

Por último, se convocó una Convención Nacional que se celebraría en Ocaña el año 1828, con el fin de modificar la Constitución Nacional de 1821. Lamentablemente, no se pusieron de acuerdo y, entonces, Bolívar y los que lo apoyaban proclamaron una Dictadura como gobierno de emergencia. Esto tampoco dio resultado y el enfrentamiento entre los Centralistas o Unitarios de Bolívar y los Federalistas o Separatistas de Santander se

hicieron más fuertes.

Finalmente, Bolívar renunció al poder supremo que ejercía y los tres territorios de la Gran República de Colombia se dividieron. El sueño de una América unida había fracasado.

ANEXO G
TEXTO DE HISTORIA DE VENEZUELA

El Caudillismo

(Torres, 2.003)

El Caudillismo es una forma de liderazgo rural o tradicional donde un jefe militar ejerce un poder muy influyente que dirige y controla a un grupo social, región o todo el país.

Entre las características del Caudillo estaba su capacidad natural para ser atractivo o carismático para el pueblo y el don de mando que generaba respeto, confianza y admiración por las promesas y acciones que realizaba a favor de la población que lo seguía.

Ejemplos de caudillos regionales o nacionales han sido considerados: José Antonio Páez, José Tadeo Monagas, Ezequiel Zamora, Juan Crisóstomo Falcón, Antonio Guzmán Blanco, Joaquín Crespo, José Manuel (“El Mocho”) Hernández, Cipriano Castro, Juan Vicente Gómez y Emilio Arévalo Cedeño.

Pero, ¿Por qué surgieron los Caudillos? Por las condiciones sociales y económicas de Venezuela durante el siglo 19 y principios del 20. Nuestro país era una nación dividida, con escasas vías de comunicación, lo cual produjo fuertes localismos y regionalismos, ya que la mayoría de la población campesina, analfabeta, pobre y desesperanzada buscaba una salvación y creía encontrarla en líderes militares que produjeron grandes guerras civiles para lograr sus aspiraciones personales de poder y riqueza.

Esas guerras internas entre los mismos venezolanos produjeron gran inestabilidad política, crisis en la producción y el comercio agrícola, innumerables muertes y la instalación de gobiernos de nuevos líderes que no lograron transformar los problemas sociales y económicos de la población que los apoyó.

ANEXO H
TEXTO DE HISTORIA DE VENEZUELA

Fiestas y Danzas Rituales de Venezuela

(Torres, 2003)

Entre los tipos de manifestaciones artísticas típicas del folklore de nuestro país, tenemos las Fiestas y Danzas Rituales, tales como: Los Danceros de la Candelaria, San Juan Bautista, San Benito, San Pedro, Las Turas, Los Santos Inocentes, Los Diablos danzantes de Yare, etc.

Estas son ceremonias muy vistosas por el vestuario usado, la música de acompañamiento, las coreografías de los bailes y las dramatizaciones de sus personajes. Pero, también, llaman la atención por la numerosa cantidad de personas que todos los años, desde tiempos remotos, participan en ellas en muchas poblaciones del territorio nacional.

Sin embargo, poco sabemos sobre porqué se originaron y para qué se siguen realizando si, al parecer, poco tienen que ver con nuestra época.

Los orígenes de esas Fiestas y Danzas, tenemos que buscarlos en la formación de la identidad nacional de nuestro país con la convivencia y la producción cultural de diferentes grupos étnicos como los indígenas, los blancos europeos y los negros. Cada uno de ellos se mezcló durante siglos de convivencia desde la época colonial, a través del mestizaje y crearon nuevas expresiones artísticas que conservaban raíces americanas, europeas y africanas.

Principalmente fueron los indígenas y los negros africanos, quienes recibieron un adoctrinamiento religioso, por parte de los blancos europeos para obligarlos a creer en la religión católica que adoraba a un solo Dios. Entonces, indígenas y negros tomaron algunas prácticas religiosas católicas de los españoles y las combinaron con cultos religiosos a los fenómenos de la naturaleza como los ciclos solares (Solsticio de Verano y de Invierno), con el fin de adorar a la naturaleza y pedirle lluvias, fertilidad y abundancia de cosechas para el

bienestar de las comunidades agrícolas que caracterizaban a Venezuela en otras épocas.

En consecuencia, se crearon hermosas, coloridas y alegres celebraciones que permiten al pueblo venezolano más humilde, sencillo y espontáneo expresar sus creencias, necesidades, profunda fe y esperanza en un mejor porvenir, a través de un despliegue de creatividad, imaginación y fantasía que mantiene muy vivas las raíces culturales de su tradición indígena, africana y europea.

ANEXO I

TEXTO DE HISTORIA DE VENEZUELA

Cambios Sociales en la Venezuela Petrolera

(Torres, 2003)

La economía petrolera tomó mayor auge a partir de 1820. Para 1926 los ingresos petroleros habían desplazado a los obtenidos por concepto de las ventas del café en el exterior del país. En la década de 1930 ya el petróleo representa más del 80% de las exportaciones. Venezuela se ha convertido en una nación eminentemente petrolera que conlleva a una serie de cambios.

Fue tal el descuido de la agricultura y la ganadería a partir de 1940 que en los últimos años hubo la necesidad de importar más del 60% de los productos de consumo diario. Como resultado, se produjo un atraso en el campo y una economía basada en un solo producto (el petróleo).

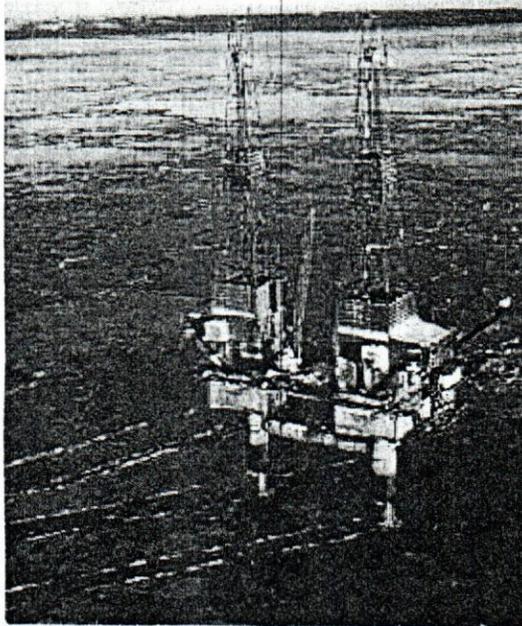
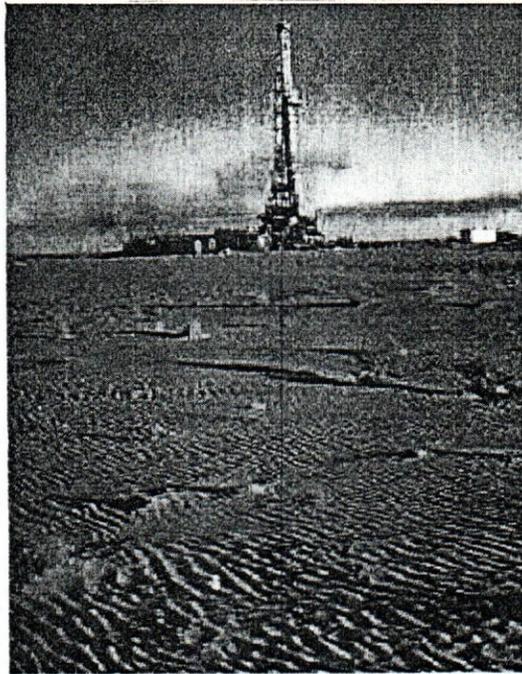
Con la llegada del petróleo, también entraron un conjunto de industrias extranjeras de bebida, alimentos, manufacturas, etc., que monopolizaron el mercado interno. Progresivamente, la economía nacional se hizo dependiente de las grandes potencias por las elevadas importaciones de productos, entre ellos la tecnología extranjera.

El desarrollo de la economía petrolera causó una nueva estructura social. Surgieron nuevos grupos, unos con el control económico, que se habían ido emparentando con los antiguos terratenientes, otros se originaron como producto de la industria y organismos públicos, es el caso de los obreros y la clase media. La clase marginal es producto del abandono y de la desidia en el área rural que se manifestó en la formación de barrios carentes de servicios básicos (agua, electricidad, seguridad, educación, medicina y sanidad) en las ciudades.

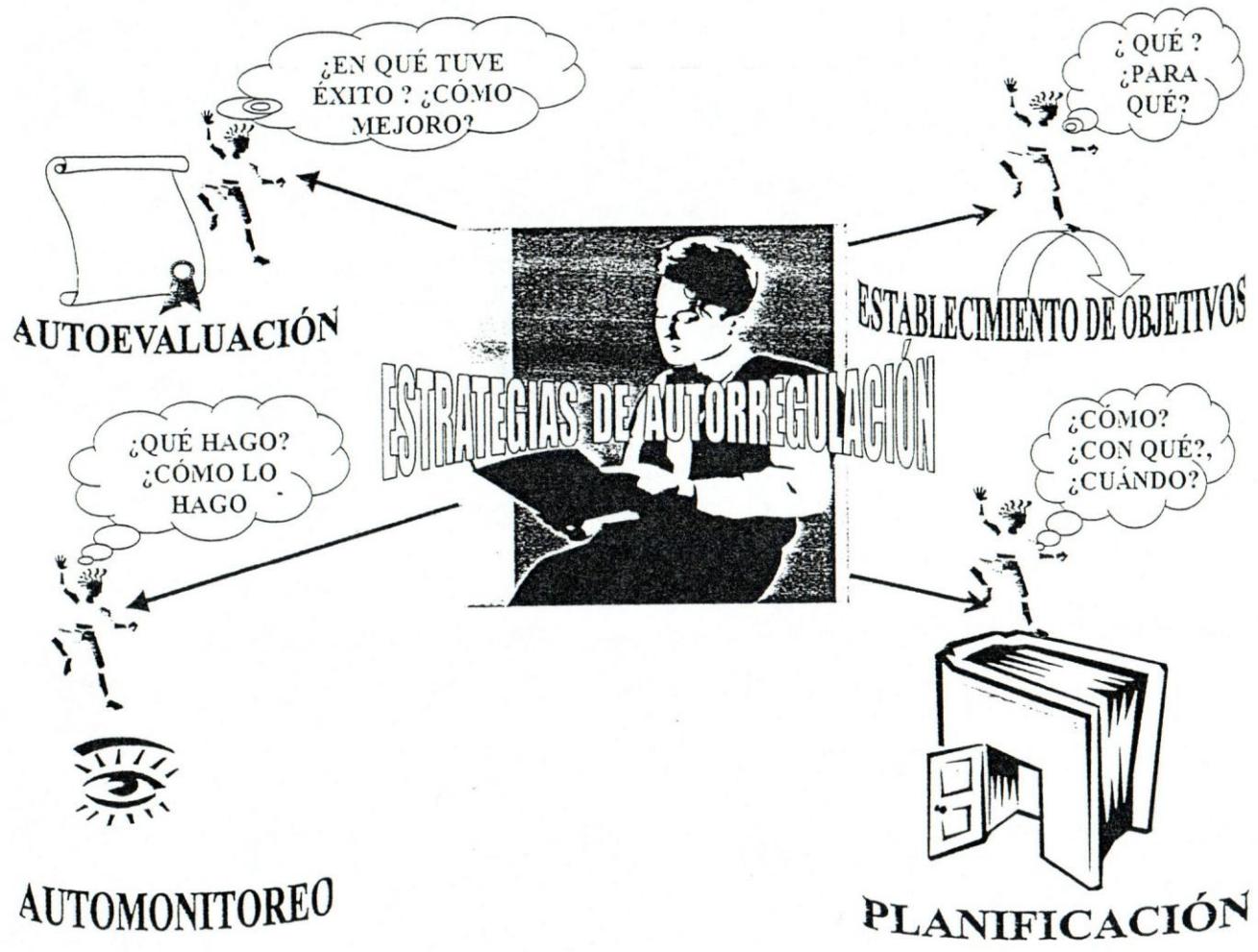
Todo el conjunto de grupos sociales que aparecieron en la Venezuela Petrolera modificaron el territorio nacional, trayendo como consecuencias: (a) La no existencia de

criterios de ordenamiento territorial; (b) La falta de aprovechamiento de los recursos naturales; (c) El abandono del campo por falta de servicios e infraestructuras viales; (d) La falta de fuentes de trabajo en el área rural.

Esas consecuencias se fueron acrecentando a partir de 1.940 y hasta el presente no han tenido solución. El éxodo campesino o migración es el reflejo de esa situación; donde el individuo había tratado de mejorar su nivel de vida viniendo a las ciudades. Son esos antiguos campesinos y sus herederos los que van a conformar la clase marginal que se ha establecido en la periferia de las principales ciudades.



ANEXO J
MAPA MENTAL



ANEXO K

GUÍA DEL PROGRAMA DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN

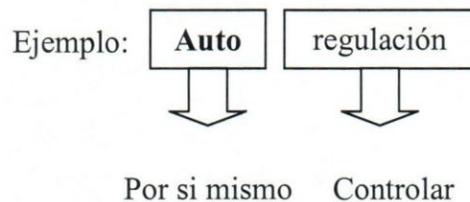
Guía del Programa de Estrategias de Autorregulación

¿Qué es una Estrategia?

Es la forma cómo hacemos las cosas o realizamos nuestras acciones. Pensamos de qué manera tenemos que hacer algo y decidimos el orden, la secuencia y la organización de las actividades.

¿Qué es la Autorregulación?

Es cuando nosotros mismos controlamos nuestros pensamientos para dirigir nuestras acciones y tener éxito haciendo bien las cosas.



“La voz interna que tenemos en nuestro cerebro controla y dirige nuestros pensamientos y acciones”.

Primera estrategia: Establecimiento de Objetivos Propios

¿En qué consiste el Establecimiento de Objetivos propios?

Es que cada uno decide qué se quiere lograr, qué se quiere obtener o conseguir, qué

se quiere aprender o qué es lo que quieren que aprendamos.

Sesiones: 1 y 2

Segunda estrategia: Estrategia de Planificación

¿Qué es la Planificación?

Es pensar y decidir lo que se va a hacer y todo lo que se necesita para hacerlo antes de realizar la actividad principal, con el fin de tener éxito en la tarea y en nuestros objetivos.

Pensar antes de hacer y tomar las decisiones

¿Qué se va a hacer?

¿Cómo se va a hacer?

¿Dónde se va a hacer?

¿Cuándo se va a hacer?

¿Con qué se va a hacer?

¿Para qué se va a hacer?

¿Con quiénes se va a hacer?

¿O con quién?

¿Cómo planificamos la lectura?

Recuerdo y mantengo mi Objetivo de Aprendizaje.

- Me fijo en el título del texto.
- Me fijo en las ilustraciones del texto.
- Me doy cuenta de la extensión, N° de párrafos y páginas del texto.
- Me doy cuenta del tiempo que tengo para leer.
- Decido cómo tengo que organizarme para leer y cuales materiales necesito.
- Ordeno mentalmente los pasos que debo seguir para comprender la lectura.
- Me doy cuenta si el texto es difícil y el esfuerzo que tengo que realizar para comprenderlo.

¿Cómo voy a entender mejor el texto?

- Fijarme en palabras desconocidas o claves.
- Fijarme en ideas principales.
- Subrayando palabras o ideas.
- Buscando significado en el diccionario u otros textos.
- Hago listas de palabras claves.
- Leo una y otra vez el texto.
- Hago mapas mentales, conceptuales, esquemas, dibujos o cuadros comparativos.
- Elabora resumen y conclusiones.

Sesiones: 3 y 4.

Responde: ¿Tendré que hacer mucho esfuerzo para entender el texto?, ¿Por qué?, ¿Qué tendré que hacer para comprenderlo mejor?.

Tercera estrategia: Autorregulación de Comprensión de la lectura mediante el Automonitoreo

¿Qué es el Automonitoreo?

Es observar nuestros pensamientos y acciones, darnos cuenta por nosotros de qué y cómo pensamos y realizamos las actividades de Comprensión de la lectura.

Mediante el automonitoreo nos podemos fijar si cumplimos el objetivo de aprendizaje y la planificación.



Sesiones: 5, 6, 7 y 8.

Lee y responde: ¿Qué hiciste para comprender el texto?, ¿Cómo utilizaste las actividades y Estrategias? y ¿Qué aprendiste del texto?.

Cuarta estrategia: Autoevaluación

¿Qué es la Autoevaluación?

Es chequear, corregir o darnos cuenta nosotros mismos de las equivocaciones y los aciertos para resolverlos.

Auto ————— evaluación

Por si mismo **Chequear, corregir, darse cuenta de las**
equivocaciones y de los aciertos

Sesiones: 9 y 10.

Reflexiona y responde: ¿Cuáles palabras se te hicieron difíciles de comprender?, ¿Qué crees que debes hacer para comprenderlas?, ¿Cómo tuviste que hacer para descubrir su significado?, ¿Qué significados crees que tienen las palabras?, ¿Cuál párrafo se te hizo más difícil para comprender?, ¿Qué crees que debes hacer para comprenderlo mejor?, ¿Cómo tuviste que hacer para comprenderlo mejor?, ¿Qué comprendiste finalmente sobre el párrafo? y por último ¿Por qué piensas que tuviste dificultades en esas palabras o párrafos?.

ANEXO L

DATA DE LOS PRETEST Y DE LOS POSTEST DEL ENTRENAMIENTO

Precom	Poscom	Preauto	Posauto
12.00	25.00	100.00	134.00

10.00	22.00	47.00	132.00
-------	-------	-------	--------

12.00	24.00	76.00	145.00
-------	-------	-------	--------

8.00	19.00	48.00	100.00
------	-------	-------	--------

15.00	30.00	65.00	145.00
-------	-------	-------	--------

12.00	26.00	43.00	147.00
-------	-------	-------	--------

9.00	22.00	56.00	106.00
------	-------	-------	--------

16.00	30.00	98.00	150.00
-------	-------	-------	--------

7.00	21.00	41.00	134.00
------	-------	-------	--------

11.00	20.00	58.00	120.00
-------	-------	-------	--------

12.00	23.00	87.00	118.00
-------	-------	-------	--------

10.00	25.00	87.00	129.00
-------	-------	-------	--------

15.00	24.00	100.00	132.00
-------	-------	--------	--------

12.00	30.00	69.00	148.00
-------	-------	-------	--------

13.00	28.00	65.00	148.00
-------	-------	-------	--------

10.00	26.00	72.00	146.00
-------	-------	-------	--------

14.00	29.00	56.00	145.00
-------	-------	-------	--------

14.00	27.00	86.00	146.00
-------	-------	-------	--------

5.00	20.00	41.00	124.00
------	-------	-------	--------

12.00	23.00	58.00	123.00
-------	-------	-------	--------

11.00	24.00	66.00	128.00
-------	-------	-------	--------

7.00	20.00	49.00	118.00
------	-------	-------	--------

8.00	22.00	47.00	107.00
------	-------	-------	--------

5.00	19.00	41.00	112.00
13.00	26.00	55.00	98.00
12.00	27.00	54.00	96.00
12.00	25.00	48.00	89.00
15.00	28.00	64.00	123.00
17.00	30.00	85.00	150.00
14.00	29.00	63.00	150.00
11.00	30.00	45.00	127.00
10.00	23.00	44.00	90.00
13.00	27.00	49.00	86.00
12.00	26.00	48.00	96.00
14.00	25.00	43.00	99.00
14.00	30.00	56.00	149.00
11.00	29.00	45.00	147.00
6.00	17.00	46.00	92.00
10.00	19.00	47.00	98.00
9.00	25.00	41.00	109.00
7.00	24.00	41.00	97.00
12.00	28.00	55.00	145.00
14.00	30.00	40.00	148.00
15.00	27.00	87.00	139.00