



Universidad Católica Andrés Bello
Vicerrectorado Académico
Estudios de Postgrado
Área de Humanidades y Educación
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría

EFFECTOS DEL USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y
AUTORREGULACIÓN PARA MEJORAR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN DE
TEXTOS EXPOSITIVOS DE CIENCIAS SOCIALES

Presentado por
Ravid E. Torres P.
para optar al título de
Magíster en Educación

Tutora
Lisette Poggioli, EdD

Caracas, Julio 2007

Agradecimientos

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

A mis padres, abuelos, hermanas, hermanos, sobrinas y sobrinos (Teresa, Pedro, Alberto, José, Roger, Ybeth, Hermy, Alexis, Juvenis, Xioly, Xuily, Leo, Santiago, Misel y Emily) quienes han sido puntos de apoyo, amor, confianza, unión, colaboración permanente y el norte de mis sueños.

A mis alumnas, alumnos y colegas de trabajo, quienes han sido fuentes de inspiración y la razón de ser de esta investigación. En especial a mis queridas y admiradas compañeras, colegas y grandes amigas: las Licenciadas Mirelva Martínez, Jackelín Valdez y Beatriz Santiago, mujeres apasionadas, valientes y fortalezas de la lucha por la moral y las luces en la Educación y en una República en profundo proceso de transformación.

Al resto de mis amigos, con quienes he compartido momentos inolvidables de mi vida y me enseñaron a valorarla y disfrutarla, aplicando la máxima: “No se fracasa si existe un comienzo; ser transparente te transporta ileso” (Control Machete).

A la Profesora Lisette Poggioli, EdD, tutora de esta investigación, quien ha sido de importante ayuda para el desarrollo y culminación exitosa de este proceso. ¡Un millón de gracias por toda su asesoría, paciencia y colaboración, pese a todas las limitaciones de tiempo y salud!

A tod@s, mi mayor respeto y consideración.

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

Autor: Ravid E. Torres P.
Asesor: Lisette Poggioli, EdD
Fecha: Julio de 2007

Efectos del uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación para mejorar el nivel de comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales

RESUMEN

Este estudio se realizó en dos sextos grados de dos escuelas rurales del municipio Caroní del estado Bolívar, con rendimiento entre suficiente e insuficiente en la comprensión de textos expositivos en el área de Ciencias Sociales.

El objetivo general fue: Reconocer los efectos del uso de estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación en el mejoramiento del nivel de comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales de estudiantes de sexto grado de una escuela rural del Municipio Caroní del Estado Bolívar. Se administró un programa de intervención estratégica en el grupo experimental, formado por los 38 alumnos del sexto grado de una de las escuelas rurales. El grupo control estuvo integrado por 36 educandos de sexto grado de la otra escuela rural y no recibió el tratamiento estratégico.

La intervención, realizada durante 30 días, fue un diseño de instrucción basado en los elementos y principios teóricos de la psicología Cognitiva, con base 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. Finalizado el mismo, los resultados de los postest del grupo experimental, permitieron inferir que hubo un incremento significativo, a un nivel de $\alpha = 0.00$, en la comprensión y la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación, con respecto a los datos de los pretest. Por el contrario, el grupo control no presentó cambios significativos en los postest. Los resultados indicaron que el uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación incrementa el rendimiento en la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales en estudiantes de sexto grado de Educación Básica.

Descriptores: Comprensión, textos expositivos, Ciencias Sociales, estrategias de aprendizaje y de autorregulación, Educación Básica.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Página

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema.....	1
Contexto del Estudio.....	19
Propósito y Justificación.....	40
Enunciado del Problema.....	43
Objetivos.....	43
Objetivo General.....	43
Objetivos Específicos.....	43

Capítulo II. Marco Teórico

El Enfoque cognitivo sobre la comprensión de Lectura.....	45
Estructura textual expositiva.....	50
Estrategias cognitivas para la comprensión de la lectura.....	53
Estrategia de selección.....	55
Estrategia de organización.....	56
Estrategia de elaboración.....	57
Estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura.....	58
Estrategias de autorregulación.....	59
Programas de intervención en estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación para la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales.....	60
Sistema de Hipótesis.....	78
Hipótesis General.....	78
Hipótesis Específica 1.....	78
Hipótesis Específica 2.....	78
Hipótesis Específica 3.....	78

Capítulo III. Método

Tipo y Diseño de la Investigación.....	80
Población y Muestra.....	81
Sistema de Variables.....	83
Variable Independiente.....	83
Variable Dependiente.....	85
Operacionalización de las Variables.....	85
Instrumentos para la recolección de datos.....	86
Validez y confiabilidad de los Instrumentos.....	88
Procedimiento.....	89
Procesamiento de los datos.....	90
Cronograma de Actividades.....	91

Capítulo IV. Resultados

Resultados.....	120
Discusión.....	128
Recomendaciones.....	135
Divulgación.....	137
Referencias.....	140

Anexos

A. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje.....	150
B. Cuestionario de Estrategias de Autorregulación.....	153
C. Informe de la prueba piloto del cuestionario de estrategias de autorregulación.....	160
D. Texto de Historia de Venezuela de la prueba de comprensión.....	168
E. Prueba de comprensión del texto de Historia de Venezuela.....	173
F. Informe de la prueba piloto de la prueba de comprensión.....	182
G. Mapa mental.....	193
H. Cuadernillo-Manual.....	195

I. Texto: Diversidad cultural en Venezuela.....	198
J. Texto: La Asamblea Nacional.....	201
K. Texto: Derechos y deberes ciudadanos.....	203
L. Texto: Sistema democrático.....	206
LL. Texto: Sociedades bolivarianas estudiantiles.....	208
M. Texto: El poder público nacional.....	210
N. Texto: Declaración de los derechos humanos.....	212
Ñ. Texto: Símbolos y fechas patrias.....	214
O. Texto: Constitución de la República.....	217
P. Texto: Actividades económicas de la población.....	219
Q. Texto: El petróleo en Venezuela.....	222
R. Texto: América Latina.....	226
S. Texto: Distribución espacial de la población.....	231
T. Texto: Movimientos preindependentistas.....	235
U. Proyecto de Aprendizaje “Poder sin límites”.....	238
V. Ilustraciones de Regy, Diony y Lianny.....	240

Tablas

1. Características académicas, laborales y socioeconómicas del personal docente de la escuela estatal rural.....	29
2. Características académicas, laborales y socioeconómicas del personal docente de la escuela municipal rural.....	32
3. Distribución de alumnos inscritos en la escuela rural estatal, clasificados por sexo masculino, grado y edad. Mayo 2006.....	34
4. Distribución de alumnos inscritos en la escuela rural estatal, clasificados por sexo femenino, grado y edad. Mayo 2006.....	35
5. Distribución de estudiantes inscritos en cada sección de la escuela rural estatal, clasificados por género. Mayo 2006.....	36
6. Distribución de alumnos inscritos en la escuela rural municipal, clasificados por sexo masculino, grado y edad. Mayo 2006.....	37
7. Distribución de alumnos inscritos en la escuela rural municipal, clasificados por sexo femenino, grado y edad. Mayo 2006.....	38

8. Distribución de estudiantes inscritos en cada sección de la escuela rural municipal, clasificados por género. Mayo 2006.....	39
9. Matrícula de estudiantes de sexto grado de la escuela rural estatal objeto de estudio.....	81
10. Matrícula de estudiantes de sexto grado de la escuela rural municipal objeto de estudio.....	81
11. Conformación de la muestra del grupo experimental por edad y sexo de los estudiantes.....	82
12. Conformación de la muestra del grupo control por edad y sexo de los estudiantes.....	83
13. Operacionalización de las Variables.....	86
14. Plan de acción del Programa de intervención en estrategias de aprendizaje y autorregulación para mejorar la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales.....	92
15. Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el pretest de comprensión.....	121
16. Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el posttest de comprensión.....	122
17. Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental en el pretest y el posttest de comprensión.....	
18. Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el pretest de estrategias de aprendizaje.....	125
19. Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el posttest de estrategias de aprendizaje.....	125
20. Medias y desviaciones estándares de los puntajes por el grupo experimental en el pretest y el posttest de Estrategias de aprendizaje.....	126

21. Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el pretest de estrategias de autorregulación.....	127
22. Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el posttest de estrategias de autorregulación.....	127
23. Medias y desviaciones estándares de los puntajes por el grupo experimental en el pretest y el posttest de Estrategias de Autorregulación.....	128

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

El problema de la comprensión de la lectura y de cómo éste se incrementa sustancialmente cuando se leen textos expositivos, entre ellos los de Ciencias Sociales, ha sido de gran interés a nivel mundial, pues la investigación educativa internacional ha analizado y demostrado su papel preponderante en la formación integral de los seres humanos.

De hecho, se ha afirmado que la lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños; a tal punto que desde hace muchas décadas atrás, desde el siglo XX, se ha estado notando un creciente interés de los sistemas educativos, los docentes y los padres por la lectura y la comprensión de la misma por los estudiantes, quizá porque saben —se les dice así desde los medios de comunicación— la relación que existe entre lectura y rendimiento escolar. Más aún se ha hecho énfasis en que el potencial formativo de la lectura va más allá del éxito en los estudios; la lectura proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo. La lectura constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad (Lomas, 2002).

Desde este punto de vista, un nivel satisfactorio de comprensión de la lectura está relacionado con el éxito en múltiples e innumerables campos de la vida contemporánea, académicos y no académicos; de allí que siempre se haga la sugerencia de que hay que privilegiar la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de comprensión y lectura en todos los subsistemas, niveles y modalidades

educativas.

De allí que los países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), hayan decidido realizar una prueba internacional desde el año 2000 para evaluar los rendimientos en comprensión de lectura, matemática y ciencias. Esta evaluación internacional se conoce como Programme for International Student Assessment, Programa para el rendimiento estudiantil internacional, PISA, y se organizó para efectuarse cada cinco años, pero no se tienen todavía los resultados del PISA 2006 sino los del PISA 2000, en el cual se establecieron cinco niveles de desempeño en comprensión que iban desde la recuperación, la interpretación y el razonamiento hasta la evaluación, siendo estos consistentes con la aplicación de estrategias y técnicas de repaso, selección, organización, elaboración y autorregulación.

Los resultados del PISA 2000 clarificaron que el promedio de comprensión de la lectura en estudiantes entre los 15 y los 16 años de edad de los países del OCDE era de 500 puntos, y los países que superaron este promedio fueron: 1. Finlandia, 2. Canadá, 3. Nueva Zelandia, 4. Australia, 5. Irlanda, 6. Corea, China y Hong kong, 7. Reino Unido, 8. Japón, 9. Suecia, 10. Austria, 11. Bélgica, 12. Islandia, 13. Noruega, 14. Francia y 15. Estados Unidos. Los países latinoamericanos que participaron (Argentina, Brasil, Chile, México y Perú) obtuvieron un promedio de 395, muy por debajo del nivel estándar alcanzado por toda la organización y esto implicaba serias deficiencias en la comprensión de la lectura de textos y organizadores gráficos expositivos-argumentativos y en las estrategias y tácticas que le correspondían (UNESCO, OECD, 2002).

En ese sentido era evidente que los niveles de comprensión de la lectura de

textos expositivos-argumentativos no eran satisfactorios no sólo en Latinoamérica, sino también a nivel de otros continentes, donde sólo un grupo muy reducido de países del mundo desarrollado o de potencias emergentes destacaban por encima del promedio. Importante también es resaltar que esta evaluación permitió precisar las debilidades de formación en procesos y habilidades de comprensión que arrastraban los educandos desde las escuelas primarias y que se reflejaban con gravedad amplificada en las instituciones de educación secundaria.

Anteriormente, en el año 1997 cuando se aplicó la Prueba de comprensión de lectura, matemática, ciencias y sistema educativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, auspiciado por la UNESCO, los resultados destacaron que sólo Cuba superó consistentemente y de forma significativa, en todos los ítems y en todas las áreas de estudio, al resto de los 13 países latinoamericanos que presentaron una muestra de sus estudiantes de tercer y cuarto grado de Educación Básica o Primaria. Inclusive se establecieron relaciones causales del fracaso estudiantil latinoamericano con respecto a indicadores socioeconómicos, de funcionamiento y organización institucional y educativa (SIMCE, 2007).

Esto fue una señal de advertencia sobre la insuficiente eficacia y eficiencia de la educación continental para favorecer el mejoramiento de un proceso clave para el desarrollo de todas las potencialidades y dimensiones del ser humano como lo es la comprensión; lo cual ameritaba una investigación exhaustiva para determinar causas específicas y adelantar alternativas de solución.

Precisamente, sobre las posibles causas de las deficiencias en el nivel de comprensión de la lectura de textos, autores como Englert, Raphael, Anderson,

Anthony y Stevens (1991) han planteado que existe una multitud de factores que influyen en las deficiencias estratégicas (cognitivas y 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; factores éstos que ponen el asiento en las variables estudiante y docente.

Sin embargo, otros autores como Brown, Day y Campione (1980) consideraron de principal influencia en el problema de estudio, dos variables relacionadas directamente con las capacidades de los estudiantes, tales como: las carencias o deficiencias de estrategias de aprendizaje y autorregulación y la carencia o deficiencia de conocimientos previos; ambos factores aunque inherentes a los alumnos son responsabilidad de los docentes como mediadores y propiciadores de los aprendizajes.

Para tener una idea de la magnitud del problema de la comprensión de la lectura en alumnos de Educación Básica en Venezuela, se tienen que tomar en consideración 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 encontraban manifestadas de alguna manera en la realidad del grupo de alumnos investigados en las escuelas rurales de este estudio.

Para verificarlo se realizó el análisis de diversas fuentes escolares que daban información sobre la existencia del problema de insuficiente nivel de comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales por los alumnos de sexto grado y un escaso uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación para la comprensión de este tipo de estructura textual. Fueron dichas fuentes las siguientes:

1. Los archivos de evaluación del rendimiento de los alumnos, redactados por los maestros de sexto grado, para ese año escolar (2006-2007) 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 de los maestros de sexto grado (en el año escolar 2005-2006) 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 haber tenido influencia en las dificultades de comprensión de la lectura de textos expositivos de Ciencias Sociales que presentaban 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 (Englert et al, 1991).

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) había muy poca información. La mayoría de ellos no eran descriptivos ni realmente cualitativos y, por lo general, expresaban que el alumno tenía o no tenía buena comprensión de la lectura, mas no especificaban sobre cuáles tipos de textos en particular ni establecían 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 (2003-2004 y 2004-2005) 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 había indicaciones de cómo se hicieron esas sesiones, cuáles impresiones se obtuvieron y, tampoco se mencionaba 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” de la escuela del rural estatal sí aparecían 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, había 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 era uno de los responsables en el estado Bolívar. Por consiguiente, existía un descuido en cuanto a los textos expositivos y el docente del grado lo reconoció pues estaba consciente de las dificultades y limitaciones que su grupo de educandos presentaban al respecto y las posibles consecuencias negativas de esas condiciones en sus futuros aprendizajes. De hecho, en las descripciones de las actuaciones de lo 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 el caso del maestro del sexto grado de la escuela rural municipal, se encontró que éste sí abordaba con frecuencia la enseñanza explícita de la comprensión de la lectura, pero enfatizaba el estudio de la gramática, el vocabulario, la formación de palabras por prefijación y sufijación; es decir, hacía hincapié en la decodificación, los fonemas y grafemas, pero no hacía énfasis en las estrategias de aprendizaje, tampoco las conocía, tan sólo privilegiaba dos técnicas o tácticas de aprendizaje: el resumen y la resolución de preguntas establecidas en el libro enciclopédico “Girasol 6” (Gutiérrez,2005).

En la revisión de las características y condiciones del contexto comunitario y familiar se pudo encontrar que sólo nueve de los padres y representantes de los alumnos eran bachilleres, seis culminaron el noveno grado de Básica y el resto llegó hasta la segunda etapa de Educación Básica. En ninguno de los grupos familiares existían hábitos frecuentes de lectura. En realidad se trataba de grupos familiares mantenidos por padres, madres, abuelos o hermanos que la mayor parte del tiempo

estaban trabajando para sobrevivir o subsistir, buscando trabajo o realizando oficios domésticos rutinarios. Por lo general, sus vidas cotidianas estaban signadas por las dificultades para organizar, planificar, monitorear y evaluar sus opciones y tomas de decisiones. Sus actuaciones solían ser improvisadas y sin dirección clara. Esto de alguna manera lo podrían transmitir inconscientemente a sus hijos, ya que eran los adultos inmediatos en el contexto de aprendizaje informal. Era demasiado frecuente que este grupo de padres y representantes careciera 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 habían 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, pues cumplían correctamente el nivel de decodificación, pero pocos demostraban entender realmente lo que leían y, en general, repetían literalmente la información decodificada con muy escaso o ningún parafraseo; de hecho, no manifestaban tener una actuación organizada ni planificada. Leían por leer sin percatarse de lo que estaban haciendo o si lo que hacían les resultaba o no. De 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. Estos desempeños

hablaban de un nivel de comprensión de lectura ubicado entre la decodificación y la comprensión literal.

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 ellos falta de interés, abandono de la lectura o búsqueda de explicación en el maestro, ya que ellos no tenían referentes cognitivos o conocimientos previos al respecto. 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 todas estas informaciones recabadas, se puede decir que se detectaron los siguientes aspectos resaltantes que perjudicaban el nivel de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos en los alumnos de sexto grado.

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 aprendizaje (selección, organización y elaboración) para la comprensión de textos expositivos tanto en sexto grado como en los grados precedentes; (b) Una ineficiente enseñanza de técnicas o tácticas 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 o seguimiento 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 selección, 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 dificultaban sus desempeños como maestros en casa; (b) Carencia de hábitos adecuados de lectura; (c) Dificultades para aplicar la autorregulación en su vida cotidiana y para modelarla en sus hijos.

En este punto del análisis es indispensable citar las opiniones de Brown et. al (1980), autoras relevantes en el estudio de esta área de la psicología cognitiva, quienes plantearon que al niño le pueden faltar las estrategias necesarias para ocuparse en actividades de aprendizaje apropiadas y se tiene amplia evidencia en la literatura de las deficiencias de conocimiento estratégico en los niños. Paralelamente, los niños pueden tener carencias del conocimiento del mundo requerido para entender ciertos textos que se presuponen son adecuados a su experiencia. En principio, la instrucción puede hacerse intencionada para superar uno o ambos problemas.

Claramente las autoras puntualizaron la existencia en la evidencia científica de dos problemas fundamentales en los aprendizajes de los niños. Uno de ellos apunta a la carencia de estrategias, tanto las cognitivas como las metacognitivas, y el otro se

refiere a las debilidades de conocimientos previos.

Es evidente que las posibles causas del problema encontradas en el escenario de trabajo se corresponden con los planteamientos de los teóricos e investigadores del área. Por supuesto, La complejidad y multitud de posibles factores causales involucrados escapan a la delimitación y el tiempo destinado para este estudio, el cual se concentra en establecer la influencia del entrenamiento en estrategias de aprendizaje y autorregulación en los logros de comprensión de la lectura de textos expositivos, ya que se ha descubierto un olvido en la atención pedagógica hacia las habilidades implicadas en esos componentes cognitivos y metacognitivos. Se debe recordar que las estrategias de autorregulación son herramientas del pensamiento para “aprender a aprender”. Al contrario, si se privilegia sólo la adquisición del conocimiento general, esto podría provocar un retraso o el abandono del aprendizaje estratégico debido a la amplia gama de contenidos o temas que abarca el programa curricular. Es por ello que esta investigación se centró en establecer las relaciones causales entre entrenamiento en estrategias de aprendizaje, de autorregulación y nivel de comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales.

Con el fin de verificar la pertinencia de esta investigación, una exploración más profunda y sistemática del desempeño diario de los alumnos de sexto “U”, de ambas instituciones, fue realizada por el autor mediante la observación participante directa de las actuaciones de los educandos durante actividades normales de comprensión de la lectura de textos expositivos de Ciencias Sociales, efectuadas en las clases diarias. Allí se percató que de los 74 estudiantes, 20 (27,02%) parecían tener cierto control sobre sus procesos y estrategias para comprender textos, pues eran capaces de organizarse con pocas explicaciones del maestro, se proponían realizar las

asignaciones con la mayor calidad posible, se retaban a sí mismos aumentando las exigencias, de manera que organizaban su espacio y recursos de trabajo, seleccionaban otros medios a utilizar, revisaban cada pregunta o aspecto para determinar si comprendieron lo que se les pedía exigían aclaratorias al maestro y le presentaban sus interpretaciones de lo que les había propuesto. Igualmente, estos 20 alumnos en particular revisaban constantemente lo que producían para chequear su acercamiento a la meta establecida y cambiaban sus respuestas y sus métodos de realizar las tareas sino se sentían satisfechos con sus logros. Además hacían sugerencias a sus condiscípulos y los orientaban en sus actividades sin intervención del docente.

Los 54 alumnos restantes (72,97%) rara vez daban muestras de que estaban cumpliendo los procesos anteriormente explicados, hasta el punto de que sólo se conformaban con copiar o repetir oraciones del texto según la secuencia del orden de las preguntas escritas en los libros. De esta manera, ellos asociaban que la primera pregunta o actividad debía ser resuelta copiando el primer párrafo y si éste era muy largo lo cortaban 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 revisaban las tareas de comprensión de lectura ni parecían plantearse metas propias al respecto, razón por la cual, generalmente, no sabían qué se les pedía que hicieran y, por ende, no sabían cómo responder ni en qué parte del texto buscar la información pertinente. Incluso solían preguntarle al maestro para que les dijera dónde estaban las respuestas, y éste se lo decía.

De los 74 educandos, otros 20 (27,02%) eran muy desordenados en su

desempeño para comprender textos: no planificaban qué, cómo ni cuándo hacerlo. Frecuentemente olvidaban las instrucciones y cometían los mismos errores constantemente. Solían pasar como mínimo dos horas para responder actividades y preguntas sobre un texto de una página de extensión tamaño carta, cuya dificultad era baja y abarcaba temas usuales en los contenidos de los programas y textos de los diferentes grados de Básica. Igualmente, tardaban mucho en interpretar los significados de tres refranes sencillos y un pensamiento de Simón Bolívar, sobre los cuales se conformaban en repetir literalmente lo expresado en ellos sin hacer un esfuerzo de interpretación. Continuamente evadían las actividades de este tipo para conversar sobre anécdotas personales o de conocidos.

50 de los estudiantes reconocieron, en una entrevista no estructurada por el autor, 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. En general mostraban desmotivación, desorganización y falta de planificación durante las lecturas.

Por otra parte, 45 de esos estudiantes indicaron que mientras leían no estaban pendientes de si 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 podían comprender coherentemente las ideas expresadas en los textos y se conformaban con repetir y copiar lo superficial, inmediato y literal. De esa

forma se les hacía muy difícil tener acceso a otros tipos de conocimientos y significados sobre el área de Ciencias Sociales y no tenían facilidad para conectar o establecer relaciones de causa-efecto entre hechos, fenómenos y procesos sociales que formaban parte del plan de estudio de sexto grado.

En las escuelas rurales graduadas seleccionadas para esta investigación, los alumnos de sexto grado han estado confrontando problemas de comprensión de la lectura de textos durante los cuatro últimos años escolares (2002-2003, 2003-2004, 2004-2005 y 2005-2006), tal como lo demuestran los registros de evaluación final archivados en estas instituciones. Estos registros reportaron un nivel de suficiencia de las secciones de este grado, en el área de estudio, en un orden del 82 % de la población estudiantil, para ambos centros educativos.

Por otra parte, en los documentos de la evaluación del primer y segundo lapso del año escolar 2005-2006, se encontraba expresado que el nivel de lectura del 82% de los estudiantes de sexto grado (61 alumnos) era el de decodificación corriente. 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.

Ahora bien, para comprender cuál es la escala de calificación que permite 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 en sexto grado:

A= El alumno alcanzó todas las competencias previstas para el grado y, en algunos casos, superó lo esperado. B= El alumno superó todas las competencias previstas para el grado. C= El alumno alcanzó la mayoría de las competencias establecidas para el grado. D= El alumno logró 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. (p.3)

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, se establecieron los lineamientos nacionales para la evaluación en Educación Básica que se han cumplido en las instituciones educativas estatales y municipales del estado Bolívar; a saber: 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: 12 alumnos obtuvieron el literal B, 10 consiguieron C, 24 alcanzaron D y 28 estudiantes obtuvieron E. Por cierto, los 12 alumnos que

tenían B y ocho de los que tenían C, estuvieron incluidos en el grupo de 20 educandos que destacaron en los procesos de comprensión durante la observación participante directa efectuada por el autor.

En consecuencia, se puede estimar que un 37,83% de los alumnos, que incluía 28 de los 74 individuos de los sextos grados de ambas escuelas, 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 28 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, sólo el docente de la sección de sexto grado de la escuela estatal reportó que la mayoría de sus discípulos (38= 51,35% de los 74 alumnos) no conocían y, por ende, no aplicaban 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. Al contrario, el maestro de la escuela municipal escribió que casi todos sus alumnos tenían dificultades para comprender y para expresar lo que comprendían, pero él no profundizó en detalles al respecto. En ese sentido, al efectuar la observación directa de las actividades de comprensión de la lectura de textos expositivos, realizadas por los alumnos en sus aulas durante cinco días, el autor encontró que 54 (72,97%) de los 74 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 revisaban o evaluaban si habían logrado las metas u objetivos de aprendizaje.

De la recopilación de información contenida en los registros descriptivos de observaciones diarias y en conversaciones con los maestros de sexto de ambas escuelas 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 54 alumnos mencionados (72,97%) tenían 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 influidos negativamente al punto de que estos alumnos podrían pasar a la masa de repitientes, desertores y excluidos del sistema educativo.

Contexto del Estudio

Se seleccionaron dos escuelas pertenecientes a dos comunidades con cinco kilómetros de distancia entre sí. La primera comunidad está ubicada en un asentamiento campesino conocido como 19 de Abril I, km 12 de la parroquia Pozo Verde, el cual 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 alcanzaba los 2.400 habitantes, según datos proporcionados por la Asociación de vecinos y el Consejo comunal, los cuales realizaron un censo de población en el año 2.006 conjuntamente con el personal del módulo Barrio Adentro de dicho centro poblado..

Pese a que existían algunos cultivos agrícolas y crías de ganado vacuno y aves de corral, la mayoría de los habitantes no se dedicaba a esas actividades. Por el contrario, entre las principales actividades económicas de los habitantes se encontraban la buhonería, el servicio doméstico, la albañilería independiente, jornaleros, peones, bodegueros, choferes de microbuses y camionetas y mecánicos, aunque existían casos muy escasos de personas que se desempeñaban como obreros o empleados de empresas grandes, medianas y pequeñas.

Las condiciones socioeconómicas de los pobladores del asentamiento los ubicaban, 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 agrupaban las personas con muy bajo nivel de ingresos y poder adquisitivo, correspondiente a los niveles de pobreza y pobreza crítica, respectivamente. Estos no llegaban a alcanzar el salario mínimo vigente hasta el mes de abril del año en curso, el cual fue establecido en 450.000 bolívares mensuales por el gobierno nacional, de acuerdo con los datos del Censo Comunitario realizado por la Asociación de vecinos de la comunidad (2006).

En general, de acuerdo con las opiniones emitidas por los pobladores del asentamiento campesino, las condiciones de calidad de vida son muy deficientes, ya

que los ingresos de los asalariados no cubrían las expectativas de los grupos familiares, dado que el número promedio de hijos en cada familia era de cuatro y había un creciente y preocupante problema de desempleo.

Por otro lado, sólo el transporte público, formado por microbuses y camionetas rústicas que cubrían la ruta desde el campo a la ciudad, era el servicio público que funcionaba permanentemente, aún cuando las carreteras de acceso al poblado y las de comunicación interna estaban muy deterioradas. No existían sistemas de recolección o distribución de aguas blancas y negras. El agua consumida provenía de camiones cisterna que irregularmente surtían recipientes y tanques de los pobladores o, en su defecto, se obtenía del río y de los tapones que existían en los alrededores. El servicio de energía eléctrica era deficiente porque ocurrían fallas constantes y el sistema de distribución necesitaba ser renovado.

La recolección de basura por las compañías concesionarias del municipio tenía más de un año que no funcionaba, por lo que era más usual la acumulación y quema de desechos en los patios de las casas. Existía un módulo Barrio adentro que prestaba servicios médicos básicos, pero que no podía atender casos de emergencia o de hospitalización y cirugía. La atención que se brindaba en este local era mínima y los pobladores tenían que dirigirse al Módulo ambulatorio de la parroquia situado a 26 kilómetros de distancia o al Hospital de la ciudad más cercana, a 45 kilómetros. No había un módulo vigilancia policial, por lo cual la comunidad seleccionó a un comisario y dos alguaciles que dejaron de realizar sus actividades por falta de apoyo presupuestario hace cuatro años atrás.

Como organizaciones comunitarias funcionaban la Asociación de vecinos, el Consejo comunal, 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 funcionaban en las cinco capillas evangélicas y la iglesia católica.

En el censo comunitario del año 2.006, realizado por la Asociación de vecinos, el Consejo comunal, el Sindicato de tierras y el Módulo Barrio adentro, se encontró que un 10% de la población adulta no terminó de estudiar la segunda etapa de Educación Básica, 90 % culminó el sexto grado de Educación Básica, el 25 % terminó la tercera etapa de Educación Básica, un 25 % son Bachilleres, hay pocos graduados universitarios y el analfabetismo alcanza el 2 % de la población. Se puede entrever que ha habido problemas persistentes de deserción y exclusión escolar, pese a que ha habido un incremento en los índices de escolarización y no exclusión a través de las misiones Robinson, Ribas y Sucre que han estado funcionando en este poblado y en el resto de la parroquia rural desde hace cuatro años.

Abundaban los ranchos de palos y láminas de zinc, principalmente en las tierras invadidas. No obstante, en el poblado original prevalecían las casas rurales construidas por el Instituto Nacional de la Vivienda (INAVI). Sin embargo, estas viviendas no contaban con sistema de distribución de aguas blancas y negras.

Entre los problemas de creciente gravedad se encontraba 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 autoexclusión escolar. Sin embargo, no eran comunes los actos delictivos. Por lo general los escasos hechos de ese tipo habían sido organizados por bandas y criminales provenientes de otras comunidades.

Existían tres centros educativos: un Centro de Educación Inicial del Ministerio

del Poder Popular para la Educación, una escuela básica graduada perteneciente a la Gobernación del estado Bolívar (la cual abarcaba la primera y la segunda etapa de Educación Básica y ha prestado sus espacios para la Misión Ribas, la cual atendía la tercera etapa de Básica y el Bachillerato), un ambiente de la Misión Robinson y dos planteles emergentes del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

La escuela básica estatal estaba clasificada como escuela rural graduada. La edificación escolar tenía siete aulas, de las cuales cinco medían 6 x 6 metros, lo cual definía un área de trabajo de 36 metros cuadrados en cada una. Las otras dos aulas medían 4 x 4 metros, lo que significaba un área de 24 metros cuadrados en cada una. De las siete aulas, sólo seis estaban habilitadas para el trabajo escolar, porque una se utilizaba como biblioteca.

Existían cuatro baños para el uso de todos los integrantes de la comunidad educativa, pero como no existía un sistema de distribución de aguas blancas y negras en ninguna parte del asentamiento, el funcionamiento de estos sanitarios estaba limitado a que los tanques de agua de la escuela fuesen llenados mediante los camiones cisterna que les correspondía surtir de ese líquido al poblado. La carencia del vital líquido era tal que perjudicaba 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 estaba cercado con muros de bloques, pero durante el proceso de cercado se perdió el bosque escolar y éste fue invadido hace un año. No había una cancha deportiva, por lo que se practicaba Educación Física en una cancha de la comunidad, la cual estaba deteriorada.

La escuela tenía dotación de libros narrativos, recreativos y de referencia para las bibliotecas de aula, así como libros enciclopédicos de texto y guías de actividades de Lengua, Matemática, Sociales, Naturaleza y Tecnología para cada estudiante, entregados por la Gobernación del estado a principios del año escolar 2006-2007.

La dotación de pupitres, sillas y escritorios era deficiente, pues no cubría la demanda de la matrícula escolar y no todos estaban en buenas condiciones, lo cual afectaba el funcionamiento adecuado de las actividades de aula.

El personal que laboraba en esta escuela estaba 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 trabajaban en el turno matutino y atendían los grados: primero “A”, primero “B”, segundo “A”, segundo “B” y tercero “A”; los otros cinco cumplían sus funciones en el turno de la tarde y atendían: tercero “B”, cuarto “A”, cuarto “B”, quinto “U” y sexto “U”. La Directora de la institución cumplía sus funciones alternando el turno. El profesor de Educación Física atendía todos los grados en la mañana. La secretaria sólo trabajaba en la tarde y había una obrera 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 habían impedido su participación, en mayor o menor medida, en las diversas actividades, proyectos o programas que se habían llevado a cabo en esta institución. De hecho la

colaboración de la comunidad en materiales, dinero y mano de obra habían facilitado llevar a cabo las mejoras de las instalaciones y equipos en el año escolar precedente y el actual.

La segunda comunidad, también es un asentamiento campesino y se llama “San Silvestre”, ubicado en el km 17 de la vía El Pao, parroquia Pozo Verde. Se trata de una zona muy montañosa y de abundancia de tierras fértiles y precipitaciones para la práctica de la agricultura, pero subutilizada.

La población alcanzaba los 2380 habitantes y había estado creciendo de forma desordenada y arbitraria por las invasiones de tierras; así lo establecía el censo comunitario del año 2006, realizado por la Asociación de vecinos y el Consejo comunal. Igualmente, señalaba que, pese a la potencialidad agrícola de la localidad, tan sólo un 2,7% se dedicaba a la agricultura, ya que la mayoría de sus pobladores (97,3%) se dedicaban a trabajar en el sector informal, en los sectores de servicios y de industrias en el área urbana de Ciudad Guayana o, simplemente, estaban desempleados.

Se trataba de un poblado conformado con personas, ubicadas entre los estratos D y E, lo cual implicaba un escaso poder adquisitivo y una pobreza de recursos financieros y materiales. Esto se reflejaba en las condiciones de vida reinantes, caracterizadas por la proliferación de barracas, ranchos con paredes de bahareque, techo de palmas y carata y pisos de tierra apisonada, carencia de agua potable y de tuberías y cloacas para aguas servidas, deficiencia de luz eléctrica con fallas constantes en las noches y los fines de semana, inexistencia de servicio de recolección de basura y de un módulo propio de vigilancia policial.

Dadas esas condiciones, el agua consumida por los habitantes provenía de

dos ríos cercanos, una tubería de agua no tratada utilizada por la Ferrominera del Orinoco, C.A. y los camiones cisterna que surtían eventualmente las necesidades. Las tomas eléctricas ilegales y enmarañadas abundaban. La basura se acumulaba en los fondos de las viviendas para ser depositada en huecos y, luego, quemada, pero los envases de vidrio, lata y los restos metálicos solían ser vendidos a vendedores de residuos para reciclar.

Este poblado estaba azotado por las muy frecuentes acciones delictivas de bandas locales, que eran enemigas entre sí, y que habían afectado la tranquilidad y la buena convivencia entre vecinos. La delincuencia se había incrementado, también, porque el asentamiento y sus zonas boscosas y montañosas habían servido de guarida para delincuentes y bandas reconocidas de los barrios urbanos, las numerosas invasiones, el ilegal expendio de licores y la venta de estupefacientes y drogas psicotrópicas, la ausencia de empleo, la descomposición familiar y social y la lejanía del único módulo policial, el cual atendía a toda la parroquia.

En esta comunidad, existían tres organizaciones comunitarias: Junta parroquial, Asociación de vecinos y Consejo comunal, además las Misiones Vuelvan caras y Madres del barrio habían estado formando a un creciente número de habitantes en labores y oficios, bajo el enfoque del desarrollo endógeno y les entregaban una beca mensual. Sin embargo, al observar críticamente su diario y cotidiano accionar y escuchar las opiniones de quienes convivían en la misma, se descubría una localidad que había tardado mucho en organizarse y funcionar de forma eficiente, tanto en lo representativo como en lo participativo, desde el punto de vista de la producción, la productividad, la creatividad y el compromiso hacia el cambio, la corresponsabilidad y los valores humanos éticos, tanto individuales como

colectivos.

Por otro lado, el censo comunitario del 2006, advertía que un 20% de la población adulta no terminó de estudiar la segunda etapa de Educación Básica, el 80% culminó el sexto grado, el 10% terminó la tercera etapa, un 2% logró finalizar el Bachillerato, hay una escasez inmensa de profesionales universitarios y el índice de analfabetismo alcanza el 8,6%. Aquí es de relevancia resaltar que la existencia de un único liceo en un poblado lejano: Sierra Caroní y la ausencia de institutos universitarios y universidades, son obstáculos a la prosecución de estudios de otro nivel en la zona.

Había una escuela básica municipal que abarcaba la primera y la segunda etapa (también prestaba aulas para la Misión Ribas), mientras que el Centro de Educación Inicial y la tercera etapa de Básica pertenecían al Ministerio del Poder Popular para la Educación. Existía un ambiente de la Misión Robinson en una vivienda del poblado y un plantel emergente (espacio alternativo).

La escuela básica municipal estaba clasificada como una escuela rural graduada. Tenía seis aulas de clase, una sala de computación, un taller de corte y costura, baños para hembras y varones, una oficina de dirección y dos tanques de agua de gran capacidad, los cuales recibían el servicio de camiones cisterna dos veces por semana.

Todos los espacios estaban en muy buenas condiciones, a excepción de los portones que habían sido deteriorados por acciones delictivas y por los camiones cisterna. Las aulas estaban muy bien pintadas y decoradas con una ambientación didáctica pertinente y consistente con el nivel. Igualmente, había una correcta iluminación y una ventilación satisfactoria.

Cada aula contaba con una biblioteca escolar que tenía diversidad de libros adaptados al grado respectivo. Existía una biblioteca, con una muy buena dotación bibliográfica, que funcionaba en la Dirección de la escuela y que, luego, pasará a su propia edificación, la cual estaba en proceso de construcción.

La dotación de mesas, sillas y escritorios era excelente y siempre recibía el mantenimiento preventivo con participación de docentes, padres, representantes y alumnos.

El personal que trabajaba en esta institución estaba integrado por un Subdirector, seis docentes de aula (uno por cada grado de primero a sexto), un docente de Educación Física y Deportes, una docente defensora escolar, un docente bibliotecario, un vigilante y tres obreros de limpieza. Todos los docentes trabajaban en el turno matutino, incluyendo el Subdirector, sólo los obreros culminaban sus labores a las 02:00 pm y el vigilante no lo hacía hasta las 05:00 p.m.

Relevante, también es resaltar que los padres y representantes colaboraban al inicio del y durante todo el año escolar para poder financiar los gastos ordinarios y extraordinarios que no podían ser cubiertos por la recaudación de la cantina escolar o por el aporte de insumos de limpieza entregado por la Alcaldía del municipio autónomo Caroní.

Es relevante aclarar que en cada una de las instituciones educativas, sólo había una sección de sexto grado, de tal manera que era común que se presentara una mayor cantidad de estudiantes en este grado, final de la segunda etapa de Educación Básica.

Por esa circunstancia, se tuvo que trabajar con dos instituciones: una, de la cual se extrajo el grupo experimental, y otra en la cual se conformó el grupo control,

ambos de sexto grado de educación básica, pues entre ellos hay similitudes.

Los datos sobre las características del personal docente de la escuela tomada como grupo experimental, se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Características académicas, laborales y socioeconómicas del personal docente de la escuela estatal rural

<i>G</i>	<i>S</i>	<i>E</i>	Calificación	Años de servicio	<i>N</i>	Año de última formación en lectura	<i>C</i>	Tiempo desde su hogar a la escuela
1°	A	32	T.S.U. en Integral	15	36	2006	D	20'
1°	B	30	Licenciada en Educación	11	31	2006	D	20'
2°	A	27	T.S.U. en Preescolar	7	30	2006	D	20'
2°	B	45	T.S.U. en Integral	15	33	2006	D	20'
3°	A	39	T.S.U. en Integral	15	32	2006	D	15'
3°	B	37	Licenciado en Educación	15	32	2006	D	15'
4°	A	39	T.S.U. en Integral	12	36	2006	C	15'
4°	B	40	T.S.U. en Integral	11	35	2006	C	1 hora
5°	A	36	Licenciado en Educación	15	30	2006	B	20'
<i>G</i>	<i>S</i>	<i>E</i>	Calificación	Años de servicio	<i>N</i>	Año de última formación en lectura	<i>C</i>	Tiempo desde su hogar a la escuela
5°	B	25	T.S.U. en Integral	01	31	2006	D	25'
6°	U	39	Especialista en Educación	16	38	2006	B	20'
*1	1	38	Licenciado en	14	36	1993	C	20'

*2	2	42	Educación Especialista en Educación	24	4 36 2	1996	C	20'
----	---	----	---	----	--------------	------	---	-----

Nota.

G = Grado

S = Sección

E = Edad del profesor(a)

N = Número de alumnos que atiende

C = Clase socioeconómica

*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 eran graduados a nivel universitario y que sólo dos tenían títulos de postgrado. Igualmente se observa que todos tenían más de un año de servicio en educación.

Por otro lado, todos los docentes participaron en la Jornada regional de formación docente que se realizó en el estado Bolívar desde septiembre de 2005 hasta enero de de 2006. Sin embargo, la formación que recibieron en el área de Lengua sólo enfatizaba las estrategias de enseñanza, pero no las de aprendizaje ni las de autorregulación como tampoco las tácticas o técnicas para la comprensión de la lectura ni el estudio de textos expositivos de Ciencias Sociales o de otras áreas académicas.

Se puede decir que este grupo de educadores tenía una formación incompleta o casi inexistente en cuanto a los componentes estratégicos cognitivos y metacognitivos y las estructuras textuales expositivas, a excepción del maestro de sexto grado quien si tenía la formación al respecto, dado su título de postgrado como Especialista en Procesos de Aprendizaje.

Al problema académico de la gran mayoría del personal docente, se

agregaba 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 estaban ubicados entre el segmento C y el D, lo cual era una limitante para el financiamiento de la capacitación permanente de los mismos, aunado a que las administraciones de educación estatal y nacional no habían realizado un plan de formación y actualización para todos los docentes en las estrategias de aprendizaje ni las de autorregulación, lo cual fue expresado por los maestros entrevistados.

En la escuela no se habían redactado la misión ni la visión, pero sí existía un Proyecto Educativo Integral Comunitario, el cual se enfocó en la creación de jardines xerófilos y pintura. Las mejoras de las edificaciones y la dotación se han efectuado por iniciativas que no han sido sistematizadas mediante este modelo de planificación. Para el próximo año escolar se espera recibir el aporte para la construcción del patio central techado. 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 nuevos proyectos educativos integrales comunitarios forman parte de las próximas metas a alcanzar en el marco de la evolución de esta institución.

Los docentes planificaban siguiendo la metodología de los Proyectos de Aprendizaje y de las Unidades de clase, propuesta por el Ministerio para el Poder Popular de la Educación y la División Académica de la Secretaría de Educación de la Gobernación del estado Bolívar. Los problemas escolares se discutían 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.

En cuanto a la otra escuela, donde está el grupo control, los datos sobre el personal docente están expresados en la Tabla 2.

Tabla 2

Características académicas, laborales y socioeconómicas del personal docente de la escuela rural municipal

G	S	E	Calificación	Años de servicio	N	Año de última formación en lectura	C	Distancia desde su hogar a la escuela
1º	U	50	TSU en Integral	15	38	2006	C	20
2º	U	38	Especialista en Gerencia	15	33	2006	C	20
3º	U	50	TSU en Preescolar	15	34	2006	C	40
4º	U	30	Licenciada en Integral	13	33	2006	D	20
5º	U	44	Licenciada en Integral	15	36	2006	D	25
6º	U	28	TSU en Educación Religiosa	02	36	2006	D	30
Todos *1	Todas	57	Licenciado en Integral	15	210	2006	C	30
Todos *2	Todas	26	Bachiller docente	01	210	2004	D	25
Todos *3	Todas	38	Especialista en Educación	16	210	2006	B	20

Nota.

G= Grado

E= Sección

E= Edad del profesor(a)

N= Número de alumnos que atiende

C= Clase socioeconómica

*1 El docente bibliotecario atiende a todos los alumnos.

*2 El docente de Educación Física y Deporte atiende a todos los alumnos.

*3 El Director de la escuela cumple funciones gerenciales.

Al observar los datos presentes en la Tabla 2, se encuentra que sólo el

docente de Educación Física y Deporte no era graduado universitario en Educación, aunque la gran mayoría sí lo era y, además, esa misma mayoría tenía una formación actualizada en estrategias para la enseñanza de la lectura, que no en estrategias de aprendizaje ni en autorregulación de la lectura. En líneas generales, las informaciones sobre el personal docente de ambas escuelas no eran tan disímiles, al contrario, se observaban ciertas aproximaciones tanto en años de servicio como en la cantidad de alumnos atendidos, la actualización en lectura y la distancia entre sus hogares y las instituciones en cuales laboraban.

Esta escuela tenía un Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), elaborado mediante la participación de todo el personal y de una muestra voluntaria de los padres y representantes. Allí estaban establecidas la misión y la visión institucional, el análisis situacional para detectar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de cada subsistema de la escuela y la formulación de un plan anual y de tres años para lograr objetivos y metas que contribuyeran al fortalecimiento de la calidad de la formación integral y comunitaria que este centro escolar debía promover en su localidad. Es importante recalcar que cada docente fue encargado como responsable de una Comisión de trabajo donde liderizaba a representantes y alumnos en la solución de problemas diagnosticados en la exploración institucional.

Todos los educadores planificaban, aplicaban y evaluaban de acuerdo a la estrategia de los Proyectos de Aprendizaje y las Unidades de clase, en el marco de una evaluación cualitativa, humanista y constructiva. De hecho, semanalmente se reunían para planificar sus unidades de clases y evaluaciones y, quincenalmente, participaban en Círculos de estudio y acción docente para reflexionar sobre la

práctica educativa que estuvieran implementando y formarse con sus colegas de escuela en áreas donde tenían debilidades. Por otra parte, la comunidad participaba en asambleas ordinarias y extraordinarias, así como en la ejecución de los planes de acción de las diversas comisiones de trabajo existentes.

Con respecto a la matrícula de estudiantes de Educación Básica en la Escuela del grupo experimental, se presenta lo siguiente.

Tabla 3

Distribución de alumnos inscritos, en la escuela rural estatal, clasificados por sexo masculino, grado y edad. Mayo 2006

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	6	24
12				5	4	9	18
13					2	1	3
14						1	1
Total	32	40	34	33	22	17	178

Nota. De Estadística mensual Z-6 sobre relación de movimientos de matrícula escolar, Dirección de la escuela rural estatal, Jefatura de Educación Estatal, Mayo 2006. 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 cubría la demanda de cupos que se presentaba durante el proceso de inscripción de nuevos estudiantes, razón por la que era necesario habilitar las aulas no ocupadas actualmente. Se encontraron, también, edades muy diversas en cada grado y alumnos que excedían la edad cronológica

que convencionalmente se aceptaba para cada grado. Así, existían estudiantes que tenían entre 10 y 11 años de edad en la primera etapa de la Básica. Igualmente, había 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 estaban estudiando en la tercera etapa de Básica.

Tabla 4

Distribución de estudiantes inscritos, en la escuela rural estatal, clasificados por sexo femenino, grado y edad. Mayo 2006

Edades (Años)	Grados						Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
6	20						20
7	10	2					12
8	5	18	3				26
9		1	18	4			23
10		2	7	23	12		44
11			2	10	20	14	46
12				1	7	5	13
13						1	1
14						1	1
Total	35	23	30	38	39	21	186

Nota. De Estadística mensual Z-6 sobre relación de movimientos de matrícula escolar, Dirección de la escuela rural estatal, Dirección de Educación Estatal, Mayo 2006. 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 era 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 las 10 secciones de la escuela, obsérvese la Tabla 5.

Tabla 5

Distribución de estudiantes inscritos en cada sección de la escuela rural estatal, clasificados por género. Mayo 2006.

Grado	Sección	Varones	Hembras	Total
1	A	16	20	36
1	B	16	15	31
2	A	20	10	30
2	B	20	13	33
3	A	17	15	32
3	B	17	15	32
4	A	17	19	36
4	B	16	19	35
5	U	11	19	30
5	U	11	20	31
6	U	17	21	38
Total		178	186	364

Nota. De Estadística mensual Z-6 sobre relación de movimientos de matrícula escolar, Dirección de la escuela rural estatal, Jefatura de Educación Estatal, Mayo 2006. p.2.

Se puede observar que la distribución de la matrícula de alumnos por sección no era uniforme, al contrario, en algunas de ellas era bastante alto. En todas las secciones el total de alumnos matriculados tenía 30 o más individuos, tal como ocurría en sexto grado, el cual tenía 38 estudiantes, siendo éste el grado con mayor cantidad de educandos. En este sentido, es importante reiterar que esta escuela servía de centro de estudio a una población en creciente aumento por las frecuentes invasiones de tierras alrededor del asentamiento campesino principal (19 de Abril I).

Al calcular el promedio de alumnos por grado y sección en la institución escolar del estudio, se obtuvo 33,09 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 excedía negativamente los promedios municipales tomados como referencia.

En relación a los datos sobre la matrícula escolar masculina de la institución educativa del grupo control, se presenta la tabla 6.

Tabla 6

Distribución de alumnos inscritos, en la escuela rural municipal, clasificados por sexo masculino, grado y edad. Mayo 2006

Edades (Años)	1°	2°	Grados				Total
			3°	4°	5°	6°	
6							
7	20						20
8	4	17					21
9		3	6				9
10			12	10	4	1	27
11			2	7	13	6	28
12				3	2	7	17
13					2	2	4
14						2	1
15						1	2
Total	24	20	20	20	21	19	124

Nota. De Estadística mensual Z-6 sobre relación de movimientos de matrícula escolar, Dirección de la escuela rural municipal, Dirección de Educación Municipal, Mayo 2006. p.2.

De manera similar a la escuela estatal del grupo experimental, en la del grupo control había diversidad de edades entre los alumnos de cada grado, inclusive algunos excedían la edad cronológica que convencionalmente se aceptaba para cada grado. Así, existían estudiantes que tienen entre 10 y 11 años de edad en la

primera etapa de la Básica. Igualmente, había diez alumnos con 11 o más años en cuarto grado, cuatro con 12 o 13 años en quinto grado y cinco entre 13 y 15 años en sexto grado. A esas edades, usualmente, los estudiantes de zonas urbanas estaban estudiando en la tercera etapa de Básica, pero en las zonas rurales no había una constancia de los padres y representantes para inscribir sus hijos en las edades que son correctas para los grados que deben estudiar y las instituciones los aceptaban tal como se presentaran para evitar la exclusión.

Para precisar los datos con respecto a la población estudiantil femenina de dicha escuela, se elaboró la tabla 7.

Tabla 7

Distribución de estudiantes inscritos, en la escuela rural municipal, clasificados por sexo femenino, grado y edad. Mayo 2006

Edades (Años)	Grados						Total
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
6							
7	10						10
8	4	10					14
9		3	5				8
10			6	5	5		16
11			3	6	7	8	24
12				2	2	6	10
13					1	2	3
14						1	1
Total	14	13	14	13	15	17	86

Nota. De Estadística mensual Z-6 sobre relación de movimientos de matrícula escolar, Coordinación de la escuela rural, Dirección de Educación Estatal, Mayo 2006. 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.

Si esta comparación se realiza sobre los resultados de ambos sexos en las tablas 3, 4, 6 y 7, de las dos escuelas inmersas en este estudio, se encuentra que el problema de las edades de los estudiantes persistía en cada una y que en algunos grados la tendencia era altamente negativa por las hondas diferencias de edades y maduración de los educandos que atienden.

A diferencia de la escuela estatal del grupo experimental, la municipal del grupo control tenía sólo cinco secciones, una por cada grado. Al respecto, en la Tabla 8, se evidencia la cantidad total de educandos por sexo y sección.

Tabla 8

Distribución de estudiantes inscritos en cada sección de la escuela rural municipal, clasificados por género. Mayo 2006.

Grado	Sección	Varones	Hembras	Total
1	U	24	14	38
2	U	20	13	33
3	U	20	14	34
4	U	20	13	33
5	U	21	15	36
6	U	19	17	36
Total		124	88	212

Nota. De Estadística mensual Z-6 sobre relación de movimientos de matrícula escolar, Dirección de la escuela rural, Dirección de Educación Municipal, Mayo 2006. p.2.

Al igual que en el caso de la escuela uno, se puede observar que la distribución de la matrícula de alumnos por sección en la escuela dos no era uniforme. Al contrario, en algunas secciones de ella era más alto que en las otras. Había un mínimo de 33 educandos por grado/sección, pero las cantidades mayores estaban en primero, quinto y sexto grado.

Al calcular el promedio de alumnos por grado y sección en la institución

escolar municipal, se obtuvo 35 individuos, cantidad que superaba no sólo el promedio presentado en la escuela estatal, sino también el promedio del Municipio Caroní, el cual fue establecido en 30 alumnos (Fernández, 2003). De esta manera, se puede afirmar que se hicieron evidentes las frecuentes similitudes en la distribución de la matrícula escolar atendida en ambas escuelas, caracterizada por los rangos de edades en cada grado, superiores a lo que usualmente se espera (Fernández, 2003).

Propósito y Justificación

Realizar este Trabajo de Grado de Maestría sobre los efectos del uso de estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación en el mejoramiento del nivel de comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales está totalmente justificado porque es una línea de investigación internacional que ha sido abordada con mucha frecuencia en las tres últimas décadas por los contundentes hallazgos de la gran y relevante incidencia de esas estrategias en un mejor desempeño comprensivo de los estudiantes de cualquier subsistema y nivel educativo y con respecto a cualquier tipo de texto y estructura textual.

Hay que recordar que si bien este problema ha sido arduamente estudiado en el ámbito mundial, en el caso venezolano no hay muchas referencias y las que se han desarrollado no han alcanzado suficiente impacto ni divulgación masiva en el sector educativo. Por ende, existe una gran necesidad de profundizar, ampliar e intensificar las investigaciones de estos aspectos en Venezuela para poder contribuir con la promoción, fortalecimiento y atención de variables o factores que también influyen significativamente en esta habilidad básica humana, como lo es la comprensión de la lectura, enfoque fundamental y actual de la lectura.

Igualmente, hay que recalcar que en contadas ocasiones, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, se han efectuado investigaciones en esta área que contengan variables y componentes tan completos como los que se organizaron en el Programa de entrenamiento estratégico que se planificó, aplicó y evaluó en este Trabajo. Es decir, usualmente sólo se contemplaban una o dos estrategias de aprendizaje y muy pocas técnicas o tácticas, otras veces se relacionaban una o dos estrategias de aprendizaje con la estrategia de autorregulación, pero considerando un solo componente de la misma y en la gran mayoría de los estudios no se diferenciaban las estrategias de las técnicas o tácticas. Al contrario, un poderoso aporte de este estudio es que se definieron, conceptualizaron y diferenciaron claramente las estrategias de las técnicas y tácticas y, además, esto no sólo se hizo en el Marco Teórico, sino que también se hizo de manera explícita y profunda durante la aplicación del Programa de formación a los alumnos de sexto grado de las escuelas básicas escogidas, por lo cual se hizo una educación incluyente que favoreciera un aprendizaje significativa y para toda la vida, que trascendiera y perdurara tanto para los investigadores del área como para los docentes y alumnos participantes.

En ese orden de ideas se puntualiza que el énfasis en la didáctica o los procesos de enseñanza, tanto en las estrategias y actividades empleadas por el autor y docente como en los recursos creados y administrados por él mismo, se puede considerar otro aspecto a reconocer como aporte para el desarrollo de la línea de investigación que se ha planteado, porque se ha contribuido con la pedagogía de la integración entre los procesos-estrategias y los contenidos en situaciones reales: aulas de clase, específicamente pertenecientes a escuelas rurales, con todas las

particularidades del contexto escolar, comunitario, individual y cultural que las caracterizaba.

Es necesario acotar que las escuelas rurales usualmente han estado más excluidas y discriminadas de la aplicación de este tipo de componentes de enseñanza y aprendizaje (estrategias y técnicas de aprendizaje y autorregulación). El mismo olvido ha ocurrido en cuanto a estudiar cómo se produce el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos, ya que siempre se ha hecho énfasis en los textos narrativos y la literatura de tradición oral. De esta manera, la investigación efectuada significó una transformación de las temáticas tradicionalmente realizadas y se erigió como una innovación dentro de estos centros educativos, a tomar en cuenta por otros docentes y futuros investigadores.

Por otra parte, el ofrecer esta alternativa estratégica que mejora la comprensión de textos expositivos servirá de material de apoyo bibliográfico e investigativo para los docentes que deseen profundizar en el problema y aplicar en sus escuelas y aulas los aportes que favorezcan mejores niveles de comprensión; con lo cual beneficiarán a sus educandos, a la formación de ciudadanos y ciudadanas con fortalezas cognitivas y metacognitivas y con habilidades para aprender a aprender, además de autoformarse como educadores de avanzada y actualizados en una dinámica más eficiente.

Se entiende que las debilidades de preparación de los estudiantes de escuelas básicas en comprensión de textos perjudican sus posibles desempeños en el resto de las competencias, saberes y habilidades que requerirán para poder proseguir y mantenerse de forma satisfactoria en el sistema educativo. Si no hay niveles adecuados de comprensión, se producen limitaciones en el aprendizaje y

éstas no sólo se presentan en la educación formal, sino también en diversas y múltiples contextos, situaciones y momentos de la vida humana, tanto individual como colectivamente. Entonces, dotar a los alumnos de estrategias y técnicas cognitivas y metacognitivas o de aprendizaje y de autorregulación, les facilitará obtener un “poder sin límites” para irse autoconstruyendo en sujetos de aprendizaje y, a la vez, fortalecerá a los docentes y al sistema educativo como forjadores de hombres y mujeres plenos e integrales inmersos en la sociedad del conocimiento.

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 selección, organización, elaboración y de autorregulación, mejoran su comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales?.

Objetivos

El presente estudio se ha planteado los siguientes objetivos.

Objetivo General. Reconocer los efectos del uso de estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación en el mejoramiento del nivel de comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales por alumnos de sexto grado de una Escuela Básica Municipal del Municipio Caroní del estado Bolívar.

Objetivos Específicos. Los objetivos específicos que este estudio se ha planteado son: 1) Cuantificar el nivel de comprensión 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 selección, organización, elaboración y de autorregulación para el mejoramiento de la

comprensión de un texto expositivo de Ciencias Sociales en alumnos de sexto grado de una escuela rural del Municipio Caroní del Estado Bolívar, 3) Determinar la eficiencia del programa de intervención en estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación en el mejoramiento de la comprensión de un texto expositivo de Ciencias Sociales en alumnos de sexto grado de una escuela rural del Municipio Caroní del Estado Bolívar.

En este capítulo se presentó el problema a investigar, se contextualizó, caracterizando las comunidades y las instituciones educativas donde se manifiesta la situación, se presentaron las evidencias al respecto, se enunció el problema y se delinearon los objetivos del estudio.

Capítulo II. Marco Teórico

El Enfoque Cognitivo sobre la Comprensión de la Lectura

El enfoque y la definición vigentes sobre la comprensión de la lectura que propone la Psicología Cognitiva están influenciados por los aportes de la Psicolinguística (Goodman, 1982) y la Teoría de los Esquemas (Rumelhart, 1980). Ambas retaron las teorías que definían la lectura como un conjunto de habilidades centradas en la réplica de los contenidos de los textos, para dar surgimiento al modelo interactivo.

De acuerdo con éste, el proceso de comprender la lectura implica la interrelación entre la información no visual que posee el lector (conocimientos y experiencias previas, conocimiento base sobre el contenido), y la información visual que tiene el texto (Dubois, 1991). En tal sentido, se afirma que leer no es un simple desciframiento de los contenidos de un texto, sino el resultado de un diálogo mental entre el lector y lo escrito, en el cual se confrontan y contrastan los conocimientos y habilidades del primero con los mensajes impresos del segundo.

Los conocimientos y las experiencias previas, así como el conocimiento base de los lectores tienen relación directa con los esquemas. Según Rumelhart (1980): “Un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento, otros, eventos, secuencia de eventos, acciones, etc.” (p.34). Esto quiere decir que los esquemas son representaciones mentales en la memoria que organizan la visión e interpretación del mundo que cada quien ha conocido y vivido; por consiguiente, cada nueva experiencia, cada texto leído debe ser revisado a la luz de estos esquemas cognitivos los cuales dirigen e imprimen una tendencia

interpretativa en el lector. Este para comprender un texto debe ser capaz de encontrar en su memoria la configuración de los esquemas que le ayudarán a explicar lo leído en forma adecuada; sino encuentra los esquemas previos, la comprensión se le dificultará, ya que no hallará referentes válidos y significativos que le permitan acceder a nuevos aprendizajes.

Por supuesto, estos esquemas están en permanente desarrollo y transformación; es por eso que al recibir nuevas informaciones, el lector los reestructura y ajusta para ampliarlos y mejorarlos, lo cual propicia el cambio de concepción. Entendida de esta manera, la interacción mental lector (esquemas) – textos (contenidos temáticos) produce la comprensión que luego, se hace explícita en forma oral o escrita (Heimlich & Pittelman, 1991).

Simultáneamente, se desarrolló otra teoría directamente relacionada con la Psicolinguística y los Esquemas, pero proveniente del campo de la literatura, más que del científico. Esta es la teoría de la Lectura como Proceso Transaccional (Rosenblat, 1995).

Para esta autora, la comprensión en la lectura de un texto ocurre mediante una relación recíproca entre el lector y el texto, en la cual ambos son entes dinámicos e interdependientes afectados por el contexto cultural y las condiciones bajo las cuales se lee, capaces de producir una síntesis única que constituye el significado.

El proceso de comprensión de la lectura, visto desde esta perspectiva, reúne un lector particular con un texto particular en circunstancias particulares que generan la creación de un “poema” (significado) totalmente diferente tanto del texto escrito como de los conocimientos previos del lector. Por consiguiente, el significado

construido es más que la suma de las partes y es definitivamente relativo (Rosenblat, 1978).

Por supuesto, las posturas teóricas aquí presentadas han influido en la forma de abordar la instrucción cognitiva, pues ésta no interpreta a los estudiantes como recipientes vacíos que pueden llenarse de conocimientos y habilidades totalmente ignoradas por ellos. Sino que reconoce que estos tienen referentes cognitivos que los han influido desde sus contextos socio-históricos y culturales, para formar conocimientos y experiencias previas así como conocimientos base representados y archivados como esquemas en la memoria; de cuya activación, comparación y contraste con el contexto escrito surgen los significados o comprensión en si misma. Por lo tanto, la comprensión de la lectura es construcción de significados a partir de interacciones y transacciones entre el lector, el texto y el contexto (Vigotsky, 1978).

Evidentemente, tal concepción del proceso de comprensión de textos fue antecedida por los hallazgos sobre la importancia de las relaciones entre las estructura cognitiva existente y el nuevo aprendizaje para que el entendimiento significativo tomara lugar si el contenido presentado en el texto pudiera ser relacionado en forma sustantiva, coherente y pertinente con el conocimiento previo o esquema (Ausubel, 1963). Igualmente, contempla la existencia de las funciones invariantes de asimilación y acomodación (Piaget, 1976), como medio para integrar la nueva información a una similar existente en el esquema mental.

Por consiguiente, el enfoque de la lectura que se ha asumido en esta investigación es aquel en el que se la concibe como el proceso de obtener sentido a partir de un texto escrito y que en consecuencia exige que el lector procese, como lenguaje, la información visual que le brinda el texto, a través de ciclos: óptico,

perceptivo, sintáctico y semántico; con la incidencia de algunos factores que posibilitan el intercambio de información entre el lector y el escritor, tales como los conocimientos previos sobre el tema específico y sobre el mundo en general; la competencia lingüística, los propósitos que se traza el lector al leer (motivación, necesidad, intereses, metas,); los sentimientos que se movilizan a través de la lectura; la capacidad cognitiva y el uso eficiente de las estrategias de lectura. Concepción ésta que integra de forma complementaria los enfoques interactivos (Goodman, 1982; Rumelhart, 1980) y transaccionales (Rosenblat, 1995) con las teorías de Piaget (1976) y Vigotsky (1978).

Por supuesto, el éxito en el alcance de la comprensión, implica establecer niveles de desempeño del lector, siendo éstos, los siguientes:

1. Comprensión primaria: es la comprensión de los "átomos" de sentido, de las afirmaciones simples. ¿Qué dice esta oración? En este nivel suele generar dificultades la falta de vocabulario. Simplemente el lector no sabe qué dice el texto porque no sabe el sentido de la/s palabra/s que emplea el autor. Como los conceptos son universales y no siempre responden a objetos representables gráficamente, el escaso desarrollo del pensamiento abstracto (al que un muchacho de 13 o 14 años ya debería haber arribado) puede ser el origen de la no comprensión de determinadas afirmaciones. (la "cultura de la imagen" y la falta de lectura dificultan el paso del pensamiento concreto al abstracto.)

2. Comprensión secundaria: es la comprensión de los ejes argumentativos del autor, de sus afirmaciones principales, de sus fundamentos y de cómo se conectan las ideas. ¿Qué quiere decir el autor? En este nivel los fracasos pueden tener por causa la no distinción entre lo principal y lo secundario. Es muy común que el lector

se quede con el ejemplo y olvide la afirmación de carácter universal a la que éste venía a ejemplificar. También dificulta la comprensión secundaria la falta de agilidad en el pensamiento lógico. El lector debe captar los nexos que unen las afirmaciones más importantes del texto. Al hacerlo está recreando en su interior las relaciones pensadas por el propio autor. Esto supone en el lector el desarrollo del pensamiento lógico. Por ello, un escaso desarrollo del pensamiento lógico dificultará o incluso impedirá la lectura comprensiva en este nivel.

3. Comprensión profunda: es la comprensión que supera el texto, llegando a captar las implicancias que el mismo tiene respecto del contexto en que fue escrito, del contexto en que es leído, y respecto de lo que "verdaderamente es" y/o de lo que "debe ser". ¿Qué más dice el texto? ¿Son correctas sus afirmaciones? Esta comprensión implica un conocimiento previo más vasto por parte del lector. Cuanto mayor sea el bagaje de conocimientos con el que el lector aborde el texto tanto más profunda podrá ser su comprensión del mismo. Pueden dificultar el pasaje al nivel profundo de comprensión la falta de cultura general o de conocimientos específicos (relacionados con la materia de la que trata el texto). También dificulta este paso la carencia de criterio personal y de espíritu crítico. Si a todo lo que se lee se puede considerar válido por el solo hecho de estar escrito en un libro, no se ha llegado aún a este nivel de comprensión (Academia de Ciencias Luventicus, 2006).

Sin embargo, además de los tres niveles de comprensión explicados previamente, existe uno inicial que es el "literal", en el cual el lector tan solo repite las mismas palabras, frases y oraciones del texto sin establecer significados, es decir no realiza inferencias, parafraseos ni evaluaciones críticas; implicando esto la carencia de los procesos y las estrategias de comprensión (Torres, 2003).

En esta parte es necesario resaltar que las investigaciones realizadas por Hirsch (2003) a través de la Core Knowledge Foundation de los Estados Unidos han determinado que el conocimiento del dominio de contenido y el vocabulario son tan relevantes que sin ellos no se puede construir un modelo de significado mental de lo que está escrito. El conocimiento del dominio del contenido y el vocabulario se propician mediante la aplicación de las estrategias cognitivas y de sus técnicas asociadas y permiten al lector descubrir y construir los significados de las palabras, las oraciones, hacer inferencias, etc.

Estructura Textual Expositiva

Existen diferentes tipos de estructuras textuales. Kintsch y Van Dijk (1978) plantearon que la estructura semántica de los textos tiene tres niveles: a) Superestructura, es decir un tipo de forma del texto (narrativo, expositivo y argumentativo); b) Macroestructura la cual consiste en la organización global del mensaje, es decir, del contenido del texto; c) Microestructura, la cual está formada por la organización interna de coherencia, consistencia y pertinencia de las proposiciones individuales y las relaciones entre cada una de ellas para conformar una secuencia lógica en el discurso.

Los alumnos de Educación Básica están habituados a leer textos narrativos (cuentos, fábulas, mitos, leyendas), los cuales contienen sucesos secuenciales en el tiempo y en el contexto de la fantasía y la imaginación. Esto se expresa en niveles adecuados y eficientes de comprensión de este tipo de textos. Sin embargo, conforme estos estudiantes maduran y son promovidos a la Segunda Etapa de Educación Básica (cuarto, quinto y sexto grado) se observa un declive en los niveles de comprensión porque comienzan a utilizar preferentemente los textos expositivos

como recursos bibliográficos esenciales para acceder a los conocimientos de todas las áreas académicas; este es un problema que se acrecienta a medida que se entra en los otros niveles y subniveles del sistema educativo.

Los textos expositivos explican y analizan temas reales del campo de las Ciencias, las Artes o la existencia humana misma y tienen una estructura interna mucho más compleja que la de los textos narrativos, por lo cual ameritan un tratamiento más sistemático e intensivo a nivel escolar que usualmente no se hace. La alta complejidad de los textos expositivos estriba en que internamente tienen diferentes patrones de texto que requieren tratamientos diferentes por parte del lector y si éste no tiene la formación para ello, fracasa en su esfuerzo por comprender. Estos patrones de texto son: descripción, secuencia, causalidad, problema-solución y comparación-contraste (Meyer, 1987). Estas particularidades demandan un mayor nivel de madurez evolutiva y abstracción en los educandos a partir de los 10 años de edad.

El patrón descriptivo presenta las características o atributos del tema en cuestión. El patrón secuencial establece un orden por pasos o etapas de hechos, datos y conceptos. En el de comparación-contraste se determinan las semejanzas y diferencias, ventajas y desventajas que existen entre hechos, personas, conceptos, etc. En el de causalidad o de causa-efecto se muestran las causas y consecuencias de un proceso, hecho o fenómeno. Por último, en el patrón de solución de problemas se analiza un problema y el proceso para resolverlo.

Enseñar a identificar estos patrones textuales expositivos es una de las tareas primordiales para fortalecer las capacidades y habilidades de comprensión en los lectores de todo nivel académico; afirmación que se sustenta en los hallazgos de

investigadores que realizaron diseños de estrategias didácticas que privilegian este aspecto. Entre estos autores destacan Cook y Mayer (1983), quienes crearon y aplicaron una técnica que permite descubrir la estructura del texto dividiendo cada pasaje en unidades de idea con sentido. Estas unidades se categorizan como conceptuales altas si se refieren a la estructura de nivel superior (Macroestructura) o conceptuales baja si no es así (Microestructura). Por otro lado, se han utilizado otras estrategias en las que se reconocen las palabras o frases claves (calves, nexos o conjunciones) que utilizan los autores para organizar sus ideas en los textos. Por ejemplo, en el patrón descriptivo, se recurre al uso de palabras como: comenzando con, consta de, también, se conoce como, de hecho, por ejemplo. En el patrón de secuencia predominan vocablos como: no había pasado mucho tiempo, ahora, eventualmente, antes, después, cuando, posteriormente, primero, luego entonces, finalmente. Los de comparación-contraste contienen las siguientes: de cualquier modo, pero, tal como, por otro lado, por el contrario, no sólo, sino, similar a, mientras, igual que, todavía, diferente a, etc. Tanto en el de causa-efecto como en el de solución de problemas prevalecen: porque, desde que, por lo tanto, consecuentemente, como resultado de, esto nos lleva a, de manera que, sin embargo, de acuerdo a, si...entonces (Irving, 1998).

La relevancia de enseñar a distinguir la estructura textual expositiva y los diversos patrones textuales que la caracterizan como factor que sirve de ajuste, contexto y objeto de estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas ha sido explicada por diversos autores, quienes han evidenciado su relación influyente en el mejoramiento de los niveles de comprensión de textos, pues para cada estructura y patrón textual se hace necesario aplicar diferentes estrategias, técnicas o tácticas.

En este campo de la investigación se encuentran los trabajos de Brown, Bransford, Ferrara y Campione (1983), Cook y Mayer (1983), Irving (1998), Levin y Pressley (1981) y Meyer (1987). Igualmente, investigadores como Englert et al. (1991) y Taylor y Beach (1984) encontraron que los estudiantes que tenían grandes dificultades para detectar y discriminar la estructura textual expositiva, presentaban grandes debilidades para seleccionar las ideas principales, para establecer conexiones entre ideas relevantes y hacer un resumen adecuado. Por ende, indicaron, el estudio, análisis y clarificación de la estructura textual expositiva y sus diversos patrones facilitan el desarrollo de la comprensión de los textos. Por supuesto, las estrategias cognitivas, las de autorregulación y las técnicas o tácticas de aprendizaje y estudio deben ser tenidas como aliadas indispensables para descubrir y comprender las estructuras textuales expositivas, por cuanto estas últimas funcionarían como el contenido y la base de datos sobre la cual aplicar las estrategias en pro de una mejor comprensión.

Estrategias Cognitivas para la Comprensión de la Lectura

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas como reglas que permiten tomar decisiones adecuadas sobre qué hacer para tener éxito en el procesamiento de la información y el desarrollo del aprendizaje, por lo cual forman parte del conocimiento procedimental, el cual hace referencia a cómo se hacen las cosas (Beltrán, 1995).

En sintonía con este carácter procedimental de las estrategias, se ha precisado que éstas consisten en un conjunto de procesos y procedimientos que facilitan la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Danserau, 1985).

En un aporte más preciso e iluminador se ha aclarado que las estrategias de aprendizaje son diferentes a las técnicas o tácticas de aprendizaje o estudio; las primeras son internas, mentales (cognitivas y metacognitivas), las últimas son externas (conductuales) y dan evidencia de la existencia de las anteriores (Snowman, 1986).

De estas diferencias se desprende que las estrategias están al servicio de los procesos y las técnicas o tácticas se deben a las estrategias. Específicamente, las estrategias cognitivas se refieren al conocimiento procedimental sobre cómo hacer el procesamiento de la información en virtud de la tarea de aprendizaje. Las estrategias cognitivas, también denominadas de procesamiento, tienen como funciones la codificación, comprensión, retención y reproducción de los materiales informativos. Estas estrategias, según Beltrán (1995), Pozo (1990) y Solé (1996), se clasifican en repetición o repaso, selección, organización y elaboración. Mediante la Repetición el alumno memoriza y transfiere la información para su recuerdo o evocación posterior. En la Selección, el educando separa la información no relevante, reiterativa o confusa y escoge lo más importante e imprescindible. Son técnicas de las Estrategias de Selección: la ojeada, el subrayado, las predicciones, las anticipaciones, la consulta de diccionarios, el resumen, el esquema y la extracción de la idea principal.

La organización consiste en el ordenamiento o estructuración lógica de las relaciones entre los componentes de la información en un todo coherente y significativo. Entre las técnicas de esta estrategia están: las redes semánticas, el análisis de contenido estructural, el árbol organizado, los mapas mentales, los mapas conceptuales, la V de Godwin, los esquemas, las inferencias, entre otros. La

elaboración está dirigida a enriquecer, ampliar y mejorar la información organizada mediante aportes creativos, evaluativos y críticos del lector al relacionar la información vieja con la nueva. A su servicio están las técnicas de interrogación elaborativa, las analogías, los procedimientos mnemotécnicos, las señales, la toma de notas, los organizadores previos, las imágenes, la activación del esquema, la paráfrasis y las conclusiones (Beltrán, 1995).

Ahora bien, se ha puntualizado lo imprescindible del manejo de las estrategias cognitivas y las técnicas de aprendizaje y estudio por el lector para poder comprender los textos. Inclusive la amplia literatura al respecto suele hacer énfasis en las estrategias dirigidas a fortalecer el conocimiento de dominio, la activación de los conocimientos previos, las anticipaciones y predicciones, la selección de las ideas principales, las inferencias y el resumen.

Estrategia de selección. Esta estrategia de procesamiento consiste en separar la información más relevante de la poco relevante, redundante o confusa. De esta manera, se le puede considerar como el primer paso estratégico para la comprensión de cualquier tipo de textos, entre ellos los expositivos de Ciencias Sociales, ya que si el sujeto que lee no es capaz de separar lo esencial de lo no esencial, difícilmente puede comprender el significado del texto. Por el contrario, el individuo sólo almacena o memoriza los datos para luego repetirlos textualmente (Beltrán, 1995).

Por supuesto, la aplicación de esta estrategia requiere que el sujeto se fundamente en fuentes que le permitan formular juicios sobre la relevancia de unas y otras partes del texto, incluyendo el enunciado de los objetivos, las sugerencias de los docentes o los criterios propios del lector. Además de estas claves externas,

existen claves internas, las cuales están en el mismo texto y permiten diferenciar lo importante de lo no importante y trazar un plan sobre qué atender para descubrir los significados de la obra. Sin embargo, la estrategia de selección utiliza un conjunto de técnicas o tácticas que activan y desarrollan la misma; entre ellas están: la ojeada, el subrayado, y la extracción de la idea principal (Beltrán, 1995; Pozo, 1990).

La eficacia de la instrucción explícita de la selección en la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales está avalada por estudios que las han considerado como un conjunto de procesos y procedimientos básicos de detección de los elementos y estructuras más significativos en los textos, lo cual facilita el despegue de la comprensión al hacer que el aprendiz se concentre en áreas de interés o relevancia y obtenga una sólida base para comprender mejor (Anderson, 1992; Brown & Day, 1983; Brown, Day & Jones, 1983; Cattell, 1999; Collins, 1991; De Corte, Verschaffel & Van De Ven, 2001; Jitendra, Hoppes & Xin, 2000; Klinger, Vaughn & Schumm, 1998; Malone & Mastropieri, 1992; Mastropiere, Scrugs, Bakken & Whedon, 1996; McCormick & Cooper, 1991; Palincsar & Brown, 1984; Van Keer, 2004).

Estrategia de organización. Para comprender un texto expositivo, y de cualquier otro tipo; no sólo es necesario seleccionar los elementos relevantes del mismo. Una vez seleccionados, hay que darles organización o estructura y mientras más relaciones se establezcan entre estos elementos, mejor será la comprensión y retención (Beltrán, 1995).

La organización se efectúa al clasificar diversas partes o subconjuntos dentro de un conjunto mediante conexiones de diferente naturaleza, tales como los atributos, las categoría y los grupos comunes (Pozo, 1990).

Los expertos han coincidido en señalar dos formas de organización, la inducida por el material y la impuesta por el sujeto, es decir claves provenientes de los conocimientos y experiencias previas de los lectores y claves del contexto del texto leído. En la misma forma, para aplicar esta estrategia el sujeto utiliza técnicas como el análisis del contenido estructural, el árbol organizado, el mapa conceptual, la V de Godwin, entre otras (Beltrán, 1995; Pozo, 1990).

Tales afirmaciones se corresponden con lo encontrado en investigaciones científicas que han coincidido en que la enseñanza y aplicación de la organización favorece las habilidades comprensivas de los alumnos en los textos expositivos de Ciencias Sociales porque conllevan a la formación de la interconexión de las ideas y proposiciones fundamentales dentro de un texto, con lo cual el lector produce un nivel más avanzado de interpretación, dado que para ello teje una compleja red de relaciones entre los procesos cognitivos y metacognitivos (Englert et al., 2000; Gajria & Salvia, 1992; Klinger et al. 1998; Malone & Mastropieri, 1992; Nelson, Smith & Dodd, 1992; Palincsar & Brown, 1984).

Estrategia de elaboración. Esta estrategia consiste en dar un agregado personal, una información, una analogía, un ejemplo, para profundizar el significado y mejorar el recuerdo de lo que se aprende, concretamente en la memoria a largo plazo (Beltrán, 1995).

Autores como Beltrán (1995), Pozo (1990), Weinstein y Mayer (1986) distinguen entre elaboración simple y elaboración compleja. La primera se efectúa en la comprensión y aprendizaje de material poco significativo y con estructura arbitraria. Aquí la estrategia se vale de técnicas como la palabra clave, la imagen mental, la formación de rimas, abreviaturas y frases, los códigos.

La segunda forma de esta estrategia es la de elaboración compleja, en la que los materiales son más difíciles y la estructura externa puede ser asumida por el propio material de aprendizaje. Entre las técnicas a su favor están la analogía, los modelos, los resúmenes, la toma de notas, la formulación de preguntas, la comparación, la comprobación de objetivos, entre otras. Precisamente, el resumen ha sido comprobado como una de las técnicas más efectivas para el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos, por supuesto combinada con las estrategias de enseñanza y las de autorregulación (Bean & Steenvyk, 1984; Berkowitz, 1986; Gambrell & Bales, 1986; Gambrell & Jawitz, 1993; Levin & Pressley, 1981; Oakhill & Patel, 1991; Taylor, 1982; Taylor & Beach, 1984).

Estrategias Metacognitivas para la Comprensión de la Lectura

El término metacognición se hizo conocido a partir de la publicación de The SRCDM 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 esa investigación ha producido una abundancia de estudios sobre la metacognición y sus componentes: meta-atención, metaconciencia y autorregulación. En este sentido, Flavell (1978) definió la metacognición como la claridad y conciencia sobre sus fortalezas y debilidades para realizar una actividad y la forma más adecuada de efectuarla.

Igualmente, Paris y Winograd (1987) establecieron que la metacognición comprende el autoconocimiento de los conocimientos, las habilidades y destrezas propias y la capacidad de autorregular o autocontrolar el uso de las competencias cognitivas para satisfacer exitosamente un objetivo de aprendizaje sobre una tarea específica.

Estrategias de Autorregulación. Precisamente, la autorregulación ha sido concebida como una competencia específica ubicada dentro de la metacognición, la cual implica el control de los pensamientos, acciones y estrategias que emprende el aprendiz para tomar decisiones que le garanticen éxito en la actividad realizada, Brown et al. (1983). En esta misma línea, Schunk y Zimmerman (1989, 1994) señalaron que la autorregulación implica tomar las riendas de forma autónoma en los pensamientos, conductas y motivaciones que facilitan el desarrollo cognitivo de cada individuo.

Dentro de la autorregulación, Shin (1998) identificó cinco componentes: conocimiento estratégico, autoeficacia, pertinencia, orientación de destrezas y autorreflexión. Estos componentes encajan en los aspectos definidos por Zimmerman (1994, 1998, 2000, 2001, 2002). En todo caso, el conocimiento estratégico abarca o que el individuo sabe y maneja sobre cómo resolver las tareas y problemas de aprendizaje de forma autónoma, siendo necesario para ello cinco estrategias: establecimiento de metas u objetivos, planificación, análisis, seguimiento o supervisión y revisión o autoevaluación. Estas estrategias fueron evidenciadas, también en los trabajos de Brown y Palincsar (1982), Ertmer y Newby (1996), Karniol y Ross (1996), Pintrich y De Groot (1990), Schunk (1990), Zimmerman y Martínez-Pons (1986). De acuerdo a estos estudios, el establecimiento de objetivos consiste en la selección y formulación de propósitos propios de lectura o aprendizaje, lo cual facilita encontrar sentido, dar dirección y motivación.; la planificación se refiere a la determinación de las estrategias, los pasos y medios para efectuarlas; el análisis ha sido reconocido como la habilidad de indagar y profundizar el plan que se piensa seguir; el seguimiento o supervisión es el control ejecutivo del pensamiento humano

y exige supervisión y seguimiento permanente de los progresos; la autoevaluación establece si las estrategias fueron eficientes y si hay que cambiarlas o continuarlas.

Por otro lado, múltiples investigaciones recientes (Flavell, 1993; Flavell, Miller & Miller, 1993; Kamirloff-Smith, 1992; Kuhn, 1991; Montgomery, 1992; Zimmerman & Martínez-Pons, 1986) han encontrado que hay una relación directa entre el nivel de eficiencia en la comprensión de la lectura y el nivel de frecuencia de aplicación de las estrategias de autorregulación. De hecho, los buenos lectores suelen ser aprendices muy autorregulados, en cambio, los lectores deficientes tienen bajos niveles de autorregulación. Estos últimos no son capaces de establecer sus objetivos de lectura, no planifican las tareas implicadas en la lectura, no supervisan sus progresos, tampoco revisan ni controlan los logros o fracasos alcanzados en el proceso.

De allí la necesidad de complementar en forma sistemática la enseñanza de las estrategias cognitivas y las técnicas de aprendizaje con las estrategias de autorregulación porque si bien aquellas proporcionan una base de datos, procedimientos y operaciones para la acción de leer para comprender, estas últimas brindan la posibilidad de desarrollar la conciencia evaluadora y directa de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes necesarias para tener un aprendizaje efectivo. Aprendizaje efectivo que sólo es posible si los educadores diseñan y aplican las múltiples estrategias y recursos disponibles en forma integrada, intencional, coherente, congruente y consistente.

Programas de Intervención en Estrategias de Selección, Organización, Elaboración y Autorregulación para la Comprensión de Textos Expositivos de Ciencias Sociales

Desde la década de 1980 se han aplicado programas de intervención en las estrategias de selección, organización, elaboración y de autorregulación para el

mejoramiento de la comprensión de textos en los tres niveles de Educación Básica, estableciendo modelos didácticos con ciertas diferencias, pero con mayores puntos de convergencia y congruencia entre ellos. Para los fines de esta investigación se han considerado como más pertinentes los siguientes: De Corte, Verschaffel & Ven (2001), Enseñanza Recíproca (Paliscar & Brown, 1984), Explicación Directa (Duffy & Roehler, 1987a, 1987b), Instrucción de Estrategias Transaccionales (Gaskins & Elliott, 1991; Pressley, Gaskins, Cunicelli, Burdick, Schaub-Matt, Lee, & Powell, 1991), Procesamiento de la Información relevante (Pressley & El-Dinary, 1993; Pressley, El-Dinary, Stein, Marks & Brown, 1992; Pressley, Woloshyn & Associates, 1995) y Van Keer (2004).

La Enseñanza Recíproca (Palincsar y Brown, 1984) es un programa en el cual se enseñaron cuatro estrategias: auto-cuestionamiento (hacerse preguntas sobre lo leído), predicciones, resumen (auto-revisión periódica) y clarificación (detectar fallos de comprensión, sus causas y sus soluciones). La instrucción incluyó la explicación, el modelado, la práctica dirigida, el refuerzo y la retroalimentación correctiva. Los fundamentos teóricos de este modelo fueron tomados de la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky, para propiciar la formación de equipos de alumnos que funcionaron como “Comunidades de Aprendizaje” de seis o siete integrantes, cada uno de los cuales fue tomando el rol de líder en la aplicación de las estrategias; esto es llamado Cotutoría. Se llevaron a cabo dos estudios experimentales con 37 alumnos (primer experimento) y 21 alumnos (segundo experimento), todos ellos de séptimo grado, en el primero Paliscar y Brown actuaron como instructores y en el segundo lo hicieron los mismos profesores de los alumnos. Ambas experiencias fueron muy exitosas ya que evidenciaron que se produjo un incremento significativo

en todos los aspectos de la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales y otras áreas académicas a partir de la enseñanza sistemática en estrategias cognitivas y metacognitivas en los grupos experimentales con respecto a los grupos control y, además, los miembros de los grupos experimentales lograron superar sus deficiencias y alcanzar un nivel promedio en las pruebas efectuadas con sus compañeros regulares de clases. Sin embargo, se ha criticado que la Enseñanza Recíproca funcionó en grupos pequeños de alumnos que no se corresponden con la realidad de las aulas hacinadas típicas de la mayoría de las escuelas. Igualmente, se encontró que gran parte del éxito del programa se debió más a las explicaciones profundas e intensivas realizadas por los instructores que a la cotutoría entre alumnos; también se ha discutido sobre la dificultad para insertar este programa dentro de las clases “normales” de las escuelas.

Duffy y Roehler (1987a, 1987b) produjeron la Instrucción Directa para comprobar los efectos en el nivel de comprensión de la lectura de textos narrativos y expositivos de alumnos de Educación Básica; para ello partieron de explicar directamente a los docentes las estrategias y procesos en los que se instruirían a los alumnos: estructura textual, selección (activación de conocimientos previos, anticipaciones, predicciones y subrayado de ideas principales), organización (resumen) y elaboración (inferencias y paráfrasis). El diseño didáctico de la enseñanza contemplaba la explicación directa inicial de la estrategia, el modelaje mental por el docente y los alumnos, práctica guiada, re-explicaciones, práctica independiente, resumen y aplicación. Tomaron como muestra experimental docentes y alumnos de tercer grado durante un año escolar completo, en el cual se instruyeron las estrategias de comprensión contempladas en el programa curricular del grado y

se les insertó en las clases regulares y normales de lectura dictadas por los docentes del grado; una gran ventaja de esta experiencia fue que al finalizar el año de estudio los alumnos del grupo experimental superaron a los del grupo control en todas las medidas estandarizadas y no convencionales de lectura. Esto produjo un importante impacto en el medio educativo, que se manifestó en la aplicación generalizada de este modelo de enseñanza en las escuelas estadounidenses.

Mateos (1995) desarrolló un programa que fue aplicado mediante dos estudios en la segunda etapa de escuelas básicas españolas con el fin de verificar la influencia de la enseñanza de estrategias de ensayo, selección, organización y elaboración en la comprensión de textos expositivos de diversas asignaturas, entre ellas Ciencias Sociales. Se entrenaron dos muestras de 28 y 47 estudiantes respectivamente en estrategias de supervisión para detectar errores de comprensión en la identificación y significado de palabras, contradicciones, incongruencias con los conocimientos previos, incoherencias textuales y para seleccionar y utilizar estrategias para orientar y controlar las técnicas de relectura, búsqueda de indicios del contexto, hipotetización, lectura seguida obviando las fallas previas, uso del diccionario y otras fuentes. En cada estudio el grupo experimental recibió andamiaje permanente con explicación directa, modelaje docente y de educandos, prácticas guiadas e independientes y retroalimentación con desvanecimiento progresivo. Hubo 20 sesiones en el primer estudio y 52 en el segundo, y en ellas se utilizaron diversas pruebas de comprensión escrita y de pensamiento en voz alta que medían tanto el uso de la estrategia como la detección de fallos de comprensión y los niveles de comprensión de textos. Los resultados demostraron que el desempeño de los alumnos mejoró significativamente en la mayoría de los aspectos evaluados o

alcanzó niveles adecuados. Aunque se incrementaron los niveles de desempeño, los cambios producidos no tuvieron correlaciones significativas entre sí y se piensa que esto se debió a que hay diversos procesos, estrategias y técnicas que los aprendizajes utilizan para comprender que son inherentes a las que se incluyeron en estos estudios y que, sin embargo no fueron tomados en cuenta. En definitiva se pudo afirmar la relación entre conocimiento y control de estrategias y técnicas con la comprensión pero no se pudo establecer que las dos primeras variables fueran las causas principales del mejoramiento. Esto implica que hay que incluir mayor multiplicidad de estrategias y técnicas o al menos aquellas que sean prerequisites.

Las experiencias desarrolladas por Gaskins y Elliot (1991) las denominaron Instrucción de Estrategias Transaccionales. Ellos diseñaron un programa único de inserción exitosa de la enseñanza de estrategias de ensayo, selección, organización, elaboración, autorregulación y de técnicas de aprendizaje para la comprensión de la lectura en todas las áreas académicas y clases realizadas por casi dos décadas en escuelas privadas en Philadelphia, Estados Unidos. El modelo didáctico utilizado fue el de Instrucción Directa (Duffy & Roehler, 1987a, 1987b; Duffy, Roehler, Sivan, Rackliffe, Book, Meloth, Vavrus, Wesselman, Putnam, & Bassiri, 1987), pero con significativas variaciones como le han sido una enorme gama de estrategias y técnicas enseñadas a través de toda la programación curricular y con participación dinámica como aprendices permanentes tanto de los educandos como de los docentes titulares, así también se ejecutan las clases intencionalmente para correlacionar, integrar, globalizar las enseñanzas de forma permanente, inclusive a través de la creación de una ambientación didáctica al respecto que funge de recordatorio de conocimiento estratégico. A casi dos décadas de existencia este

programa ha logrado que su población estudiantil superará las deficiencias que la catalogaban “en riesgo” para alcanzar desempeños entre el promedio y los desempeños superiores de la media de comprensión a nivel nacional de los E.U.A. Por otro lado, las evoluciones mediante múltiples instrumentos han validado la experiencia y evidenciado su alta efectividad para incrementar sustancialmente la comprensión a partir de la adaptación flexible de la enseñanza estratégica a los programas curriculares vigentes en forma permanente. Este, según las autoridades y especialistas, ha sido el programa más exitoso entre las décadas de 1990 y 2000 por superar las brechas entre las investigaciones experimentales y cuasiexperimentales y las aplicaciones en las aulas “reales” por maestros “reales” con alumnos “reales” y en clases y situaciones “verdaderas” no controladas.

La anterior experiencia fue tomada como referencia por Pressley y El-Dinary (1993), Pressley et al. (1992) y Pressley et al. (1995) para formular el Procesamiento de la Información Relevante, el cual tomó aportes de la perspectiva socio-cognitiva de las competencias académicas y la autorregulación (Schutz & Zimmerman, 1994; Zimmerman & Kitsantas, 1997). Este programa se ha llevado a cabo mediante tratamientos experimentales a lo largo de cuatro fases didácticas: modelaje cognitivo, nivel imitativo (con entrenamiento cognitivo, práctica colaborativa y feedback a través del andamiaje), autocontrol (práctica de lo aprendido) y autorregulación (aplicación y transferencia de lo aprendido). Los estudios arrojaron resultados muy positivos que trazan una línea de relación directa entre el uso de estrategias de ensayo, selección, organización, elaboración y técnicas autorreguladas y el incremento sustancial en la comprensión de textos expositivos. La larga duración de la enseñanza, las múltiples

estrategias y técnicas enseñadas mediante una didáctica sistemática y planificada eficientemente marcaron un hito en el área de estudio.

De Corte et al (2001) aplicaron un diseño experimental para determinar el efecto del entrenamiento en el uso de estrategias de autorregulación y cuatro estrategias de selección, organización y elaboración, referidas a la activación de conocimientos previos, la clarificación de palabras difíciles, la elaboración de esquemas de estructuras textuales y la formulación de la idea principal, en 228 alumnos de quinto grado de escuelas de Bélgica. Se combinaron los modelos instruccionales de la Enseñanza Recíproca y la Enseñanza de Estrategias Transaccionales. Se incluyeron los maestros de aula como tutores y evaluadores a lo largo de todo el proceso de 24 sesiones de clase. En los resultados el grupo experimental alcanzó una diferencia significativa tanto en el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas como en el nivel de comprensión. En comparación esto le otorga validez a la intervención en estrategias autorreguladas para mejorar la comprensión de textos expositivos, así como también subraya el impacto de los modelos instruccionales que permiten el desarrollo gradual de los conocimientos y habilidades hasta alcanzar cierta autonomía desde el trabajo en equipos hasta la actividad individual.

Van keer (2004) llevó a cabo un estudio cuasi-experimental, similar al anterior, en una muestra de 22 maestros y 454 estudiantes de 19 escuelas de Bélgica, para verificar los beneficios de la instrucción explícita en estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación en el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales dados probado en tres grupos: a) tutoría de la clase completa por los docentes, b) cotutoría por alumnos de la misma edad y c)

cotutoría por alumnos de diferente edad. Se utilizaron los modelos didácticos de la Instrucción Directa y la Instrucción de Estrategias Transaccionales. Se enseñaron seis técnicas pertenecientes a las estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación: activación de conocimientos previos y anticipaciones, predicciones y verificación de las mismas, selección de ideas principales, monitoreo y regulación del entendimiento de palabras, monitoreo y regulación de la comprensión de oraciones mediante claves del contexto y clasificación de géneros y estructuras textuales y ajuste de la lectura. Los resultados corroboraron que la enseñanza estratégica influye significativamente en el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos y que la explicación directa por los docentes y la cotutoría por alumnos de diferentes edades son métodos altamente efectivos en el desarrollo de esa competencia. No obstante, este estudio tuvo sus debilidades como la baja fidelidad de la data que se manejó sobre el grupo control de cotutoría por alumnos de la misma edad), los bajos resultados en este mismo grupo, la carencia de instrumentos para evaluar y registrar los progresos durante la instrucción y su impacto al finalizar el año escolar. Aspectos que hay que controlar eficientemente para que un estudio de tan larga duración sea totalmente confiable no sólo a la vista de la comunidad científica, sino también ante el personal docente de las escuelas.

Otros importantes programas de investigación e intervención han enfatizado la incidencia de las estrategias de autorregulación, por encima de las de aprendizaje. En esta línea, el estudio realizado 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) 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 apropiar 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 et al. (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 Barron, Schwartz, Vye, Moore, Relrosino, Zech, Bransford & the Cognition and

Technology Group at Vanderbilt (1998), Brown y Campione (1996), 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 avanzan 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) y Palincsar y

Brown (1984) 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 Zimmerman (1998, 2000, 2001, 2002) y Zimmerman y Kitsantas (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 y Brown (1984) 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 intergrupal 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 (1997) y Zimmerman y Schunk (2001).

Es importante considerar que Zimmerman y Kitsantas (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 si 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. 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 y Zimmerman (1994) 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.

Sistema de Hipótesis

El presente estudio se ha planteado las siguientes hipótesis.

Hipótesis General. La aplicación del programa de intervención en estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación para un grupo experimental de estudiantes de sexto grado de una escuela rural del municipio Caroní del Estado Bolívar, influye en su mejoramiento significativo, a un nivel de $\alpha = .05$, en el posttest de comprensión de un texto expositivo de Ciencias Sociales en comparación con sus resultados en el pretest y con los resultados del grupo control de otra escuela rural en ambas pruebas.

Hipótesis Específica 1. Los sujetos del grupo experimental obtendrán un rendimiento equivalente a los sujetos del grupo control en un pretest de comprensión de un texto expositivo de Ciencias Sociales, a un nivel superior a $\alpha = .05$.

Hipótesis Específica 2. Los sujetos del grupo experimental, entrenados en el uso de estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación, obtendrán un rendimiento significativamente superior, a un nivel de $\alpha = .05$, en un posttest de comprensión de un texto expositivo de Ciencias Sociales, que los sujetos del grupo control.

Hipótesis Específica 3. Los sujetos del grupo experimental, entrenados en el

uso de estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación, obtendrán un rendimiento significativo, de $\alpha = .05$, en el posttest de comprensión de un texto expositivo de Ciencias Sociales, que en el pretest.

En este capítulo se explicaron los aportes teóricos que han dado diversos autores mediante sus investigaciones documentales y experimentales en el estudio de cómo influyen las estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación en el mejoramiento de la comprensión de textos de Ciencias Sociales por alumnos de sexto grado de Educación Básica. En el desarrollo del mismo, se profundizó en las definiciones que el enfoque cognitivo maneja sobre la comprensión de la lectura, la caracterización de la estructura textual expositiva y las evidencias científicas de su importancia de su enseñanza didáctica para fortalecer el proceso de comprensión, la conceptualización sobre las estrategias cognitivas de selección, organización y elaboración, los resultados obtenidos de las experiencias científicas que han contemplado la enseñanza de éstas como medios para el mejoramiento de la comprensión de textos, las estrategias de autorregulación y los programas dirigidos a entrenar en las estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación que favorecen un nivel más alto de comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales.

Capítulo III. Método

Tipo y Diseño de la Investigación

El estudio realizado se corresponde con las características del tipo de investigación de campo. Está enmarcado dentro de este tipo de investigación porque en él se realizó un análisis sistemático de un problema que ocurría en una realidad concreta y específica, un grupo humano en particular; cuyo problema ha sido explicado a partir de la recolección de datos obtenidos de forma directa de dicha realidad, es decir que se trata de una investigación que utilizó datos originales o primarios para presentar y analizar los resultados (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2004).

Por otro lado, la investigación se define como explicativa ya que se probaron los efectos de un tratamiento instruccional en estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación en las habilidades de comprensión de textos de Ciencias Sociales de alumnos de sexto grado (Pérez, 2002).

El diseño de la investigación fue cuasi-experimental. Se tomaron dos grupos de alumnos; uno de ellos fue el grupo experimental, al cual se le aplicó el programa instruccional con las variables independientes escogidas y el otro fue un grupo control, el cual no recibió el tratamiento instruccional a probar, sino que fue enseñado en forma no estratégica. Este proceso se realizó con el fin de determinar si se producía un mejoramiento significativo en el nivel de comprensión de un texto expositivo, para lo cual se hizo una comparación del desempeño de ambos grupos de educandos en dos fases de pruebas: un pretest y un posttest (idéntico para los dos grupos), entre los cuales medió el tratamiento, concretamente la aplicación del programa instruccional en las estrategias mencionadas en el caso del grupo

experimental (Pérez, 2002).

Población y Muestra

La población objeto de estudio en esta investigación abarcó los alumnos de sexto grado de dos escuelas básicas rurales, una estatal y la otra municipal, ubicadas en la parroquia Pozo Verde del Municipio Caroní del Estado Bolívar. La población tomada de la escuela rural estatal aparece expresada en la Tabla 9.

Tabla 9

Matrícula de estudiantes de sexto grado de la escuela rural estatal objeto de estudio

Grado	Sección	Varones	Hembras	Total
6°	U	17	21	38

Nota. Datos obtenidos de Estadística Anual A-1 y Estadística mensual Z-6 de la Escuela Básica Estatal “Simón Rodríguez”, Mayo 2006.

En la Tabla 9 se puede observar que la matrícula de alumnos de sexto grado en esta institución era alta y que había más hembras que varones.

En cuanto a la otra institución estudiada, se presenta la Tabla 10.

Tabla 10

Matrícula de estudiantes de sexto grado la escuela rural municipal objeto de estudio

Grado	Sección	Varones	Hembras	Total
6°	U	19	17	36

Nota. Datos obtenidos de Estadística Anual A-1 y Estadística mensual Z-6 de la Escuela Básica Municipal “Clorindo Manuel Pareles”, Mayo 2006.

La cantidad de alumnos en el sexto grado de la escuela municipal era menor en dos dígitos a la de la escuela estatal y, además, había más hembras que varones, aunque no era una diferencia significativa. Hay que recordar que las escuelas rurales del estado Bolívar suelen tener una cantidad muy numerosa de alumnos.

Por otro lado, para clarificar la muestra tomada en esta investigación, obsérvese la Tabla 11.

Tabla 11

Conformación de la muestra del grupo experimental por edad y sexo de los estudiantes

Edades (Años)	Varones	Hembras	Total
11	6	14	20
12	9	5	14
13	1	1	2
14	1	1	2
Total	17	21	38

Nota. Datos obtenidos de Estadística Anual A-1 y Estadística mensual Z-6 de la Escuela Básica Estatal “Simón Rodríguez”, Mayo 2006.

En la Tabla 11 se puede precisar que el grupo experimental se tomó del único sexto grado existente en la escuela rural estatal seleccionada. Por otra parte, de los 38 alumnos de la muestra del grupo experimental, la cantidad de hembras supera a la de varones en cuatro individuos y que el promedio de edad está ubicado entre 11 y 12 años; es decir se trata de estudiantes que ya han iniciado su etapa de adolescencia y que podrían tener un mayor nivel de madurez cognitiva, ya que se encuentran ubicados en el período de operaciones formales (Piaget, 1976), momento en el que según el autor los aprendices están biológica y evolutivamente aptos para desarrollar abstracciones, formular hipótesis, profundizar análisis y síntesis, así como autorregular sus procesos y estrategias internas y externas.

Como esta es una investigación de diseño cuasi-experimental, se seleccionó un grupo control que sirviera como referencia del desempeño de los estudiantes en los procesos de comprensión de la lectura de textos expositivos de Ciencias Sociales. Las características en cuanto a edad, sexo y cantidad de esta muestra se

presentan en la Tabla 12.

Tabla 12

Conformación de la muestra del grupo control por edad y sexo de los estudiantes

Edades (Años)	Varones	Hembras	Total
10	1	0	1
11	6	8	14
12	7	6	13
13	2	2	4
14	2	1	3
15	1	0	1
Total	19	17	36

Nota. Datos obtenidos de Estadística Anual A-1 y Estadística mensual Z-6 de la Escuela Básica Municipal “Clorindo Manuel Pareles”, Mayo 2006.

La Tabla 12 indica que el grupo control se tomó del único sexto grado existente en la escuela rural municipal escogida, la cual tiene aproximadamente una cantidad similar de estudiantes que el grupo experimental, es decir, entre 36 y 38 sujetos. No se observa una diferencia significativa entre la cantidad de varones y hembras. Igualmente, se percibe que la mayoría de los educandos tiene edades comprendidas entre los 11 y los 12 años. Evidentemente, este grupo control presenta características equivalentes a las del grupo experimental, ya que pertenece a una población rural ubicada a tan sólo cinco kilómetros de distancia del asentamiento campesino donde se encuentra el otro grupo. Por otra parte, la distribución de edades es similar.

Sistema de Variables

Variable Independiente. La variable independiente que se examinó en este estudio estuvo conformada por un Programa de intervención en estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación. Este consistió en un proceso

de aprendizaje durante el cual los estudiantes del grupo experimental fueron entrenados en la aplicación de estrategias de selección, organización, elaboración y de autorregulación que podrían facilitar su participación activa y autónoma en el control de sus habilidades de pensamiento (Beltrán, 1995; Pozo, 1990; Schunk & Zimmerman, 1989; Solé, 1996). Esto se llevó a cabo mediante un programa planificado y diseñado por un instructor quien enseñó explícitamente las estrategias, observó, orientó y también ofreció sugerencias, andamiaje, realimentación, modelado, recuerdo y asignaciones para propiciar que las ejecuciones de los alumnos en las diversas tareas se acerquen a las del experto (Collins, Brown & Newman, 1990).

Este programa se llevó a cabo mediante un curso sobre estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación (como son el establecimiento de objetivos, la planificación, el automonitoreo y la autoevaluación), durante 30 sesiones continuas de dos horas y media de duración a lo largo de seis semanas. En cada sesión los estudiantes recibieron la explicación directa y el modelaje de la estrategia por parte del facilitador, se les pidió que apliquen la estrategia enseñada en diversas asignaciones y respondan preguntas de comprensión de varios textos expositivos de Ciencias Sociales, con una disminución progresiva de ayuda docente. Por último, se socializaron los resultados ante la clase completa.

Durante todo el proceso instruccional, el docente proporcionó un cuadernillo-manual que sirvió de material para el registro de apuntes sobre la teoría y las actividades de ejercitación para el aprendizaje de las diversas estrategias cognitivas y metacognitivas enseñadas, así como de las técnicas o tácticas que se aplican en cada una de ellas, ya que el mismo se fue completando diariamente mediante el

trabajo de los educandos en cuanto a contenidos, ilustraciones, ejemplos al respecto y páginas de ejercicios de aplicación de lo aprendido, las cuales se utilizaron durante las sesiones de clase y como asignaciones para hacer en el hogar que ayudaran a mantener el recuerdo a largo plazo.

Igualmente, se presentaron mapas mentales y conceptuales que incluían, muchas veces, a tres personajes adolescentes frescos, alegres y estudiosos (Regy, Diony y Lianny) como promotores de la aplicación de las estrategias. Estos mapas se fueron construyendo y ampliando con cada una de las estrategias y técnicas conforme se fue desarrollando el programa.

Al contrario, el grupo control no recibió este tratamiento estratégico, sino que durante las 30 sesiones fue objeto de una enseñanza convencional, la cual no puntualizó ni estrategias ni técnicas o tácticas, sino la lectura silenciosa y la resolución de preguntas sugeridas en los textos.

Variable Dependiente. La variable dependiente a evaluar fue el nivel de comprensión de un texto expositivo de Ciencias Sociales, medido a través de la puntuación obtenida en los postest de comprensión de lectura. Este nivel consistió en la cuantificación de la calidad de la comprensión, expresada en el número de respuestas correctas sobre los significados contruidos en referencia al contenido de oraciones, párrafos y palabras que formaban parte de un texto expositivo de Ciencias Sociales, específicamente de Historia de Venezuela, lo cual fue un insumo para verificar si se obtuvo estadísticamente un nivel $\alpha = .05$.

Operacionalización de las Variables

La Tabla 13 presenta las especificidades de las variables medidas en esta

investigación.

Tabla 13

Operacionalización de las Variables

Variable	Variable nominal	Variable real	Indicadores
Independiente	Estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación	Selección	Vistazo, subrayado, selección de la idea principal
		Organización	Esquemas, mapas conceptuales, resumen
		Elaboración	Interrogación elaborativa, imaginación, anticipaciones, paráfrasis, predicciones, inferencias, analogías, toma de notas, conclusiones, hipótesis
Dependiente	Comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales	Auto-regulación	Establecimiento de metas y objetivos, planificación, análisis, seguimiento, supervisión y revisión o autoevaluación
		Comprensión débil	Nivel superior a $\infty = .05$ (1) (3)
		Comprensión literal	Nivel superior a $\infty = .05$ (1) (3)
		Comprensión primaria	Nivel igual a $\infty = .05$ (2) (3)
		Comprensión secundaria y profunda	Nivel inferior a $\infty = .05$ (2) (3)

Nota. (1) Equivalentes a un máximo de 14 puntos en el postest de comprensión.

(2) Equivalentes a 15 o más puntos en el postest de comprensión.

(3) Los niveles de comprensión fueron tomados de la escala de comprensión asumida por Torres (2003) y Academia de Ciencias Luventicus (2006).

(4) La prueba de comprensión se diseñó acorde a estos niveles.

Instrumentos para la Recolección de Datos

Para medir la frecuencia de aplicación de las estrategias de selección,

organización y elaboración por los alumnos, se utilizó un cuestionario (Anexo A) empleado por Poggioli (2003). Este instrumento fue validado por esta autora y cuenta con 35 ítemes referidos al uso de las estrategias de repaso, selección, organización y elaboración, utilizadas por los estudiantes cuando realizan una tarea de lectura para su comprensión, aprendizaje o estudio. Cada ítem contiene cinco opciones de respuesta: nunca, pocas veces, regularmente, muchas veces y siempre, lo cual implica que de 0 a 35 puntos están los que nunca usan estrategias cognitivas, de 36 a 70 los que poco las usan, de 71 a 105 los que regularmente las aplican, de 106 a 140 quienes muy frecuentemente las emplean y de 141 a 175 quienes siempre las utilizan.

Con el fin de medir la frecuencia de uso de las estrategias de autorregulación, se utilizó un cuestionario (Anexo B) para el cual se seleccionaron cuatro estrategias: establecimiento de objetivos, planificación, seguimiento o supervisión y autoevaluación. Se revisaron en la literatura los instrumentos para medir la aplicación de esas estrategias en estudiantes de sexto grado de Educación Básica. Luego, se elaboró una tabla de especificaciones que incluye 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 de 30 ítemes 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, lo cual significaría un total de 150 puntos. 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. La elaboración de esta prueba contó con la asesoría de dos expertos que actuaron como tutores durante el desarrollo de un trabajo especial de grado de Especialización.

Para medir el nivel de comprensión de la lectura se redactó el texto de Historia de Venezuela “Otros emprendieron el camino” (Anexo D), el cual trata sobre los movimientos preindependentistas de Venezuela. A esta lectura se le anexó una prueba objetiva (Anexo E) que consta de 30 ítemes de selección múltiple con cuatro alternativas de respuesta. Los ítemes se refieren 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 refieren al parafraseo de la comprensión de esos contenidos, donde una sola respuesta es la correcta. El diseño de este instrumento se fundamentó en las propuestas de Kintsch & Van Dijk (1978) sobre las ideas de primer orden y de segundo orden.

La prueba de comprensión se diseñó para tener una puntuación de 30 puntos, un punto por cada ítem. Para ello 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.

Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

El cuestionario de estrategias de autorregulación requirió aplicar una prueba piloto (Anexo C), para la cual 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. Para realizar los análisis de confiabilidad mediante el programa SPSS, se

utilizó el estadístico Spearman-Brown en el método de división por mitades. La prueba piloto se suministró en el año 2003 y el estadístico utilizado reportó un nivel $r = .99$. Estas medidas significan que el cuestionario es altamente confiable. Igualmente, los expertos que orientaron el diseño del instrumento validaron el mismo.

La prueba de comprensión del texto de Ciencias Sociales fue validada por los mismos expertos que validaron el cuestionario de frecuencia de uso de las estrategias de autorregulación. Para la aplicación de la prueba piloto (Anexo F) se escogió el mismo grupo de 50 alumnos de otra escuela rural, al cual se le suministró el instrumento en el año 2003. Por otra parte, para el cálculo de la confiabilidad fue aplicado el método Split-Half mediante el estadístico Spearman-Brown. En cuanto al análisis de la consistencia se realizó una matriz de correlación Inter-ítem y el análisis ítem-prueba. Por último, al aplicar el estadístico Spearman-Brown, éste arrojó un nivel de confiabilidad de $r = .97$, lo cual garantiza una alta confiabilidad del instrumento.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación se siguió un diseño cuasi experimental, en el cual se aplicaron los tres instrumentos de recolección de datos: Cuestionario de frecuencia de uso de estrategias cognitivas, cuestionario de frecuencia de uso de estrategias de autorregulación y prueba de comprensión de texto de Ciencias Sociales en una primera fase denominada pretest.

Luego se desarrolló el Programa de intervención en las estrategias durante 30 sesiones de clase, las cuales tuvieron una duración de dos horas cada una, para un total de 60 horas de formación pedagógica, que se ubicaron a lo largo de seis semanas hábiles en el calendario escolar de la institución (desde el ocho de mayo

del 2006 hasta el 16 de junio del mismo año). De las 30 sesiones, 15 fueron de estrategias cognitivas (selección, organización y elaboración), 10 más sobre estrategias de autorregulación aplicadas como control y chequeo de las producciones elaboradas en las sesiones previas mediante la aplicación de estrategias cognitivas manifestadas en técnicas explícitas y las cinco últimas abarcaron la aplicación integrada de ambos tipos de estrategias en tareas de responder preguntas de textos de Historia de Venezuela.

Finalizada la aplicación del tratamiento, se administraron nuevamente los instrumentos de recolección de datos mencionados previamente como postest para verificar el efecto de la intervención estratégica cognitiva-metacognitiva en el nivel de comprensión del texto de Ciencias Sociales propuesto; esto implicó la comparación de los resultados antes y después para determinar si hubo un mejoramiento significativo en las habilidades de comprensión en cada grupo muestra y si hubo diferencias de rendimiento a favor del grupo experimental, en comparación al grupo control. Si se producía un mejoramiento significativo en el nivel de comprensión del texto expositivo así como una mayor frecuencia en la utilización de estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación en el grupo experimental, en detrimento de los resultados del grupo control, se verificaba que existía una relación dependiente entre entrenamiento estratégico y nivel de comprensión de textos expositivos.

Procesamiento de los Datos

Para procesar los resultados que se obtuvieron mediante la administración de los diferentes instrumentos de recolección de la información se utilizó el programa estadístico SPSS (Versión 10.0), con el fin de calcular los estadísticos descriptivos y

las pruebas t de Student, cuyas mediciones fueron presentadas y analizadas en las Tablas pertinentes.

Cronograma de Actividades

La solución seleccionada fue un programa de intervención en el aprendizaje y aplicación de estrategias de selección, organización, elaboración y 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.

El programa de intervención tuvo como propósito propiciar el aprendizaje y la aplicación de estrategias de selección, organización, elaboración y 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.

De allí se desprendió el objetivo general de la intervención: 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 selección, organización, elaboración y autorregulación, por parte de estudiantes de sexto grado de una escuela rural del municipio Caroní del estado Bolívar.

Garantizar el logro exitoso del propósito y el objetivo general, implicó planificar un plan de acción coherente y preciso, que pudiese precisar cada uno de los aspectos que se consideraron claves para sintetizar las acciones tomadas: componente, sesión, fecha y horario, objetivo específico, contenidos y recursos didácticos, los cuales se presentan en la Tabla 14.

Tabla 14

Plan de acción del Programa de intervención en estrategias de aprendizaje y autorregulación para mejorar la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales

C	S	Fecha y horario	Objetivo específico	Contenidos	Recursos didácticos
Estrategias de aprendizaje	1	08-05-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos se iniciaron en la noción de estrategias de aprendizaje	Definición de estrategias, tácticas, tipos de estrategias: selección, organización, elaboración; aplicación de las mismas	Mapa mental (Anexo G), Cuadernillo-Manual (Anexo H), pizarra, Marcadores
	2	09-05-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de selección para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Definición de estrategia y tácticas de selección: vistazo, activación del conocimiento previo, preguntas claves, subrayado o resaltado, detección de palabras desconocidas, repaso	Cuadernillo- Manual, pizarra, marcadores
	3	10-05-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron la estrategia de selección para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Aplicación del vistazo, ojeada o revisión rápida; procedimientos y utilidad	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "Diversidad cultural en Venezuela" (Anexo I)
	4	11-05-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron la estrategia de selección para la	Aplicación del subrayado o resaltado, pasos y condiciones para hacerlo;	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "La Asamblea Nacional" (Anexo J).

	pm	comprensión de textos de Ciencias Sociales.	utilidad.	
5	12-05-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron la estrategia de selección para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Aplicación del repaso, pasos y condiciones para hacerlo; utilidad	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "Derechos y deberes ciudadanos" (Anexo K)
6	15-05-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron la estrategia de organización para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Definición, uso e importancia de la estrategia de organización, tácticas o técnicas de organización: esquema, mapa mental, mapa conceptual, cuadro sinóptico y cuadro comparativo	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "Derechos y deberes ciudadanos"
7	16-05-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron la estrategia de organización para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	El mapa mental: definición, procedimientos y aplicación	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "Derechos y deberes ciudadanos"
8	17-05-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron la estrategia de organización para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	El mapa conceptual: definición, procedimientos y aplicación	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "La Asamblea Nacional"
9	18-05-06 01:00	Los alumnos aplicaron la estrategia de	El mapa conceptual: definición,	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "Derechos y

		pm a 03:00 pm	organización para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	procedimientos y aplicación	deberes ciudadanos"
	10	19-05- 06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron la estrategia de organización para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	El cuadro sinóptico: definición, procedimientos y aplicación	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "La Asamblea Nacional" y "Derechos y deberes ciudadanos"
Estrategia de elaboración	11	22-05- 06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron la estrategia de elaboración para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Definición y aplicación de la estrategia de elaboración. Tácticas o técnicas: anticipaciones, inferencias, paráfrasis, toma de notas, resumen	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, textos: "Sistema democrático" (Anexo L) y "Sociedades bolivarianas estudiantiles" (Anexo LL)
	12	23-05- 06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron la estrategia de elaboración para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Definición, procedimientos y aplicación de las inferencias	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "El Poder público nacional" (Anexo M)
	13	24-05- 06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron la estrategia de elaboración para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Definición, procedimientos y aplicación de la toma de notas o apuntes	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "La Asamblea Nacional"
	14	25-05- 06 01:00	Los alumnos aplicaron la estrategia de	Definición, procedimientos y aplicación de la	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "Declaración de

		pm a 03:00 pm	elaboración para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Paráfrasis.	los derechos humanos" (Anexo N)
	15	26-05- 06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron la estrategia de elaboración para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Definición, procedimientos y aplicación del resumen.	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "Declaración de los derechos humanos".
Estrategias de auto regulación	16	29-05- 06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Definición de auto regulación, importancia, aplicación en la cotidianidad, estrategias de auto regulación: antes, durante y después de la lectura	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, Asignación sobre elaboración de una torta
	17	30-05- 06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Antes de la lectura: establecimiento de objetivos; definición, procedimientos y aplicación	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "Símbolos y fechas patrias" (Anexo Ñ)
	18	31-05- 06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Antes de la lectura: establecimiento de objetivos; procedimientos y aplicación	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, textos: "Derechos y deberes ciudadanos" y "Diversidad cultural en Venezuela"
	19	01-06- 06	Los alumnos aplicaron las	Antes de la lectura:	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores,

	01:00 pm a 03:00 pm	estrategias de auto regulación para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	planificación; definición, procedimientos y aplicación	textos: “Derechos y deberes ciudadanos” y “Diversidad cultural en Venezuela”
20	02-06-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación para la comprensión de textos de de Ciencias Sociales	Antes de la lectura: planificación; definición, procedimientos y aplicación	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, textos: “La Asamblea Nacional”
21	05-06-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Durante la lectura: análisis; definición, procedimientos y aplicación	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, textos: “La Asamblea Nacional”, “Diversidad cultural en Venezuela” y “Derechos y deberes ciudadanos”
22	06-06-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación para la comprensión de textos de de Ciencias Sociales	Durante la lectura: seguimiento o supervisión definición, procedimientos y aplicación	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, textos: “Constitución de la República”(Anexo L) y “Constitución de la República”(Anexo O)
23	07-06-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación para la comprensión de textos de Ciencias	Durante la lectura: seguimiento o supervisión; definición, procedimientos y aplicación	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, textos: “Actividades económicas de la población” (Anexo P) y “El petróleo en Venezuela” (Anexo Q)

	24	08-06-06 01:00 pm a 03:00 pm	Sociales Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación para la comprensión de textos de Ciencias Sociales.	Durante la lectura: seguimiento o supervisión; definición, procedimientos y aplicación	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "América Latina" (Anexo R)
	25	09-06-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Después de la lectura: autoevaluación; definición, procedimientos y aplicación	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "América Latina"
Integración de las estrategias de aprendizaje y de auto regulación	26	12-06-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación integradas con las estrategias y tácticas de aprendizaje para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Integración de estrategias de auto regulación, estrategias y tácticas de aprendizaje; procedimientos utilidad	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "América Latina"
	27	13-06-06 01:00 pm a 03:00 pm.	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación integradas con las estrategias y tácticas de aprendizaje para la	Integración de estrategias de auto regulación, estrategias y tácticas de aprendizaje; procedimientos y utilidad	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, textos: "Distribución espacial de la población" (Anexo S) y "Movimientos preindependentistas" (Anexo T)

		comprensión de textos de Ciencias Sociales		
28	14-06-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación integradas con las estrategias y tácticas de aprendizaje para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Integración de estrategias de auto regulación, estrategias y tácticas de aprendizaje; procedimientos y utilidad	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "Movimientos preindependentistas"
29	15-06-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación integradas con las estrategias y tácticas de aprendizaje para la comprensión de textos de Ciencias Sociales	Integración de estrategias de auto regulación, estrategias y tácticas de aprendizaje; procedimientos y utilidad	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "Movimientos preindependentistas"
30	16-06-06 01:00 pm a 03:00 pm	Los alumnos aplicaron las estrategias de auto regulación integradas con las estrategias y tácticas de aprendizaje para la comprensión de textos de	Integración de estrategias de auto regulación, estrategias y tácticas de aprendizaje; procedimientos y utilidad	Cuadernillo-Manual, pizarra, marcadores, texto: "Movimientos preindependentistas".

Ciencias Sociales

Nota.

C= Componente

S= Sesión

Este plan de acción correspondió al trabajo con el grupo experimental, ya que el grupo control, durante el mismo período de tiempo, sólo recibió una formación convencional fundamentada en la resolución de preguntas sobre textos de Ciencias Sociales, con la orientación y la exposición del facilitador y sin tocar el componente estratégico. Los pretest se aplicaron una semana antes del ocho de mayo de 2006, fecha en la cual inició el tratamiento. Los posttest se administraron dos días después de finalizar el desarrollo del programa, a partir del 19 de junio de 2006.

El modelo didáctico escogido para estructurar la planificación de las sesiones de clase, para el grupo experimental, 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 (30 sesiones, correspondientes a 60 horas de clase durante 30 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, no sólo las referidas a la comprensión de textos de Ciencias Sociales. 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. Así surgieron ejemplos como de qué manera se aplican las estrategias de aprendizaje y de autorregulación al resolver problemas de la vida diaria: hacer una fiesta, preparar comidas, postres o bebidas, armar o reparar juguetes, utensilios, carros, construir una vivienda, seguir instrucciones de recetas, formularios y planos, preparar un matrimonio, formar una familia, entre otros. Esto ocurrió durante todo el desarrollo del programa y permitió facilitar la atención, la motivación y el interés de los alumnos, dado el alto nivel de contextualización y significatividad de la intervención.

Evaluación: durante la cual mediante la auto y la coevaluación los participantes determinaban el nivel de logro del dominio en cada uno de los componentes desarrollados. Por supuesto, esto implicó el uso de las estrategias de autorregulación.

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 & Brown, 1984), Explicación directa (Duffy & Roehler 1987) y la perspectiva Social-Cognitiva (Pressley et al, 1989, 1990, 1994, 1995; Schunk & Zimmerman, 1994; Zimmerman & Kitsantas, 1997; Gettinger & Seibert, 2002).

Los textos expositivos utilizados durante el programa de instrucción fueron de Gutiérrez y Rincón (2005), autores de la Enciclopedia Girasol de sexto grado, la cual es de uso común y mayoritario entre los jóvenes estudiantes de la muestra, además ésta tenía la ventaja de proporcionar un ambiente y un recurso académico no tan alejado del desarrollo normal de las clases para los educandos que estaban culminando el año escolar y reducía significativamente la inversión de dinero y tiempo en la elaboración de textos inéditos para ser usados en este entrenamiento tan extenso.

Igualmente, se utilizó un cuadernillo-manual para los educandos (Anexo O), el cual fue concebido intencionalmente por el autor del proyecto para que los alumnos lo fueran construyendo paulatinamente durante cada sesión y a lo largo de la aplicación de la intervención, como recurso de enseñanza y aprendizaje, de registro de las actividades de cada sesión y de resolución de las asignaciones diarias. Este cuadernillo-manual fue integrado con el proyecto de aprendizaje del docente del

grado, intitulado “Poder sin límites” y contaba con la actuación de tres personajes de dibujos animados originales: Regy, Diony y Lianny, los cuales representaban los estudiantes adolescentes culminando sexto grado, con personalidades frescas, divertidas, contemporáneas y dinámicas, siempre buscando mejorar la comprensión y su desempeño en la escuela mediante el trabajo amistoso en equipo y el amor por la lectura y las estrategias y tácticas o técnicas que la apoyan.

De acuerdo con el modelo diseñado, los 38 alumnos del grupo experimental fueron agrupados en 12 equipos cooperativos de tres integrantes cada uno y un solo equipo con dos participantes, los cuales se involucraron en las sesiones que se desarrollaron según el Plan de Acción presentado previamente y con los pormenores que se explican a continuación:

Primera sesión.

Al principio, el autor explicó a los alumnos el Proyecto de Aprendizaje a desarrollar, titulado “Poder sin límites”, el cual estaba sintetizado en un mapa mental ubicado en una de las carteleras del aula, con colores y dibujos llamativos que representaban a un adolescente que despegaba como un cohete alado hacia el espacio con toda la energía y el poder que le daban las estrategias que había aprendido y aplicado en todos los aspectos de su vida. Igualmente, les presentó quien era ese personaje; su nombre era “Regy” y estaba dibujado en su versión humana en la pizarra, como centro de otro mapa mental que se refería a las estrategias. A continuación le entregó a cada individuo páginas blancas tamaño extraoficio que deberían utilizar para escribir apuntes y desarrollar los dibujos y las técnicas a aplicar, para luego encuadernarlas y así construir el cuadernillo-manual de estrategias para comprender textos expositivos de Ciencias Sociales. Les recordó

traer siempre los colores, las reglas, la Enciclopedia “Girasol 6” (Gutiérrez, 2005) e integrarse espontáneamente en equipos de tres o dos alumnos; cuando la espontaneidad generó desacuerdos y disputas por quien debería estar o no estar en cada equipo, el maestro intervino para conformar los equipos según sus criterios de equidad y aclarando que podían modificarse por consenso de la clase.

Aunque todos los alumnos se mostraron entusiasmados y sorprendidos por las ilustraciones, el mensaje que ellas representaban y las explicaciones puntualizadas por el maestro, la mayoría de los alumnos se cohibió de participar oralmente y no presentó opiniones ni apreciaciones sobre lo que era una estrategia o a qué se refería la palabra cognitivo. En vista de esto, el maestro tuvo que ampliar las explicaciones y ejemplos, reforzó la técnica de la pregunta y utilizó la expresión del estudiante Abelardo, quien dijo que “cognitivo sonaba como diferente a incógnita” y relacionando las dos palabras con más participación de la clase se llegó a clarificar la definición de cognitivo. Relevantes también fueron las participaciones de los alumnos Wilmer, Enmanuel y Johan, quienes pudieron ejemplificar y definir lo que es una estrategia. Como producto de éstas y otras intervenciones se establecieron líneas directas entre el uso de las estrategias y los logros y éxitos educativos y de la vida cotidiana.

Segunda sesión.

Al realizar la exploración y activación de los conocimientos y experiencias previas, se encontró que los estudiantes, en general, habían captado los temas desarrollados en la primera sesión e incluso dieron ejemplos concretos al respecto. Hubo mucha atención, se esmeraron en hacer las ilustraciones sobre “Regy”, representando cómo y qué abordar en las estrategias de selección. Durante el

modelaje mental de la aplicación de la estrategia de selección y de algunas de las técnicas que le corresponden, los educandos se concentraron en esta actividad tan novedosa para ellos y realizaron modelajes voluntarios y muy exitosos en el caso de tres estudiantes: Vladimir, Abelardo y Yilcin.

Sin embargo, un grupo particular, el de Kelvin, Jhonnell, Josué y Joel, no logró terminar a tiempo debido a que no se mostraron interesados en las actividades y hubo que hacerles constantes llamados de atención.

Tercera sesión.

Se presentaron dificultades con tres equipos porque no supieron administrar bien el tiempo para el desarrollo de las asignaciones; uno de los equipos falló totalmente y los otros dos lograron un avance satisfactorio con muchísima atención individualizada y presencia mediadora del docente.

La gran mayoría de los equipos efectuaron exitosamente sus producciones al aplicar el vistazo, la ojeada y la revisión, destacándose una mayor integración entre los miembros de cada equipo, dando aportes y construyendo eficientemente los procesos, por lo que la auto y la cotutoría fueron relevantes para el éxito. Entre los alumnos más voluntariosos y destacados en sus participaciones estuvieron: Vladimir, Duerto, Eva, Aidelys, Stefany y Osner.

Cuarta sesión.

Hubo un éxito total porque durante la aplicación de la estrategia de selección mediante el vistazo, la revisión y el subrayado de ideas principales, los alumnos lograron integrar los contenidos y conocimientos adquiridos en las sesiones previas, a partir del privilegio del hacer, el aplicar y el reflexionar y el concluir al respecto.

En ésta como en otras sesiones siempre se inició con la actuación de

conocimientos previos y la aplicación de estrategias y técnicas ya estudiadas como pasos lógicos antes de continuar y profundizar la secuencia estratégica-táctica con otros textos. Igualmente siempre se enfatizó, observó, discutió y se ejemplificó con casos concretos y reales el cómo y el cuándo utilizarlo (transferencia), de manera que los estudiantes iban haciendo significativo y pertinentes sus aprendizajes.

Quinta sesión.

Los alumnos se identificaron plenamente con el mapa mental que presentaba a Regy, Diony y Lianny, quienes ejemplificaban explícitamente cómo hacer un repaso, cuándo y por qué hacerlo. Entonces, los alumnos se entusiasmaron y trataron de hacer el modelaje mental a partir de los textos recomendados.

Esta táctica fue muy fácil para ellos y, además, pudieron precisar las ventajas como que "sirve para mejorar el recuerdo", "ayuda a tomar en cuenta ideas que no se habían considerado antes", "aclaraba dudas".

Sexta sesión.

En este día, el docente explicó la estrategia de organización y mencionó las técnicas que le correspondían. Utilizó un texto para hacer las demostraciones de qué era organizar, cuándo y por qué se hacía. Al igual que en las clases previas inició con una ilustración que contenía a Regy, Diony y Lianny en actividades de clase que requerían organizar las ideas de un texto. Apoyándose en estos personajes ilustrados, el autor promovió la participación de los alumnos, lográndose la activación de conocimientos previos y el reconocimiento de técnicas que ya habían utilizado en el pasado.

Séptima sesión.

Hubo excelentes participaciones de los alumnos, quienes recordaron las

definiciones, precisaron la importancia de las estrategias y técnicas por sus aplicaciones y utilidades prácticas en la escuela, la familia y la calle.

Cuando hicieron los mapas mentales y, a la vez, construyeron los esquemas, algunos equipos fueron muy creativos porque crearon estructuras de palabras, conceptos y dibujos diferentes entre sí para significar diversas formas de interpretar el contenido del texto leído sin desviarse de las ideas relevantes, privilegiándose la construcción de los significados como producto de interacciones individuales y sociales.

Octava sesión.

Nuevamente la exploración y activación de los conocimientos y experiencias previas permitieron precisar que había habido un buen aprendizaje y que el trabajo intensivo a través del modelaje mental, la demostración y la realimentación para la creación del andamiaje y reforzar los desempeños eficientes habían facilitado la asimilación de los conocimientos y habilidades que se estaban promoviendo.

Interesantes fueron, también, los aportes de tres educandos muy destacados: Duerto, Abelardo y Jonathan; este último había estado sufriendo una asombrosa transformación de muchacho desordenado y poco exigente con sí mismo a un adolescente más ordenado y productivo.

En la segunda mitad de esta sesión, los alumnos tuvieron la tarea de construir mapas conceptuales y para ello tomaron como base la jerarquización de las ideas principales realizada en otra sesión con respecto a un texto presentado. Los mapas conceptuales producidos fueron muy acertados, pero los que descollaron fueron los presentados por Vladimir, Gabriela, Elianger y Aibys, totalmente consistentes y puntuales en todas las características que tienen estas técnicas (como los enlaces, la

formación de conceptos sintéticos y claves en los recuadros).

La gran dificultad observada fue que a los educandos les fue muy problemático descomponer las ideas principales en enlaces y conceptos claves, por lo cual en muchos mapas se agruparon demasiadas palabras y oraciones completas, que no podían cumplir funciones como enlaces o conceptos. Se encontró que los mapas conceptuales son técnicas de mayor dificultad y complejidad para estos estudiantes.

Novena sesión.

Dada la complejidad y la dificultad de los mapas conceptuales para los educandos, se realizó esta nueva sesión con el fin de mejorar los aprendizajes. Se intensificó la explicación directa y el modelaje por parte del autor, se enfatizaron las demostraciones que presentaba el mapa con los personajes, haciendo hincapié en palabras claves, enlaces y conceptos básicos presentados en los textos.

Los educandos prestaron mucha más atención y al hacer los mapas conceptuales siguieron las instrucciones que fueron escritas por el docente en pizarra y graficadas en el mapa mental. Como resultado, hubo un mejor desempeño, ya que los mapas sí fueron más consistentes con la técnica explicada y practicada; además, los estudiantes descubrieron muchas aplicaciones de los mapas conceptuales en los estudios y en la vida cotidiana, así encontraron que con él se podía hacer un árbol genealógico, clasificar las medicinas, los alimentos, los objetos y útiles escolares, las herramientas, entre otros.

Décima sesión.

Muy provechosa fue la jornada, pues los educandos demostraron que habían asimilado y determinado cómo aplicar las estrategias y las tácticas de selección y

organización ya vistas. Esto lo demostraron a través de sus acertadas opiniones orales que incluían ejemplos concretos dentro de lo escolar, lo familiar y lo comunitario.

La aplicación de la táctica del cuadro sinóptico fue muy eficiente, a tal punto que los alumnos superaron las expectativas. En realidad les gustó mucho esta técnica, la prefirieron al mapa conceptual y la producción se hizo rápidamente sin tropiezos, ya que se identificaron aspectos resaltantes a contemplar que sirvieran de subestructuras dentro del texto leído.

Décima primera sesión.

En primer lugar se hizo un repaso sobre las estrategias de selección y organización ya trabajadas, así mismo se precisaron las tácticas que le correspondían y se especificaron las características y procedimientos de cada una. Aquí se activaron los conocimientos previos de los educandos y se utilizó la técnica de la pregunta para generar la discusión socializada; evidenciándose que se había estado produciéndose un aprendizaje significativo en las primeras nuevas sesiones.

La introducción de la estrategias de elaboración se hizo a partir de ilustraciones con Regy, Diony y Lianny, las cuales aclaraban de qué se trataba. El docente fue muy explícito en los análisis e hizo demostraciones y ejemplificaciones pertinentes, incitando a los educandos a que desarrollaran por sí mismo el modelaje mental, éstos lo hicieron espontáneamente y con una aproximación importante, aunque no certera. Se promovió la transferencia al ámbito escolar y al ámbito familiar y cotidiano, y se encontró que los educandos se acercaron a entender la utilidad de la estrategia de elaboración, sin haber logrado exactitud dado que se requería mayor práctica guiada.

Décima segunda sesión.

Muy exitosa fue esta sesión sobre la aplicación de las anticipaciones; logro que requirió mucho esfuerzo en las demostraciones por parte del docente. Aquí se trabajó mucho con las anticipaciones fundamentadas en la lectura y análisis del título y las ilustraciones. Ocurrió que usualmente los niños y adolescentes suelen ser muy parcos y llanos en las ideas que se le activan a partir de un título e ilustraciones, entonces siempre hay que insistir, ampliar y profundizar la técnica de la pregunta y la estimulación a partir del colectivo para que se construyan ideas más coherentes.

Sin embargo, fueron las inferencias las que requirieron mayor esfuerzo para parte del autor; se hicieron enlaces con casos de la vida cotidiana o de noticia relevante como las “elecciones del Perú” y se tomó una fábula muy estimulante que a los alumnos les había gustado mucho “Tío Conejo y la Piedra del Zamuro”. Con estas áreas de interés los educandos captaron en qué consistían las inferencias y algunos llegaron a opinar que eran “como ser detectives de las palabras y las oraciones”, “como investigar y descubrir lo escondido en el texto”. Sólo así se alcanzó un mayor entendimiento, lo cual se reflejó en demostraciones y producciones más cercanas a lo correcto. Aún así, esta fue una táctica difícil que exigió mucho conocimiento y habilidades y que debe necesitar mayor trabajo práctico diario.

Décima tercera sesión.

La primera parte de la sesión fue reestructurada para chequear hasta que punto se progresó en la aplicación de las inferencias. El autor recurrió a ilustraciones con los personajes adolescentes y llevó a los educandos a que descubrieran que táctica estaban aplicando. A las respuestas acertadas de éstos, el docente estimuló y afirmó los aportes para, luego, hacer explicaciones y demostraciones que

reafirmaron las características y operaciones mentales de la inferencia; así se estimuló la participación de tres estudiantes quienes lo hicieron bastante bien y presentaron respuestas diversas a una misma incógnita presentada en el texto, para luego descubrir la respuesta acertada.

Con este abrebocas se enfatizó la toma de notas, a partir de ilustraciones, escritos en pizarra, explicaciones directas, modelaje, ejemplificaciones y activación de conocimientos previos. Esta técnica fue de fácil aprendizaje por los educandos, quienes volvieron a reafirmar la importancia de prestar mucha atención para descubrir las palabras claves e ideas principales que estructuran la síntesis de un texto en forma de apuntes.

Décima cuarta sesión.

La exploración de los conocimientos previos nuevamente arrojó resultados eficientes y satisfactorios, demostrando que los estudiantes realmente habían asimilado los conocimientos y que estaban practicando en sus hogares como complemento de las sesiones diarias de clase.

Las paráfrasis elaboradas por los alumnos, poco a poco llegaron al punto satisfactorio, ya que el docente tuvo que hacer más explicaciones y orientaciones durante el trabajo de los equipos. Allí estuvo la clave del éxito: no dejar a los aprendices solos, hacer seguimiento y supervisión de los desempeños para hacer la evaluación formativa y aplicar los correctivos de inmediato con la participación de los mismos implicados. Por consiguiente, las producciones de los aprendices de las definiciones sobre derechos humanos y la importancia de los mismos fueron muy interesantes. En ese mismo orden de logros, los educandos precisaron la relevancia de parafrasear y se dieron cuenta que usualmente uno parafrasea todo lo que

estudia, lee y escucha porque hace un conocimiento propio al cual le agrega lo original, lo que le pertenece; allí comprendieron que todos saben y todos pueden explicar a su manera, pero para que una paráfrasis sea más satisfactoria debe haber mayor y mejor conocimiento y habilidad o destreza.

Décima quinta sesión.

La didáctica utilizada por el mediador fue muy exitosa, pues nuevamente los estudiantes demostraron que habían descubierto cómo aplicar las estrategias y técnicas de aprendizaje. Lograron hacer transferencias pertinentes de la táctica de la paráfrasis y de allí partieron para avanzar hacia el resumen.

La elaboración de resúmenes, se hizo a partir de la guía de procedimientos que indicaban Regy, Diony y Lianny y que el autor explicó y demostró a partir de dos textos de uso regular en clases. Los alumnos produjeron muy buenos resúmenes en los cuales combinaron coherentemente las informaciones del texto, las ideas principales y los conocimientos previos. No obstante, en las primeras demostraciones individuales hubo fallas y superficialidades, luego todo mejoró en las producciones y presentaciones por equipos.

Décima sexta sesión.

En el inicio de la sesión se activaron los conocimientos y experiencias previas sobre las estrategias y técnicas de aprendizaje ya aplicadas, estableciendo características, funciones y procedimientos principales, al igual que ejemplos.

Posteriormente se desarrolló la clase en función a las estrategias de autorregulación, para lo cual se utilizaron ilustraciones de Regy, Diony y Lianny en actitudes y situaciones que ameritaban el uso de estas estrategias y un mapa mental en la pizarra. La mayoría de los alumnos emitieron sus opiniones espontáneamente y

se involucraron motivada y activamente en las actividades. La clase estuvo muy dinámica, ya que se enfatizaron las aplicaciones e importancia de las estrategias de autorregulación en situaciones cotidianas como viajes, promoción de curso, fiestas, elaboración de tortas.

Décima séptima sesión.

En esta ocasión se partió de los logros obtenidos en la clase de apertura del día anterior y así los estudiantes se involucraron poco a poco, aunque con muchas dudas, en la estrategia de autorregulación que debían aprender: establecimiento de objetivos; de tal manera que el autor tuvo que recurrir muchas veces a hacer explicaciones, demostraciones y realimentaciones sobre la aplicación de esta estrategia. Para verificar hasta que punto los estudiantes podían establecer objetivos de lectura se les mandó una tarea para hacerla en el hogar en la cual se les pedía que establecieran objetivos de lectura sobre un texto de Ciencias Sociales.

Décima octava sesión.

Debido a que no se obtuvieron resultados tan positivos como se esperaban en la tarea a realizar en el hogar, el autor realizó otra sesión más de establecimiento de objetivos. Se partió de nuevas explicaciones directas, enfatizando los ejemplos prácticos en el uso de textos y se hizo un seguimiento intenso en el modelaje mental individual, así como en el trabajo en equipos.

Esta vez las producciones de los educandos sí fueron correctas, pues éstos demostraron claridad y precisión en los objetivos que se plantearon para las lecturas. Esto fue un indicativo de que estos alumnos requieren la presencia mediadora del adulto experto para que sus producciones sean más logradas debido a su inmadurez autorregulatoria.

Décima novena sesión.

Se realizó esta sesión acerca de la estrategia de planificación. Fue como toda una clase de aproximación a la autorregulación de la lectura mediante la planificación, donde el docente hecho mano de los recursos didácticos ya usuales: ilustraciones, mapa mental, pizarra acrílica y marcadores, todo administrado creativamente por él mismo y la interacción permanente con los alumnos organizados individual y colectivamente.

En este sentido, los muchachos se aproximaron alentadoramente al nivel esperado, después de haberse dado cuenta que pocas veces planifican sus acciones y que esto es una causa de sus fracasos.

Vigésima sesión.

Esta clase fue sumamente importante. En ésta el docente profundizó las explicaciones y ejemplos y elaboró “in situ” una nueva ilustración de Diony que quedó “como anillo al dedo” para aprovechar la interacción con los aprendices, quienes comprendieron con más intensidad y pudieron aplicar la planificación de forma excelente en los textos proporcionados y, más aún, presentaron otras utilidades prácticas de esta estrategia: “al ir a la escuela, hay que planificar cuáles útiles se van a utilizar”, “si uno se va de viaje, debe saber a dónde ir, qué llevar, cuánto va a llevar, cuánto dinero va a gastar, dónde dormir, etc... Eso es planificación”, “si uno va a leer, tiene que saber cuánto tiempo lo va a hacer, dónde, si va a escribir algo...”

Vigésima primera sesión.

Al principio, en el modelaje mental individual y en el trabajo en equipos pequeños en la práctica guiada, el análisis resultó una estrategia de autorregulación

harto difícil para los estudiantes, quienes poco usan este tipo de ayuda para la lectura y menos en su vida cotidiana. Sin embargo, con mucha clarificación del docente en la realimentación y la demostración de forma sencilla, se alcanzó mayor entendimiento por los educandos y éstos pudieron utilizar correctamente la estrategia en los textos correspondientes. Ellos entendieron que el análisis era una continuación del establecimiento de objetivos y la planificación y que pareciera que siempre se estuvieran utilizando. Se les aclaró que en realidad el análisis se debe dar durante la lectura, y las otras dos estrategias se deben hacer antes de leer.

Vigésima segunda sesión.

Esta vez se partió de la remembranza de las estrategias de establecimiento de objetivos, planificación y análisis mediante la activación de los conocimientos previos. El autor fortaleció sus explicaciones y ejemplificaciones con un texto corto de Historia de Venezuela y facilitó nuevas demostraciones de los educandos que dieron cuenta de un progreso interesante.

Se desarrolló la sesión sobre el seguimiento o supervisión con muchas dificultades, pues los estudiantes presentaron grandes debilidades para darse cuenta de sus actuaciones, de sus logros, tropiezos y estancamientos en la comprensión de un texto, dado que no llevaban un control consciente de lo que estaban haciendo. Por consiguiente no se pudo avanzar a la práctica grupal independiente.

Vigésima tercera sesión.

Nuevamente hubo muchas debilidades para que la aplicación de la supervisión fuera exitosa. Los estudiantes tienen características personales y del contexto sociohistóricocultural en las que la supervisión o seguimiento es una rareza, algo que poco se utiliza y que no se estima en sus familias y comunidades.

El autor pudo generarles un conflicto cognitivo y existencial porque ellos se percataron de que sí era indispensable hacer la supervisión, de lo contrario se producen fracasos y problemas más graves que no se pueden resolver tanto en la comprensión de textos como en cualquier otra actividad, función y rol que se realice. Como complemento se les mandó a aplicar esa estrategia en un texto leído en el hogar.

Vigésima cuarta sesión.

La asignación que debían hacer en el hogar no fue efectuada por la mayoría de los aprendices, quienes aceptaron que no quisieron hacerla porque necesitaban ayuda presencial. En vista de este problema el docente utilizó el mismo texto y modeló cómo se haría el seguimiento de la comprensión. Los educandos se concentraron en la demostración y espontáneamente muchos (siete) hicieron modelajes mentales utilizando otros textos. Estos ejercicios fueron sobresalientes y la sesión se encaminó muy exitosamente sobre los objetivos formulados, así del modelaje mental individual se pasó fluidamente a la práctica grupal guiada y, los progresos observados, permitieron continuar hacia la práctica grupal independiente con resultados óptimos. Aún así el docente siguió realimentando y proporcionando vías de auto y coevaluación de los esfuerzos, los procesos y los productos desarrollados.

Vigésima quinta sesión.

Esta sesión fue totalmente exitosa, ya que los aprendices pudieron utilizar la autoevaluación de forma consciente y firme sin dudas sobre las tareas de comprensión que habían estado realizando sobre los textos recomendados e, inclusive, pudieron precisar utilidades prácticas de esta estrategia en otros contextos

y actividades. Afortunadamente la autoevaluación había sido enseñada y utilizada previamente en cada grado de la Educación Básica, lo cual es normativo en este nivel.

Vigésima sexta sesión.

Con esta sesión se comenzó la integración explícita de las estrategias de aprendizaje y las estrategias de autorregulación en tareas de comprensión de textos de Sociales. La clase fue muy exitosa: los educandos elaboraron un cuadro sinóptico sobre esta integración, con algunos tropiezos, los cuales no impidieron que ellos determinaran cuáles estrategias y tácticas se correspondían con mucha realimentación tanto por parte del autor como por parte de los condiscípulos.

Realmente hubo mayor debilidad en cuanto al manejo de las estrategias de autorregulación, pues los estudiantes tendieron a obviar, olvidar o confundirse, por lo cual se ameritaron sucesivas realimentaciones y revisiones. El docente consideró que los niveles de inmadurez de los educandos y sus debilidades de atención, persistencia en el objetivo y motivación en el contexto de sus hogares y comunidad afectaron negativamente el avance en el desempeño estratégico autorregulatorio. Se evidenció que los logros definitivos se obtendrían a largo plazo, mediante una interacción de escuela-comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma intensiva y permanente.

Vigésima séptima sesión.

Fue muy exitosa la sesión, ya que los participantes pudieron aplicar consciente y productivamente la autorregulación en la formulación de preguntas claves para seleccionar ideas principales, con las cuales elaboraron organizadores gráficos y resúmenes parafraseados. Muy destacados en sus participaciones y

producciones fueron Wilmer, Enmanuel, José, Johan, Duerto, Wladimir, Aidelys, Luisa, Sookhoo, Dorelis, Jonathan, Kelvin, Gabriela, Yocelín, Urbaneja, Joel y Josué.

Las producciones de Wilmerys, Iris y Marielvis mejoraron, pero requirieron mucha ayuda docente y del resto de los condiscípulos. No obstante hubo poca producción en Osner, Eva, Scarlet, Stefany, Ingris y Liliana (muy desordenadas).

Vigésima octava sesión.

En esta sesión se incrementó significativamente el avance de los estudiantes en la transferencia de las estrategias y técnicas de aprendizaje y autorregulación. Su aprovechamiento fue mayor. La enseñanza previa produjo un mayor nivel de aprendizaje y los recursos didácticos estimulantes favorecieron el andamiaje y la práctica independiente, hasta el punto que se apreció autonomía y acierto en la toma de decisiones.

Vigésima novena sesión.

Nuevamente el nivel demostrado por los aprendices fue alto porque requirieron poca intervención del mediador y desde el principio de la sesión desarrollaron las asignaciones de integración de estrategias y tácticas con muy buena habilidad y consistencia en los resultados de las producciones.

Trigésima sesión.

La última sesión fue, también, muy exitosa. Otra vez se apreció una creciente independencia de los educandos en sus procesos y estrategias y volvieron a destacar positivamente casi todos los alumnos y equipos. Hubo franca mejoría en el trabajo de Ingrid, Wilmerys, Scarlet y Marielvis, aunque ellas siempre requirieron intervención externa y el resto no la necesitó en esta sesión.

Tanto el autor como los alumnos sintieron emociones encontradas de alegría

por finalizar esta meta, y de tristeza porque habían compartido una experiencia única, trascendente e inolvidable, la cual llegaba a su fin, en la cual compartieron entre ellos con la presencia de tres personajes entrañables: Regy, Diony y Lianny, entre ilustraciones, mapas mentales, textos, dibujos creativos, dinámicas de grupos casi diarias y un ambiente didáctico poderoso y estimulante.

Los tres días siguientes los aprovecharon para aplicar los posttest de estrategias de aprendizaje, estrategias de autorregulación y de comprensión y para terminar de ilustrar creativamente los cuadernillos-manuales y encuadernarlos a su gusto. La motivación, la producción y la creación independiente, autorregulada y constructiva estuvo al máximo nivel y los efectos de esta experiencia no sólo incidieron formativamente en el nivel de comprensión de los textos de Ciencias Sociales, sino también en las relaciones personales, el espíritu de trabajo individual y en equipo, los valores morales, las aptitudes y las actitudes hacia el estudio y el trabajo y, afortunadamente, la consolidación de una comunidad de aprendizaje y una familia entre alumnos-docente.

En este capítulo se explicó la metodología utilizada durante la elaboración y aplicación del proyecto. El método incluye el tipo y diseño de la investigación, la población y la muestra, la hipótesis, el sistema de variables, la operacionalización de las variables, los instrumentos de recolección de datos, su validez y confiabilidad, el procedimiento, el procesamiento de los datos y el cronograma de actividades.

Capítulo IV. Resultados

Resultados

El problema investigado se refería a que los estudiantes de sexto grado “U” de dos escuelas rurales 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 poco uso de estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación que les facilitaran el control de la ejecución de los procesos de comprensión. Es decir que al menos 54 de los 74 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 seleccionó como grupo experimental, los alumnos de sexto grado de una escuela rural estatal y, como grupo control, los educandos de otra escuela rural perteneciente a la Alcaldía de Municipio Caroní. En función de esto, se planteó como objetivo general: Determinar si la aplicación de un programa de intervención en estrategias de selección, organización, elaboración y 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 posttest 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 estrategias de aprendizaje y de autorregulación.

La primera hipótesis específica a comprobar fue: los sujetos del grupo

experimental obtendrían un rendimiento equivalente a los sujetos del grupo control en un pretest de comprensión de un texto expositivo de Ciencias Sociales, a un nivel inferior a $\alpha = .05$.

Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 15.

Tabla 15

Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el pretest de comprensión

Grupo	<i>X</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>
Experimental	8,37	3,475	38
Control	8,61	3,297	36

Al observar los datos de la Tabla 15 se encuentra que los resultados en el pretest de comprensión para ambos grupos, experimental y control, fueron similares, ya que la media alcanzada y la desviación estándar de la media se aproximaron mucho entre sí, no existiendo diferencias significativas. Es evidente, también, que ninguno de los grupos obtuvo un puntaje promedio suficiente para aprobar el pretest de comprensión, ya que ninguno de los dos alcanzó los 10 puntos que marcan el mínimo aprobatorio, por lo cual ambos tuvieron un desempeño deficiente o insuficiente.

Tales afirmaciones se pudieron corroborar porque al aplicar la prueba *t* de Student se encontró que $t = ,235$ y $p = ,816$, lo cual indicó una carencia de significatividad en las diferencias de las medias que presentaron los resultados de la aplicación de los pretest en ambos grupos en estudio. Siendo así, tanto la muestra experimental como la muestra control tuvieron desempeños muy similares en la comprensión del texto de Ciencias Sociales administrado.

En este sentido, se entendió que ambos grupos, pese a formar parte de escuelas diferentes presentaban un desempeño en comprensión insuficiente, dado que el problema en esta habilidad era común en estos estudiantes.

La segunda hipótesis específica planteaba que los sujetos del grupo experimental, entrenados en el uso de estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación, obtendrían un rendimiento significativamente superior, a un nivel $\alpha = .05$, en un posttest de comprensión de un texto expositivo de Ciencias Sociales, que los sujetos del grupo control.

Para visualizar los resultados de la postprueba en ambos grupos (experimental y control) se elaboró la Tabla 16.

Tabla 16

Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el posttest de comprensión

Grupo	$\bar{X}$	DE	n
Experimental	15.66	3.729	38
Control	10.03	3.605	36

La Tabla 16 permite verificar que las medias alcanzadas en el posttest de comprensión por ambos grupos fueron muy diferentes, ya que se produjo una diferencia de 5.63 puntos a favor de los resultados del posttest del grupo experimental, lo cual implicó que el grupo control apenas si logró aprobar con 10.06 puntos en promedio y el grupo experimental aprobó satisfactoriamente con un puntaje promedio de 15.66, casi los 16 puntos, un desempeño superior al del grupo control.

Igualmente, al obtener los datos proporcionados por la prueba t de Student, se

encontró que el grupo experimental superó sustancialmente el nivel de comprensión alcanzado por el grupo control en el posttest, ya que $t = -6,385$ y $p = ,0.00$, a favor del experimental. De esta manera, la gran distancia cuantitativa obtenida a favor del desempeño del grupo experimental sirvió para afirmar que sí hubo un nivel significativo de diferencia entre las dos muestras que resolvieron las pruebas.

La hipótesis específica 3 indicaba que los sujetos del grupo experimental, entrenados en el uso de estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación, obtendrían un rendimiento significativamente superior, a un nivel $\alpha = .05$, en el posttest de comprensión de un texto expositivo de Ciencias Sociales, que en el pretest.

Para determinar si se verificó la certeza de esta hipótesis, se diseñó la Tabla 17.

Tabla 17

Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental en el pretest y el posttest de comprensión

Pruebas	$\bar{X}$	DE	n
Pretest	8.37	3.475	38
Posttest	15.66	3.729	38

En atención a la Tabla 17 se puede decir que, al comparar las medias del grupo experimental en el pretest y el posttest de comprensión, se observó una diferencia relevante entre ambas, ya que la media del pretest ($\bar{X} = 8.37$) no fue suficiente para que el grupo aprobara dicha prueba, por lo cual se ubicó en el nivel de deficiencia o insuficiencia, en cambio la media del posttest ($\bar{X} = 15.66$) no sólo demostraba que el grupo había aprobado esta prueba, sino que además el puntaje

alcanzado superaba el nivel de suficiencia y era claramente satisfactorio. Este comportamiento se observa claramente en las figuras 1 y 3.

En concordancia con este análisis, al aplicar la prueba t de Student, se mostró que el grupo experimental logró cambios significativos de comprensión del texto expositivo de Historia de Venezuela, luego del tratamiento estratégico, en el posttest con respecto al pretest ($t = -8.452$; $p = .000$). De esta manera se demostró la certeza de la tercera hipótesis.

Por supuesto, los resultados presentados demostraron que se cumplió la hipótesis general, la cual expresaba que la aplicación del programa de intervención en estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación para un grupo experimental de estudiantes de sexto grado de una escuela rural del municipio Caroní del Estado Bolívar, influiría en su mejoramiento significativo, a un nivel $\alpha = .00$, en el posttest de comprensión de un texto expositivo de Ciencias Sociales en comparación con sus resultados en el pretest y con los resultados del grupo control de otra escuela rural en ambas pruebas.

Esta afirmación se pudo hacer al constatar que el grupo experimental tuvo cambios relevantes en el posttest ($t = -8.452$; $p = .000$), mientras que el grupo control se mantuvo sin cambios considerables ($t = -1.743$; $p = .09$).

Por otra parte, es importante presentar los resultados obtenidos en los pretest y posttest de aplicación de estrategias de aprendizaje y estrategias de autorregulación, por cuanto mediante ellos se realizaron las mediciones sobre las variables independientes.

En la Tabla 18 se expresan los resultados comparados del

pretest de estrategias de aprendizaje de los grupos experimental y control:

Tabla 18

Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el pretest de estrategias de aprendizaje

Grupo	$\bar{X}$	DE	n
Experimental	108.1316	21.85229	38
Control	118.36	20.519	36

Los datos indicaron que la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje por ambos grupos era similar, ya que los ubicaba en la categoría de quienes usan frecuentemente este tipo de estrategias, lo cual establecía poca diferencia entre las muestras, ya que el nivel de frecuencia alcanzado no los ubicó en categorías diferentes, pese a que el grupo control tuvo una media más alta ($\bar{X} = 118.36$) que el experimental ($\bar{X} = 108.36$).

Con el fin de organizar los datos del posttest de estrategias de autorregulación aplicado a los grupos experimental y control, se elaboró la Tabla 19.

Tabla 19

Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el posttest de estrategias de aprendizaje

Grupo	$\bar{X}$	DE	n
Experimental	130.1579	11.56539	38
Control	115.19	12.439	36

Al revisar los datos sobre el posttest de estrategias de aprendizaje, se encontró que el grupo experimental tuvo una frecuencia de uso de dichas estrategias más alta ($\bar{X} = 130.1579$) que el grupo control ($\bar{X} = 115.19$), y que éste tendió a bajar su promedio porque obtuvo en el posttest, 3.17 puntos por debajo de su desempeño en el pretest. En todo caso, el experimental superó notablemente al control, lo cual implicó un mejoramiento en la frecuencia de aplicación de las estrategias de

aprendizaje a favor de la muestra que recibió la intervención estratégica, en detrimento de quien no la recibió.

Para establecer las comparaciones entre los resultados del pretest y el posttest de estrategias de aprendizaje aplicado al grupo experimental, se presenta la Tabla 20.

Tabla 20

Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental en el pretest y el posttest de estrategias de aprendizaje

Prueba	<i>X</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>
Pretest	108.1316	21.85229	38
Posttest	130.1579	11.56539	38

Los datos de la Tabla 20 precisaron que el grupo experimental desarrolló una mayor frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje al finalizar el tratamiento, pues en el posttest obtuvo una media más alta ($X = 130.1579$) y esto representaba 22.0263 puntos de diferencia con respecto al pretest ($X = 108.1316$). Inclusive, esta diferencia fue significativa ($t = -6,45$; $p = 0.00$), en cambio en el grupo control no fue significativa ($t = .805$; $p = .426$). De esta manera, se asume que el programa de intervención estratégica no sólo mejoró notablemente el nivel de comprensión en el grupo experimental, sino que además este mejoramiento significativo se produjo simultáneamente con un aumento considerable en la frecuencia de aplicación de las estrategias de aprendizaje.

Los resultados favorables en el grupo experimental, afirmaron que existe una relación importante y directamente proporcional entre comprensión de textos y uso de estrategias de aprendizaje; pues se produjo que mientras se aplican más estas estrategias se mejora la comprensión, y si se reduce el uso de estas estrategias (caso del grupo control), se desmejora la comprensión de textos.

En atención a la actuación de los grupos experimental y control en el pretest de estrategias de autorregulación, se organizó la Tabla 21.

Tabla 21

Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el pretest de estrategias de autorregulación

Grupo	X	DE	n
Experimental	102.2895	13.44239	38
Control	93.6944	22.90954	36

Los datos indicaron que ambos grupos tuvieron un comportamiento similar en el pretest, ya que no marcaron mucha distancia cuantitativa entre sí, de hecho entre el grupo experimental ($X = 102.2895$) y el grupo control ($X = 93.6944$), apenas si hubo 8.59 puntos de diferencia, lo cual fue no relevante. En este sentido, se puede decir que los dos grupos de alumnos presentaban dificultades en cuanto al uso de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos.

En función de verificar los resultados del posttest de autorregulación, se elaboró la Tabla 22.

Tabla 22

Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en el posttest de estrategias de autorregulación

Grupo	X	DE	n
Experimental	117.0789	14.54050	38
Control	96.1111	17.17270	36

Los datos observados plantearon que el grupo experimental aplicó con mayor frecuencia las estrategias de autorregulación ($X = 117.0789$) que el grupo control ($X = 96.1111$). Entre ambos grupos se produjo una diferencia de 20.9678 puntos, a favor del experimental, el cual se benefició notablemente del entrenamiento estratégico, mientras que el otro grupo, carente de este entrenamiento, no obtuvo mejores resultados.

Con respecto, a los cambios apreciados entre el pretest y el posttest de autorregulación para el grupo experimental, se introduce la Tabla 23.

Tabla 23

Medias y desviaciones estándares de los puntajes obtenidos por el grupo experimental en el pretest y el posttest de estrategias de autorregulación

Prueba	X	DE	n
Pretest	102.2895	13.44239	38
Posttest	117.0789	14.54050	38

El grupo experimental logró cambios relevantes en el uso de estrategias de autorregulación en el posttest ($X = 117.0789$) con respecto al pretest ($X = 102.2895$), pues alcanzó 14.7894 puntos de diferencia en el posttest, lo cual reflejó que la intervención estratégica favoreció la aplicación de este componente, ya que la diferencia alcanzada fue significativa para el grupo experimental ($t = -4.25$; $p = .00$) mas no para el control ($t = -.814$; $p = .421$).

Al comparar estos resultados y análisis con los que se presentaron en cuanto a las pruebas de comprensión y de estrategias de aprendizaje, se pudo evidenciar que el grupo experimental mejoró significativamente sus niveles de comprensión ($\infty = .00$), simultáneamente con un incremento, también significativo ($\infty = .00$), en la aplicación tanto de las estrategias de aprendizaje como de autorregulación. Al contrario, en el grupo control no hubo mejoramiento significativo y sus desempeños estuvieron por debajo de lo demostrado por el experimental en cada prueba.

Por consiguiente, se reafirmó una relación directamente proporcional entre las variables independientes (estrategias de aprendizaje y de autorregulación) y la variable dependiente (comprensión de textos) en marcadas en este estudio.

Discusión

La hipótesis referida a que la aplicación del programa de intervención en

estrategias de selección, organización, elaboración y autorregulación para un grupo experimental de estudiantes de sexto grado de una escuela rural del municipio Caroní del estado Bolívar, influye en su mejoramiento significativo, a un nivel $\infty=0.00$, en el posttest de comprensión de un texto expositivo de Ciencias Sociales en comparación con los resultados en el pretest y con los resultados del grupo control de otra escuela rural en ambas pruebas, quedó comprobada 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 este sentido, en los estudios de Baumann et al, (1992), Cattell (1999), De Corte et al, (2001), Duncan y Mastropieri (1992) y Van Leer (2004), los resultados de los posttest 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 la integración del componente metacognitivo de la autorregulación, principalmente el seguimiento y la autoevaluación, con un componente de estrategias metacognitivas (selección, organización o elaboración) y algunas de las técnicas o tácticas que están inmersas en él, lo cual también fue tomado como variable independiente en la experiencia efectuada en el municipio Caroní del estado Bolívar.

La enseñanza en el uso de estrategias de selección, organización, elaboración y 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 cognitivas y metacognitivas en los procesos de comprensión. En este sentido, lo planteamientos teóricos de Chandler (1994),

Flavell et al, (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 las estrategias de aprendizaje pertinentes con los procesos a desarrollar; es decir, diagnostica sus fortalezas y debilidades ante la tarea, determina las implicaciones de la tarea, planifica, administra, controla y evalúa conscientemente la pertinencia y consistencia de la aplicación de la selección, la organización o la elaboración, así como de los procedimientos que le corresponden (técnicas y tácticas de aprendizaje) y medios (recursos para el aprendizaje) a utilizar 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 de un texto y ala formación de aprendizajes sobre el mismo. Igualmente, de acuerdo con la postura de Zimmerman (1998, 2000, 2001, 2002), el entrenamiento es como establecer objetivos propios de lectura, permite que el alumno asuma su responsabilidad para determinar lo que él espera del texto y lo que se espera que él logre mediante la lectura. Esta estrategia crea sentido de pertenencia del lector con el texto, o 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 seguimiento 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 la 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. Esto implica que el aprendiz debe tener dominio sobre las estrategias de aprendizaje (selección, organización, elaboración) y de las técnicas o tácticas que son más eficientes para la comprensión de los textos, porque sino tiene el conocimiento, la habilidad, la destreza o la actitud positiva para utilizar las estrategias que le permiten tener contacto intelectual directo con los textos, no podrá alcanzar niveles destacados de comprensión. De esta manera, se puede afirmar que las estrategias de aprendizaje y las de autorregulación se influyen mutuamente para lograr el éxito en la comprensión; de hecho, de nada valdría tener conciencia sobre los procesos, sino se sabe qué, cómo y cuándo hacer utilizar la estrategia de aprendizaje y la técnica o táctica pertinente para desarrollarlos eficientemente.

El ambiente didáctico que se creó para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias en los programas e investigaciones que han fundamentado este estudio, 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 realimentación y la promoción de la transferencia. Es cierto que cada estudio replegó 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 instruccional aplicado en la escuela rural estatal escogida. De esta manera se puede entender que no sólo es enseñar las estrategias de aprendizaje y de autorregulación, sino también cómo enseñarlas, mediante cuáles actividades y estrategias didácticas, de acuerdo con cual 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”, Pressley (1994), Schunk y 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).

Por ello se entiende que las habilidades de selección, organización,

elaboración y autorregulación que propician el desarrollo de la comprensión de textos, 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 seguir y evaluar la efectividad de las estrategias de la comprensión de 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 medió el aprendizaje natural y social en el cual el adulto 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 realimentación, 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 autocontrol 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, selección, organización y elaboración en la comprensión de los textos expositivos seleccionados) y en la transferencia lejana (aplicación de las estrategias de autorregulación en tareas, problemas y

circunstancias diferentes a las actividades de comprensión de los textos utilizados tradicionalmente), 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 intervención tuvo una duración de mediano plazo (30 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 y continuo dentro del aula y mediante las tareas para desarrollar en el contexto familiar o comunitario que faciliten la ejercitación de las habilidades en diferentes asignaturas o asuntos de interés, ya que la formación, desarrollo y consolidación de aprendices estratégicos y autónomos requiere de procesos de enseñanza y aprendizaje de largo plazo, consistentes, coherentes, sólidamente sistematizados e intencionalmente planificados, ejecutados y evaluados en todos los subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo.

Como conclusión que sintetice esta experiencia se puede afirmar que la comprensión de textos está relacionada con diversos factores, que la influyen positiva o negativamente, siendo la aplicación de las estrategias de aprendizaje y de autorregulación, dos de los factores fundamentales, en cuanto a lo cognitivo, lo metacognitivo y lo didáctico, para producir cambios y mejoramientos notables en esta competencia clave para el desarrollo de aprendices y seres humanos exitosos, ya que presentan una relación directamente proporcional, donde a mayor frecuencia de uso de las estrategias , mayor nivel de comprensión de textos. Ambos componentes estratégicos dotan a los seres humanos de procesos, habilidades y destrezas que

les facilitan su acceso a la formación de significados múltiples que pueden tener los textos y les permiten mantener el control como sujetos de aprendizaje. Sin embargo, la carencia o la deficiencia de la enseñanza y el aprendizaje que enfatice estas estrategias afecta y puede llegar a negar la posibilidad de que se logren niveles satisfactorios de comprensión y generando, como secuelas adicionales, obstáculos graves para el desarrollo intelectual y el desenvolvimiento en contextos que requieren un dominio importante de esta habilidad.

Recomendaciones

Planificar y aplicar planes de formación en la enseñanza y aprendizaje de estrategias de autorregulación, selección, organización y elaboración en la comprensión de textos para los docentes en ejercicio, de manera que estos puedan implementar intervenciones pedagógicas de este tipo en su grupo de alumnos e instituciones educativas 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 y escuelas. Sólo a partir de la formación del capital humano que genera la enseñanza y propicia los aprendizajes en los centros escolares (docentes) se puede producir el cambio deseado en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa y de los resultados en el rendimiento académico de los estudiantes, tanto en la comprensión de textos como en cualquier otro aspecto o área académica.

Implementar el diseño de aplicación de programas de intervención en estrategias de autorregulación, selección, organización y elaboración 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 aprendizaje y autorregulación, con el fin de favorecer el logro de los niveles deseados de transferencia cercana y lejana. Es importante precisar la necesidad de que la enseñanza y aprendizaje estratégica debe planificarse como un entrenamiento de largo plazo, continuo y permanente en el tiempo y que se inicie desde la Educación Inicial, aumentando su complejidad y exigencia desde la segunda etapa de Educación Básica para poder consolidar aprendices autónomos.

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, destrezas y estrategias mediante la interacción social y natural entre experto y novato y pares en procesos de explicación directa, modelaje, diálogo y realimentación 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 madurasen en sus competencias, adquiriesen autodirección en sus procesos, pensamientos y acciones y fortaleciesen 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 conscientes de sus propias fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Esto debe ser considerado prioritario en cualquier proceso de formación estratégica dirigido a docentes o alumnos.

Propiciar el desarrollo de líneas de investigación que amplíen la información sobre las relaciones existentes entre entrenamiento estratégico, comprensión de textos expositivos y motivación, pues durante el desarrollo de este estudio se observó que esta última es relevante en el logro de desempeños eficientes en el aprendizaje y, aunque no se contempló como variable independiente, si se favoreció un ambiente didáctico motivante y se alentó positivamente el esfuerzo y la dedicación de los alumnos a lo largo de todo el tratamiento, por lo cual se encontró que los aprendices se sentían y se manifestaban muy identificados, dispuestos y abiertos a la participación, la producción, la creación y la autoevaluación en cada una de las sesiones programadas. Igualmente, esta línea de investigación podría generarse mediante la metodología de la investigación cualitativa con un enfoque etnográfico que parta del diagnóstico del contexto sociohistóricocultural comunitario, escolar y personal para descubrir las múltiples influencias e interrelaciones que ocasionan y materializan los problemas de comprensión de textos, de aprendizaje y enseñanza estratégica y de didáctica de estos procesos.

Divulgación

En cuanto a cómo se va a difundir esta investigación, se considera como compromiso importante e ineludible el cumplimiento de lo siguiente:

En una primera fase, se explicarán los resultados de esta investigación en las dos instituciones educativas de las cuales se tomaron las muestras del grupo control

y experimental. Esto se hará ante todo el personal docente y se hará entrega del documento en físico de este estudio, de manera que pueda ser utilizado como material de documentación y aplicación educativa.

Se presentarán y explicarán los hallazgos de esta investigación ante la Autoridad única en Educación del estado Bolívar (Dirección de línea de educación regional) y en la Dirección de educación municipal de Caroní para ser compartidos y reflexionados colectivamente con el fin de planificar y ejecutar un Plan de formación de los educadores 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. Este es un proyecto aprobado que actualmente está en progreso, ya que, desde marzo del 2007, se iniciaron los Círculos de acción docente municipales y parroquiales sobre “Planificación y evaluación de los procesos cognitivos y metacognitivos, habilidades y destrezas” en el municipio Caroní, en abril se realizaron en Heres; en mayo se estuvieron ejecutando en los municipios Raúl Leoni, Piar y Padre Pedro Chien, en junio se efectuarán en Roscio y Sifontes, para culminar en julio con Sucre y Cedeño. Para propiciar la formación permanente de los docentes sobre estas áreas se diseñó el Manual I de enseñanza de los procesos cognitivos, las habilidades y destrezas, el cual plantea la integración o infusión entre los conocimientos y los procesos para un aprovechamiento más eficiente de las potencialidades de los aprendices.

En esta misma línea, y dándole continuidad y trascendencia a la recomendación, en el mes de julio del año en curso se realizará el primer Congreso de Educadores de Educación Inicial y Básica del estado Bolívar, auspiciado por la Dirección de educación del municipio Caroní y en septiembre se efectuará el

Encuentro Nacional de Educadores en Coro, Falcón, ambos se utilizarán como plataformas para la promoción, divulgación y difusión de los hallazgos de los programas de entrenamiento estratégico en la comprensión de textos, pues se planificarán dos ponencias y dos talleres sobre este tópico.

Como la región tiene tres Centros de Formación Permanente del Docente, en ellos se iniciarán planes, cursos y talleres que contemplen los procesos y estrategias de aprendizaje y de autorregulación en la comprensión de la lectura de textos y otros campos de aplicación. De esta manera, se abrirá una gran posibilidad de promoción institucional de la propuesta educativa que se presentó en esta investigación. En este 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 comenzar un proceso de acompañamiento docente sistemático y constructivo que favorezca el desarrollo de los programas de entrenamiento estratégico cognitivo-metacognitivo en las instituciones educativas y las aulas de clase.

Por otra parte, para el próximo año escolar (2007-2008) se le dará continuidad a los Círculos de acción docente, los círculos de estudio y los acompañamientos, ampliando el campo de acción hacia las instituciones educativas de la zona educativa y contemplando la entrega y estudio del Manual II de enseñanza de los procesos cognitivos, las habilidades y destrezas.

La realización de cada una de estas jornadas colectivas de formación docente serán comunicadas en el ámbito local, regional y nacional, a través de los medios de comunicación social (televisión, radio, periódicos impresos, revistas educativas y página web de la Gobernación del estado Bolívar).

Referencias

- Academia de Ciencias Luventicus (2006) *Lectura comprensiva*. Rosario, Argentina: Luventicus.
- Anderson, V. (1992). A teacher development project in transactional strategy instruction for teachers of severely reading-disabled adolescents. *Teaching & Teacher Education*, 8, 391-403.
- Asociación de Vecinos del Asentamiento Campesino 19 de Abril 1. (2006). *Censo Poblacional Comunitario*. 19 de Abril 1, Venezuela: Asociación de Vecinos del 19 de Abril 1.
- Asociación de Vecinos del Asentamiento Campesino San Silvestre. (2006). *Censo Poblacional Comunitario*. San Silvestre, Venezuela: Asociación de Vecinos de San Silvestre.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune and Stanton.
- Bandura, A (1986). *Social foundations of thoughtat 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.
- Bean, T.W., & Steenwyk, E. L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behaviour*, 16, 297-306.
- Beltrán, J. (1995). Estrategias de aprendizaje. En J.A. Beltrán & J. Bueno (Eds.), *Psicología de la_Educación*. México: Alfa omega.
- Berkowitz, S. J. (1986). Effects of instruction in text organization on sixth-grade students' memory for expository reading. *Reading Research Quarterly*, 21, 161-178.
- 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 Researcher*, 10, 14-21.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts. The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 114.
- Brown, A. L., Day, J. D., & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- Buettner, E.D. (2002). Sentence by sentence, self-monitoring. *Reading teacher*. v56, n1, p. 34-44.
- 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.
- Cattell, M. (1999). *A study of the effects of metacognition on reading comprehension*. San Diego: San Diego State University.
- 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.
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, 34, 510-516.
- Cook, L.K. & Mayer, R.E. (1983). Reading strategy training for meaningful learning from prose. In M. Pressley y J.R. Levid. (Eds.). *Cognitive strategy research: Educational applications*. (pp. 87-126). New York.
- Danserau, D.F. (1985). Learning strategies research. En J.W.Segal y otros: *Thinking and learning strategies*. Hillsdale; 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.
- Dubois, M.E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Duffy, G. G. & Roehler, L. R. (1987a). Improving reading instruction through the use of responsive elaboration. *Reading teacher*, 40, 514-521.

- Duffy, G.G. & Roehler, L.R. (1987b). Teaching skills as strategies. *The Reading Teacher*, 40, 514-521.
- Duffy, G.G., Roehler, L.R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M., Vavrus, L.G., Wesselman, R., Putnam, J. & Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, 347-368.
- Englert, C. S., Raphael, T.E., Anderson, L.M., Anthony, H.M. y Stevens, D.D. & (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE". *Learning Disability Quarterly*, 14, 123-138.
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Escuela Básica Estatal Simón Rodríguez. (2006). *Estadística Anual A-1*. 19 de Abril, Venezuela: Dirección de la E.B.E. Simón Rodríguez.
- Escuela Básica Estatal Simón Rodríguez. (2006). *Estadística mensual Z-6*. 19 de Abril, Venezuela: Dirección de la E.B.E. Simón Rodríguez.
- Escuela Básica Municipal Clorindo Manuel Pareles (2006). *Estadística Anual A-1*. San Silvestre, Venezuela: Dirección de la E.B.M. Clorindo Manuel Pareles.
- Escuela Básica Municipal Clorindo Manuel Pareles (2006). *Estadística mensual Z-6*. San Silvestre, Venezuela: Dirección de la E.B.M. Clorindo Manuel Pareles.
- 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. (1978a). 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. (1978b). 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. edition). Englewood: Prentice-Hall.
- Gajria, M., & Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58 (6), 508-516.

- Gambrell, L. B., & Bales, R. J. (1986). Mental imagery and the comprehension-monitoring performance of fourth and fifth grade for readers. *Reading Research Quarterly*, 21, 454-464.
- Gambrell, L. B. & Jawitz, R. B. (1993). Mental imagery, text illustrations and children's comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 264-273.
- Gaskins, I.W. & Elliott, T.T. (1991). *The Benchmark model for teaching thinking strategies: A manual for teachers*. Cambridge, M.A: Brookline.
- Gettlinger, 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. Recuperado el 25 de abril del 2003, de <http://fs-orientado.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/gonzalez/aglez@uvigo.es>
- Goodman, K. (1982). El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. EN: E. Ferrero y M. Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, J. J. (2005). *Enciclopedia Girasol 6*. Caracas: Editorial Girasol.
- Heimlich, J.E. & Pittelman, S.D. (1991). *Estudios en el aula: El mapa semántico*. Buenos Aires: Aique.
- 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.
- Hirsch, E. D. (2003). Not so grand strategy. *Education Next*, Spring.
- Irving, J. (1998). *Reading and the middle school student: Strategies to enhance literacy*. 2nd Ed. New York; Allyn & Bacon.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: the role of summarization strategy and self-monitoring instruction. *Journal of Special Education*, 34, 127-139.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. Innate constraints and developmental change*. Cambridge, EEUU: MIT Press.
- Karniol, R., y Ross, M. (1996). The motivational impact of temporal focus: thinking about the future and the past. *Annual Review of Psychology*, 47, 593-620.
- ...niol

- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J.S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99 (1), 3-22.
- Kreutzer, M. A. Leonard, C & Flavell, J. H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monograph 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.
- Levin, J. R., & Pressley, M. (1981). Improving children's prose comprehension: selected strategies that seem to succeed. In C. m. Santa & B. L. Hayes (Eds.), *Children's prose comprehension: Research and practice* (pp. 44-71). Newark, DE: International Reading Association.
- 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.
- Lomas P. Carmen (2002). *Hacer familia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Malone, L. D., & Mastropieri, M. A. (1992). Reading comprehension instruction: Summarization and self-monitoring training for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58, 270-279.
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T. E., Bakken, J. P., & Whedon, C. (1996a). Reading comprehension: A synthesis of research in learning disabilities. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol 10, Part B, pp. 201-223). Greenwich, CT: JAI Press.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Hamilton, S. L., Wolfe, S., Whedon, C., & Canevaro, A. (1996b). Promoting thinking skills of students with learning disabilities: Effects on recall and comprehension of expository prose. *Excepcionalidad*, 6 (1), 1-11.
- Mateos, M. (1995). Programas de intervención dirigidos la mejora de la comprensión

- lectora: características y efectividad. En M. Carretero, J. Almarz y P. Fernández Berrocal (Eds.), *Razonamiento y Comprensión* (pp. 327-345). Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- McCormick, S., & Cooper, J.O. (1991). Can SQ3R facilitate secondary learning disabled students' literal comprehension of expository text? Three experiments. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 12, 239-271.
- Mayer, R. E. (1984). Aids to text comprehension. *Educational Psychologist*, 19 (1), 30-42.
- Meyer, B.J.F. (1987). Following the author's top-level structure: An important skill for reading comprehension. In R. Tierney, J. Mitchell & P. Anders (Eds.). *Understanding reader's understanding*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- 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 children's theory of knowing: The development of a folk epistemology. *Developmental Review*, 12, 410-430.
- Nelson, J. R., Smith, D. J., & Dodd, J. M. (1992). The effects of a summary skills strategy to students identified as learning disabled on their comprehension of science text. *Educational and treatment of children*, 15, 228-243.
- Oakhill, J. V., & Patel, S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems. *Journal of Research in Reading*, 14, 106-115.
- Palincsar, 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.
- Pérez, A. G. (2002). *Guía metodológica para Anteproyectos de investigación*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- 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.
- Poggioli, L. (2003). *Programa instruccional en estrategias de aprendizaje en línea para mejorar el desempeño académico de estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. No publicada. Florida: Nova Southeastern University.
- Pozo, J.L. (1990). Estrategias de aprendizaje. En Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & El-Dinary, P.B, (1993). Special issue on strategy instruction. *Elementary School Journal*, 94 (2).
- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Stein, S., Marks, M.B., & Brown, R. (1992). Good strategy instruction in motivating and interesting. In A. Reninger, S.H. & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. (p.p.333-358). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Gaskins, I. W., Cunicelli, E. A., Burdick, N. J., Schaub-Matt, M., Lee, D. S., & Powell, N. (1991). Strategy instruction at Benchmark School: A faculty interview study. *Learning Disability Quarterly*, 14, 19-48.
- Pressley, M., Woloshyn, V. & Associates. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. (2nd ed.). Cambridge, M.A: Brookline.
- Reforma parcial del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999). *Gaceta oficial n° 36.787*. Venezuela.
- Rosenblat, L.M. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Assoc (Publicada en 1938).
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R.J. Spiro,

- B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, New Jersey, USA.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (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.
- Shin, M. (1998). *Promoting students selfregulation ability: guidelines for instructional design*. Educational Technology, 38, (1), 38-44.
- SIMCE (2007) *Evaluaciones Internacionales: LLECE*. Recuperado el 30 de julio de 2007, de <http://www.simce.cl>
- Schwartz, D., Lin X. D., Brophy, S., & Bransford, J. D. (1999). Toward the development of flexibly adaptative instructional designs. En C. E. Reigeluth. (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 183-24. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- SINEA (2000). *Informe Nacional Venezuela*. Disponible en: <http://www.derechos.org.ve/situacidinformes/anual/educacion.html>
- SINEA (2000). *Informe Nacional Venezuela*. Recuperado el 20 de mayo del 2003, de <http://www.intecedu.dol~cdp/docs/comunidadesaprendizaje.html>
- Snowman, M.(1986). Learning tactics and strategies. In G. D. Phye & J. Andre: *Cognitive Educational Psychology*. New York: Academic Press.
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 17, 4.
- Taylor, B. M. (1982). Text structure and children's comprehension and memory for expository material. *Journal of Educational Psychology*, 74, 323-340.
- Taylor, B. M., & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.
- Torres, R. (2003). *Programa de Intervención en Estrategias de Autorregulación para mejorar la comprensión de textos expositivos de Ciencias Sociales*. Ciudad Guayana, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.

- UNESCO, OECD (2002) *Literacy skills for the world of tomorrow – further results from Pisa 2000*. Paris: UNESCO.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2004). *Manual de Trabajos de grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*. 74, 37-70.
- Vigotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, EEUU: Harvard University Press.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 3 15-327). New York, NY: Macmillan.
- Winne, P. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- 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. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-67.
- 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 teaching to self-reflective practice*. 1-19. New York: Guilford.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic selfregulations: A conceptual framework for education. En D.H.Schunk y B.J.Zimmerman (Eds.), *Selfregulations of learning and performance : Issues and educational applications*, 3-21. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. & 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 student's use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.