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

Trabajo Especial de Grado

PROGRAMA EN ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÒN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Presentado por:
Alba Luz Montaño Machis
Para optar al título de
Especialista en Educación

Asesor
Juan Carlos Vera

Puerto Ordaz, Noviembre de 2010

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

PROGRAMA EN ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Trabajo especial de Grado

Autora: Alba Luz Montaño Machis

Tutor: Juan Carlos Vera.

Fecha: Noviembre de 2010

Resumen

Este estudio fue aplicado en estudiantes de quinto grado de Educación Primaria con bajo nivel de comprensión lectora en una unidad educativa rural. El objetivo general fue mejorar el nivel de comprensión de textos en los alumnos, mediante la aplicación de un programa de aprendizaje basado en estrategias de autorregulación.

Se aplicó un programa de entrenamiento especialmente diseñado para solucionar el problema, utilizando estrategias de autorregulación a una población de 38 estudiantes. Se aplicó también una prueba para medir los niveles de comprensión de textos y uso de estrategias de autorregulación antes y después de la aplicación del programa diseñado, el cual tuvo una duración de diez sesiones de clase. Los resultados verificaron las hipótesis planteadas y con ello se evidenció que el uso frecuente de estrategias de autorregulación favorece la comprensión de textos. Se obtuvo diferencias significativas en el postest con respecto al pretest.

Descriptores: Comprensión, autorregulación, estrategias de autorregulación, lectura comprensiva, textos.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo 1: Introducción	1
Descripción del Contexto	1
Escenario de Trabajo de la Autora	4
El Rol del Autor	10
Capítulo 2: Estudio del Problema	12
Enunciado del Problema	12
Descripción del Problema	12
Documentación del Problema	15
Análisis de las Causas	19
Relación del Problema con la Literatura	24
Capítulo 3: Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos	68
Objetivo General	68
Objetivos Específicos	68
Resultados Esperados	69
Medición de los Resultados	71
Capítulo 4: Estrategia de Solución	73
Discusión y Evaluación de las Soluciones	73
Descripción de las Soluciones Seleccionadas	83
Informe de las Acciones Tomadas	98
Capítulo 5: Resultados	104
Discusión	109
Recomendaciones	111
Divulgación	112
Referencias	113
Anexos	
A Prueba Pretest y Postest para la comprensión de textos	119
B Prueba Pretest y Postest para medir el uso de estrategias de autorregulación	128
C Muestra de textos utilizados durante la aplicación del programa	134
D Guía para el programa de autorregulación	140
Tablas	
1 Características académicas y laborales del personal docente de la Unidad Educativa	7
2 Matrícula escolar por género, grado y sección año escolar 2009-2010	9
3 Plan de acción programa de adiestramiento	87
4 Medias, desviación estándar y errores estándar de la pretest y postest de comprensión	105
5 Prueba T de Student pretest y postest de comprensión	107

6 Medias, desviación estándar y errores estándar de la pretest y postest de autorregulación 107
7 Prueba T de Student pretest y postest de autorregulación. 108

Capítulo 1. Introducción.

Este capítulo contiene una descripción detallada del contexto donde se desarrolla este estudio, presenta las características sociales, físicas y pedagógicas del contexto social e institucional, con el propósito de dar una visión más completa del problema. Esta sección está dividida en tres partes las cuales son: a) Descripción del contexto, b) Escenario de trabajo, c) El rol del autor; en la cual se muestra la información recopilada, por medio de documentos y planillas pertenecientes al archivo de la institución y de observaciones directas realizadas por el investigador.

Descripción del Contexto

En Venezuela, barrio es la denominación común que se les asigna a las comunidades autoproducidas o autoconstruidas. En efecto, la comunidad en la cual funciona la institución donde se realizó la investigación es un asentamiento residencial de desarrollo progresivo, construido a partir de la invasión de terreno que no pertenece a sus residentes. Actualmente con un plan de urbanismo o proyecto que cubra los requerimientos que debe contemplar cualquier urbanización producida regularmente en la ciudad. Es una comunidad caracterizada como rural.

La característica fundamental de esta comunidad es que es un lugar y un modo de vida al mismo tiempo. Lugar ocupado y transformado para obtener un sitio donde vivir. Otra característica notoria de esta comunidad es, sin duda alguna, su crecimiento. Este crecimiento tiene múltiples consecuencias tanto para esta comunidad, como para la ciudad, creció la demanda de los servicios: el agua, el aseo

urbano, el transporte, la energía eléctrica, la salud, la educación, aspectos que hasta ahora no han logrado adecuarse a niveles apropiados.

En cuanto a la dimensión económica de la comunidad, para la mayoría de los habitantes de ésta, la satisfacción de sus necesidades básicas se ha convertido no solamente en un problema de enorme magnitud, sino que es casi el principal problema que resolver. En efecto, la mayor parte de las preocupaciones y acciones que realizan los habitantes de esta comunidad esta dirigida a obtener recursos para su alimentación y cubrir alguna de las necesidades básica más urgente, alimentación, educación y vestido. Esto incluye variadas actividades económicas (múltiples empleos, ventas diversas, economía domesticas).

Todo ello contribuye a incrementar los niveles de pobreza en el contexto donde funciona la Unidad Educativa, acentuando la marginalidad, generando violencia y debilitando el tejido social. El nivel educativo de la comunidad es bajo, pues los habitantes del barrio cuentan con escasas posibilidades para acceder a puestos de trabajos calificados.

La Unidad Educativa, fue fundada el 16 de septiembre de año 2004, como una iniciativa para cubrir la demanda estudiantil presente en la comunidad rural donde funciona la institución. Cabe destacar que la planta física donde funciona la institución, fue entregada en comodato por la Gobernación, a la Asociación a la cual está adscrita este plantel.

Esta institución educativa, es sin fines de lucro, pues forma parte de una asociación, subvencionada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Es

un "Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social" cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social.

Es un movimiento que agrupa a personas en actitud de crecimiento, autocrítica y búsqueda de respuestas a los retos de las necesidades humanas. Es de educación porque promueve la formación de personas conscientes de sus potencialidades y de la realidad, libres y solidarias, abiertas a la trascendencia y protagonistas de su desarrollo. Es popular porque asume la educación como propuesta pedagógica y política de transformación desde y con las comunidades. Es integral porque entiende que la educación abarca a la persona en todas sus dimensiones. Y es de promoción social porque, ante situaciones de injusticia y necesidades de sujetos concretos, se compromete en su superación y, desde allí, en la construcción de una sociedad justa, fraterna, democrática y participativa

La comunidad donde funciona la escuela esta dividida en cuatro grandes sectores muy bien organizados, ya que trabajan conjuntamente los Consejos Comunales conformados en cada uno de los sectores, para alcanzar metas comunes que benefician a la comunidad en general.

La comunidad a través del proyecto de urbanismo que se desarrolla actualmente en la misma, ha logrado el asfaltado de las principales calles de todos los sectores que lo conforman otras calles aun son de tierras. Hay también servicio de transporte público, Comisaría de Policía y modulo del Dispositivo Bicentenario de Seguridad, para combatir la inseguridad existente. La comunidad ha asumido la

escuela como un espacio para la convivencia, con sentido de agrupación, es decir, personas que conviven con otras personas en un lugar determinado, construyendo un mundo de vida propio, con sus intereses, sus costumbres, su cultura, sus conflictos, sus aspiraciones y sus esperanzas.

Las familias que conforman la comunidad educativa de la institución son aproximadamente unas 300, las cuales cada una de ellas presenta características muy particulares, es decir cada familia esta en constante lucha por una vida digna, por darle a sus hijos lo que ellos algún día no tuvieron, una educación de calidad. El número de integrante que conforma cada familia, oscilan entre cuatro y seis individuos, donde además del padre, la madre y los hijos se suma también algún otro familiar: tío, primo, abuelo…Unas 70 familias están conformadas por madres que no tienen ocupación u oficio en especifico, son ama de casa, en las 230 restante de las familias está presente el padre y la madres, las cuales desempeñan una ocupación u oficio en alguna empresa.

En cuanto a la estructura del programa escuela de la Unidad Educativa, este se encuentra conformado por los siguientes componentes: Componente pedagógico: desarrollo del pensamiento lógico-matemático y el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y escritura; componente escuela comunidad; componente pastoral.

Escenario de trabajo de la autora.

La institución involucrada en esta investigación tiene 5 años funcionando dentro de la comunidad cuenta con instalaciones especialmente construidas y

planificadas para la enseñanza de niños, por lo que responden a las condiciones necesarias para el desarrollo de actividades de aprendizaje.

La planta física de la escuela está conformada por cuatro módulos, distribuidos en 10 aulas, dos de ellas expresamente construidas, diseñadas y dotadas para albergar a los alumnos de Educación Inicial; seis aulas están destinadas a Educación Primaria, la cual es atendida en dos turnos, en la mañana de primero a tercer grado y en la tarde de cuarto a sexto grado; 1 sala de computación y un aula donde funciona la biblioteca, la cual posee un aire acondicionado que fue comprado con recursos generados por autogestión en acción conjunta con la Comunidad de Padres y Representantes; el patio central está techado, lo cual se logró con recursos propios de la institución en el año 2006. Así mismo, la escuela cuenta con un tanque de agua subterráneo, un sistema de hidro - bomba y un filtro de gran capacidad que purifica el agua que se distribuye en toda la escuela, el cual fue adquirido con recursos provenientes de lo recaudado de rifas en el año 2007.

Con relación a la dotación se tiene lo siguiente: la escuela cuenta con mobiliario suficiente y en buenas condiciones; posee recursos didácticos varios como juegos de mesa, juegos de ciencias, libros, láminas, mapas, esfera, entre otros; material deportivo tales como balones de voleibol, fútbol y basketbol, mallas para cada uno de estos deportes, pitos, cronómetros y conos de seguridad; equipos electrónicos tales como: radios – reproductores, televisores y DVD. Sin embargo se carece de algunos recursos como cancha deportiva múltiple debidamente demarcada, con sus arcos, aros y postes.

La Unidad Educativa tiene como misión ofrecer una educación integral de calidad desde la dimensión humano – cristiana, con énfasis en los valores de igualdad, amor, compromiso, humildad, crecimiento personal, auto – aceptación, servicio, solidaridad y perseverancia, promovidos con la participación de la familia en el proceso enseñanza – aprendizaje, desarrollando el espíritu crítico y creativo en los alumnos, que los capacite en y para la vida, contribuyendo de manera responsable en la transformación de la sociedad que les corresponderá vivir. Así mismo tiene como visión promover la formación de ciudadanos capaces de desarrollarse como sujetos críticos, creativos, justos, solidarios, responsables y participativos, que pueden desenvolverse en cualquier sociedad respetando las normas de convivencia, expresando actitudes cooperativas y contribuyendo a la solución de problemas de manera activa, todo esto reflejado en el Proyecto Educativo Integral Comunitario de la institución.

Actualmente la institución es dirigida por un equipo directivo conformado por: una Directora, una Coordinadora Pedagógica, una Coordinadora de Pastoral cuenta también con 16 Docentes de aula, dos auxiliares, un Docentes de Educación Física, una Psicopedagoga, una Secretaria, una Administradora y tres Obreros. La escuela cuenta con una población estudiantil de 594 niños, distribuidos desde preescolar II nivel hasta sexto grado. La información detallada sobre el personal docente, sus características académicas y situación laboral se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Características académicas y laborales del personal docente de la Unidad Educativa.

Cargo	Grado	Sección	Titulo Académico	Turno de trabajo	Situación laboral	
					Fijo	Contratado
Docente Aula	Prees. II nivel	A	T.S.U	Tarde		X
Docente Aula	Prees. II nivel	B	T.S.U	Tarde		X
Docente Aula	Prees. III nivel	A	T.S.U	Mañana	X	
Docente Aula	Prees. III nivel	A	Licenciada	Mañana	X	
Docente Aula	1ero	A	T.S.U	Mañana	X	
Docente Aula	1ero	B	T.S.U	Mañana	X	
Docente Aula	2do	A	T.S.U	Mañana	X	
Docente Aula	2do	B	Licenciada	Mañana	X	
Docente Aula	3ero	A	Profesor	Mañana	X	
Docente Aula	3ero	B	T.S.U	Mañana	X	
Docente Aula	4to	A	T.S.U	Tarde		X
Docente Aula	4to	B	Licenciada	Tarde	X	
Docente Aula	5to	A	T.S.U	Tarde		X
Docente Aula	5to	B	T.S.U	Tarde		X
Docente Aula	6to	A	T.S.U	Tarde	X	
Docente Aula	6to	B	Profesora	Tarde	X	
Prof. Deporte			T.S.U	Mañana y Tarde	X	
Psicopedagógo			T.S.U	Mañana y Tarde		X

La Tabla 1 nos indica que todo el personal docente que labora en la institución, está preparado profesionalmente para desempeñarse en el cargo asignado, pues el 27,77% de los docentes de la institución son Licenciados, mientras que el 72,23% son Técnico Superior Universitario (T.S.U) en Educación Integral,

ninguno tiene título de postgrado, sin embargo, del grupo de docentes T.S.U la mayoría están culminando sus estudios a nivel de Licenciatura. También se puede observar que el 72,22% del personal docente es fijo, el otro 27,78% se encuentra en una situación laboral de contratado, es decir tienen contrato de trabajo a tiempo determinado por el presente año escolar, tiempo en el que se evaluará su desempeño docente a fin de poder dar contrato por tiempo indeterminado y para ser incluidos como nómina fija de la institución.

Los docentes dentro de sus funciones inherentes a su cargo deben elaborar proyectos de aprendizaje relacionados con el Proyecto Educativo Integral Comunitario [PEIC], que es una especie de plan a largo plazo que persigue ciertas metas en diferentes aspectos como el pedagógico, comunitario, deportivo, cultural y que año a año se va revisando y redireccionando. Igualmente deben promover la integración de los padres y representantes a las actividades académicas, culturales, deportivas ejecutadas en la institución y relacionadas con el proyecto de aula en ejecución. Sumado a esto, los docentes deben prestarse apoyo como equipo a nivel de estrategias de enseñanza y aprendizaje, para el cual cuentan con un espacio para el intercambio de experiencias significativas cada vez que concluyen un proyecto de aprendizaje y, con espacio formativos en temas relacionados con fallas y debilidades encontradas en común, durante el proceso de evaluación que se le practica a los docentes a lo largo del año escolar.

Los alumnos inscritos en esta institución en su mayoría pertenecen a la comunidad, distribuidos en sus cuatros sectores, concretamente un 99%; mientras que

un 1% proviene de zonas más distantes, los cuales para el momento de hacer el censo tenían residencia en la comunidad donde funciona la institución y que luego por diferentes causas tuvieron que emigrar del lugar. Es importante mencionar que uno de los requisitos para realizar preinscripción o inscripción es que deben tener residencia en la comunidad, la cual posteriormente será visitada para comprobar tal residencia.

En la tabla 2 se evidencia la cantidad de alumnos inscritos en el período escolar 2009-2010, clasificados por género.

Tabla 2

Matrícula escolar por género, grado y sección año escolar 2009-2010.

Grado y Sección	Género		Total
	Masculino	Femenino	
Inicial II Nivel	38	32	70
Inicial III Nivel	36	34	70
1°	41	35	76
2°	35	41	76
3°	40	36	76
4°	44	32	76
5°	42	34	76
6°	37	37	74
Totales	313	281	594

Fuente: Estadística Octubre 2009

En relación a los datos suministrados en la Tabla 2 se puede observar que la población es heterogénea en cuanto a género, con una mayoría (52,69%) del género masculino; el género femenino ocupa un 47,31%. Todos los grados están distribuidos uniformemente en cuanto a matricula, el nivel inicial tiene 35 alumnos en cada

sección, los grados de primero a quinto están formados por 38 alumnos cada sección y sexto grado tiene 37 alumnos, tal como lo establecen la reglamentación legal.

Rol de la autora

La autora se desempeña como Directora de la Unidad Educativa en estudio. Como tal es responsable de múltiples funciones, favorecer un intercambio de información con toda la comunidad educativa de las actividades que se organicen en la Institución. Y supervisar las actividades del colegio, ya sea directamente o a través de sus colaboradores inmediatos. Cuenta con 5 años de servicio en la institución, de los cuales: uno como docente de aula, dos como coordinadora pedagógica y dos como Directora, es maestra fundadora de la misma.

En su desempeño como Coordinadora Pedagógica pudo detectar debilidades en el uso de estrategias metacognitivas de los alumnos de quinto grado de Educación Primaria y la necesidad de tomar acciones para mejorar este aspecto, por lo cual, luego de investigar las posibles causas, diseñó una estrategia de solución mediante el planteamiento y la aplicación de un programa basado en el uso de estrategias de autorregulación para mejorar la comprensión en alumnos de la II Etapa de Educación Primaria, cuyos resultados se analizarán y evaluarán para establecer conclusiones

Es importante mencionar que el liderazgo desempeñado por la autora permitió la ejecución de este programa de estrategias de autorregulación para mejorar la comprensión de textos en alumnos de quinto grado de Educación Primaria; para ello se contó con el apoyo de todo el personal docente, así como el acceso a información y

autorización para la aplicación de instrumentos que permitan recolectar los datos suficientes para desarrollar la temática de investigación propuesta.

Capítulo 2. Estudio del Problema

Este capítulo presenta información relacionada con la descripción detallada del problema a resolver en esta investigación. El mismo se encuentra dividido en cinco secciones que pretenden ofrecer al lector un panorama completo de la situación a solventar: a) enunciado del problema, b) descripción del problema, c) documentación del problema, d) análisis de las causas y e) relación del problema con la literatura.

Enunciado del Problema

El problema a resolver en esta investigación es: ¿El nivel de comprensión de textos, en alumnos de quinto grado de Educación Primaria de una escuela rural, mejora con la aplicación de un programa basado en estrategias de autorregulación?

Descripción del Problema

En la actualidad, en la Unidad Educativa en la que se desarrolló el presente trabajo de investigación se detectó bajo nivel de comprensión de textos en alumnos de quinto grado de Educación Primaria. Esta problemática se ha hecho notar desde hace aproximadamente dos años, según lo expresado por los docentes del grado, quienes han rotado de grado en cada año escolar.

En la segunda etapa de Educación Primaria se pretende lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno atendiendo a los procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito, a fin de que sea capaz de leer, analizar y comprender diferentes tipos de textos, en distintos contextos situacionales, así lo expresa el Currículo Básico Nacional (1997).

La adquisición de estas destrezas por parte de los estudiantes resulta bastante difícil de alcanzar, si éstos no poseen los requisitos que constituyen la base para adquirir estas habilidades relacionados con estrategias de aprendizaje, dirigidas hacia la comprensión de textos.

Las dificultades presentes en los alumnos de quinto grado de la institución involucrada en esta investigación, se encuentran orientadas a: deficiencias en la decodificación de textos, escasez de vocabulario, escasez de conocimientos, problemas de memoria y carencia de estrategias lectoras, determinadas mediante la ejecución de actividades diarias en el aula.

Sin duda, uno de los problemas que más preocupa a los docentes, es el de la comprensión de textos; sin embargo a medida que estos orientan más su actividad a la decodificación, han comprobado que la mayoría de los alumnos no entienden lo que lee.

Entonces las causas del bajo nivel de la comprensión de textos, puede ser el predominio del método tradicional de enseñanza, el cual considera al estudiante como un receptor pasivo, sumiso; mientras que el docente es el dueño del conocimiento, es el centro del proceso enseñanza- aprendizaje, quien impone la autoridad en el aula, entonces los alumnos no serán críticos, reflexivos, capaces de actuar con independencia, creatividad y responsabilidad en su vida cotidiana.

Los docentes de quinto grado en particular, así como los demás deben mejorar la labor pedagógica, contribuir a la mejora del clima institucional, tomar más interés y su papel debe ser facilitar el avance de los alumnos dentro de la jerarquía de etapas en

donde solos deben descubrir, asimilar y acomodar las conceptualizaciones principales a través de sus interacciones como el ambiente académico.

Esta problemática afecta de manera directa a los alumno de quinto grado, lo que se ve reflejado en el rendimiento académico, y en el docente que al poseer bajo su tutela alumnos con bajo nivel de compresión lectora, requiere reforzar los conocimientos impartidos, lo que afecta la programación de actividades por retraso en la ejecución de aquellas que requieran de la correcta interpretación de textos por parte de los alumnos.

Es importante mencionar, que a pesar que la problemática ha sido detectada, no se había orientado acciones para corregir la situación explicada; es este trabajo de investigación el que inicia el impulso de una serie de estrategias que permitan mejorar la condición determinada, razón por la cual es considerado de gran importancia para la Unidad Educativa en estudio.

En los estudiantes de quinto grado existe un atraso considerable en el desarrollo de este proceso como tal, porque no tienen hábitos de lectura, en la gran mayoría el nivel está por debajo de lo esperado para el grado que están cursando. Todo esto, viene a representar un problema pedagógico presente en la institución por lo cual, los docente se han planteado durante este año escolar aplicar estrategias que promuevan la lectura comprensiva en textos diversos, haciendo uso de estrategias de aprendizaje varias.

Es importante mencionar que a pesar de ser un problema, donde todos, docentes y directivos están buscando alternativas de solución, no se ha realizado ningún plan o proyecto por escrito para resolver esta situación.

En el quinto grado objeto de estudio, de los 38 alumnos, un 15% es capaz de comprender textos sin mayor dificultad, mientras que un 28% requiere de apoyo del docente para alcanzar la comprensión total y un 57% del grupo no logra comprender a profundidad el contenido de los textos. Estos resultados resultan bastante alarmantes, debido a que los alumnos se encuentran en un grado donde se requiere que posean un nivel de comprensión alto, porque los contenidos propuestos para el grado así lo ameritan, por lo novedosos y por su profundidad. Esta debilidad encontrada impide el avance de los proyectos planificados en el tiempo esperado, por lo que retrasa considerablemente el proceso de adquisición de las competencias establecidas para el grado en el Currículo Básico Nacional y consolidar el perfil de egreso fijado en la institución.

Documentación del Problema

En esta sección se expone la evidencia que demuestra el problema explicado en anteriores oportunidades. Para ello se realizó una rápida evaluación sobre la comprensión de textos a un grupo de alumnos del quinto grado de Educación Primaria de la Unidad Educativa en estudio.

Para realizar el diagnóstico se seleccionó una muestra de 38 alumnos de 5to grado, con edades comprendidas entre 10 y 11 años, a quienes se les aplicó una prueba diagnostica de comprensión de textos durante el primer mes del año escolar

2009-2010, la cual constaba de dos partes, la primera de lectura detenida y la segunda demuestro lo leído, la cual consiste en una serie de preguntas relacionadas con el texto.

En los resultados se detectaron escasas destrezas para realizar una adecuada compresión lectora, originadas por el poco conocimiento para procesar información y reconstruir el significado de un texto, ya que el 80% de los alumnos evaluados presentan problemas para comprender la lectura propuesta.

El Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA, 2000) en una prueba aplicada para medir la comprensión lectora refleja que las evaluaciones hechas en las áreas de lengua en tercer y sexto grado, muestran que el dominio de las competencias lingüísticas, comprensión lectora se ubica entre "media y baja" (p. 6), resultados que comparados con la realidad presente en la institución educativa en estudio no es diferente.

Es por ello que se realizó un análisis a los resultados arrojados en la prueba diagnóstica aplicada a los alumnos de quinto grado de la sección "A" en actividades normales de comprensión de un texto. Se evidenció que de los 38 alumnos que integran la sección, seis alumnos tienen control sobre sus procesos y estrategias, son los estudiantes más sobresalientes de la sección, demostraron significativamente mayor autoeficacia verbal, mayor uso de estrategias, que los estudiantes de regular y bajo rendimiento, 10 alumnos requiere de apoyo del docente para alcanzar la comprensión total y los 22 restantes no logra comprender a profundidad el contenido de los textos.

Por otra parte, algunos estudiantes demostraron también niveles altos de autoeficacia y valor intrínseco de las actividades propuestas, estuvieron asociados a niveles altos de rendimiento en las actividades propuestas, mientras que niveles altos de ansiedad sólo correlacionaban con bajo rendimiento.

Para mejorar el rendimiento académico es preciso enseñar a los estudiantes estrategias cognitivas y de autorregulación, aunque incrementando las creencias de autoeficacia y valor intrínseco de la tarea puede mejorar el uso de estas estrategias. Ahora bien, la influencia de las estrategias metacognitivas sobre el rendimiento está mediatizada por el esfuerzo.

Los alumnos de rendimiento alto (6), manifestaron alta motivación y capacidad de autorregulación del aprendizaje. Estos expresaron usar las estrategias de repetición frecuentemente e implicarse más en las actividades metacognitivas, mostrando mayor capacidad para regular sus esfuerzos y atención efectiva. Además, tuvieron altas expectativas de éxito y creencias de que con su capacidad y esfuerzo podrían obtener éxito académico.

Los alumnos de rendimiento muy bajo (22), mostraron baja motivación y baja capacidad de autorregulación, usaron pocas estrategias metacognitivas, no regularon sus esfuerzos efectivamente, no confiaron en resolver las actividades planteadas y utilizaron casi exclusivamente estrategias de repetición.

Los alumnos situados por encima de la media (10) se caracterizaron por tener alta motivación, pero baja capacidad de autorregulación, aunque no se involucraron en actividades metacognitivas, con esfuerzo y atención débil, rindiendo mal en tareas

que requerían esfuerzo sostenido y actividades de planificación, regulación y dirección.

Por otra parte, las actividades planteadas tienen un efecto indirecto sobre el rendimiento, pero predicen directamente, tanto al principio como al final de la actividad, el uso de estrategias de aprendizaje. Por último, parece ser que los estudiantes pueden hacer uso efectivo de sus estrategias metacognitivas sólo después del dominio de las específicas y que la autoevaluación está relacionada con la eficiencia con que se utilizan las estrategias de aprendizaje.

El aprendizaje autorregulado es un proceso que se desarrolla, paso a paso, con el tiempo. Es también recursivo; es decir, en la instrucción interna de una tarea actual, el factor primordial para el esfuerzo del aprendizaje autorregulado genera retroalimentación que, por turnos, es introducida (asimilada -imput-) contribuyendo a la regulación del esfuerzo cognitivo consecuente del aprendiz. Por lo tanto, realizando una retroalimentación en el contexto del proceso autorregulador, dinámicamente, necesita considerar cómo se desarrolla el proceso cognitivo como función de la retroalimentación reguladora y cómo esta retroalimentación es generada o conseguida mediante el proceso cognitivo.

Es evidente que hay alumnos que tienen más capacidad para resolver actividades que otros de su misma edad y formación parecida. Alumnos que suelen aplicar (generalmente de una manera inconsciente) toda una serie de métodos y mecanismos que resultan especialmente indicados para abordar los problemas (procesos "heurísticos"). El conocimiento y la práctica de los mismos es justamente el

objeto de la autorregulación, y hace que sea una facultad entrenable, un apartado en el que se puede mejorar con la práctica. Pero, para ello hay que conocer los procesos y aplicarlos de una forma planificada. Por todo lo mencionado, puede observarse que el problema que originó este Practicum es la poca capacidad demostrada por los alumnos del quinto grado, para construir significados a partir de un texto.

Análisis de las Causas

Para realizar el análisis de las causas, se consideraron la información obtenida de las siguientes fuentes:

1. Los informes finales de evaluación del rendimiento de los alumnos, elaborados por el actual docente de quinto grado y los docentes de los grados anteriores (registros descriptivos de observaciones diarias, escalas de estimación, boletines de cada lapso y boletines finales de los grados anteriores);

2. Fichas de inscripción escolar y cuestionarios socio-económicos que llenan los padres y representantes de los educandos al momento que los docentes realizan las visitas a los hogares al inicio del cada año escolar;

3. Observaciones realizadas tomando en cuenta el desempeño de los alumnos seleccionados en sus actividades diarias de clases durante una semana, lo cual consistió en incorporar en la planificación diaria una lectura de un texto diverso para ser trabajado individualmente , acerca de los cuales tenían que responder preguntas basadas en la comprensión del contenido.

4. Entrevistas con alumnos seleccionados al azar, donde se le preguntó acerca de los pensamientos expresados y acciones al abordar la comprensión de la lectura

de textos.

A través de la información contenida en los informes finales revisados, se puedo identificar las estrategias de enseñanza que son necesario modificar, ya que los informes reflejaron aquellas competencias en las cuales la mayoría de los alumnos han presentado dificultades, como lo es la comprensión lectora. También se evidenció si lo que se establecieron como estrategias para enseñar a ese grupo de estudiantes en esta área no fueron las más pertinentes.

Una causa son los contextos familiares donde se desarrollan los niños y niñas allí se reproducen las dificultades que los segmentos sociales tienen por la sobrevivencia y el mantenimiento de su propia vida y que abandonando el acompañamiento de sus hijos por el trabajo que realizan, tiene que dejarlos sin poder ayudarlos y los niños no encuentran en la familia el apoyo necesario, no solo económico y emocional sino principalmente cultural y educativo.

Los alumnos deben contar con el apoyo de sus padres en cuanto a la orientación de sus trabajos, incentivación a los hábitos de estudio; porque los padres lectores son modelos altamente motivadores de la lectura para sus hijos. La animación a la lectura no significa sólo comprar libros, cuentos y guardarlos. Significa tener un ambiente que motive, que anime a leer; ver a sus padres leyendo, contar cuentos antes de acostarse o animarles a que lean ellos solos, aprovechar una tarde lluviosa para leer en lugar de jugar, y muchos más ejemplos de actitudes de la familia que motiven esta afición.

El ambiente familiar influye en el rendimiento escolar tanto como la inteligencia del estudiante. Los niños y jóvenes no desarrollan sus habilidades verbales solo dentro de la escuela. Los entornos familiares, sociales, tienen en ellas una influencia decisiva. Se aprenden fuera de la escuela formas verbales que ésta no controla, pero son modos de comunicar en la sociedad.

El medio familiar tiene gran importancia en la comprensión lectora y en el desarrollo e integración de la personalidad del alumno. Es en su seno donde se modelan sus rasgos y características del desarrollo de personalidad, se forman y consolidan sus hábitos y costumbres, su lenguaje básico, muchas de sus actitudes, experiencias, conocimientos y sentimientos de seguridad.

Desde un punto de vista psicológico, las relaciones familiares han sido consideradas como un elemento fundamental en el proceso de desarrollo de la personalidad, ya que desde temprana edad constituyen un marco de referencia de actitudes y valores y marca las relaciones interpersonales anteriores.

Otro de los problemas que más preocupa a los docentes y profesores de cualquier nivel es el de la comprensión lectora. Así el interés por la comprensión de textos sigue vigente, aun cuando este fenómeno se creía agotado, sobre todo en la década de los años 60 y 70 en que algunos especialistas consideraron que la comprensión era resultado directo del descifrado: si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión por ende, sería automática. Sin embargo a medida que los docentes guiaban más su actividad a la decodificación, constataron que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían.

El predominio del método tradicional para la enseñanza de la lectura desde los primeros niveles, puede ser otra de las causas del bajo nivel de la comprensión de textos que presentan los alumnos a intervenir, pues considera al estudiante como un receptor pasivo, sumiso; mientras que el docente es el dueño del conocimiento, es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, quien impone la autoridad en el aula, entonces los alumnos no serán críticos, reflexivos, capaz de actuar con independencia, creatividad y responsabilidad en su vida cotidiana.

La enseñanza ineficaz es posiblemente la causa más importante de las dificultades en el aprendizaje de los alumnos. Muchas veces el docente en su afán de terminar sus programas, recargan en forma excesiva los conocimientos que deben comprender y aprender sus alumnos, despreocupándose de que comprendan y asimilen en la enseñanza. Ésta se convierte en una actividad monótona y aburrida recurriendo en forma exagerada al "dictado", omitiendo la explicación y demostración de los contenidos que conlleva a la comprensión de los mismos. Así mismo la falta de capacitación en los docentes.

Se requiere con urgencia la formación y capacitación de los docentes que trabajan en las zonas rurales, muchas de ellas bastantes alejadas e inhóspitas, caracterizadas por la gran incidencia del analfabetismo, el bilingüismo, familias de bajos recursos con usos y costumbres indígenas que hacen más difícil la tarea educativa.

Las causas pedagógicas tienen gran repercusión en la comprensión de textos y lógicamente en el rendimiento escolar, pues estas afectan las condiciones en

las que llevan a cabo el proceso enseñanza y aprendizaje.

Durante las actividades diarias de comprensión de textos de los alumnos de quinto grado de Educación Primaria se pudo evidenciar que la mayoría tienen fluidez en la lectura oral, pero pocos demostraron la aplicación de estrategias organizada o planificada, leían por leer sin ni siquiera saber lo que estaban haciendo o si lo que hacían era correcto o no. De esta forma se detectó debilidades en la realización del automonitoreo y la revisión. Inclusive, los mismos alumnos manifestaron, en las conversaciones dirigidas, 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.

La falta de conocimientos previos, de palabras claves en los textos a leer, ocasionaba en los alumnos falta de interés, apatía de la lectura o búsqueda de explicación en el docente. Pocos alumnos consultaban 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 responsables en el problema de la comprensión de textos.

Las causas que inciden en el problema de comprensión de textos en los alumnos de quinto grado sección "A" de la unidad educativa objeto de estudio son las siguientes: Atribuidas a de los docentes: (a) Fallas en el trabajo pedagógico permanente y sistematizado dirigido a entrenar en el desarrollo de estrategias de

autorregulación para la comprensión de textos tanto en el grado actual como en los grados anteriores; (b) Ineficiente enseñanza de estrategias de comprensión de la lectura (selección de ideas principales, subrayado de ideas, jerarquización y secuenciación de paráfrasis, resumen y conclusiones); (c) Falta de continuidad en la enseñanza y aprendizaje de estrategias de autorregulación para mejorar la comprensión de textos (establecimiento de objetivos, planificación, automonitoreo y autoevaluación o revisión).

Atribuidas a las capacidades de los alumnos: (a) Falta de aplicación de estrategias de autorregulación y desconocimiento de las mismas; (b) Falta de dominio y conocimientos previos sobre los temas tratados en los textos utilizados; (c) Dificultades para aplicar adecuadamente las estrategias de autorregulación (establecimiento de objetivos, planificación, automonitoreo y autoevaluación o revisión).

Atribuidas al contexto comunitario y familiar: (a) Bajo nivel de instrucción, lo que acarrea, deficiencia de formación intelectual de los padres y representantes que les dificultan sus desempeños como maestros en casa; (b) Carencia de hábitos adecuados de lectura; (c) Dificultades para aplicar la autorregulación en su vida cotidiana.

Relación del Problema con la Literatura

Estrategias de aprendizaje

Los aportes más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje nos ubican en una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la

hora de delimitar este concepto. La disparidad de criterios en el momento de decidir qué son las estrategias de aprendizaje lleva consigo la existencia de ciertos elementos común en torno a las características esenciales de las mismas, y en las que coinciden los autores más representativos en este campo.

Según Weinstein y Mayer (1986), las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación. De la misma forma, Dansereau (1985) citado en Nisbet & Shucksmith (1986) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Beltrán (1993), las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de la estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Para Monereo(1995), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Para Schmeck (1991), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan

tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serian procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

Según Genovard y Gotzens (1990), las estrategias de aprendizaje pueden definirse como aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender. Esta definición parece delimitar dos componentes fundamentales de una estrategia de aprendizaje; por un lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación.

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos en este campo en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir. De acuerdo con Beltrán (1993), las definiciones expuestas ponen de relieve dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia. En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje. En segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Por tanto, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes: Las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno, están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante, así lo expresa Monereo (1995).

En consecuencia, se puede decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Con ciertos matices, quizás sea más exacto afirmar que son actividades potencialmente conscientes y controlables aunque se debe subrayar, siguiendo a Beltrán (1993), que un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades

Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que se reducen a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades. Como afirma Beltrán (1993), las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria.

Al servicio de estas estrategias existen diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje específicas para conseguir las metas de aprendizaje que precisan la puesta

en acción de ciertas destrezas o habilidades que el alumno posee, muchas de las cuales no precisarán de grandes dosis de planificación y de reflexión a la hora de ponerlas en funcionamiento, debido a que gracias a la práctica y al aprendizaje, anterior algunas de esas destrezas y habilidades se encuentran automatizadas. No debemos olvidar que la capacidad de dominio de destrezas automatizadas presenta ventajas importantes por el hecho de que libera más mecanismos mentales y le permite al sujeto prestar mayor atención a otros aspectos de la tarea según lo señala Prieto y Pérez (1993). De hecho, como han indicado algunos autores, Chi, Glaser y Farr (1998) citados en Pozo(1999), una de las diferencias importantes entre expertos y novatos en la resolución de un problema o una tarea específica es el dominio por parte de los primeros de más destrezas automatizadas, es decir, los sujetos expertos han agrupado su conocimiento en secuencias de acciones automáticas que hace más rápida y eficiente su ejecución y, al mismo tiempo, libera espacio de procesamiento para dedicarlo a otros aspectos relevantes del problema según lo afirma Pozo (1999).

En base a los comentarios anteriores y a modo de síntesis y delimitación conceptual, según lo expresado por Pozo & Postigo (1992), los rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje podrían ser los siguientes:

a) Su aplicación no es automática, sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.

b) Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de

recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquéllos que él cree más adecuados.

c) Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo -y no sólo mecánico o automático- de las mismas.

De la amplia gama de definiciones que se ha dado sobre estrategias, se observa con cierta claridad que todos coinciden en el carácter deliberado, intencional y controlado que el estudiante ejerce sobre esas actividades o secuencias integradas de procedimientos dirigidos a facilitar su aprendizaje.

De este modo, parece que no es suficiente con disponer de las estrategias de aprendizaje adecuadas; es necesario también saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas, controlar su mayor o menor eficacia, así como modificarlas en función de las demandas de la tarea. Por tanto, el conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas; pero, además, es preciso que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de esa tarea. Symons, Snyder, Cariglia-Bull & Pressley (1989), expresan

con bastante nitidez estas ideas al afirmar lo siguiente: un pensador competente analiza la situación de la tarea para determinar las estrategias que serían apropiadas.

A continuación se va formando un plan para ejecutar las estrategias y para controlar el progreso durante la ejecución. En el caso de dificultades, las estrategias ineficaces son abandonadas en favor de otras más adecuadas. Estos procesos son apoyados por creencias motivacionales apropiadas y por una tendencia general a pensar estratégicamente.

Las ideas expresadas con anterioridad nos introducen de lleno en toda la compleja dinámica de los factores cognitivos que determinan el aprendizaje escolar, pero que van más allá de un simple listado de estrategias que contribuyen a la adquisición de nuevos conocimientos. En el momento en que asumimos el carácter voluntario, intencional y controlado de las estrategias de aprendizaje nos estamos acercando tanto a los componentes motivacionales como a los mecanismos metacognitivos implicados en el aprendizaje. Aunque, probablemente, el tener un amplio conocimiento sobre estrategias no se encuentre relacionado con la motivación del estudiante, es indudable que la utilización y puesta en marcha de unas determinadas estrategias se encuentra vinculado directamente con las intenciones, motivos y metas del sujeto.

Si asumimos que las personas tienen creencias sobre lo que ellos pueden ser y lo que ellos pueden hacer, entonces también deben existir algunos mecanismos, procedimientos y estrategias que guíen y regulen su conducta en sintonía con dichas creencias. Por eso, también en este caso (en el ámbito motivacional), la

metacognición desempeña un papel decisivo ya que le permite al sujeto no sólo conocer y ejercer un control sobre las metas, intereses e intenciones, sino que les posibilita el relacionar todo esto con el ámbito cognitivo y con las demandas de la tarea.

Insistiendo de nuevo en el papel trascendental que tiene la metacognición en todo este proceso, debemos indicar que aunque el óptimo aprendizaje está caracterizado por el uso apropiado de estrategias, es la metacognición una condición necesaria para el uso eficaz de dichas estrategias. Pues bien, la metacognición guía el uso eficaz de estrategias en dos direcciones; en primer lugar, para llevar a cabo una estrategia, los sujetos deben poseer conocimiento sobre las estrategias específicas, incluyendo cómo, cuándo y por qué utilizarlas; y un segundo camino a través del cual la metacognición guía el uso de estrategias es mediante su función reguladora, es decir, el sujeto tiene la posibilidad de controlar la eficacia de las estrategias y modificarlas cuando se enfrenta a nuevas demandas de la tarea. Cuando un sujeto controla la eficacia de la estrategia y adapta las estrategias a nuevas situaciones de aprendizaje, él aprende más sobre estrategias, así como dónde, cuándo y por qué utilizarlas.

La mayor parte de los estudios realizados sobre el aprendizaje escolar coinciden en señalar que aprender implica un proceso activo de integración y organización de la información, construcción de significados y control de la comprensión. Así, los estudiantes más capaces, con altos niveles de esfuerzo,

concentración y persistencia son, probablemente los que desarrollan una comprensión más profunda del material de aprendizaje.

Dentro de las variables personales que influyen en el aprendizaje, son los factores motivacionales y cognitivos los que han aglutinado toda esa amplia variedad de elementos relacionados directamente con el sujeto que aprende y que parecen determinar en gran medida la calidad y profundidad de los aprendizajes realizados. De todas formas, como plantea Shuell (1993), la mayor parte de la investigación psicológica sobre el aprendizaje y la enseñanza se ha centrado tradicionalmente en los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje, olvidando, a veces, que en el contexto real de la educación estos procesos no actúan de manera aislada; factores motivacionales, afectivos, metacognitivos, evolutivos y sociales se combinan dentro de un estudiante que funciona como una totalidad, y cuando se enfrenta a las actividades de aprendizaje trae consigo algo más que conocimientos previos, capacidades y estrategias de aprendizaje.

Tanto la integración de los aspectos cognitivos y afectivo motivacionales que influyen en el aprendizaje como la consideración del alumno como agente activo de construcción de conocimiento y verdadero protagonista del aprendizaje, conduce en la actualidad a una convergencia casi obligada en la manera de enfocar el estudio e investigación de los posibles determinantes del aprendizaje. En último término, y desde el punto de vista de los alumnos, el contexto de aprendizaje es percibido como un proceso de construcción personal constituido por las intenciones de su aprendizaje y por creencias sobre ellos mismos como aprendices. Y estos pensamientos sobre

cómo se ve el alumno y cuáles son las metas y objetivos que pretende conseguir son elementos que ejercen una poderosa influencia sobre el aprendizaje. A esto hay que añadir que para alcanzar dichas metas el estudiante debe poner en marcha determinadas estrategias adaptadas a sus intenciones educativas.

Por consiguiente, cuando se aborda el tema de las estrategias de aprendizaje no puede quedar sólo reducido al análisis y puesta en marcha de determinados recursos cognitivos que favorecen el aprendizaje; es preciso además recurrir a los aspectos motivacionales y disposicionales que son los que en último término, condicionan la puesta en marcha de dichas estrategias. Aunque para realizar un óptimo aprendizaje sea necesario saber cómo hacerlo, poder hacerlo, lo que requiere ciertas capacidades, conocimientos, estrategias, etc.; también se precisa de una disposición favorable por parte del estudiante para poner en funcionamiento todos los recursos mentales disponibles que contribuyan a un aprendizaje eficaz.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje.

Aún reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las estrategias de aprendizaje, suele haber ciertas coincidencias entre algunos autores Pintrich y De Groot (1992) en establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos.

1. Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la

información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje. Para Kirby (1984), este tipo de estrategias serían las microestrategias, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimiento y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas. Dentro de este grupo. Weinstein y Mayer (1986) distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración y de organización. La estrategia de repetición consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo. Por otro lado, mientras que la estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria, la estrategia de organización intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo, así lo expresa Beltrán (1993). Además, dentro de esta categoría de estrategias cognitivas también estarían las estrategias de selección o esencialización, cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.

La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría, en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo (Mayer, 1992). Este autor define el aprendizaje significativo como un proceso en el que el aprendiz se implica en seleccionar información relevante, organizar esa información en un

todo coherente e integrar dicha información en la estructura de conocimientos ya existente.

Al mismo tiempo, algunos autores Nolen, Pardo & Alonso (1998), basándose en la diferenciación de Weinstein y Mayer (citado en González & Tourón 1992) entre estrategias de elaboración, organización y repetición, asocian cada una de ellas a diferentes tipos o enfoques de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos. Las dos primeras (elaboración y organización) hacen referencia a estrategias de procesamiento profundo y la tercera a estrategias superficiales. Mientras que las estrategias profundas son activas e implican elaboración y establecimiento de vínculos entre el nuevo aprendizaje y el aprendizaje previo, las estrategias superficiales son pasivas o reproductivas, es decir, son estrategias que enfatizan el aprendizaje como memorización mecánica del aprendizaje original. En la misma línea, Pozo (1999) plantea que las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque o aproximación profunda del aprendizaje, mientras que las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial del aprendizaje.

2. Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. Según Kirby (1984), este tipo de estrategias sería macro estrategias, ya

que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo.

El conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia. En relación con las variables personales está la consciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan, según lo expresado por Justicia y Cano (1993). Las variables de la tarea se refieren a la reflexión sobre el tipo de problema que se va a tratar de resolver. Significa, por tanto, averiguar el objetivo de la tarea, si es familiar o novedosa, cuál es su nivel de dificultad. En cuanto a la variable de estrategia, incluyen el conocimiento acerca de las estrategias que pueden ayudar a resolver la tarea. En este sentido, puede entenderse la conciencia (conocimiento) metacognitiva como un proceso de utilización de pensamiento reflexivo para desarrollar la conciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un contexto determinado.

Por consiguiente, una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, son requisitos básicos de la conciencia y conocimientos metacognitivo; a lo que debemos de añadir la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior. Para Kurtz (1990), la

metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Así, por ejemplo, debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, etc. y saber cuándo conviene utilizarlas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986), denominan como estrategias de control de la comprensión. Según Monereo, Castello, Clariana, Palma y Pérez (1994), estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

3. Las estrategias de manejo de recursos son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto. Este tipo de estrategias coinciden con lo que Weinstein y Mayer (1986) llaman estrategias afectivas, otros autores las denominan estrategias de apoyo, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y

control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje. Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

La importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica es puesta de manifiesta por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo (Ainley, 1993). Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso entienden que la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar estrategias.

Todo esto indica que los estudiantes suelen disponer de una serie de estrategias para mejorar el aprendizaje, aunque la puesta en marcha de las mismas depende, entre otros factores, de las metas que persigue el alumno, referidas tanto al tipo de metas académicas (por ejemplo, metas de aprendizaje-metas de rendimiento) como a los propósitos e intenciones que guían su conducta ante una tarea de aprendizaje en particular.

Principios teóricos que fundamentan la aplicación de las estrategias y técnicas de aprender a aprender.

Las estrategias de aprendizajes son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e

intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. En definitiva, son tres los rasgos más característicos de las estrategias de aprendizajes, según lo manifiesta Pozo & Postigo (1992)

a) La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. . En tal sentido, las estrategias de aprendizajes precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, sobre todo, autorregulado.

b) La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además como y cuando aplicarlas flexiblemente.

c) La aplicación de las mismas implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizajes.

La ejecución de las estrategias de aprendizajes ocurre asociada con tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz. Diversos autores concuerdan con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimiento que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje, según lo expresa Brown (1987); Flavell y Wellman (1977):

1. Procesos cognitivos básicos: son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje, y mnémicos, recuperación, etc.

2. Conocimientos conceptuales específicos: se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas de conocimientos el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico constituido por esquemas. Brown 1987; ha denominado saber a este tipo de conocimiento. Por lo común se demoniza conocimientos previos.

3. Conocimiento estratégico: este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado aquí estrategias de aprendizajes. Brown lo describe de manera acertada con el nombre de saber cómo conocer.

4. Conocimiento metacognitivo: se refiere al conocimiento que poseemos sobre que y como lo sabemos , así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas.

Brown (1987) describe éste último tipo de conocimiento con la expresión conocimiento sobre el conocimiento. Estos cuatros tipos de conocimiento interactúan en forma intricadas y complejas cuando el aprendiz utiliza las estrategias de aprendizajes.

Las estrategias de aprendizajes pueden clasificarse en función de que tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo

de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan, etc.

Las estrategias de recirculación de la información se consideran como las más primitivas empleadas por cualquier aprendiz, dichas estrategias suponen un procedimiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje al pie de la letra de la información. La estrategia básica es el repaso, el cual consiste en repetir una y otra vez la información (recircular), que se ha de aprender en la memoria de trabajo, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla en la memoria a largo plazo.

Las estrategias de elaboración suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes, es evidente que estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación mas sofisticados de la información que se ha de aprender , porque atienden de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales.

Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de ésta, explotando ya sea las relaciones posibles entre sus distintas partes y/o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz, según lo manifiesta Monereo (1995) y Pozo (1989).

Dorado (1997) expresa que la metacognición es la capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación.

Esto implica dos dimensiones muy relacionadas:

a) El conocimiento sobre la propia cognición implica ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad, sean positivos o negativos. Por ejemplo: cuando un alumno sabe que extraer las ideas principales de un texto favorece su recuerdo o que organizar la información en un mapa conceptual favorece la recuperación de una manera significativa. De esta manera puede utilizar estas estrategias para mejorar su memoria. Pero el conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje.

b) La regulación y control de las actividades que el alumno realiza durante su aprendizaje. Esta dimensión incluye la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados.

Aunque estos dos aspectos están muy relacionados; el primero, el conocimiento del propio conocimiento, surge más tarde en el niño que la regulación y el control ejecutivo, ya que este último depende más de la situación y la actividad concreta.

El rol de la metacognición se podría comprender si analizamos las estrategias y habilidades que se utilizan para llegar al autocontrol y coordinación. En nuestro caso, es el aprendiz el que ha de hacer las dos funciones de entrenador y deportista. Primero ha de desarrollar y perfeccionar los procesos básicos (capacidades cognitivas básicas) con la ayuda de las técnicas de aprendizaje. En segundo lugar, el alumno ha de tener unos conocimientos específicos del contenido a aprender.

El saber planificar, regular y evaluar... qué técnicas, cuándo y cómo, por qué y para qué, se han de aplicar a unos contenidos determinados con el objetivo de aprenderlos hace que el aprendiz se vuelva estratégico.

El reto que hoy se presenta en la educación es como seleccionar e incorporar en todos los subsistemas del sistema educativo venezolano, estrategias que permitan impulsar el desarrollo cognitivo, por ello la psicología ha ayudado a explorar el funcionamiento de la mente humana y su relación con el aprendizaje.

Desde la perspectiva cognoscitiva el aprendizaje es interpretado en términos de modificación y adquisición de estructuras de conocimientos y para ello los procesos cognoscitivos interactúan con los estímulos externos y producen cambios en el individuo que se manifiestan en conductas inteligentes, acertadas y eficientes las cuales varían de una persona a otra dependiendo de las estrategias y técnicas que cada quien utilice.

Según Héller (1998), las estructuras cognitivas son por lo tanto las representaciones organizadas de experiencias previas relativamente permanentes y

sirven como esquemas que funcionan activamente para filtrar, categorizar, codificar y evaluar la información que se recibe.

La característica más significativa del que aprende, es la actividad que genera en si mismo al participar, observar, percibir, descubrir, asociar, construir, comprender y aplicar, son estas actividades las que le permiten interactuar con el ambiente que lo conduce al desarrollo del conocimiento. En consecuencia la actividad y participación del alumno es fundamental, por ello la acción didáctica del docente debe ser la de canalizar, orientar y facilitar el dinamismo para aprender.

El enfoque constructivista plantea la construcción del conocimiento, y éste tiene sentido si se aprende el significado del contenido es decir si se entiende y al entenderlo se asimila, por eso también se trata de aprendizaje significativo según el planteamiento de Ausubel y para que se pueda dar este proceso de construcción significativa, la clave esta en el aprender a aprender. Desde esta concepción, se puede entender que el aprender no es una copia o registro mecánico de un contenido, sino el resultado de la interpretación o transformación del mismo, esto quiere decir que el estudiante es el verdadero protagonista de su aprendizaje ala participar en actividades planificadas , intencionales y sistemáticas que propician en él la actividad mental constructiva la cual implica tres aspectos claves: El logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido que es la esencia del verdadero aprendizaje (Carretero 2003).

Según Mayer (1998 citado en Beltrán 1999) cuanto más intensamente procese el alumno la información, más aprenderá, y cuanto mas superficialmente procese

menos aprenderá; esto permite entender que el aprendizaje depende de los procesos que el estudiante utilice al aprender y de las estrategias que desarrolle en los mismos, por lo tanto es tarea del docente mediar experiencias de aprendizaje que favorezcan el aprender a aprender.

Según el planteamiento anterior, la función del docente debe en particular tener una visión de cambio en la orientación hacia el cómo se aprende. Para entender el cómo se enseña y es aquí donde se destaca el sentido de las estrategias y técnicas para aprender a aprender, resaltando también el componente afectivo o emocional en un clima mental favorable para potenciar el aprendizaje, esto implica una disposición mental positiva al ¿cómo? y ¿con que se aprende?

Para llevar a la práctica este enfoque didáctico se requiere hacer uso de las estrategias y técnicas cognitivas, metacognitivas, afectivas y motivacionales, cuya idea central, consiste en potenciar el proceso de pensamiento al comprender la información y construir conocimiento significativo en un clima social y gratificante de clase. Dentro de las cognitivas se encuentran las de organización que se utilizan para transformar y reconstruir la información dándole una estructura distinta a fin de comprenderla y recordarla mejor, se incluyen en estas técnicas como los mapas conceptuales, mentales, redes semánticas, esquemas, ideas principales y secundarias, etc. que permiten una comprensión mas profunda, codificación y retención mas eficaz al organizar, agrupar y clasificar la información, lo fundamental entonces no es simplemente reproducir la información sino ir más allá es decir ir descubriendo y construyendo significados para darle sentido a la información (Ontoria 2000).

El mundo actual cambia aceleradamente, la preparación y el interés en las áreas científicas y tecnológicas son necesarios para comprender los cambios y, para influir sobre ellos en vez de aceptarlos pasivamente. Conforme transcurre la preparación académica los alumnos pueden cada vez más consolidar el conocimiento del mundo natural y socio-tecnológico así como de las interacciones entre ambos, gracias a la educación que reciben, cada vez podrán opinar y actual con mayor propiedad en cuestiones de su vida personal y social, estando mejor preparados para participar productiva y concientemente como ciudadano activos y preocupados por el bienestar del país.

Desde la perspectiva del proceso de aprendizaje como construcción de conocimiento se hace énfasis en la creación de estructuras cognitivas mediante la capacidad de transformar la información y se apoya en el aprendizaje significativo el cual sostiene que mas que una acumulación de hechos es una manera de aprender, que implica un cambio en el individuo por medio de la influencia de sus actos o experiencias, en el constructivismo lo que interesa es saber cómo los alumnos intervienen activamente y como son conscientes del proceso de aprender a aprender (Ríos, 2001).

Según este planteamiento el aprendizaje se produce cuando existe un contexto estimulante en el aula y se relaciona la nueva información con experiencias y conocimientos que ya posee el alumno, el cual participa en las tares y utiliza estrategias y técnicas cognitivas necesarias para el procesamiento de la información

favoreciendo la comprensión y estableciendo conexiones entre las ideas que ya poseen, y las nuevas construyendo significados.

En consecuencia es importante destacar que este enfoque favorece en el alumno la llamada conciencia constructivista al reflexionar sobre lo que esta haciendo y el significado de lo que hace, esto supone un proceso de autorreflexión sobre las actividades que realiza y las alternativas y decisiones que toma. La construcción de conocimientos consiste por lo tanto en una asimilación de conocimiento mediante un proceso de elaboración y organización, lo cual conlleva un cambio o reestructuración de los conocimientos existentes.

En este orden de ideas el proceso de enseñanza y de aprendizaje, guarda una relación de casualidad; debido a que la enseñanza es una actividad intencional, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los alumnos. Escaño & Gil (2004) señalan que el enseñar y aprender son procesos correlativos correspondientes; en los cuales enseñar significa que alguien está aprendiendo lo que otro le enseña, y el aprendizaje es la realización de logros, de un resultado, producto de la actividad realizada por el que aprende. La enseñanza es por lo tanto un comportamiento intencionado, y su meta es inducir el aprendizaje, el docente al organizar su enseñar de forma apropiada utilizando procesos, estrategias y técnicas está promoviendo el aprender por lo cual la enseñanza se lleva a cabo solo cuando se aprende como resultado de la mediación de experiencias del docente comprometido con su misión de enseñar a aprender.

En consecuencia es válido destacar que las teorías del aprendizaje se ocupa de dar a entender las formas en que un individuo aprende, y la enseñanza por el contrario

trata de explicar cómo una persona influye en otra para que aprenda, no solo el docente es pues protagonista de la enseñanza, aprendizaje, sino que juntos con los alumnos y el contexto participan activamente en ella, por lo tanto la actitud pedagógica debe desarrollar en el alumno la capacidad de aprender a aprender mediante:

Métodos activos, participativos, técnicas y medios didácticos que estimulen el interés y favorezcan la construcción del conocimiento.

Aplicar estrategias y procedimientos dinámicos que tengan como finalidad la incorporación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Actividades que favorezcan la participación y estimulen la reflexión, ya que las mismas ayudan a descubrir el comportamiento correcto, comprenderlo, asimilarlo y aplicarlo.

Fomentar la motivación, pues una persona mientras más interesada esta, mas participa activamente poniendo en juego su capacidad de iniciativa e innovación.

Favorecer en el aula el intercambio de ideas, la capacidad creadora, innovadora, de cooperación, disciplina, responsabilidad y compromiso del alumno con el proceso de aprendizaje.

Crear un clima de confianza, participación y respeto entre los grupos.

Lograr que el alumno integre nuevas informaciones y experiencias que lo desafíen a buscar soluciones a los problemas propuestos con una visión de futuro.

Es necesario también resaltar que para el éxito del proceso de enseñanza y de aprendizaje se requiere de la retroalimentación que permite la adopción de una actitud

crítica con los demás y consigo mismo, al permitir el análisis de las situaciones exitosas, de las que ya se consolidan como conocimiento y de las susceptibles a mejorar mediante las recomendaciones y orientaciones dadas ya a la incorporación de correctivos para convertirlas en exitosas.

Aprendizaje autorregulado

El tema de la autorregulación ha sido abordado desde distintos campos del saber, entre ellos la filosofía, la psicología y la biología; siendo uno de los contextos más fértiles de su estudio el del aprendizaje. El concepto de la autorregulación puede encontrarse en una amplia gama de estudios psicológicos, ello, a decir de González (2001), ha dado origen a una mezcla de metáforas interpretativas que no siempre resultan del todo compatibles. González (2001) refiere que tanto Karoly como Kuhl han recogido una gran cantidad de términos que, a través de numerosos escritos e investigaciones han sido expresados como sinónimos de la capacidad de regulación, entre los cuales se encuentran libertad, autonomía, responsabilidad, madurez, firmeza personal, fuerza de voluntad, autocontrol, elección, resolución, autodirección, actividad voluntaria, autosuficiencia, moralidad, conciencia, independencia, consciencia, autodisciplina, acción intencional, autointervención, motivación intrínseca, autodeterminación y volición.

González (2001), realizó una amplia revisión del proceso de autorregulación, enfocado desde el aspecto psicológico, con apoyo en la extensa revisión de autores realizada por el mencionado autor, se asume como concepto de autorregulación la definición de Zimmerman que establece que, en términos actuales, un estudiante

autorregulado es aquel que desde los puntos de vista metacognitivo, motivacional y conductual es un participante activo en su propio proceso de aprendizaje.

Mace, Belfiore y Shea (citados en González 2001) consideran que la elección entre diversas alternativas posibles, y el diferente valor reforzador de las distintas respuestas que puede emitir un sujeto, son rasgos críticos del aprendizaje autorregulado. Así pues, la regulación implica la modulación del pensamiento, la motivación, la atención y la conducta, mediante la utilización, deliberada o automatizada, de mecanismos específicos y de estrategias de apoyo. En tanto un aprendiz elija ser quien dirija su proceso educativo, continuamente se verá en la necesidad de tomar decisiones, de elegir entre distintas alternativas, de asumir las riendas de su aprendizaje, aceptando los riesgos de la autogeneración de sus acciones mientras descubre su propia manera de construir su sendero individual para ir al encuentro de un nuevo conocimiento. Con base en su revisión, González (2001) sostiene que la autorregulación puede enseñarse, y que no se adquiere de una vez para siempre sino que pasa por distintas etapas, mediante una instrucción y práctica repetida, a través de múltiples experiencias que se suceden en diferentes contextos.

Según Bandura (1991), entre las variables determinantes del aprendizaje autorregulado se encuentran las que conciernen al ser como individuo como la motivación, los conocimientos previos o las estrategias de aprendizaje, las referidas a la actuación, o conductuales como la auto-observación, la autoevaluación y la autorreacción; y las contextuales, que corresponden al entorno donde se produce la autorregulación o feedback externo. Graham y Harris (citados en González 2001),

suministran una clara definición de las variables conductuales. Señalan que la autoobservación tiene que ver con la supervisión sistemática que realiza el individuo de su propia actuación; la autoevaluación implica la comparación con un criterio previo determinado, y la autorreacción se refiere a las respuestas que produce el individuo ante su propia actuación. Estos subprocesos no son ni excluyentes ni secuenciales, pudiendo darse el caso de que mientras se observa una conducta propia, se compare con ciertas metas o parámetros preestablecidos y, simultáneamente, se produzca una reacción de aceptación o rechazo ante dicha conducta. De igual forma, las autoevaluaciones y/o autorreacciones sirven como punto de partida para realizar nuevas observaciones de los mismos, u otros aspectos conductuales. Estos subprocesos, a su vez, se encuentran en íntima relación con las variables contextuales, pudiendo éstas potenciar, frenar o, hasta detener, el desarrollo de la autorregulación.

Bandura, Schunk y Zimmerman (citados en González 2001), coinciden en que la autoobservación de la conducta es el primer paso para influir en ella; sin embargo consideran que esta información, por sí misma, proporciona pocos argumentos para una posible autorreacción. Ésta, según dichos autores, se hace más probable si, además de la observación, se compara el nivel de actuación del sujeto con un criterio previamente establecido. Según los referidos autores, en la activación de las influencias autorreactivas es imprescindible la confluencia de un criterio personal para juzgar su propia conducta según sea aceptable o no y del conocimiento del nivel de actuación alcanzado. Según Shunk y Zimmerman (citados en González, 2001), en los individuos existe una tendencia natural a elevar los criterios de ejecución tras

conseguir resultados exitosos, y a disminuirlos hasta unos niveles más ajustados a su realidad, cuando ha obtenido resultados adversos repetidamente. La autorreacción, en opinión de los autores, constituye el aspecto crítico de la autorregulación.

La autorregulación en el aprendizaje debe ser entendida como la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta. Un aprendiz autorregulado tiene capacidad para formular o asumir metas, proyectar su actuación, observarla con mirada crítica, y evaluarla a la luz de ciertos criterios. Esta revisión le permitirá valorar su eficacia para conseguir las metas; y reaccionar, dependiendo del grado de correspondencia entre las demandas de las metas que se ha fijado y la actuación que efectivamente ha alcanzado. La autorregulación es un proceso sumamente complejo, con matices diversos, y estrechamente ligado a muchos de los procesos psicológicos.

Un aprendizaje autorregulado se identificará con un proceso activo, independiente, crítico y reflexivo; aquel que corresponde a las aspiraciones de alcanzar un desarrollo pleno, una continúa superación personal y un sentido de autodeterminación en sintonía con la necesidad de educarse permanentemente. Concebir un proceso de autorregulación en un individuo, es reconocer en él la capacidad de tomar las riendas de ese ser que representa; reconocerlo capaz de asumir la responsabilidad para consigo, para con los otros, para con el todo de vivir y existir, respetando el proceso que lo revela como un ente, que es por naturaleza propia un individuo único e irrepetible. Los elementos exteriores por sí solos no pueden producir modificaciones de las estructuras; las modificaciones importantes, profundas, las que estremecen los cimientos de la esencia, las que son capaces de

emerger en su totalidad, sólo son posibles por cambios que se generan en el interior, en las fibras más internas del ser; no en el entorno.

El proceso de autorregulación en la educación abre las puertas a la concepción de un alumno activo, emprendedor y verdadero protagonista de su aprendizaje. A un participante adulto capaz de tomar parte en la elaboración de los objetivos del mismo, en la determinación de los procedimientos y en las vías para lograrlo, así como en la evaluación de los procesos y sus resultados. A un entusiasta crítico capaz de disentir de la rigidez de la enseñanza tradicional y con la madurez intelectual necesaria para encaminar la búsqueda de su propio conocimiento: concienciar, dominar y emplear sus capacidades personales y adecuarlas a mejores estrategias, en vías de la construcción de una nueva forma de concebir el aprendizaje.

El aprendizaje como producto de la autorregulación, no debe ser entendido como un camino cerrado que conlleva a un destino específico; más bien es un proceso, nunca acabado, que en sus múltiples entrelazamientos detona la sinergia de un rumbo cognitivo que nos abre las puertas a un espacio dialéctico en un bucle permanente de construcción, reconstrucción y reconstrucción.

Los componentes del aprendizaje autorregulado (conocimiento, estrategias, metas y autoeficacia), están modulados por las influencias personales: conocimiento del alumno, metacognición, metas y reacciones emocionales; por las influencias conductuales: autoobservación, autoevaluación y autorreacción; y, por las influencias ambientales, en torno al aprendizaje por observación o vicario (Zimmerman y Martínez-Pons 1986).

Metacognición y comprensión de textos

La metacognición es un proceso cognitivo que se refiere al conocimiento de la propia actividad cognitiva y al control que ejercemos sobre la misma. Flavell (citado en Mateo 2001) lo define como el conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos. Se diferencian entonces dos componentes en la metacognición: Lo que conocemos acerca de cómo conocemos, del funcionamiento de la propia actividad cognitiva. Esto, incluye poseer información sobre:

a) Uno mismo, sobre las diferencias interindividuales y sobre los aspectos universales de cómo las personas aprendemos.

b) Los aspectos metacognitivos de la tarea, es decir, qué tipo de procesamiento exige un tipo de actividad en particular.

c) Las estrategias más eficaces para cada tipo de tarea.

d) El control que ejercemos sobre esa actividad cognitiva, lo que alude a los aspectos más procedimentales.

En lo que respecta al control de la actividad cognitiva Kluwe (1987, citado en Mateos 2001) establece una diferencia entre lo que denomina "proceso de control" y "proceso de regulación" de la propia actividad cognitiva.

Entonces, los procesos de control y regulación de la propia actividad cognitiva estarían dados por

1. Una planificación
2. Una supervisión on-line
3. Una evaluación

A continuación se analiza la explicación de diferentes autores sobre cómo se dan estos aspectos de la metacognición en los procesos de lectura.

Ríos (1991) habla de metacomprensión para referirse al conocimiento del lector acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector. Esta actividad según el autor comprende 3 fases:

1. Planificación: Se activan conocimientos previos, se establecen los objetivos de la lectura, se elabora un plan de acción.

2. Supervisión: Se evalúa la aproximación o alejamiento de la meta, se detectan aspectos importantes, se detectan dificultades de comprensión y se determinan sus causas.

3. Evaluación: De los resultados logrados, de la efectividad de las estrategias usadas.

Del mismo modo, Solé (1999), clasifica tres tipos generales de estrategias de comprensión lectora según se utilicen antes, durante o después de la lectura. Las mismas son:

1. Antes de la lectura: Consisten básicamente en preguntas que debe hacerse el lector para guiar su lectura.

a) ¿Para qué voy a leer? Se determinan los objetivos de la lectura

b) ¿Qué sé de esto? Se activan conocimientos previos

c) ¿De qué se trata esto? ¿Qué me dice su estructura? Se formulan hipótesis y se hacen predicciones sobre el texto.

2. Durante la lectura.

a) Se formulan hipótesis y se hacen predicciones sobre la lectura.

b) Se formulan preguntas sobre lo leído.

c) Se aclaran posibles dudas acerca del texto.

d) Se releen partes confusas.

e) Se crean imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

3. Después de la lectura.

a) Se formulan preguntas y se responde a las mismas.

b) Se utilizan organizadores gráficos

c) Se hacen resúmenes.

Se ha comprobado que los lectores hábiles utilizan las estrategias metacognitivas, ya que los mismos:

1. Regulan la toma de información del texto según la dificultad del mismo y los objetivos de lectura que ellos se plantearon.

2. Utilizan sus conocimientos previos para darle sentido a lo que leen.

3. Monitorean su comprensión durante todo el proceso.

4. Realizan los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez que se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.

Es de gran importancia que en los establecimientos educativos se favorezca el desarrollo de dichas estrategias a través de su enseñanza explícita de las mismas. Solé (1999) plantea un método para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora que consta de 5 etapas. En un primer momento, en la introducción, se les explica a los

alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué medida les va a servir lo que van a aprender para mejorar su lectura. Luego, se busca ejemplificar la estrategia que se vaya a trabajar, haciendo un modelaje de la misma. Esta fase es de gran importancia y consiste en que el docente explica a los alumnos paso a paso los procesos internos que realiza para comprender y luego los pone en práctica con la lectura de un texto frente a los estudiantes. Es de suma importancia en esta instancia que el docente comparta sus dudas o confusiones y cuente como las resuelve. A esta etapa, le sigue la enseñanza directa, en la que el profesor explica y describe la habilidad de que se trate dirigiendo la actividad. Los alumnos contestan preguntas y construyen la comprensión del texto, pero es el profesor el que está a cargo de la enseñanza. Luego hay una aplicación dirigida por el profesor en la que los alumnos tienen que poner en práctica la estrategia que se está trabajando, pero bajo el control y la supervisión del docente. Finalmente, se pasa a la práctica individual en la que el alumno implementa la estrategia por sí mismo. Vemos entonces que el control de la actividad cognitiva es necesario en toda actividad de comprensión lectora y debe ser desarrollada por los docentes.

Comprensión de textos y aprendizaje a partir del texto.

Comprender un texto es una tarea compleja que implica diferentes niveles de profundización. Norris, Osmond y Maynard (2002) diferencian:

Un primer nivel que se basa en el análisis de la superficie del texto, codificando las palabras, las frases y las relaciones lingüísticas entre ellas.

Un segundo nivel al que denominan texto base, en el que se representa un conjunto ordenado de proposiciones que presentan diferentes niveles jerárquicos y implica la elaboración de la microestructura, que supone el establecimiento de relaciones de coherencia local y referencial . El procesamiento se realiza de a grupos de proposiciones debido a las limitaciones de la memoria de trabajo, conformándose así ciclos de procesamiento. La memoria de trabajo mantiene activas una selección de proposiciones ya procesadas para corroborar que tengan coherencia referencial con las del grupo que está siendo procesado. En el caso en que dicha coherencia no se encuentre, el lector debe buscar en la memoria a largo plazo, otras proposiciones del texto que no permanecen activas. El procesamiento que se realiza en este nivel consiste en convertir las representaciones oracionales en representaciones proposicionales.

Un tercer nivel, que implica la representación de lo que Kintsch denomina un modelo de situación, que corresponde a un nivel más profundo de comprensión en el que la información brindada por el texto es elaborada con los conocimientos previos e integrada con éstos. En esta instancia, el lector genera la macroestructura del texto, es decir, una representación semántica de naturaleza global que refleja el sentido general del discurso (De Vega 1990). Esta macroestructura, es elaborada a partir de la microestructura siguiendo las siguientes reglas:

a) Supresión: Se eliminan aquellas proposiciones que no sirven de base para interpretar otras proposiciones.

b) Generalización: Un grupo de proposiciones puede ser reemplazadas por una proposición más general que las incluya y recoja su sentido esencial.

c) Construcción: Algunos grupos de proposiciones pueden ser reemplazadas por proposiciones ausentes en el texto base, pero que se pueden incluir como condiciones componentes o consecuencias de las primeras. Son inferencias temáticas que implican un algo nivel de conocimientos previos.

En la construcción del modelo de situación, las ideas son activamente sometidas a un proceso de depuración, abstracción y elaboración que permite asignar al texto una coherencia global (Belinchón, Reviere y Igoa, 1992).

La construcción de la macroestructura, permite que la información se afiance en la memoria a largo plazo e implica un nivel de procesamiento que nos permite inferir que se produjo un aprendizaje a partir del texto. Éste se diferencia radicalmente de lo que se llama "recuerdo del texto" que es más superficial e implica que uno es capaz de reproducir de alguna manera el contenido del texto. Por el contrario, aprender a partir del texto, supone que uno es capaz de generalizar la información provista y aplicarla a situaciones nuevas, de inferir nuevos hechos a partir de la información proporcionada y relacionarla con los conocimientos previos. Kintch (1994), habla de comprensión cuando hay aprendizaje a partir del texto y por lo tanto representación de un modelo de situación.

Si se analizan las estrategias de lectura planteadas por Solé (1994) se puede afirmar que la utilización de las mismas implican un nivel de procesamiento del texto que lleva a la construcción de un modelo de situación y a un aprendizaje a partir del

texto, ya que en su mayoría consisten en completar la información del texto con los conocimientos previos.

Para investigar cuáles eran las estrategias de aprendizaje específicas de la autorregulación en un contexto escolar, Zimmerman y Martínez-Pons (1986) desarrollaron la entrevista de aprendizaje autorregulado (SRLI), la cual consistió en seis situaciones hipotéticas de aprendizaje involucradas en las asignaciones escolares y para el hogar. En dicha entrevista se examinó a los estudiantes sobre los nombres de los métodos que ellos usarían para realizar sus tareas. Partiendo de los datos obtenidos, se distinguieron 14 estrategias de aprendizaje autorreguladas: establecimiento de objetivos y planeamiento, organización y transformación de materiales instruccionales, ensayo y memorización, autoevaluación, autoconsecución de éxitos o errores, registro y monitoreo, búsqueda de asistencia de expertos y pares y, por último, revisión de apuntes, textos y pruebas. Las investigaciones permitieron reconocer que un 93% de la muestra de estudio utilizó una gran variedad de estrategias y que los estudiantes mejor dotados tenían un repertorio más amplio y explícito de estrategias. También se descubrió que los alumnos pueden adquirir y utilizar las estrategias auto-orientadas al observar diferentes modelos que demuestren efectivamente el uso de esas estrategias. Estos descubrimientos, demuestran la necesidad urgente que hay de entrenar estratégicamente a los alumnos menos dotados.

Zimmerman y Martinez-Pons (1986), conjuntamente con Pressley y Afflerbach (1995), 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.

Los trabajos de investigación de Palincsar y Brown (1984) llevaron a 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 facilitaba el proceso de autorregulación de los alumnos 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 preguntarse sobre sus conocimientos, habilidades, apreciaciones, aciertos y equivocaciones en el proceso de comprensión.

Palincsar y Brown (1984), a través en su investigación, señalaron 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. Este trabajo fue demostrativo, ya que, permitió aclarar la importancia de un adiestramiento 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.

De Corte, Verschaffel, Masui (2004) y Van De Ven (2001), emplearon un diseño experimental en sus investigación, para probar estrategias de comprensión de textos 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 estudios anteriormente citados, han buscado dar respuestas a, ¿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) (citados en Smith 2001), los cuales han 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. Los mismos 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. 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.

En ese sentido, es importante señalar que muchas de las investigaciones previamente señaladas, han concluido que para mejorar la comprensión de 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 adquieran conciencia de las acciones que deben tomar para resolver una tarea de comprensión de textos, a partir de la clarificación, la prevención, la autoobservación y la autocorrección de sus aproximaciones.

En las investigaciones antes referidas, se encontraron aspectos y aportes relacionados con el presente estudio, por cuanto se parte de la presencia de rendimientos que oscilan entre los índices de suficiencia y deficiencia en las estrategias de autorregulación y en las habilidades de comprensión de textos de

alumnos de quinto grado de educación primaria, ya que, estos no 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, no tienen control de lo que hacen para mejorar en la comprensión y muy pocas veces se dan cuenta cuando algunas de las estrategias o actividades utilizadas son o no adecuadas para comprender, originando respuestas incoherentes.

La presente investigación tiene importantes líneas que la vinculan con estudios de autores ya referidos. Brown (1985), Palincsar y Brown (1984) reconocieron que el aprendizaje de estrategias de autorregulación favorecen un aumento positivo y significativo 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 características propias de aprendices, de las características de las diferentes estructuras de texto y de las estrategias disponibles para que ellos corrijan la acción. Las autoras, al igual que gran parte de los investigadores en el área, coinciden 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 primaria (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 etapa de educación primaria (cuarto, quinto, sexto) y primeros grados de bachillerato (séptimo, octavo y noveno grado), períodos en los que los preadolescentes y adolescentes ubican los 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.

Cruz y Acle (2005), realizaron un estudio sobre el uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado, el cual tenía como objetivo general, analizar el uso o presencia de procesos de autorregulación cuando niños otomíes de quinto grado de primaria realizan una tarea de comprensión lectora. Se les aplicó una entrevista clínica semiestructurada y un protocolo verbal en su modalidad de pensamiento en voz alta, donde se les ejercitó a verbalizar lo que pensaran o reflexionaran antes, durante y después de realizar una lectura. Los resultados se organizaron con base en las categorías de análisis derivadas del concepto de autorregulación y en la manera en que los menores, durante la ejecución de las tareas, reportaron las estrategias de este proceso. Se concluye que ambas técnicas permiten recabar información detallada de la forma en que los niños otomíes utilizan diferentes procesos de autorregulación en la tarea de comprender un texto.

Tomando como referencia todas las investigaciones, hallazgos y autores referidos, se determina que la muestra en la que se detectó el problema en estudio, conformada por alumnos de quinto grado de educación primaria, cuyas edades oscilaron entre 10 y 13 años de edad, se ajustaba a las características evolutivas tanto en edad como en nivel de estudios y capacidades que se han contemplado para probar las teorías metacognitivas.

Igualmente, se encontraron que el uso de estrategias de autorregulación

aparentemente están presente en los alumnos con desempeño académico 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. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Zimmerman (2000) y Zimmerman y Risemberg (1997), los cuales revelan 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 áreas del saber. Estas circunstancias se presentan en el grupo de 38 estudiantes, donde sólo seis de ellos son capaces de comprender textos sin mayor dificultad, demostrándolo 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 tareas asignadas. Estos alumnos demostraban comprender con mucha más claridad qué hacer, por qué, para qué, cómo hacerlo y cómo corregirlo. Zimmerman y Risemberg (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 docentes se ocupan de preparar 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. En

otro orden de ideas, Zimmerman (1994) afirmó que los estudiantes también necesitan oportunidades para ejercitar y desarrollar su habilidad autorregulatoria en comprensión de textos, para lo cual se debe asignar tareas de extensión relacionadas con tal objetivo para ser el hogar como medio para obtener la práctica necesaria que haría rutinaria las habilidades estratégicas.

Tomando como referencia las evidencias encontradas por los variados investigadores, se puede señalar que todo parece indicar que los procesos para la comprensión 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 nivel de comprensión de textos en los alumnos de quinto grado de educación primaria en una unidad de educación rural, a través de la estrategia de autorregulación, implica la planificación y ejecución de procesos de enseñanza intencionados y sistemáticos en la misma, las cuales son totalmente consistentes con el enfoque de "aprender a aprender" que fundamenta gran parte del Currículo Básico Nacional.

Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos.

Este capitulo contiene: a) los objetivos de la investigación, b) los resultados esperados o hipótesis y c) la medición de los resultados.

Objetivo General

Mejorar el nivel de comprensión de textos en los alumnos de quinto grado de Educación Primaria en una Unidad de Educativa rural, mediante la aplicación un programa de aprendizaje en autorregulación.

Objetivos Específicos

1. Determinar el nivel de comprensión de textos que poseen los alumnos de quinto grado de Educación Primaria de una unidad educativa rural, mediante la aplicación de una pre-test.

2. Diseñar un programa de aprendizaje en estrategias de autorregulación para mejorar la comprensión de textos en los niños de quinto grado de Educación Primaria de una unidad educativa rural.

3. Aplicar el programa de estrategias de autorregulación al grupo de alumnos quinto grado de Educación Primaria de una unidad educativa rural, para la comprensión de textos.

4. Determinar el nivel de comprensión de textos en alumnos de quinto grado de Educación Primaria, luego de aplicado el programa, por medio de la aplicación de una post-test.

5. Establecer las diferencias significativas entre los resultados obtenidos en el pre test y los resultados alcanzados en la post-test del grupo de alumnos en la comprensión de textos.

Resultados Esperados

Los resultados esperados para este Practicum son los siguientes:

1. Los estudiantes del quinto grado de Educación Primaria mejoran el nivel de comprensión de textos, medido a través del pre-test y post- test, luego de la aplicación de un programa de estrategias de autorregulación.

2. La aplicación del programa de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos en alumnos de quinto grado de Educación Primaria de una unidad educativa rural, influye en el rendimiento de los mismos en el post-test con respecto a la pre-test a un nivel de significación $\acute{\alpha} = 0.005$.

3. Existe diferencia estadísticamente significativa en el nivel de comprensión de textos de los estudiantes quinto grado de educación primaria en el post-test con respecto al pre-test.

Variable Independiente

La variable independiente del presente estudio es el programa de entrenamiento en estrategias de autorregulación, el cual consistió en un conjunto de actividades didácticas que facilitan la adquisición y desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los alumnos de quinto grado de educación primaria de una unidad educativa rural para la comprensión eficiente de textos.

Este programa permite tomar conciencia del proceso de comprensión y ser capaz de monitorearlo a través de la reflexión sobre los diferentes momentos de la comprensión lectora, como son: Planificación, supervisión y evaluación.

Dicho programa fue organizado en 10 sesiones de 2 horas académicas cada una, realizadas tres veces a la semana, durante cuatro semanas continuas, en el cual los alumnos aplicaron estrategias de autorregulación que facilitaban su participación activa y autónoma en el control de sus habilidades de pensamiento, desarrollando el proceso de aprendizaje, todo esto mediante un adiestramiento organizado por un instructor que enseñó claramente las estrategias, observó y orientó los desempeños de los alumnos mientras resolvían actividades propuestas, así como ofreció sugerencias, andamiaje, realimentación, modelado, recuerdo y nuevas tareas para propiciar que las ejecuciones de los alumnos se acercaran a las del experto (Collins, Brown, Newman 1990).

El programa está basado en el modelo diseñado por Beltrán (1995) la instrucción cognitiva, el cual exige del instructor una instrucción explicita sobre la estrategia seleccionada, señalando de forma detallada cuándo, cómo, dónde y por qué utilizarla. Así mismo, contempla la transferencia paulatina de la responsabilidad del aprendizaje desde el docente hacia el alumno.

Variable Dependiente

El nivel de rendimiento en la comprensión de textos, medida a través de los valores obtenidos en el pre-test y post-test de comprensión de textos. Este consistió en la calidad, medida en el número de respuestas correctas seleccionadas.

Medición de los Resultados

Para medir el nivel de comprensión de textos en los alumnos de quinto grado de educación primaria, antes y después de la aplicación del programa de entrenamiento sobre estrategias de autorregulación, se utilizó la prueba diseñada por Torres (2003), en su trabajo de investigación sobre el mismo tema (ANEXO A), la cual estaba conformada por 30 propuestas de selección simple relacionada con el texto, el instrumento arrojó un alto nivel de confiabilidad y consistencia. El cálculo Spearman-Brown el coeficiente r = .97, por lo cual se le considera de alta confiabilidad para ser aplicado en la investigación, en la misma los alumnos debían subrayar la respuesta que considera correcta, considerando las cuatro opciones de posibles respuestas, donde una es la correcta y las otras tres sirven de distracción. El diseño de este instrumento se fundamentó en las teorías de Kintsch y Van Dijk (1978) sobre las ideas de primer orden y de segundo orden.

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

Para la medición del uso de estrategias de autorregulación, se empleo el cuestionario (ANEXO B) diseñado por Torres (2003), para su trabajo de investigación. El estadístico utilizado reportó un nivel r = .99. Esta medida significa que el cuestionario es altamente confiable. El mismo contiene 30 ítemes con cinco

alternativas de respuesta: 1= nunca, 2= pocas veces, 3= algunas veces, 4= casi siempre y 5= siempre. Sobre ese máximo de 150 puntos se creó una escala con las siguientes categorías de interpretación: De 0 a 30 = nada autorregulado, de 31 a 60 = poco autorregulado, de 61 a 90 = medianamente autorregulado, de 91 a 120 = muy autorregulado y de 121 a 150 = totalmente autorregulado. El cuestionario comprende ítems para medir las estrategias de, establecimiento de objetivos (5 items, los cuales representan el 16,6%), planificación (1 item el cual representa 3,3%), automonitoreo (5 items , 16,6 %) y auto evaluación (10 items, los cuales representan 33,33%).

Capítulo 4.Estrategia de Solución

El presente capítulo está conformado por tres secciones: La primera, se refiere a la discusión y evaluación de soluciones, donde se mencionan investigaciones realizadas por otros autores entorno al tema y se comparan las alternativas de solución planteadas por los mismos, la segunda parte describe la solución seleccionada; en ella se presenta en detalle el diseño del programa de intervención en estrategias de autorregulación para mejorar la comprensión de textos. La tercera parte es el informe de las acciones tomadas, el cual describe cómo se implementó cada aspecto contenido en el programa.

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema a resolver fue: La comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de educación primaria de una Unidad Educativa rural, mejora luego de ser entrenados en el uso de estrategias de autorregulación.

La autorregulación incluye tres aspectos, la primera es saber de qué maneras aprendemos mejor, ver nuestras eficientes maneras de aprender y cuáles son nuestras debilidades, teniendo en cuenta las diferencias interindividuales, y universales. La segunda es el conocimiento sobre las demandas cognitivas que nos presentan las tareas. Y finalmente la tercera es saber qué estrategias más adecuadas y eficientes debemos usar para las diferentes tareas (Pinzás 2003).

La comprensión de un texto, es el objetivo de toda lectura; en ese sentido, Pinzás (2003) explica la existencia de cuatro términos que definen la lectura y que permiten la comprensión. Se trata de un proceso constructivo, interactivo, estratégico

y metacognitivo.

La lectura es constructiva por ser un proceso activo de elaboración de interpretación de textos y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta ó propósito del lector, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognición porque implica controlar los procesos del pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

La comprensión lectora depende de muchos factores tales como el estado afectivo, físico, motivacional y actitudinal (Cooper 1990), sin embargo los factores importantes que condicionan la comprensión lectora desde nuestro punto de vista están relacionadas con el escritor, el texto y el lector señalados anteriormente.

Para Díaz y Hernández (2007), comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimiento. El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados surgidos por el texto, para ello utiliza sus recursos cognitivos pertinentes, tales como esquemas, habilidades y estrategias.

Este estudio tomó como referencia el trabajo realizado por Garavito, Loaiza, Ramírez, Ruiz, Távara (2008), el cual esta relacionado con la aplicación de

estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del quinto y sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 14634 - Villa Vicús - distrito de Chulucanas, provincia de Morropón, departamento y región Piura - Perú. Este estudio analiza el problema, detectando las causales y consecuencias a fin de que los resultados sirvan a los docentes de la institución referida en el tratamiento del problema y posean un marco teórico y metodológico para futuros estudios.

La aplicación del programa diseñado para este estudio, para mejorar los niveles de comprensión lectora se desarrolló, desde el mes de agosto hasta el mes de noviembre teniendo una duración de 04 meses, se trabajó los días viernes 06 horas con el grupo de alumnos/as que constituyen el grupo experimental, en tanto, el grupo control continuará desarrollando sus actividades cotidianas, la muestra para este estudio estaba constituida por 82 alumnos, 41 de quinto grado y 41 de sexto grado. Los resultados de este estudio muestran las dificultades más significativas que tienen los alumnos en la comprensión de textos, están relacionadas con inconvenientes en la forma de asimilar la información que ofrece el texto, fallas en la recuperación de los conocimientos previos y la falta de autorregulación del proceso de comprensión. Partiendo de los registros realizados por estos autores, se puede confirmar que la comprensión de lectura es una destreza poco desarrollada por la mayoría de los alumnos de educación primaria, quienes egresan de ésta etapa con serias deficiencias. Resulta interesante la presente investigación para comparar el presente estudio en

relación a las causas más frecuentes con las que se encuentra el alumno y el docente para poder comprender un texto, las cuales fueron nombradas anteriormente.

Otro estudio relacionado con la presente investigación fue el elaborado por Bustamante (2006), en el cual el tema de la comprensión de textos vuelve a arrojar resultados relevante para sustentar el mismo, la investigación tiene como propósito evaluar las estrategias instruccionales que aplican los docentes de la segunda etapa para implementar el eje transversal lenguaje en las dimensiones: comprensión y producción del texto escrito. Por la naturaleza del problema este trabajo se ubica dentro del tipo de investigación de campo a nivel descriptivo con carácter evaluativo.

La información se obtuvo mediante la administración de una lista de cotejo y tres pruebas escritas de acuerdo con los objetivos del estudio, revisados y validados por cinco (5) expertos en cuanto a validez de contenido. La confiabilidad total del instrumento para medir la variable estrategias instruccionales fue de 0,90 y para los dirigidos a determinar la comprensión y producción del texto escrito fue de 0,79; 0,85 y 0,86; como resultado de la prueba piloto aplicada. La muestra estuvo constituida por doscientos diez individuos, diez docentes y doscientos estudiantes, pertenecientes a la segunda etapa de educación básica de la Unidad Educativa Nacional "Agustín Aveledo" durante el periodo escolar 2004 – 2005.

El análisis de los resultados permitió evidenciar, además, que los docentes, de acuerdo con lo propuesto en el Currículo Básico Nacional, proponen temas actuales y emplean lecturas relacionadas con el contexto escolar y familiar. No obstante,

propician en bajo porcentaje estrategias novedosas que favorezcan la argumentación lógica y la coherencia del discurso como una propiedad inherente al ser humano.

La comprensión del texto escrito de los estudiantes se encuentra en la categoría en proceso lo que indica que aún no ha sido consolidado según su edad y el nivel educativo en el que se encuentran, mientras que la producción se ubica en la categoría de iniciado pues los estudiantes demuestran tener carencias graves de estructuración del lenguaje, de gramática y pobreza de recursos expresivos.

Las estrategias instruccionales utilizadas por los docentes están en concordancia con la comprensión y producción del texto escrito reflejada por los estudiantes, ya que son muy pocas las estrategias innovadoras y muchas las tradicionales.

En general, las estrategias instruccionales utilizadas en la segunda etapa para implementar el eje transversal lenguaje no se ajustan a lo sugerido en el Currículo Básico Nacional, por lo que permiten desarrollar sólo algunas habilidades para la comprensión y producción del texto escrito tales como: la paráfrasis, la respuesta textual, la localización de información, el propósito, la introducción y el desarrollo.

Se puede concluir, entonces, que las estrategias instruccionales se encuentran en oposición a lo establecido en el Currículo Básico Nacional en el cual se espera que el estudiante sea el constructor de su aprendizaje y el docente el guía del mismo.

Finalmente, la experiencia de esta investigación abre un espacio para la reflexión sobre la necesidad de innovar las estrategias instruccionales para promover la formación de lectores autónomos y productores de textos coherentes.

Cattell 1999 (citado en Torres, 2003) con su trabajo de investigación realizó aportes significativos al presente, allí los efectos de la metacognición en la comprensión de la lectura en alumnos de cuarto grado de la Escuela Elemental Rivervie del área suburbana de Lakeside, California, Estados Unidos. Este proyecto duró seis meses (Octubre 1998 a Marzo 1999). Se seleccionaron nueve niños para el grupo experimental y nueve para el grupo control entre alumnos de alto, medio y bajo rendimiento y se aplicaron las pruebas de evaluación de comprensión y estrategias del distrito escolar tanto en el pretest como en el postest. En el grupo experimental, los alumnos participaron en cursos progresivos a lo largo del entrenamiento: el taller de escritura, el taller del lector, grupos de discusión, lectura en voz alta y pequeños grupos de lectura guiada. Cada taller incluía una mini lección, un estado de chequeo de clase, lectura y tiempo de respuesta, conferencias profesor-estudiante y conversaciones sobre libros.

Las estrategias de autorregulación fueron introducidas desde octubre y fueron enfatizadas para dirigir y controlar los procedimientos de un buen lector tanto en la preparación de la lectura como en la selección de textos y libros de acuerdo a objetivos establecidos por los participantes, la comprensión de textos expositivos y de textos narrativos-argumentativos. Un punto importante de avance en esta experiencia fue la creación de "hogares en la mente" (Zimmerman y Kitsantas, 1997) que consistía en la autorregulación de las conexiones que los alumnos hicieron entre sus conocimientos previos y los conocimientos aportados por la literatura, con el fin de elaborar nuevos esquemas como proceso de cambio conceptual.

Posteriormente, avanzaron en la creación de conexiones entre textos y la construcción de esquemas sobre estas relaciones. El programa de artes del lenguaje para el grupo control estuvo compuesto por lectura, escritura, deletreo, gramática y habilidades cognitivas de comprensión.

Como resultado se obtuvo que los estudiantes de bajo rendimiento del grupo experimental mejoraran sus niveles de comprensión con respecto a los de bajo desempeño del grupo control, al punto que dos de estos pasaron a formar parte del grupo donde se ubicaban los de medio y alto rendimiento. Los estudiantes de mediano rendimiento mejoraron su aprovechamiento en el postest y los de mayor desempeño mantuvieron los mismos niveles de comprensión.

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

en las estrategias de autorregulación de establecimiento de objetivos, planificación, automonitoreo y autoevaluación que formaron el eje de la instrucción de Cattell 1999(citado en Torres, 2003). Sin embargo, no se contempló la eficiencia en la producción escrita como variable independiente y sólo se emplearon textos expositivos.

Torres (2003), realizo un trabajo de investigación referido a un grupo de estudiantes de sexto grado en una escuela rural del municipio Caroní del Estado Bolívar, presentaron niveles de rendimiento en la comprensión de la lectura de textos expositivos que estaban entre las categorías de suficiencia y deficiencia, se observó en ellos poco uso de estrategias metacognitivas de autorregulación que les facilitaran el control de la ejecución de los procesos de comprensión. Es decir que al menos 32 de los 45 estudiantes que intervinieron en el estudio pocas veces o nunca manifestaron objetivos claros de aprendizaje sobre la lectura, rara vez preveían o planificaban las actividades de comprensión de textos, prestaban poca atención a las acciones y decisiones que tomaban durante las tareas de lectura y, por ende, en pocas ocasiones evaluaban sus avances, lo que parecía afectar el logro de mejores niveles de comprensión.

Para estudiar esta situación, se planteó como objetivo, determinar los efectos de un programa de intervención en estrategias de autorregulación para alumnos de sexto grado de una escuela rural, influía en el mejoramiento de su eficiencia en un postest de comprensión de lectura de un texto expositivo de Ciencias Sociales. Para alcanzar los objetivos propuestos el autor diseñó y aplicó un programa de

intervención en las siguientes estrategias de autorregulación: establecimiento de objetivos propios, planificación, automonitoreo y autoevaluación, las cuales estaban implicadas en los procesos de comprensión de la lectura. De acuerdo con los datos obtenidos, la media del postest de comprensión (X = 25,04) duplicó a la media del mismo grupo en el pretest (X = 11,38). Este incremento sustancial implicó un mejoramiento en el rendimiento estudiantil en cuanto a la comprensión de la lectura del texto expositivo de Ciencias sociales escogido. Se produjo también con la aplicación del programa de intervención diseñado, un incremento positivo en la media de frecuencia del uso de estrategias de autorregulación reportadas por los estudiantes de sexto grado en el postest (X = 124.04) con respecto al pretest (X = 59). Esto quiere decir que hubo un mejoramiento sustancial en la utilización de esas estrategias metacognitivas al finalizar el entrenamiento. Con la aplicación del postest se verificó que se produjo un incremento en la utilización de estrategias de autorregulación, luego de que los alumnos de sexto grado participaron en la intervención metacognitiva. Los resultados generales y la media del postest superaron las medidas registradas en el pretest; por ende se verificó que el entrenamiento metacognitivo influyó positivamente en el mejoramiento de la utilización de estrategias de autorregulación.

Las investigaciones de los autores antes señalados, con los resultados de las mismas, aportan datos relevantes para el presente estudio como lo es demostrar que la enseñanza de estrategias de autorregulación influye en el logro de progresos en la

comprensión de textos y que esas estrategias podían ser enseñadas y usadas en otras disciplinas académicas.

Condori (2005), realizó un trabajo de investigación donde se diseñó y aplicó un programa para mejorar la comprensión lectora de niños de cuarto grado de una Institución Educativa Primaria, aplicando las estrategias metacognitivas de predicción y verificación, revisión a vuelo de pájaro, establecimiento de propósitos y objetivos, autopreguntas, uso de conocimientos previos y finalmente resúmenes y aplicaciones de estrategias definidas. Trabajaron una muestra de 50 alumnos, estableciendo un grupo control y un grupo experimental, aplicaron un cuestionario para hacer el diagnóstico inicial de ambos grupos. Luego procedieron a la aplicación de las estrategias con el grupo experimental utilizando varios tipos de lectura utilizados cuentos, fábulas, leyendas, recetas, instrucciones, extractos de textos de otras Áreas como Ciencia y Ambiente, Personal Social y de Comunicación Integral, con el objetivo de abarcar la mayor gama de destrezas lectoras. Finalmente se volvió a aplicar el cuestionario inicial para comparar los resultados, los cuales arrojaron diferencias significativas entre ambos grupos en la evaluación final, donde Se comprobó que por medio de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura se puede mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, así mismo estos resultados permiten inferir que en la medida en exista un mayor dominio de aplicación de estrategias metacognitivas los alumnos alcanzarán niveles superiores de comprensión lectora.

Esta investigación resultó exitosa para el grupo participante, el cual presenta características similares al investigado en esta oportunidad, en cuanto al nivel de estudio y edad, aspecto que permite considerar la factibilidad y adecuación del mismo.

Los trabajos de los investigadores antes mencionados relacionados con la comprensión de textos, resultan muy útiles para sustentar la presente investigación , a pesar de que existen ciertas variaciones entre el compendio total que cada una aporta y el propósito de este estudio, sin embargo, se plantean elementos que pueden ser útiles y que pueden adaptarse al grupo seleccionado para desarrollar el presente estudio de acuerdo a la finalidad que se pretende alcanzar, como es mejorar el nivel de comprensión de textos narrativos del área de ciencias sociales en los alumnos de quinto grado de educación primaria en una Unidad de Educación rural, mediante la aplicación un programa de autorregulación.

Descripción de la Solución Seleccionada

La solución seleccionada fue el diseño de un programa de estrategias de autorregulación para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de quinto grado de Educación Primaria de una Unidad Educativa.

Propósito

El programa de adiestramiento diseñado tiene como propósito la aplicación de estrategias de autorregulación para mejorar la comprensión de textos en alumnos de quinto grado de Educación Primaria de una Unidad Educativa.

Objetivo General del Programa

Mejorar la comprensión de textos en alumnos de quinto grado de Educación Primaria de una Unidad Educativa, mediante la aplicación de estrategias de autorregulación.

Este programa de adiestramiento esta fundamentado en el modelo planteado por Beltrán (1995) de la instrucción cognitiva, dirigida a enseñar a los estudiantes a procesar información de forma significativa y a convertirse en autorreguladores; promoviendo un aprendizaje activo y constructivo, sobre la base de los conocimientos previos, ampliando el dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas.

La instrucción cognitiva requiere la instrucción explícita de las estrategias por parte del profesor, señalando cuándo, cómo, dónde y por qué usarlas; la transferencia paulatina de la responsabilidad del aprendizaje desde el docente hacia el alumno. Este modelo incluye ciertos elementos de otros programas, como la enseñanza directa, la enseñanza recíproca, el aprender a aprender, que lo constituyen como un plan bastante completo. Por esta razón, ha sido seleccionado para aplicarlo a los estudiantes de quinto grado de educación primaria objeto de estudio, en el uso de estrategias de autorregulación para el mejoramiento de la comprensión de textos narrativos en el área de ciencias sociales; ya que se considera que integra aspectos importantes abordados en otros programas y que éste puede ser aplicado con éxito con dicho grupo.

En el programa se intentan integrar aquellos métodos de enseñanza que parecen ser los más adecuados para la enseñanza de las estrategias de lectura. Estos

métodos son: la instrucción directa (Baumann 1986), apoyada en la enseñanza recíproca (Brown 1975) y que puede entender como el trabajo en pequeño grupo y cooperativo entre los alumnos, junto al apoyo visual que continuamente se ofrece, con las listas de control que hemos denominado como el póster de la unidad, descomponiendo la tarea en los pasos que debemos seguir, ofreciendo éste apoyo permanente a las limitaciones de memoria que el alumno puede tener hasta que llegue a automatizar el conjunto de los pasos.

El modelo diseñado contempla las siguientes fases:

Introducción-Planteamiento: exploración de los conocimientos y habilidades previas que poseen los estudiantes con respecto a la estrategia a enseñar, introducción sobre la estrategia en sí, explicaba en qué consistía, señalando cómo, cuándo y dónde aplicarla, y plantear los objetivos lograr.

Modelado: demostración por parte del docente de la estrategia seleccionada, realizando detalladamente cada paso. Luego, el docente permitirá la participación de los alumnos en la ejecución de la estrategia, propiciando una discusión socializada y diálogo entre docente y alumnos (adulto experto y novato) para reflexionar sobre la aplicación de la estrategia demostrada por los alumnos y el docente e ir señalando logros de aprendizaje.

Práctica guiada: realizar una actividad aplicando la estrategia, guiados por el docente, siguiendo los pasos indicados anteriormente. Primero en grupo y luego de manera individual. Se presentará el trabajo realizado en cada equipo. Se propiciará una discusión colectiva para determinar los avances en función de los aprendizajes

obtenidos, de los objetivos planteados para establecer cómo y cuándo utilizar la estrategia.

Práctica independiente: los alumnos deberán realizar un conjunto de actividades similares a la práctica guiada, primero con poco apoyo del docente y luego sin apoyo, aplicando las estrategias de autorregulación para la comprensión de un texto narrativo, con el fin de propiciar el paso de la heteroevaluación a la autoevaluación, para determinar lo que se aprendió, así como para señalar otros contextos de aprendizaje y situaciones en los que se podría aplicar la estrategia.

Retroalimentación: los alumnos deben hacer un recuento de lo aprendido de forma oral, incluyendo la explicación sobre el uso de la estrategia y los pasos a seguir para ejecutarla adecuadamente.

Transferencia: Esto ocurriría durante todo el desarrollo del programa diseñado. Permitirá promover en los alumnos la posibilidad de establecer relaciones hacia la aplicación de la estrategia en otras áreas en las cuales pueda dar respuesta, transferir los conocimientos adquiridos a otras situaciones, apoyándose en el uso de otra estrategia como complemento de ésta para obtener mejores resultados.

Evaluación: el docente llevara un control o registro detallado de los avances realizados por los alumnos a lo largo del programa (ante, durante y después).

El programa de entrenamiento está contemplado en 10 sesiones de 2 horas (de 60 minutos cada una), desarrolladas de forma continua durante 4 semanas en horario comprendido entre las 12:30 pm y las 2:30 pm., los días miércoles, jueves y viernes. Tal como se señala en la siguiente Tabla.

Tabla 3

Plan de acción: Programa de adiestramiento

Tema	Sesión	Fecha y horario	Objetivo Específico	Contenidos
Autorregulación y comprensión de textos mediante el establecimiento de objetivos propios.	1 y 2.	03 y 04 de febrero del 2010 12:30 pm a 2:30 p.m.	Aplicar las estrategias de establecimiento de objetivos propios para la comprensión de un texto antes de iniciar la lectura.	Definición y funciones de la autorregulación y su utilidad en la comprensión de textos. Definición y funciones del establecimiento de objetivos propios. Estrategias de establecimiento de objetivos propios a partir de las características del texto, de las necesidades, intereses, conocimientos y habilidades de los alumnos.
Autorregulación y comprensión de textos mediante la planificación	3 y 4	05 y 10 de febrero del 2010 12:30 pm A 2:30 p.m.	Aplicar las estrategias de planificación para la comprensión de un texto narrativo antes de iniciar la lectura.	Definición y funciones de la planificación. Estrategias de planificación a partir de las características del texto, de las necesidades, intereses, conocimientos y habilidades de los alumnos.
Autorregulación y comprensión de textos mediante el automonitoreo.	5, 6, 7 y 8	11, 12, 17 y 18 de febrero del 2010, 12:30 pm a 2:30 p.m.	Aplicar las estrategias de automonitoreo para la comprensión de texto narrativos.	Definición y funciones del automonitoreo. Estrategias de automonitoreo a partir del control de la ejecución de los objetivos y la organización previa de la planificación de la comprensión para verificar y revisar estrategias y acciones.
Autorregulación y comprensión	9 y 10.	19 y 24 de	Aplicar las estrategias de	Definición y funciones de la autoevaluación.

de textos mediante la autoevaluación.	febrero del 2010 12:30 pm a 2:30 p.m..	autoevaluación para la comprensión de textos narrativos.	Estrategias de autoevaluación a partir del control del cumplimiento de los objetivos y la planificación previa para la reconducción del proceso de comprensión para evaluar procesos y resultados.

De acuerdo con el modelo diseñado, los 38 alumnos fueron agrupados en 10 tríos y 2 cuartetos, todos equipos cooperativos, los cuales participaron en las sesiones a continuación desarrolladas:

Sesión1: Autorregulación y comprensión de textos mediante el establecimiento de objetivos propios.

Introducción – Planteamiento. El docente realizará preguntas para explorar los conocimientos previos que poseen los alumnos sobre las estrategias de autorregulación en la comprensión de textos, y el establecimiento de objetivos propios. El docente presentara de forma clara y precisa el tema a desarrollar. El docente o instructor entregara el material a utilizar durante la ejecución del programa: guía para el programa, hojas blancas, lápiz y guía de instrucciones donde se llevaran los registros arrojados por la aplicaron del programa. El instructor, mediante una exposición docente explicará de forma clara y precisa que es una estrategia, que es la autorregulación, para que sirve, en qué consiste el establecimiento de objetivos propios, que es la planificación, como se planifica una lectura, que es el automonitoreo y que es la autoevaluación. Para ilustrar su explicación se empleara un mapa conceptual relacionado con el tema abordado. Todo lo explicado por el

docente esta contemplado en una guía para el programa de autorregulación entregada inicialmente, la cual es la misma que empleó Torres (2003), en su trabajo de investigación.

Enseñanza. El docente informa a los alumnos los objetivos que pretende lograr, tratando de captar la atención de los alumnos ofreciendo las ventajas que tiene el uso de esta herramienta, para que estén dispuestos a participar activamente.

Modelado. El docente demuestra a los alumnos el uso de las estrategias de autorregulación y el procedimiento que él realiza para llegar a la comprensión de un texto, identificando claramente cada uno de los pasos realizados. Así mismo ofrece la oportunidad de que por lo menos cuatro alumnos puedan llevar a cabo las acciones realizadas por el docente con otro texto. Durante el modelado por parte de los alumnos se producirá la realimentación en diálogo y discusión colectiva adulto experto – novatos para reflexiona sobre la correspondencia y aplicación de las demostraciones y se detectan posibles usos y logros de aprendizaje.

Práctica guiada. El docente organiza a los alumnos en tríos y cuartetos como ya se había señalado anteriormente y entrega un texto relacionado con el área de Ciencias Sociales, para que realicen ejercicios de aplicación de las estrategias, mientras llevan a cabo la actividad asignada, el docente asesorará a los grupos en sus dudas. La aplicación de la estrategia debe ser registrada en el cuadernillo.

Retroalimentación: Un representante de cuatro equipos voluntarios presenta los resultados de su ejercicio ante los demás para que se socialice y heteroevalúen los avances y se establezcan los aprendizajes alcanzados.

Sesión 2: Autorregulación y comprensión de textos mediante el establecimiento de objetivos propios .Continuación de la sesión 1.

Retroalimentación: Cada equipo faltante presenta sus resultados, a partir de lo presentado, el resto de los participantes discuten y reflexionan sobre los logros alcanzados.

Práctica guiada: con minima o escasa intervención del docente, cada equipo realiza un nuevo ejercicio de aplicación con un texto distinto. Los alumnos deben recordar las instrucciones, y pasos realizados por el docente, guiarse por la guía de instrucciones, utilizar el cuadernillo para hacer los apuntes de sus operaciones y estrategias mentales utilizadas.

Retroalimentación: Cada uno de los equipos presenta el uso de la estrategia con respecto al texto asignado, esta vez será presentado por un alumno diferente al que se presento en la sesión pasada. Se genera una discusión socializada colectiva dirigida por el docente con toda la clase, donde se discutirá sobre lo presentado, resaltando logros alcanzados y las debilidades, también se explica para qué sirve la estrategia, cómo y cuándo utilizarla en otras situaciones y con otros tipos de textos.

Sesión 3: Autorregulación y comprensión de textos mediante la planificación

Introducción-Planteamiento: Por medio de una discusión dirigida, el docente explora los conocimientos previos de los alumnos sobre la estrategia de planificación. El instructor presenta la temática a desarrollar a partir del reconocimiento de la necesidad de planificar los procesos y acciones de aprendizaje.

Exposición docente: El docente explica todo lo relacionado con la estrategia

de planificación; en qué consiste, cómo y para qué se aplican las estrategias de planificación en la comprensión de textos, para esto se apoya en el uso de un mapa conceptual.

Modelado: El docente demuestra el uso de la estrategia realizando una ejecución sobre un texto relacionado con Ciencias Sociales, si la misma no queda clara se repetirá tantas veces sea necesario, luego cuatro alumnos modelan las operaciones mentales que aplicarían para desarrollar la planificación de la comprensión antes de empezar la lectura de los textos asignados.

Retroalimentación: Se propicia una discusión colectiva y socializada entre el instructor y los aprendices novatos para opinar y reflexionar sobre lo modelado para aclarar dudas, precisar debilidades, conocer fortalezas y logros alcanzados.

Práctica guiada: Se formarán equipos de tres y cuatros integrantes para que realicen la planificación de la comprensión de un texto asignado. Mientras lo equipos trabajan en la ejecución de la actividad, el docente orienta y dirige las acciones de los educandos y les recuerda usar los materiales que necesiten para ello.

Retroalimentación: Un representantes de cinco equipos modelan ante los demás, el resultado de la actividad asignada, es decir, el procedimiento realizado para hacer la planificación de la comprensión de los textos asignados. Alumnos y docentes socializan sobre los resultados presentados, resaltando logros alcanzados, debilidades estableciendo conclusiones sobre los aprendizajes producidos.

Sesión 4: Continuación de la sesión 3

Retroalimentación: El docente formula preguntas a los estudiantes sobre lo

trabajado en la sesión anterior con la finalidad de hacer un repaso de lo discutido para retomarlo en esta sesión, después de escuchar las ideas expuestas por los alumnos. El docente invita a otros equipos para que presenten los resultados del ejercicio asignado. A partir de lo presentado, los otros participantes, conjuntamente con el instructor hacen las observaciones y recomendaciones pertinentes, así como enfatizan los logros alcanzados.

Práctica guiada: Cada equipo aplica la estrategia con el texto "Problemas Limítrofes", tomando como criterios para la planificación las características del texto, las necesidades, intereses, conocimientos y habilidades previas y los objetivos propios previamente formulados, aquí el acompañamiento docente para la ejecución de la actividad es poco o escaso.

Retroalimentación y transfer: Un representante por equipo, este no debe ser ninguno de los que ha intervenido anteriormente, de los equipos faltantes explica los resultados que hayan obtenido durante la aplicación de la estrategia con respecto al texto asignado. El resto de los alumnos discute sobre cada demostración realizada, resaltando los logros alcanzados, las debilidades, para así reconocer la importancia de la aplicación de la estrategia y establecer en común acuerdos sobre posibles usos de la misma en otros contextos.

Sesión 5: Autorregulación y comprensión de textos mediante el automonitoreo

Introducción-Planteamiento: El docente realizar un torbellino de ideas relacionados con el tema automonitoreo, para indagar los conocimientos previos que

poseen los alumnos sobre esta temática, para determinar el nivel de conocimiento que tienen y fijar los objetivos. Introducir el tema de forma general, presenta la temática a desarrollar y enfatiza la importancia del aprendizaje y utilización de la misma.

Exposición docente: El docente explica en qué consisten las estrategias de automonitoreo, destacando su utilidad en la comprensión de textos, al igual que los procedimientos para realizarla, establecer parámetros en relación a cuándo y para qué efectuarla.

Modelado: El instructor a través del pensamiento en voz alta, explica como se puede aplicar mentalmente el automonitoreo en la comprensión de textos. Cinco alumnos realiza el modelado de la aplicación del automonitoreo en la lectura de los textos "Movimientos pre-independentistas: Insurrección de José Leonardo Chirinos y Conspiración de Gual y España"

Retroalimentación: A través de una discusión socializada y colectiva se conversa en relación a los aspectos descubiertos durante el modelado que se realizó anteriormente y se establece comparaciones; se hacen énfasis en los logros, la utilidad de la estrategia, cómo utilizarla y cómo mejorarla.

Práctica guiada: Todos los grupos, orientados y guiados por el docente, realizan ejercicios de automonitoreo de la comprensión del texto "Convivencia vecinal". Mientras se realiza la actividad asignada, el docente guía la aplicación de la estrategia; las operaciones o pensamientos mentales manifestados deben ser anotadas.

Retroalimentación: Tres alumnos voluntarios, explica cómo hicieron el

automonitoreo en sus equipos de trabajo, describiendo las operaciones mentales que pensaron para conducir el control de la comprensión del texto asignado. Se genera una discusión colectiva, socializada y dirigida por el docente, para reflexionan sobre las explicaciones presentada por el trío de alumnos, se establecen comparaciones, se enfatiza sobre los logros alcanzados y debilidades. Se resalta la importancia de la estrategia trabajada, su influencia en la comprensión de textos.

Sesión 6: Continuación de la sesión 5

Retroalimentación: los equipos restantes exponen ante los demás los resultados de la aplicación de la estrategia; estos resultados son comparados con los presentados en la sesión anterior. Se llegan a acuerdos sobre el uso correcto de la estrategia, se enfatiza sobre los logros alcanzados y debilidades existentes aun, se aclaran dudas, se reflexiona sobre lo realizado, para reconocer la utilidad de la estrategia.

Práctica independiente: El resto de los grupos trabajan con poca o escasa ayuda del docente, esto va a depender del nivel de avance alcanzado en la aplicación de la estrategia de automonitoreo para la comprensión del texto "Asociaciones de vecinos". El docente recuerda utilizar las instrucciones y el material que sea necesario.

Retroalimentación: Un representante de cada equipo presenta los resultados de la aplicación del automonitoreo en la comprensión de textos atendiendo a los objetivos y la planificación. Se comparan los resultados presentados por cada equipo y se destacan las fortalezas y debilidades, se dan las recomendaciones para

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

Sesión 7: Continuación de la sesión 6

Práctica independiente: Cada equipo aplica el automonitoreo de la comprensión al texto "La sociedad y sus instituciones". Durante esta actividad el docente recuerda utilizar los cuadernillos y la guía de instrucciones y observa los desenvolvimientos, registrando los mismos, pero sin intervenir en las decisiones a menos que sea totalmente necesario.

Retroalimentación: Los integrantes de cada equipo presenta ante el resto de la clase los procedimientos y procesos mentales que siguieron para aplicar la estrategia de automonitoreo en el texto asignado. Se comparan los resultados y procesos seguidos por cada alumno y equipo, de manera que se detecten fortalezas y debilidades para corregir las mismas. Se verifica la importancia del uso de la estrategia para lograr la comprensión de textos y se establecen los logros alcanzados.

Sesión 8: Continuación de la sesión 7

Práctica independiente: Los grupos de trabajo finalizan la aplicación de las estrategias de automonitoreo sobre el texto asignado a cada grupo. La intervención del docente es minima, exclusivamente cuando el caso lo amerite, los alumnos deben hacer uso de la guía de instrucciones para el automonitoreo de la comprensión y deben registrar los procesos y operaciones mentales que manifestaron en su cuaderno de apuntes.

Retroalimentación: Todos los alumnos faltantes presentan y explican cómo efectuó el automonitoreo para cumplir los objetivos y la planificación. Se comparan

los avances de cada equipo e individuo, se establece la importancia en el uso de esta estrategia, las fortalezas y debilidades en la comprensión del texto y en cuanto a la aplicación de la estrategia.

Sesión 9: Autorregulación y comprensión de textos mediante la autoevaluación

Introducción-Planteamiento: El instructor a través de una discusión colectiva, dirigida y socializada explora los conocimientos previos de los alumnos sobre las estrategias de autoevaluación durante y después de la lectura de un texto, resaltando en su dialogo la importancia de usar esa estrategia como método en el establecimiento de objetivos, la planificación y el automonitoreo para consolidar la comprensión.

Exposición docente: El docente explica en qué consisten, cómo y para qué se utilizan las estrategias de autoevaluación o revisión en la comprensión de textos utilizando un mapa conceptual como material de apoyo.

Modelado: El instructor demuestra cómo se aplica la estrategia en la comprensión de textos, utilizando un texto narrativo de ciencias sociales. Tres alumnos participan en el modelado de la aplicación de esa estrategia, usando algunos de los textos utilizados anteriormente donde hayan tenido problemas para comprender.

Retroalimentación: Con una discusión socializada, colectiva y dirigida entre todos los participantes, el docente reflexiona sobre los procesos abordados por cada uno de los que participaron en la demostración de la estrategia, para hacer recomendaciones y descubrir cómo utilizarla en otros textos.

Práctica guiada: Cada equipo realiza la estrategia, utilizando un texto de los usados anteriormente, con el cual se le haya presentado mas problemas para poder comprender. El instructor, supervisa, guía, orienta y clarifica los procesos y operaciones mentales realizadas aplicadas durante la ejecución del ejercicio.

Retroalimentación: Un integrante por equipo explica sus operaciones y procesos mentales desarrollados durante la ejecución de la estrategia y establecen los resultados en términos de logros de comprensión y de detección debilidades del contenido. Se comparan las presentaciones realizadas entre equipos, se apreciaran los logros y debilidades de la aplicación de las estrategias, enfatizando los aprendizajes alcanzados y el valor de la estrategia para el desarrollo de la comprensión.

Sesión 10: Continuación de la sesión 9

Práctica independiente: La participación del docente es mínima o escasa, solo cuando sea estrictamente necesario, es observador del proceso, recuerda el uso de los materiales que pueden guiar la ejecución y registro de la aplicación de la estrategia. Cada equipo aplicar las estrategias de autoevaluación en el control de las aproximaciones y logros alcanzados en la comprensión de alguno de los textos asignados anteriormente, aquel que se le hizo mas difícil comprender durante la planificación y automonitoreo, utilizando nuevas estrategias de comprensión no previstas en aquellas oportunidades.

Retroalimentación: Cada integrante cada equipo hacen la presentación de cómo aplicó la estrategia, cómo redirecciona los procesos de comprensión y que nuevos resultados o respuestas alcanzaron en la comprensión del contenido del texto

seleccionado. Las intervenciones serán comparadas entre sí, para determinar fortalezas, debilidades, descubrir nuevos contextos de aplicación para transferir los conocimientos adquiridos sobre la estrategia y establecer el valor de la estrategia como medio adecuado para mejorar la comprensión de textos.

Informe de las Acciones Tomadas.

El programa de entrenamiento en estrategias de autorregulación para la comprensión de textos diversos, estuvo dirigido a 38 alumnos de quinto grado de educación primaria, se ejecuto durante cuatro semanas, con duración de dos horas académicas diaria. Para el desarrollo de dicho programas se utilizaron como materiales guía de instrucciones para cada sesión, mapa conceptual de las estrategias de planificación y autoevaluación, proyectados a través del video beam y fotocopias de los mismos para ser entregados a cada educando, el pizarrón, marcadores, hojas blancas, lápiz para cada alumno, fotocopias de los textos ("Problemas Limítrofes", "Movimientos Pre-Independentistas: Insurrección de José Leonardo Chirinos", "Movimientos Pre-Independentistas: Conspiración de Gual y España", "Asociaciones de vecinos" y " La sociedad y sus instituciones" "Venezuela agraria") a utilizar en cada sesión, 76 cuestionarios de estrategias de autorregulación (38 para el pretest y 38 para el postest), 76 pruebas de comprensión del texto "Otros emprendieron el camino" (38 para el pretest y 38 para el postest).

La aplicación de los dos pretest se realizaron el miércoles 27 de enero, el de comprensión lectora antes del recreo y el de uso de estrategias de autorregulación después del recreo. Los dos postest fueron aplicados el 26 de febrero del mismo modo

como fueron aplicados los pretest.

A continuación se explica en detalle los descubrimientos registrados durante la aplicación del programa:

El autor de este estudio se encargó directamente de desarrollar el programa de entrenamiento y aplicar las evaluaciones planificadas, los alumnos se mostraron interesados en participar durante las sesiones organizadas. La ejecución de las sesiones se realizó con toda normalidad sin ningún inconveniente, en el orden y tiempo establecido.

Las sesiones 1 y 2: Resultaron bastante provechosas, todo el grupo se mostró atento hacia las instrucciones suministradas por el docente e interesados en aprender. Realizaron preguntas diversas, bastante acertadas y en correspondencia con lo que se estaba tratando, definición y funciones de la autorregulación y su utilidad en la comprensión de textos, definición y funciones del establecimiento de objetivos propios, estrategias de establecimiento de objetivos propios a partir de las características del texto, de las necesidades, intereses, conocimientos y habilidades de los alumnos, las discusiones colectivas, dirigidas y socializadas se extendían mas del tiempo que se tenia estipulado, los alumnos se preocuparon por cumplir las tareas en el tiempo asignado.

Todos los alumnos participaron en el modelado planificado para establecer los objetivos propios del aprendizaje. Al principio algunos alumnos mostraron poco de interés por lo que se estaba haciendo, aquellos alumnos con bajo rendimiento académico, pero poco a poco se fueron motivando e incorporando en las actividades.

Mas de la mitad del grupo (25), desconocían por completo los significados de las palabras estrategia y autorregulación, a partir d e la explicación docente y la exploración de conocimientos previos, pudieron entender y lograron descubrir en qué consistía, su importancia y aplicación para el aprendizaje y la vida diaria. Algunos alumnos expresaron: "Los pensamientos deben ayudarnos a hacer las cosas mejor", "Si pensamos antes de actuar lo hacemos mejor y no nos equivocamos menos, "los objetivos nos dicen que tenemos que lograr o aprender", "los objetivos los pensamos primero, luego los cumplimos siguiendo lo que pensamos".

Las prácticas guiadas se efectuaron adecuadamente en cada equipo porque los alumnos siguieron las instrucciones del procedimiento a seguir para el establecimiento de objetivos propios a través de los pensamientos en voz alta, donde expresaron su atención a aspectos característicos de los textos (título, número de párrafos y páginas, ilustraciones y palabras resaltantes) y de sus conocimientos previos e intereses.

Las sesiones 3 y 4: Todo transcurrió normalmente, lográndose los objetivos planteados. En la fase de exposición docente se utilizaron varias técnicas . Los alumnos contribuyeron a la formación de una definición en común de planificación, previamente cada grupo elaboro su definición.

Algunos alumnos con deficiente desempeños académico obtuvieron durante estas sesiones un desenvolvimiento adecuado y más independiente de sus compañeros de equipo e instructor. Reconocieron que las dificultades que presentaban en la comprensión de textos se debían a la carencia de conocimientos previos porque no

les gustaba leer.

Las sesiones 5 y 6: Durante estas sesiones a los alumnos les costó al principio entender cómo se producía el automonitoreo. Sin embargo, a partir del modelaje por parte del instructor, los alumnos se animaron a modelar y sus resultados se adecuaron a las exigencias de la estrategia. En esa fase de modelaje los estudiantes pudieron declarar en voz alta el curso de los pensamientos y acciones que siguieron para entender el texto que estaban leyendo. El instructor dio nuevamente las instrucciones y volvió a modelar para recordar que en el automonitoreo uno se da cuenta de cómo trata de cumplir el objetivo y la planificación y de cuáles técnicas o estrategias de estudio utiliza para descubrir los significados, que procesos y operaciones mentales puso de manifiesto para llegar al mismo, aspectos que deben ser reportados oralmente durante el pensamiento en voz alta y escritas en el cuadernillo de apuntes. Una vez que inicio la presentación de cada equipo, el instructor pudo explicar de una manera más clara, explícita y amplia sus aproximaciones de autorregulación.

Mediante el diálogo adulto experto-novatos se logró que los alumnos clarificaran y unificaran opiniones. Al culminar la fase 6 se logró notar que el grupo tenía un poco mas de claridad y dominio en la ejecución de la estrategia del establecimiento de objetivos propios, planificación del acto de lectura y del automonitoreo.

Las sesiones 7 y 8: Se cumplieron normalmente en el tiempo estipulado y alcanzando los objetivos propuestos. Cada alumnos, ya había alcanzado avances significativos, una vez más ratificaron la importancia de fijarse bien en lo que

estaban haciendo y tratar de cumplir con los objetivos y la planificación realizada; se dieron cuenta que el automonitoreo permite fijarse bien cómo las personas tratan de entender la lectura y ayuda a controlar los pensamientos y las acciones para lograr el plan de aprendizaje pautado.

Las sesiones 9 y 10: Sirvieron para que el instructor explicara que la autoevaluación es el proceso de tomar conciencia, cuando uno se da cuenta de los errores que comete y quiere corregirlos. A través de una discusión dirigida, colectiva y socializada con los alumnos se logro elaborar una definición en común de autoevaluación, primero de forma grupal y luego de manera colectiva, todos los equipos participaron voluntariamente, a partir de las definiciones elaboradas, el docente tomo la palabra para profundizar la explicación y aclarar que en la autoevaluación se debe revisar que funcionó bien y que no, para poder cambiar a tiempo el plan o las estrategias. El instructor y los alumnos efectuaron el modelaje de la autoevaluación con el pensamiento en voz alta de un texto seleccionado, los alumnos tomaron registro de sus pensamientos, acciones y decisiones. Los resultados fueron positivos, pues los alumnos pudieron darse cuenta por qué se habían producido las confusiones de comprensión. Esas opiniones fueron empleadas por el instructor para retroalimentar el proceso y explicar que ambas estrategias ocurren a gran velocidad, casi simultáneamente y con la autorregulación debemos hacerlas lo más conscientes posibles para poder controlar nuestras ejecuciones.

Los resultados arrojados en todas las actividades planificadas en el programa permitieron evidenciar que los alumnos participantes habían aprendido a utilizar las

estrategias de autorregulación, que el automonitoreo, la planificación y la autoevaluación, muchos las aplicaron simultáneamente, pudiendo comprobarse que las cuatro estrategias enseñadas (establecimiento de objetivos propios, planificación, automonitoreo y autoevaluación) están directamente relacionadas y se necesitan recíprocamente para garantizar el éxito en la comprensión de textos.

Capítulo 5. Resultados

Este capítulo contiene los resultados obtenidos en la investigación, se comparan los mismos tomando como referencia la literatura y las investigaciones realizadas por otros autores sobre el tema, a partir de estas se formulan las conclusiones, se efectúan las recomendaciones y se proponen las formas de difundir los hallazgos a los que se llegó con este estudio.

Resultados

El problema a resolver en esta investigación es: ¿El nivel de comprensión de textos, en alumnos de quinto grado de Educación Primaria de una escuela rural mejora con la aplicación de un programa basado en estrategias de autorregulación?, los alumnos presentaron niveles deficientes de rendimiento en la comprensión de textos y se observó en ellos escaso uso de estrategias metacognitivas de autorregulación que les facilitaran el control de la ejecución de los procesos de comprensión Para resolver este problema, se formuló el siguiente objetivo general: Mejorar el nivel de comprensión de textos en los alumnos de quinto grado de Educación Primaria en una unidad de educación rural, mediante la aplicación un programa de autorregulación.

Para alcanzar este objetivo se diseñó y aplicó un programa de aprendizaje en las siguientes estrategias de autorregulación: establecimiento de objetivos propios, planificación, automonitoreo y autoevaluación, las cuales estaban implicadas en los procesos de comprensión de la lectura.El mismo fue aplicado durante diez sesiones de

clase, donde se enseñó de manera directa el uso de esta estrategia. Para comprobar las hipótesis planteadas se realizó una pre-prueba y una post-prueba.

Los resultados obtenidos se presentan a continuación:

Tabla 4

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

Pruebas	*X*	*DE*	*ES*	*n*
Pretest de Comprensión	7.94	2.615	.4300	38
Postest de Comprensión	16.13	4.268	.7017	38

X = Media
DE = Desviación Estándar
ES = Error Estándar de la Media
n = Número de casos

De acuerdo con los datos obtenidos, la media del postest de comprensión (X = 16.13) duplicó a la media del mismo grupo en el pretest (X = 7.94). Esta diferencia significativa implicó un mejoramiento en el rendimiento de los alumnos en cuanto a la comprensión de textos diversos.

Es notable el aumento y mejora en la comprensión lectora de textos; ya que el puntaje promedio incrementó en 8,19 puntos; aspecto que pone de manifiesto los efectos positivos que aportaron al grupo de participantes del programa diseñado y la

eficiencia de la utilización de las estrategias metacognitivas para mejorar la compresión lectora.

El resultado obtenido en el postest para la comprensión de textos superó los obtenidos en el pretest. Es decir, luego de la aplicación del programa diseñado para promover el uso de estrategias de autorregulación se produjo mejoras significativa en la comprensión de textos seleccionados para las pruebas, resultado esperado en la hipótesis propuesta, pues estas suponía que los alumnos, después de recibir entrenamiento en estrategias de autorregulación, mejorarían significativamente su rendimiento.

Las diferencias significativas entre estos valores se determinó por medio de la aplicación de la "t de Student" para relacionarlas con el objetivo de establecer diferencias entre los resultados del grupo en el pretest y el postest. Las diferencias significativas entre estos valores se determinó por medio de la aplicación de la "t de Student" (Tabla 5), los resultados muestran que existe tal diferencia ($p > .05$), lo cual permite comprobar la hipótesis establecida entre ambas pruebas, donde se evidencia que éstos no poseen el mismo nivel de comprensión de textos.

Los resultados mostrados en la Tabla 5, indicaron que la prueba fue significativa, $t (38) = 3,854$ $p = 0,001$. Lo cual permite comprobar la hipótesis establecida entre los resultados arrojados en el pretest y postest.

Tabla 5

Prueba " t de Student" pretest y postest para el test de comprensión

	Media	Desviación Estándar	Prueba T		
			T	gl	p
Pretest	7.94	2.615			
Postest	16.13	4.268	3,854	38	,001

$p < .05$

Tabla 6

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

Pruebas	X	DE	ES	n
Pretest de Autorregulación	45.77	11.67	1.59	38
Postest de Autorregulación	92.04	20.12	4.05	38

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 6, se puede observar que hubo un mejoramiento efectivo en el uso de estrategias de autorregulación adquiridas por los estudiantes de quinto grado en el postest (X = 92.04) con respecto al pretest (X = 45.77). Esto quiere decir que hubo un incremento considerable en la utilización de estrategias de autorregulación, luego de que los alumnos seleccionados para esta investigación participaran en el programa diseñado sobre estrategias de

autorregulación

En general y según la media del postest superaron las medidas registradas en el pretest; por consiguiente se comprobó que el entrenamiento metacognitivo influyó efectivamente en el mejoramiento y utilización de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos.

Con los resultados obtenidos con la aplicación del postest, se puede verificar la hipótesis relacionada con esta variable, el grupo de alumnos sometidos a un programa en estrategias de autorregulación mejoraría significativamente la frecuencia de uso de esas estrategias, para esto se aplicó una prueba "t de Student" para grupos apareados. La comparación entre el pretest de autorregulación y el postest de autorregulación fue significativa, t (38) = -5,912 p =0,000. Estos resultados indicaron que los estudiantes entrenados utilizan significativamente mayor cantidad de estrategias de autorregulación después de la aplicación del programa. Por consiguiente, la hipótesis fue verificada.

Tabla 7

Prueba " t de Student" pretest y postest para el test uso de estrategias autorregulación

	Media	Desviación Estándar	Prueba T		
			T	gl	p
Pretest	45.77	11.67			
Postest	92.04	20.12	-5,912	38	,000

$p < .05$

Discusión

Los resultados obtenidos permiten confirmar que la aplicación del programa de entrenamiento en estrategias de autorregulación influyó significativamente en el rendimiento de los alumnos de quinto grado en la comprensión de textos diversos, por lo tanto la hipótesis quedó verificada tal como se mostró previamente en las tablas. Estos resultados se ajustan a los hallazgos obtenidos en otras experiencias e investigaciones.

Según Poggioli (2007,) las investigaciones realizadas en el área de la lectura indican que el componente metacognoscitivo tiene un papel fundamental en su comprensión. Brown, Armbruster y Baker 1986 (citado en Poggioli 2007) señalan que la metacognición en esta área involucra el conocimiento de cuatro variables y la manera cómo interactúan para facilitar el aprendizaje. Tales variables son las siguientes:

1. El texto, que incluye los rasgos (el nivel de dificultad, el grado de familiaridad y la estructura) de los materiales a ser aprendidos y que afectan su comprensión y su recuerdo.

2. La tarea, que comprende los requisitos de almacenamiento y recuperación de información y que generan una ejecución por parte del aprendiz como evidencia del aprendizaje.

3. Las estrategias, las cuales constituyen las actividades en las que se involucra el aprendiz con el fin de almacenar y recuperar la información.

4. Las características del aprendiz, su habilidad, su nivel de motivación y otros

estados y atributos personales que influyen en la comprensión y el aprendizaje.

Estos resultados también coinciden con los obtenidos por Garavito, Loaiza, Ramírez, Ruiz, Távara (2008), Bustamante (2006), Condori (2005),Torres (2003), Cattell 1999 (citado en Torres 2003), quienes con diferentes estrategias y poblaciones de estudiantes, emplearon las estrategias de autorregulación, para mejorar la comprensión de textos utilizando las siguientes dimensiones: planificar, monitorizar y evaluar durante el proceso de aprendizaje. Enseñándoles elementos claves de forma explícita, desarrollando prácticas y revisiones continuas de sus trabajos.

Esta investigación permite demostrar la importancia que tiene que los estudiantes dominen estrategias cognitivas y metacognivas, debido a que el uso adecuado de las mismas favorece considerablemente al incremento del rendimiento estudiantil, aspecto que es señalado por Condori (2005) en su estudio cuando expresa que los alumnos que tengan mayor dominio en la aplicación de estas estrategias alcanzarán niveles superiores de comprensión lectora.

Finalmente, un alumnos es metacognoscitivo cuando tiene conciencia sobre sus procesos (percepción, atención, comprensión, memoria) y sus estrategias cognoscitivas (ensayo, elaboración, organización, estudio), y ha desarrollado habilidades para controlarlos y regularlos, en forma consciente y deliberada: los planifica, organiza, revisa, supervisa, evalúa y modifica en función de los progresos que va obteniendo a medida que los ejecuta y a partir de los resultados de esa aplicación, y a través del desarrollo del presente trabajo de investigación se pudo

comprobar la mejoría de las habilidades de comprensión lectora en alumnos de quinto grado de educación básica de una unidad educativa estadal, mediante el uso de estrategias metacognitivas.

Recomendaciones

Es de necesidad primordial que las escuelas encargados de la educación primaria orienten todas sus actividades educativas a la práctica de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos. Realizar talleres con la participación de los padres de familia para concientizarlos sobre la importancia del uso de estrategias de autorregulación para mejorar la comprensión en las tareas educativas del niño.

Diseñar políticas de difusión y capacitación a docentes y padres de familia basada en la enseñanza de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos para sensibilizarlos y como consecuencia de su aplicación elevar el nivel de comprensión lectora.

Es importante continuar investigando en el ámbito de la comprensión lectora ya que son muchos los aspectos que influyen en esta destreza y aunque existen muchos estudios, donde se han logrado avances significativos en la aplicación de programas de entrenamientos relacionados con la estrategias de autorregulación y comprensión de textos es necesario seguir estudiando esta problemática ya que afecta todos los niveles educativos, todavía no se le ha dado solución, debido a que no se le da continuidad a estos programas.

Es necesario también impulsar el diseño y aplicación de programas dirigidos al desarrollo de los procesos cognitivos y al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, porque está demostrado que favorecen el aprendizaje significativo.

El docente debe propiciar la lectura de cualquier tipo de texto en voz alta por los alumnos, con el propósito de lograr el procesamiento de la información, de manera que pueda ser codificada y transferida a la memoria de largo plazo.

Difusión

Los resultados de esta investigación serán difundidos en los docentes de la unidad educativa en la cual se realizó, con la finalidad de crear espacios de formación e información relacionados con el tema tratado y otros temas que se puedan derivar del mismo, en cual se compartan estrategias de enseñanza y experiencias significativas utilizadas por cada maestro en su grado. Igualmente este trabajo estará disponible en la biblioteca de la universidad promotora de la misma, como material de consulta para futuras investigaciones que se lleven a cabo entorno a este tema.

Referencias

Ainley, M.(1993). Styles of engagement with learning. Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*. 85, 395-405.

Bauman, J. (1990).*La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal en la comprensión lectora*. Madrid, España: Visor.

Belinchón, M., Rivière, A. & Igoa, J.(1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Cap. 11. Madrid, España: Trotta.

Beltrán, L. (1999). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizajes*. Madrid. España: Síntesis.

Beltrán, C. & Genovard C. (1996). *Psicología de la Instrucción I, Variables y procesos básicos*. Madri, España: Síntesis.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, España: Síntesis.

Brown, A. (1975). Metacognition, executive control, self-regulation and other moremysterious mechanisms. En F.E. Weinert; R.H. Kluwe (Eds.). *Metacognition,motivation and understanding.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Carretero, M. (2003). *Constructivismo y educación*. Zaragoza, España: Del Vivís.

Collins, A., Brown, J. & Newman, S. (1990). 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, 53-94. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Cooper, J. (1999). *Como mejorar la comprensión lectora.* Madrid, España: Visor.

Condori, L. (2005). *Aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos de educación primaria*. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad de La Habana La Habana, Cuba..

Cruz, J. & Acle, G. (2005). *Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado*. RMIE. 10, (26) 879-902.

De Corte, E, Verschasffel, L & Ven, A.(2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*. 71,531-559.

De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. & Alonso-Quecuty, M.L.(1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Cap 4. Madrid, España: Alianza.

Díaz, F & Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. DF, México: Mc Graw Hill Interamericana.

Dorado C. (1997). *La Metacognicion* Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 28/ /01/2010 de http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/pedagog.htm

Escaño. J & Gil, H. (2.004). *Como se aprende y como se enseña*. Barcelona, España: Ice Horsi.

Flavell, J.(1979). *Metacognition and cognitive monitoring*. American Psychologist, 34, 906-911.

Flavell, J & Wellman, H (1977). Metamemory. In R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

García, T. & Pintrich, P.R (1994) Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies, en D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (eds.): Self-regulation of learnig and performance. *Issues and educational applications*, Hillsdale, NJ., Erbaum.

Garavito, P., Loaiza, J.,Ramírez,W., Ruiz, S. & Távara, P(2008).*Estrategias metodologicas para mejorar la comprension lectora de los alumnos del quinto y sexto grado*. Trabajo de grado de Maestria. Universidad Cesar Vallejo. Piura, Perú.

Genovard, C & Gotzens, C. (1990-1997). *Psicología de la instrucción*. Madrid, España: Santillana

González, A. (2001), *Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea*, Madrid, España: IberPsicología.

González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico*. Pamplona, España: EUNSA.

Justicia, F. & Cano, F. (1993). *Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje*. En C. Monereo (compil.): *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*, Barcelona: Ediciones Doménech.

Heller, M. (1998). *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Caracas, Venezuela: Editorial Educativa.

Kintsch, W. (1994).*Text comprehension, memory, and learning*. American Psychologist, Vol. 49, págs. 294-303.

Kirby, J.(1984) *Cognitive strategies and educational performanace*, New York, USA: Academic Press

Mateos M. (2001). *Metacognición y educación*. Madrid, España: Aiqué

Mayer, R. (1992) *Problem Solving, Cognition*. New York,USA: W.H. Freeman and Co.

Ministerio de Educación y Deportes (1997). *Currículo Básico Nacional*. (1997) Caracas, Venezuela: Autor.

Monereo, C (1995) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, España: Graó

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma. M. & Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.

Nisbet, J. & Schucksmith, J.(1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, España: Santillana.

Nolen, S.(1998).Reasons for studyng: Motivational orientation and study strategies, *Cognition and Instruction*. New Tork.USA:Aacademic Press, 3.125-134

Norris, S., Osmond, W. & Maynard, A. (2002) Relative Reading chievement of 187 Children from First through Sixth Grades. *Journal of Educational Psychology*. 94: 3-13.

Ontoria, A & Gómez y Molina, A (2000) *Potenciar la capacidad de aprender a pensar*. Madrid, España: Narcea .

Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

Pintrich, P. & De Groot, E.(1992)..Motivation and self-regulated learning components of classroom performance, *Journal of Educational Psychology*. 93, 3-16

Pinzas, J. (2003). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima, Perú: TAREA

Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.

Prieto, M. & Pérez, L.(1993). *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid, España: Síntesis.

Poggioli, L. (2007). *Estrategias metacognitivas una perspectiva teórica. Serie enseñando a aprender 4*. Caracas, Venezuela: Fundación POLAR.

Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, España: Morata.

Pozo, J. (1999). *El aprendizaje estratégico*. España: Aula XXI Santillana.

Pozo, J. & Postigo, Y. (1992). *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo.* Madrid, España: Síntesis

Rios, P. (2001*). La aventura de aprender*. Caracas, Venezuela: Cognitus

SINEA (2000). *Informe Nacional Venezuela*. Recuperado el 25/08/2010 de http: //www.derechos.org.ve/situacidinformes/anual/educacion.html

Schmeck, R. (1990). *Psicología de la Instrucción*, Madrid, España: Santillana.

Smith, F. (2001). *Para Darle Sentido a la Lectura.* Volumen LXII. Madrid, España: Antonio Machado Libros

Shuell, T. (1993*). Toward and integrated theory of teaching and learning. Educational Psychologis.* 28, 291-311

Solé, I (1999).Estrategias de lectura. Madrid, España : Grao, p. 57-176

Symons, S., Snyder, B., Cariglia- Bull, T. & Pressley, M.(1989). Whi be optimistic about cognitive strategy instruction?, en C.B. McCormick, G.E. Miller & M. Pressley (eds.): *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications,* New York, EEUU: Springer-Verlag, p. 8-15.

Torres, R. (2003*). Efectos de la aplicación de un programa de estrategias de aprendizaje y autorregulación para mejorar la comprensión de textos expositivos de ciencias sociales en alumnos de sexto grado de un escuela rural.* Trabajo de grado de especialización. Universidad Católica Andrés Bello. Puerto Ordaz, Venezuela.

Winstein, C. & Mayer, R. (1986) A The teaching of learning strategies. En M. C, Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching,* New York, USA: MacMillan. p. 315-321.

Zimmerman, B. (1994). Dimensions of academic self-regulations: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulations of learning and performance: Issues and educational applications*, 3 21. Hillsdale, New Jersey. USA: Lawrence ErlBaum Associates.

Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En Schunk, D. H & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teching to self-reflective practice* 1 19. New York: Guilford.

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

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

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

ANEXO A

PRUEBA PRETEST Y POSTEST PARA COMPRENSION DE TEXTO

"Otros emprendieron el camino"
(Torres, 2003)

Generalmente cuando se nos habla de la lucha por la independencia de Venezuela con respecto a España, pensamos en Simón Bolívar y respondemos que él fue quien libertó a nuestro país. A veces recordamos los nombres de personajes como Sucre, Páez y Miranda, pero no podemos responder con seguridad qué fue lo que hicieron. A ellos los vemos como ayudantes de Bolívar y creemos que antes de él o antes del 19 de abril de 1810 nadie luchaba por la independencia de nuestra nación. Pues bien, antes de que Simón Bolívar se convirtiera en el líder principal de la guerra de independencia venezolana y la declaración de independencia (19 de abril de 1810), gran cantidad de personas de todas las clases sociales, razas y sexos trataron de independizar este territorio.

Durante la Colonia, Venezuela se llamaba Capitanía General de las Provincias Unidas de Venezuela y tenía muchos problemas por las diferencias y los descontentos sociales, económicos y políticos que existían entre sus habitantes. Estos estaban divididos en clases sociales muy bien diferenciadas: los Blancos Peninsulares o Españoles quienes eran integrantes del gobierno nombrado por España y tenían grandes fortunas; los Blancos Criollos, quienes eran grandes hacendados y comerciantes, pero no podían ejercer altos cargos de gobierno y tenían una limitada participación política; los Blancos de Orilla, los cuales eran blancos pobres; los Pardos, quienes eran mestizos nacidos de las relaciones de pareja entre blancos, negros e indígenas, tenían libertad, pero no tenían los mismos derechos que los blancos; los Esclavos, quienes eran negros e indígenas sin libertad, obligados a trabajar como mano de obra gratuita de los grandes hacendados y comerciantes y también existía un grupo de negros e indígenas fugitivos.

Cada grupo luchaba por tener los privilegios de los de arriba, sin permitir el ascenso de los de abajo: los criollos aspiraban el poder político de los Peninsulares, pero no les permitían a los pardos gozar de sus privilegios. Los Pardos querían los derechos de los Criollos, entre ellos el acceso a la educación y a ser sacerdotes, pero se negaban a conceder la libertad a los Esclavos. Los Esclavos, a su vez, soñaban con conquistar su libertad.

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

La Rebelión de José Leonardo Chirinos fue un levantamiento de esclavos más fuerte que el de Andresote (1.730-1.733). Este levantamiento ocurrió en 1.795 en la provincia de Coro y fue dirigido por el zambo libre Chirinos y muchos negros

rebeldes. Esta rebelión fue causada por el cobro violento de altos impuestos y los maltratos hacia los esclavos. En ella se quería formar una República que aceptara los derechos de justicia social, igualdad, fraternidad y libertad de los esclavos, defendidos en la Revolución francesa. No obstante, fueron aniquilados por los blancos privilegiados debido a la desorganización de los participantes y su pobre armamento.

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

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

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

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

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

PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTO

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

• Cuando en el texto se menciona la palabra "rebelión", ésta quiere decir:
a. Que unas personas están molestas, pero no dicen nada.
b. Que unas personas no comparten las ideas que existen.
c. Que unas personas se unen para que todo siga igual.
d. Que unas personas se alzan en contra de la sociedad.

****

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

2. ¿Qué papel jugó Simón Bolívar en la guerra de independencia?
a. Fue el iniciador de la guerra.
b. Fue el principal líder.
c. Fue el Libertador del país.
d. Fue el organizador de la guerra.

3. ¿Cómo era la situación interna de Venezuela durante la Colonia'
a. Era crítica porque los habitantes tenían muchas diferencias.
b. Era buena porque el pueblo no quería el gobierno.
c. Era grave parque habían muchos problemas económicos.
d. Era problemática aunque tenía las provincias unidas.

4. ¿Cuáles eran las clases sociales durante la Colonia?
a. Blancos peninsulares, blancos criollos, blancos de orilla, mestizos, esclavos y blancos pobres.
b. Blancos peninsulares, blancos criollos, blancos de orilla, esclavos, políticos y mestizos y fugitivos.
c. Hacendados, comerciantes, esclavos, fugitivos, blancos criollos y blancos peninsulares.
d. Blancos de orilla, esclavos negros e indígenas, blancos criollos, blancos peninsulares y pardos.

5. ¿Qué significado tiene la palabra "privilegio"?
a. Es ser rico, educado y tener relaciones con personas de mucho poder.
b. Es tener derechos y deberes iguales para toda la población de un lugar.
c. Es tener poder y distinción para poder hacer el bien a los demás.
d. Es tener derechos diferentes a los demás, para ser más poderoso.

6. ¿Cuáles eran las principales necesidades de los blancos criollos?
a. Cambiar el sistema de gobierno y dar libertad a los esclavos negros e indígenas.
b. Obtener el poder político y mantener las desigualdades en toda la población.
c. Montar otro sistema de gobierno y lograr la igualdad para toda la población.
d. Ayudar a los pardos ,a los esclavos y a los indígenas a mejorar su situación.

7. ¿Por qué se produjeron los movimientos preindependentistas?
a. Porque los blancos criollos querían eliminar la esclavitud.
b. Porque el pueblo estaba inconforme con las desigualdades.
c. Porque España ya no podía seguir gobernando en Venezuela.
d. Porque la Iglesia Católica deseaba una sociedad más justa.

8. ¿Cuáles fueron los principales movimientos preindependentistas de Venezuela?
a. El de Andresote, el de José Leonardo Chirinos y el de Francisco de Miranda.
b. El de Gual y España, el de Andresote y el de José Leonardo Chirinos.
c. El de Gual y España, el de Francisco de Miranda y el de Andresote.
d. El de José Leonardo Chirinos, el de Gual y España y de Francisco de Miranda.

9. ¿Cuáles fueron las causas de la rebelión de José Leonardo Chirinos?
a. El cobro violento de altos impuestos y los maltratos hacia los esclavos.
b. La justicia social, la igualdad, la fraternidad y la libertad.
c. Los derechos del hombre y del ciudadano de la revolución francesa.
d. Las rebeliones de esclavos que se venían produciendo desde antes.

10. ¿Qué esperaba lograr la rebelión de José Leonardo Chirinos?
a. Que España ya no gobernara en Venezuela y se formara un gobierno con otras medidas políticas.
b. Que los blancos criollos pudieran formar un nuevo gobierno con el apoyo del pueblo.
c. Que ya no se cobraran altos impuestos ni se maltratara a los esclavos negros e indígenas.
d. Que en Venezuela no hubiesen diferencias ni maltratos entre las clases sociales ni se aceptara la esclavitud...

11. ¿Cómo se podría caracterizar el movimiento de Gual y España, de acuerdo con el apoyo recibido por las diferentes clases sociales?
a. Colonial y clasista.
b. Racista y esclavista.
c. Libertario e igualitario.
d. Libertario y clasista.

12. ¿De dónde Gual y España tomaron las ideas más importantes de su movimiento?
a. De la Revolución francesa.
b. De la rebelión de Chirinos.
c. De las rebeliones de esclavos.
d. Del alzamiento de Andresote.

13. ¿Qué impulsó a Francisco de Miranda a realizar las expediciones hacia Venezuela?
a. Que tenía el apoyo de países extranjeros que deseaban ver a Venezuela libre de España.
b. Que desde Venezuela le pidieron auxilio para que los ayudara a liberarse del imperio.
c. Que contaba con mucho apoyo del pueblo en tierras venezolanas y lo esperaban armados.
d. Que había aumentado la crisis en Venezuela, pero ninguna rebelión interna había tenido éxito.

14. ¿En cuál objetivo se diferenciaba el movimiento de Francisco de Miranda del resto de los movimientos preindependentistas?
a. En la liberación de América hispana.
b. En la invasión mediante expediciones.
c. En la fundación de una República.
d. En el dinero proveniente del extranjero.

15. ¿Qué efecto produjo la invasión de España por Francia en la Capitanía General de Venezuela?
a. La renuncia del Capitán General Vicente Emparan por las presiones de los blancos criollos que no lo querían.
b. La pérdida del control que el gobierno español ejercía sobre Venezuela y el desorden en la población.
c. La falta de los derechos de igualdad, libertad, justicia social y fraternidad que el pueblo reclamaba.
d. La caída del gobierno del rey español y el inicio de la guerra de independencia por los criollos.

16. ¿En cuál orden ocurrieron los acontecimientos históricos a partir de 1.810 en Venezuela?

a. La declaración de independencia, el primer Congreso Republicano, y la firma del Acta de independencia.

b. La declaración de independencia, la firma del Acta de independencia y el comienzo de la guerra.

c. El primer Congreso Republicano, el inicio de la guerra de independencia y la firma del Acta de independencia.

d. El comienzo de la guerra, el primer Congreso Republicano y la firma de la declaración de independencia.

17. ¿Cómo eran las relaciones entre los blancos criollos y el gobierno colonial español?

a. Muy buenas porque España les había dado todos los derechos y podían gobernarse a sí mismos.

b. Problemáticas porque los criollos no querían estar controlados ni sometidos y deseaban más poder.

c. Difíciles porque no se podían poner de acuerdo sobre cómo enfrentar la invasión por Francia.

d. Buenas porque los criollos apoyaron al rey español en la guerra contra Francia y lograron ganar.

18. ¿Cuáles intereses se destacaron durante la guerra de independencia?

a. Los intereses libertarios e igualitarios de los esclavos.

b. Los intereses igualitarios y libertarios de los pardos.

c. Los intereses igualitarios y libertarios de los blancos criollos.

d. Los intereses racistas y políticos de los blancos criollos.

19. ¿Cuáles características tuvo la lucha por la independencia de Venezuela en sus inicios?

a. Colonial y clasista.

b. Libertaria e igualitaria.

c. Racista y esclavista.

d. Libertaria y racista.

20. ¿Qué impidió a los movimientos pre-independentistas tener éxito?

a. La oposición de blancos peninsulares y criollos que querían mantener la esclavitud y las diferencias de clases.

b. La falta de organización militar y la escasez de dinero para comprar los armamentos.

c. El escaso número de personas del pueblo que se atrevieron a luchar en las rebeliones.

d. El poder de la Iglesia católica para convencer al pueblo de mantener el gobierno español.

21. ¿Qué significado tiene la palabra "Independencia"?
a. Que un territorio o persona tiene su propio gobierno y reglas porque otro no lo ha sometido ni obligado.
b. Que un territorio o persona se mantiene con el gobierno y las reglas que otro le ha obligado a cumplir.
c. Que un territorio o persona acepta pertenecer a otro para que éste lo gobierne sin limitaciones.
d. Que un territorio o persona decide organizar actividades para lograr liberarse del mando extranjero.

22. ¿Qué es un "Movimiento preindependentista"?
a. Es una serie de batallas que logra la independencia de un territorio.
b. Es un levantamiento popular que apoya el gobierno extranjero.
c. Es una guerra poco organizada que busca mantener el sistema colonial.
d. Es una rebelión o alzamiento que empieza la lucha por la independencia.

23. ¿Qué quiere decir la palabra "Derechos"?
a. Son las obligaciones que nos pide la sociedad en la que vivimos.
b. Son las actividades que debemos cumplir todos los días.
c. Son las condiciones de vida que la sociedad debe garantizarnos.
d. Son los materiales que debemos reunir para pertenecer a una sociedad.

24. ¿Qué significado tiene la "justicia social"?
a. Que la sociedad apoya y toma en cuenta las necesidades de todos sus habitantes.
b. Que la sociedad no permite levantamientos, alzamientos o rebeliones.
c. Que la sociedad no favorece la participación en guerras o enfrentamientos.
d. Que la sociedad permite y acepta la existencia de diferencias y maltratos.

25. ¿En qué consiste la "Igualdad"?
a. En que la gente mantiene diferencias entre sí.
b. En que la gente prefiere que nada cambie.
c. En que la gente acepta cualquier ley.
d. En que la gente no tiene diferencias entre sí.

26. ¿A qué se refiere la palabra "Fraternidad"?
a. A las relaciones de participación, comunicación y libertad entre todas las personas.
b. A las relaciones de unión, aceptación y amistad entre todas las personas.
c. A las relaciones de cariño, respeto y trabajo entre todas las personas.

d. A las relaciones de lucha, enfrentamiento y descontento entre todas las personas.

27. ¿Qué quiere decir la palabra "Libertad"?
a. Es el derecho a no tener diferencias entre los habitantes del territorio.
b. Es el derecho a ser sometido a las decisiones y el mando de otros.
c. Es el derecho a apoyar el sistema de gobierno y la sociedad.
d. Es el derecho a vivir, pensar y opinar sin ser castigados por la fuerza.

28. ¿Qué significado tiene la palabra "Revolución"?
a. Es la lucha de un gobierno para mantener la misma sociedad sin modificar sus características.
b. Es un acontecimiento histórico violento que produce cambios en las formas de pensar y vivir.
c. Es una guerra entre diferentes clases sociales para mantener la misma sociedad sin cambiarla.
d. Es un sistema de gobierno que es apoyado por los militares y el pueblo y que niega la libertad.

29. ¿En qué consiste una "Expedición"?
a. En un viaje aventurado hacia tierras lejanas.
b. En un camino corto hacia un área cercana.
c. En una lucha por obtener el poder.
d. En una invasión de un lugar por otro.

30. ¿Qué significado tiene la oración "Otros emprendieron el camino"?
a. Que una expedición para descubrir tierras se realizó en Venezuela y logró descubrirla...
b. Que Simón Bolívar, Páez y Sucre fueron los que comenzaron la lucha por la independencia.
c. Que sin la existencia de Simón Bolívar nunca hubiera habido lucha por la independencia.
d. Que mucho antes de Bolívar, muchas personas iniciaron la lucha por la independencia.

ANEXO B

PRUEBA PRETEST Y POSTEST PARA MEDIR EL USO DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACION

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

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

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

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

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

Ejemplo:

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

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

****

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

18. Pongo todo mi empeño en comprender el texto.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

25. Me pregunto si entendí bien lo que leí.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO C

NUESTRAS DE TEXTOS
UTILIZADOS DURANTE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Instrucciones: lee de forma silenciosa y detenidamente el texto presentado hasta comprenderlo.

Venezuela Agraria.

El agotamientote las perlas y la escasez de oro y otros metales preciosos en el territorio venezolano obligaron a los conquistadores y colonizadores españoles a impulsar la actividad agropecuaria.

Los factores que determinaron el desarrollo de la economía agraria durante la época colonial fueron: la mano de obra encomendada y esclava y el repartimiento de tierras. Este último condujo a la formación de la propiedad territorial que generó el latifundio.

Desde la época colonial hasta 1920, la economía venezolana vivió de la agricultura y en ella trabajaba la mayoría de la población. De la actividad agrícola, fundamentalmente del cultivo del café y del caco, salio casi toda nuestra exportación y la mayor parte de nuestro comercio interno.

La primera actividad económica desarrollada por los españoles en el territorio venezolano fue la explotación de perlas en la isla de Cubagua. Posteriormente, cuando se inicio el proceso de conquista de la tierra firme, los conquistadores se dedicaron a la búsqueda y explotación del oro.

Las perlas se agotaron y el oro no existía en las cantidades esperadas. Fue entonces cuando comenzaron a desarrollar la actividad agrícola, en un principio con cultivos originarios de América y de gran demanda en Europa, como el cacao, el tabaco y el algodón. Luego, con cultivos originarios de otros continentes, como el café, el añil y la caña de azúcar.

Inicialmente, la actividad agropecuaria era para el abastecimiento de la población, pero ha mediado de siglo XVIII, la agricultura había alcanzado un importante desarrollo.

La ganadería, que se practico fundamentalmente en los llanos, se desarrollo en torno al hato, donde los peones pastoreaban grandes rebaños de reses.

La agricultura se practicó, fundamentalmente bajo el sistema de plantaciones,

estas se basaban en el monocultivo, en ellas se producía tabaco, caña de azúcar o cacao, sobre amplios terrenos, con empleos de mano de obra esclava. Tanto las plantaciones como los hatos estuvieron vinculados a la formación de la propiedad territorial que generó el latifundio. El latifundio se consolido a partir de 1830, cuando el Estado venezolano promulgo una serie de leyes que permitió a los terratenientes que se apropiaran de tierras baldías de la nación, reservas comunales de los indígenas y fincas que poseía la iglesia.

Los factores que determinaron el desarrollo de la actividad agropecuaria fueron, la mano de obra, y la tierra. La mano de obra, al principio se basó en dos modalidades de explotación de los indígenas; la esclavitud y la encomienda. Posteriormente, se incorporaron la mano de obra esclava negra y hacia finales de la colonia se incorporaron los campesinos libres constituidos por indígenas liberados de las encomiendas, esclavos libres, mestizos y blancos de orilla. La tierra, desde un primer momento estuvo orientada a la producción agropecuaria. Las tierras, durante la colonia, fueron propiedad del Estado español, que las repartió en un principio entre los conquistadores y colonizadores.

El repartimiento de tierras condujo a la formación de la propiedad territorial, y éstas podían ser públicas o del Estado, cuando estaban vinculadas al Rey; o privadas, cuando implicaban derechos y beneficios a personas e instituciones.

Las características que tuvo la economía durante la época colonial se mantuvieron durante el periodo de la guerra de la Independencia y durante la etapa republicana, hasta 1920.

Durante la época colonial existieron varias instituciones económicas, de las cuales tenemos la Real Hacienda y el Real Consulado. La primera, se refiere a la institución económica que se encargaba de recaudar y controlar los ingresos que la Corona española recibía de sus colonias americanas. Y el Real Consulado, a la institución económica que se encargaba de establecer la justicia en todo lo relativo al comercio

Demuestro lo comprendido

Responde las siguientes propuestas relacionadas con el texto leído. Selecciona la alternativa de solución correcta que corresponda a cada afirmación. Debes seleccionar sólo una.

1. Las perlas se explotaban en:
a. Islas Canarias
b. Islas Antillas
c. Isla de Cubagua

2. Es un sistema agrícola que se explotaba como monocultivo permanente:
a. La extracción del oro
b. La plantación
c. La exportación de perlas

3. La primera actividad económica desarrollada por los españoles en Venezuela fue:
a. La agricultura
b. La caza
c. La explotación de perlas

4. El sistema de plantación sirvió para practicar :
a. El latifundio
b. La agricultura
c. La ganadería

5. Sirvieron de impulso a la actividad agropecuaria:
a. El agotamiento de las perlas
b. La escasez de oro
c. Todas las anteriores

6. La agricultura fue la principal actividad económica de la época colonial hasta:
a. 1830
b. 1912
c. 1920

7. El latifundio se genero a partir de:
a. La escasez de oro
b. La agricultura
c. El repartimiento de tierras

8. Los factores que determinaron el desarrollo de la economía agraria durante la época colonial fueron:
a. La mano de obra encomendada y esclava y el repartimiento de tierras
b. Las plantaciones y la ganadería
c. Todas las anteriores

9. En las plantaciones se producían:
a. Yuca, maíz, café
b. Tabaco, caña de azúcar, cacao
c. Algodón, yuca, caña de azúcar.

10. La ganadería se desarrollo en:
a. Haciendas
b. Hatos
c. Conucos

11. El comercio interno de la época colonial, se debió fundamentalmente al cultivo de:
a. Algodón y cana de azúcar
b. Tabaco y añil
c. Café y cacao

12. El latifundio se consolido a partir del año:
a. 1920
b. 1830
c. 1811

13. Los factores que determinaron el desarrollo de la actividad agropecuaria fueron:
a. La mano de obra
b. La tierra
c. Todas las anteriores

14. Se caracteriza por la existencia de grandes extensiones de tierras en manos de pocos propietarios y que no son trabajadas de ninguna manera:
a. El latifundio
b. La agricultura
c. La plantación

15. El repartimiento de tierras condujo a:
a. La tenencia de tierras
b. La propiedad territorial
c. El explotación de perlas

16. Las tierras durante la colonia fueron propiedad del:
   a. Estado venezolano
   b. Estado español
   c. Rey

17. La actividad agrícola durante la colonia, se inicio con el cultivo de:
   a. Cacao, tabaco y algodón
   b. Tabaco, caña de azúcar y cacao
   c. Café, maíz y algodón

18. La utilización de la tierra estuvo desde un primer momento orientada a:
   a. El latifundio
   b. La explotación de los indígenas
   c. La producción agropecuaria

19. Institución económica encargada de recaudar y controlar los ingresos de la Corona durante la época colonial:
   a. La propiedad territorial
   b. La Real Hacienda
   c. El Real Consulado

20. El Real Consulado era la institución económica que se encargaba de establecer la justicia en lo relativo al:
   a. Latifundio
   b. Comercio
   c. Todas las anterior

ANEXO D

GUÍA PARA EL PROGRAMA DE AUTORREGULACIÓN

Guía del Programa de Estrategias de Autorregulación.

(Torres,2003)

¿Qué es una Estrategia?

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

¿Qué es la Autorregulación?

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

Ejemplo: [ ] [Regulación]

Por si mismo Controlar

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

Sesiones: 1 y 2

Primera estrategia: Establecimiento de Objetivos Propios

¿En qué consiste el Establecimiento de Objetivos propios?

Es que cada uno decide qué se quiere lograr, qué se quiere obtener o conseguir, qué se quiere aprender o qué es lo que quieren que aprendamos.

Sesiones: 3 y 4

Segunda estrategia: Estrategia de Planificación

¿Qué es la Planificación?

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

Pensar antes de hacer y tomar las decisiones

¿Qué se va a hacer?

¿Cómo se va a hacer?

¿Dónde se va a hacer?

¿Cuándo se va a hacer?

¿Con qué se va a hacer?

¿Para qué se va a hacer?

¿Con quiénes se va a hacer?

¿O con quién?

¿Cómo planificamos la lectura?

Recuerdo y mantengo mi Objetivo de Aprendizaje.

- Me fijo en el título del texto.
- Me fijo en las ilustraciones del texto.
- Me doy cuenta de la extensión, N° de párrafos y páginas del texto.
- Me doy cuenta del tiempo que tengo para leer.
- Decido cómo tengo que organizarme para leer y cuales materiales necesito.

- Ordeno mentalmente los pasos que debo seguir para comprender la lectura.
- Me doy cuenta si el texto es difícil y el esfuerzo que tengo que realizar para comprenderlo.

¿Cómo voy a entender mejor el texto?

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

Sesiones: 5, 6,7 y 8.

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

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

¿Qué es el Automonitoreo?

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

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

Auto ——— monitoreo

↓ ↓

Por mi mismo Observación

Darse cuenta

Sesiones: 9 y 10.

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

Cuarta estrategia: Autoevaluación

¿Qué es la Autoevaluación?

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

Auto ———— evaluación

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

Reflexiona y responde: ¿Cuáles palabras se te hicieron difíciles de comprender?, ¿Qué crees que debes hacer para comprenderlas?, ¿Cómo tuviste que hacer para descubrir su significado?, ¿Qué significados crees que tienen las palabras?, ¿Cuál párrafo se te hizo más difícil para comprender?, ¿Qué crees que debes hacer para

comprenderlo mejor?, ¿Cómo tuviste que hacer para comprenderlo mejor?, ¿Qué comprendiste finalmente sobre el párrafo? y por último ¿Por qué piensas que tuviste dificultades en esas palabras o párrafos?.