

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA**

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**UNIDAD 25 A**



✓  
**LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN  
LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO**

**PROYECTO DE INTERVENCION PEDAGOGICA**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN EDUCACION  
PRESENTA**

**JOSE LUIS HERNANDEZ VALDENEGRO**

**Culliacán Rosales, Sinaloa, Mayo de 2000.**



**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA**

**SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA Y CULTURA**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**UNIDAD 25 A**

**LA ENSEÑANZA DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN  
LA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO**

**JOSE LUIS HERNANDEZ VALDENEGRO**

**Culiacán Rosales, Sinaloa, Mayo de 2000.**

## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Culiacán Rosales, Sinaloa, mayo 03 de 2000.

C. PROFR. JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ VALDENEGRO,

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo "La enseñanza de las estrategias de lectura en la escuela primaria multigrado", opción: *Proyecto de Intervención Pedagógica*, a propuesta de la asesora, C. Elda Lucía González Cuevas, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por esta institución.

Por lo anterior, se le dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

  
PROFR. J. GUADALUPE GARCÍA HERNÁNDEZ  
Presidente de la Comisión de Titulación  
de la Unidad 25 A.

C.c.p. Archivo.  
JGGH/RC\*

## INDICE

Página

### INTRODUCCIÓN

#### CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1. Antecedentes.....	4
1.2. Delimitación.....	7
1.3. Justificación.....	8
1.4. Objetivos.....	10
1.5. El contexto y su influencia en la comprensión de textos.....	10
1.5.1 Contexto sociocultural.....	11
1.5.2 Contexto familiar.....	13
1.5.3 Contexto escolar.....	14

#### CAPITULO II. ORIENTACION TEORICA-METODOLOGICA

2.1. Fundamentación teórica.....	17
2. 1.1 La lectura y los modelos que explican el proceso lector.....	17
2. 1.2. El modelo interactivo de la lectura.....	20
2.1.3. El texto, el lector y su comprensión.....	28
2.2. Orientaciones metodológicas.....	36
2.2.1 Los modelos de instrucción en la lectura.....	36
2.2. 2 El modelo de instrucción directa en la lectura.....	39

2.3. Reflexión crítica de mi práctica docente en la enseñanza de la comprensión lectora.....	46
--	----

### CAPITULO III. ALTERNATIVAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA

3.1. Aplicación de la estrategia didáctica .....	51
3.1.1 La enseñanza de la estrategia de inferencia .....	51
3.1.2. La enseñanza de la estrategia de comprensión de la idea principal .....	58

### CAPITULO IV. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA.

4. 1. Análisis comparativo de los resultados.....	67
4. 2. Ruta metodológica que se siguió en la elaboración del presente proyecto.....	71

### CAPITULO V. COMENTARIOS SOBRE LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA.

5.1. Desarrollo y observaciones de la aplicación de la alternativa.....	74
5.2. Cambios que se lograron en la aplicación de la alternativa.....	75
5.3. Recomendaciones y/o conclusiones.....	76
5.4. Perspectivas de la propuesta.....	77
BIBLIOGRAFIA .....	78
ANEXOS.....	81

## INTRODUCCION

"Lamentablemente, México es un país que no lee. Las estadísticas dicen que un mexicano lee ¡medio libro al año! Este dato resulta vergonzoso para un país que presume haber abatido el alfabetismo"<sup>1</sup>. Los adultos alfabetizados no leen porque de niños nunca se les incitó a hacerlo. ¿Por qué no se les enseñó a leer? ¿Por qué la lectura no es un hábito difundido en nuestro país?

El fenómeno del analfabetismo funcional en México no es, al menos a corto plazo, un asunto que podamos abatir en forma rápida pero estaremos condenados a padecerlo por largos años si no hacemos algo para socabarlo. Se requiere emprender acciones remediales que combatan los déficits que tienen los lectores incompetentes sean estos niños, jóvenes o adultos; asimismo se necesitan implementar acciones preventivas tendientes a lograr propuestas didácticas innovadoras para la enseñanza de la lengua escrita a fin de que éstas contribuyan a la formación de verdaderos lectores.

La presente propuesta de innovación se inscribe en la búsqueda de nuevas formas de intervención pedagógica en la idea de lograr incidir en mi práctica docente en dos vías; por un lado, generando procesos de aprendizaje distintos en el grupo en

---

<sup>1</sup> Geney Beltrán (1998). "Leer o no leer" en Noroeste (periódico). Lunes 21 de diciembre, Culiacán, Sin. p. 7a

el que se experimentó la propuesta, y por el otro, en mi formación como docente en lo que concierne a la enseñanza de la comprensión lectora .

Los resultados obtenidos en este proceso de investigación, intervención y formación son para mí satisfactorios aunque me falta aún mucho por aprender en éste y otros aspectos de mi práctica docente la cual realizo en una escuela multigrado ubicada en una zona marginada.

Los alumnos de las escuelas primarias de las zonas marginadas reclaman lo mejor de los servicios de educación básica, no sólo porque reconocemos sus carencias y limitaciones socioculturales y materiales sino también porque éstas tendrán una influencia notable en su vida escolar futura. No hay que olvidar que el nivel de escolaridad de los mexicanos es a lo sumo de seis grados y existen poblaciones que difícilmente logran la mitad de la escolaridad.

Estas preocupaciones recorren los cinco capítulos de este trabajo.

En el primer capítulo se plantea la problemática, se justifica su estudio, se enuncian los objetivos y se analiza la influencia que tiene el contexto en la problemática detectada.

En el segundo capítulo, se dan a conocer las referencias teóricas y metodológicas que sirven de fundamento y guía para el estudio de la problemática así como para el diseño de la alternativa de intervención. Asimismo se presenta una

reflexión crítica de mi experiencia como lector y de mi práctica docente en la enseñanza de la comprensión lectora.

En el tercer capítulo se expone la alternativa de intervención pedagógica; la estrategia didáctica construida y el proceso seguido en su implementación.

Los resultados que se obtuvieron de la aplicación de la alternativa y la ruta metodológica que se siguió en la elaboración de la presente propuesta se mencionan en el capítulo cuarto.

En el último capítulo se mencionan algunos comentarios, recomendaciones y perspectivas de la propuesta.

Finalmente se señala la bibliografía utilizada para la elaboración del trabajo así como un anexo que contiene los textos utilizados en el proceso de instrucción.

# CAPITULO I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. Antecedentes

En los últimos años el sistema educativo nacional ha recibido duras críticas debido a su incapacidad para proveer a los educandos de una sólida formación científica y humanística y de un uso eficiente de la lengua escrita.

Los profesores y autoridades educativas se lamentan de que sus alumnos no comprenden lo que leen, que no puedan extraer la información esencial de los textos y que sean incapaces de redactar una página de aquello que leyeron

Los no lectores y escritores escolarizados constituyen, sin duda alguna, uno de los mayores lastres y desperdicios más grandes de nuestro sistema educativo e integran la forma más grave de analfabetismo de los mexicanos<sup>2</sup>.

Las estadísticas escolares que se reportan año con año son prueba fehaciente de tal situación y revelan en cierto sentido la magnitud del problema. En la educación primaria las cifras de reprobación y deserción escolar son enormes, sobre todo en

---

<sup>2</sup> Rodríguez Beatriz, Manuel García et. al. (1992). "El problema de la Lengua Escrita en México" en CAD. La Lengua Escrita en la Educación Primaria. México. SEP, 1992, pp. 16-20.

primero y segundo grado donde la condición más importante o quizá la única como factor de promoción de grado es saber leer y escribir<sup>3</sup>. En los niveles escolares subsecuentes, desde secundaria hasta profesional, gran parte de las deficiencias que tienen los escolares están relacionadas con sus dificultades para extraer información de los textos así como para producir textos escritos.

A través de nuestra experiencia profesional, hemos podido observar que gran parte de los problemas que los alumnos experimentan durante el acto lector se deben a que éstos han aprendido a decodificar pero no han aprendido a comprender lo que leen.

El que un lector no comprenda lo que lee es una experiencia común que no tiene otra trascendencia que la frustración que provoca que se abandone el texto, o bien, que se haga una lectura más atenta del mismo.

Sin embargo, para los escolares la incompreensión de textos, lejos de ser un suceso excepcional, produce una incomodidad que los acompaña todo el proceso escolar y que se convierte en un serio problema.

Muchos profesores y las propias autoridades escolares, reconocen que las

---

<sup>3</sup> Al finalizar el ciclo escolar 1995-1996 en nuestro país había un 12.7% de alumnos reprobados en primer grado y un 10.2% en segundo grado. En el estado de Sinaloa, el mismo año, el porcentaje de reprobación en primer grado fue de 12.9% y en segundo grado fue de 8.1%. SEP (1997) Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de cursos 1995-1996. SEP, México, p. 76.

deficiencias que manifiestan los alumnos en la comprensión de textos y en el uso de la lengua escrita, en la mayoría de los casos, han sido originados en la escuela primaria, lugar donde se inicia formalmente su aprendizaje.

Las prácticas escolares que se promueven en la escuela para la enseñanza de la lectura evidencian que la comprensión es un aspecto al que el profesor le da poca importancia, o mejor dicho, considera innecesaria su enseñanza. De hecho, la mayoría de los docentes piensan que la comprensión es una consecuencia del proceso de decodificación y no como un proceso que necesita ser enseñado.

Las creencias que tienen los profesores sobre lo que significa la lectura y el proceso de comprensión han generado diversidad de prácticas escolares. En ocasiones, el maestro pretende que el alumno comprenda el texto como consecuencia de repetidas lecturas en silencio o en voz alta o por contestar una serie de preguntas en relación al contenido del mismo. De similar forma cuando se pretende evaluar la lectura, el profesor le da preferencia a la vocalización y entonación correcta de las palabras, dejando de lado el aspecto de la comprensión.

Este tipo de prácticas escolares que el profesor realiza en el aula ha ocasionado que los alumnos no aprendan cómo sortear los obstáculos que le produce el enfrentarse a un texto. Vemos por ejemplo, alumnos que leen cada elemento del texto sin lograr acceder a su significado global, otros leen sin una meta y por tanto sin realizar un esfuerzo en busca del significado. De igual forma, vemos alumnos que leen sin percatarse siquiera si van comprendiendo lo que está

contenido en el texto. La consecuencia de este tipo de prácticas denota una ausencia de estrategias lectoras en los alumnos lo cual los conduce hacia una pobre, escasa o nula comprensión del texto.

Evidencias como las descritas las encontramos en la mayoría de los alumnos y hacen patente que las prácticas no han sido suficientes y adecuadas para que éstos adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionan sobre el significado de lo que leen, puedan valorarlo y criticarlo y, sobretodo, que disfruten de la lectura.

## 1.2. Delimitación

Gran parte de los problemas que los alumnos experimentan durante el acto lector se deben a que no utilizan las estrategias de lectura adecuadas para acceder a la significación del texto. De hecho, muchos de los alumnos se enfrentan al texto careciendo de la forma apropiada para acceder al él.

A lo largo de mi experiencia como docente en escuelas multigrado he podido observar cómo los alumnos intentan leer sin una meta, otros leen cada elemento del texto sin lograr acceder a su significado global, otros barren el texto sin darse cuenta que no han comprendido lo que está contenido en el texto. Asimismo, vemos alumnos que les resulta difícil avanzar en su lectura cuando aparece alguna palabra desconocida, identificar las ideas principales y mucho menos hacer conjeturas sobre lo que depara más adelante el texto.

El cúmulo de problemas que tienen los alumnos para trascender de la penumbra que significa no comprender lo que leen y arribar a la zona de luz que abre el comprender un texto me han motivado a realizar una propuesta de intervención pedagógica con mis alumnos de tercero a sexto grado de la escuela multigrado "Gral. Antonio Rosales, ubicada en la comunidad El Llano de la Palma, Sindicatura de las Tapias del Municipio de Culiacán, Sinaloa. Dicha propuesta se aplicó durante el primer semestre del ciclo escolar 1997-1998 y se orientó fundamentalmente a instruir a los alumnos en estrategias lectoras que le permitan avanzar en la lectura del texto cuando aparezca alguna palabra desconocida, infiriendo su significado para que así puedan identificar las ideas centrales del texto.

### **1.3. Justificación**

Una de las metas más anheladas de la escuela primaria mexicana es contribuir en la formación de los escolares con una visión científica y humanística y en usuarios eficientes de la lengua escrita; esto es verdaderos lectores y escritores. Para lograr tales propósitos, en los últimos años se ha emprendido un proceso de reforma curricular que se suscribe en el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), el Plan y los Programas de Estudio de la Educación Primaria y diversos materiales curriculares.

En estos textos las autoridades educativas, a la vez que hacen notar su

preocupación por los bajos niveles de aprendizaje logrados por los alumnos y egresados de nuestro sistema educativo, hacen patente la intención de generar procesos de reforma en las diversas áreas que integran el currículum escolar con el fin de que los alumnos logren una verdadera formación integral.

En lo que refiere a la formación eficiente de los alumnos en las habilidades de lectura, escritura y expresión oral, la escuela primaria, desde hace algunos años ha venido implementando diversas acciones tendientes a lograr tal propósito.

Los programas de estudio de educación primaria vigentes plantean contenidos de enseñanza que se orientan a la mejora de la comprensión lectora. Sin embargo, cuando éstos se abordan en el aula no se hacen de forma adecuada ya que por lo general el profesor enseña dichos contenidos en forma aislada y no se explicita el propósito que se persigue con su enseñanza.

La ausencia de una apropiada actividad instruccional en el aula respecto a la comprensión lectora se debe al desconocimiento que tiene el profesor respecto a lo que implica la lectura y su proceso de enseñanza en el aula. De ahí que sea, de suma importancia, someter a experimentación propuestas innovadoras que muestren a los profesores un modo de proceder en la enseñanza de la comprensión lectora con alumnos de escuelas multigrado que operan en medios socioeconómicos y culturales desfavorecidos.

La presente propuesta de intervención pedagógica se inscribe en esa

perspectiva de búsqueda creativa de solución a los problemas que los docentes de escuelas multigrados enfrentamos en nuestra práctica cotidiana.

#### 1.4. Objetivos

- Analizar las dificultades que enfrentan los alumnos de 2º y 3er. ciclo en una escuela multigrado para acceder a la comprensión de textos escolares.
- Establecer el nivel de comprensión lectora que tienen los alumnos de una escuela multigrado de una zona rural.
- Hacer una revisión teórica de los diversos estudios que explican el proceso de la lectura y la enseñanza de las estrategias de identificación de ideas principales e inferencia para mejorar la comprensión lectora.
- Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención pedagógica orientada a instruir a los alumnos de la escuela primaria en estrategias de inferencia e identificación de ideas principales para mejorar su nivel de comprensión de lectura.

#### 1.5 El Contexto y su influencia en la comprensión de textos

La propuesta de intervención pedagógica aquí expuesta se dirigió a alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de la Escuela Primaria "Gral. Antonio

Rosales" ubicada en la comunidad de El Llano de la Palma perteneciente a la sindicatura de Las Tapias del municipio de Culiacán; misma que se localiza a cuarenta kilómetros al sureste de la capital del estado.

### 1.5.1. Contexto sociocultural

Esta comunidad está conformada por 82 habitantes que habitan en 23 casas construidas la mayoría de paredes de ladrillo y techos de teja.

Los servicios públicos con que cuenta la comunidad son: agua, energía eléctrica, una caseta telefónica y transporte público. El agua proviene de un pozo local y se suministra a través de tubos y mangueras por toda la comunidad. Cada familia cuenta con energía eléctrica en sus viviendas.

El transporte público se lleva a cabo en un camión circunvecino que recorre una ruta diaria del Vizcaino a Culiacán, pasando por esta comunidad a las siete de la mañana rumbo a la capital del estado y de regreso a las cinco de la tarde.

Cuando algún miembro de la comunidad requiere atención médica, por lo general acuden a la clínica rural del IMSS situada en la comunidad de Las Flechas como a unos cuatro kilómetros. En otras ocasiones acuden a La Guamuchilera, El Salado o Culiacán.

Para el suministro de alimentos los habitantes acuden a Culiacán, El Salado o

bien los adquieren con los vendedores ambulantes que llegan al poblado ofreciendo frutas, verduras u otros artículos de primera necesidad. Asimismo una parte de este suministro, como es el caso de la carne, la leche y productos derivados de ésta, se adquieren entre los habitantes pues constituye la producción local de alimentos.

El trabajo para los pobladores de esta comunidad es sumamente escaso. Las mujeres se dedican al trabajo del hogar, los hombres se dedican a trabajar en sus parcelas de temporal y a cuidar el ganado que poseen, otros pocos trabajan en un cerro donde se extraen ciertos minerales o se emplean como jornaleros realizando actividades de limpieza de los caminos o elaborando carbón.

Las actividades culturales y sociales que se celebran en la comunidad tienen relación con celebraciones cívico-escolares y religiosas. Dentro del primer tipo de festejos se ubica el tradicional desfile de aniversario de la Revolución Mexicana, la fiesta del día del niño y las fiestas de fin de ciclo escolar donde los alumnos del jardín de niños y de la escuela primaria participan en diversas actividades artísticas.

Dentro de los festejos religiosos los miembros de la comunidad participan en la fiesta del día de la Virgen de Guadalupe donde hay venta de distintos platillos tradicionales y se organiza un baile. Días posteriores a esta festividad se realiza la "posada" en donde se rompen piñatas y se reparten alimentos y dulces a los niños.

Políticamente la comunidad está representada por un comisario quien es el responsable del orden público y de favorecer las buenas relaciones entre los distintos

miembros de la comunidad.

En relación al nivel de escolaridad de la población adulta hemos de señalar que una gran mayoría de los habitantes estudiaron hasta quinto grado de primaria y hay un escaso número de analfabetas. Sin embargo, las actividades de lectura y escritura en los habitantes es sumamente escasa.

### 1.5.2. Contexto familiar

Dentro del hogar, la atención de los niños recae fundamentalmente en la madre ya que el padre al ser el principal sostén económico de la familia, se dedica de tiempo completo a cumplir con su jornada laboral.

La madre comparte su tiempo entre las responsabilidades del hogar y la atención a sus hijos aunque escasamente le brinda el apoyo que requieren para cumplir con sus tareas escolares debido al bajo nivel de escolaridad que éstas tienen.

En lo que concierne de manera específica a la lectura de textos escritos hemos de señalar que en los hogares difícilmente se practica esta actividad debido fundamentalmente a la ausencia de periódicos, revistas o libros, salvo los de tipo escolar. Por lo que el ambiente alfabetizador en el hogar es sumamente limitado, situación que influye notablemente en la falta de hábitos lectores de los escolares y por consiguiente en su formación.

### 1.5.3. Contexto escolar

En lo que concierne al servicio educativo hemos de señalar que la comunidad solo cuenta con Jardín de Niños y Escuela Primaria. Quienes egresan de la primaria y desean continuar sus estudios tienen la opción de asistir a la telesecundaria más cercana aproximadamente a cuatro kilómetros de distancia o bien tienen la opción de irse a estudiar a Culiacán.

La matrícula de preescolar es de nueve niños y la de primaria es de treinta y dos alumnos de los cuales diez provienen de otras comunidades. Cinco alumnos asisten a telesecundaria.

La escuela primaria se ubica en la parte norte de la comunidad y está construida sobre un terreno en forma de polígono irregular de aproximadamente cuatro mil metros cuadrados. Colinda al norte con una parcela, al sur con la calle principal de la comunidad y con una casa familiar, al este con el jardín de niños y al oeste con una parcela y una vivienda familiar.

El edificio escolar está construido con material de concreto y consta de un aula y dos baños de reciente construcción. Cuenta con energía eléctrica y en la parte delantera del plantel hay una llave de agua que sirve para regar los pocos árboles con que cuenta la escuela y para que los niños puedan beber.

El aula construida en forma rectangular tiene dos puertas laterales y dos

grandes ventanales a través de las cuales puede verse el paisaje. Hay un pizarrón verde al frente. Cerca de uno de los ventanales hay una silla vieja de madera y una mesa que hace las veces de escritorio para el maestro. Hay dieciséis mesabancos binarios de madera y fierro distribuidos a lo largo del aula como queriendo formar filas. Sobre una pared cuelgan algunas láminas y en un extremo del aula hay algunos rollos de papel conteniendo distintos materiales que se utilizan para ilustrar las clases.

La escuela está considerada como unitaria dado que en ella se atienden los seis grados por un solo maestro. En el turno matutino se atiende a los alumnos de primero y segundo grado y por la tarde los grados de tercero a sexto.

El profesor que atiende el grupo y autor de este trabajo es profesor de educación primaria con doce años de experiencia docente. Es egresado de la Escuela Normal de Sinaloa y pasante de la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional.

La relación que se da entre el profesor y los alumnos es cordial y de respeto. La mayoría de los alumnos cumplen con las actividades escolares y asisten de forma puntual a clases aunque muchos tienen problemas en su aprendizaje debido a sus deficiencias culturales.

En lo que concierne a las actividades que se realizan en la escuela y que tienen que ver con la lectura y la escritura de textos es sumamente notorio que tienen

dificultad para realizarlas y al parecer poco les agradan a los alumnos emprenderlas.

Las dificultades que enfrentan para leer o escribir un texto tienen que ver en gran medida con la inadecuada labor docente que se desarrolla en la enseñanza de estas actividades en grupos multigrado, con el escaso apoyo familiar para la realización de las actividades extraclase y, por si fuera poco, con el desfavorable ambiente alfabetizador con el que se rodea el niño en la comunidad y en la familia.

## CAPITULO II

### ORIENTACIONES TEORICO-METODOLOGICAS

#### 2.1 . Fundamentación Teórica

##### 2.1.1. La lectura y los modelos que explican el proceso lector

Durante mucho tiempo la lectura había sido considerada para algunos especialistas como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas de un texto en unidades sonoras. La lectura se concebía como "el rescate del significado expresado en el texto, lo que dejaba para el lector una posición receptiva, sin que sus expectativas intervinieran al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado"<sup>4</sup>. Asimismo se decía que "la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962)"<sup>5</sup>.

En los años cuarenta, desde el esquema clásico se asumía a la lectura como una actividad pasiva, suponía que el reconocimiento de las palabras y su comprensión las realizaba el lector en dos niveles diferentes: en el primer nivel el lector reconocía las palabras del texto y en el segundo nivel las comprendía.

A partir de los 80's diversos investigadores iniciaron, de manera más

---

<sup>4</sup> Gómez Palacio, Margarita y Colbs (1995). La Lectura en la Escuela. SEP-Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. México, p. 19.

<sup>5</sup> Cooper, David (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, España, Aprendizaje Visor, p. 17.

exhaustiva, procesos de indagación tendientes a conocer cómo el lector comprende.

Hoy en día la lectura no puede considerarse más como un mero proceso de decodificación y la comprensión como el resultado directo de la decodificación. Tampoco puede decirse que comprender y leer son sinónimos sino más bien como señala Johnston, "la comprensión es un aspecto de la lectura,... otros son decodificar, escrutar (por ejemplo, cuando se emplea la guía telefónica) y vocalizar la letra impresa en la página (pronunciar las palabras)"<sup>6</sup>.

La lectura se concibe como "la interacción que un lector establece con un texto"<sup>7</sup>, como un proceso interactivo en el que intervienen dos fuentes: la información visual que consiste en la información proveniente del texto y la información no visual que son los conocimientos del lector.

José Antonio León concibe la lectura y su comprensión como un "proceso complejo e interactivo, a través del cual, el lector construye activamente una representación del significado, poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos"<sup>8</sup>. Es decir, la comprensión final del texto es producida por la unión de al menos dos factores. De un lado están las características del lector, sus conocimientos y habilidades lectoras, incluyendo todas las estrategias que el lector aplica al enfrentarse a la lectura del pasaje para extraer la información. Y por otro lado, están las características del material escrito que incluyen los distintos tipos de

---

<sup>6</sup> Johnston, Peter H. (1989) La Evaluación de la Comprensión Lectora: un Enfoque Cognitivo. Madrid, Visor, p. 15.  
<sup>7</sup> *Ibidem*

<sup>8</sup> León, José Antonio (1991) La Mejora de la Comprensión Lectora: un Análisis Interactivo. Madrid, UAM, p. 7.

aplica al enfrentarse a la lectura del pasaje para extraer la información. Y por otro lado, están las características del material escrito que incluyen los distintos tipos de textos, los niveles lingüísticos empleados; el contenido y estructura que el escritor emplea para comunicarse, etc.

Alonso Tapia y Mar Mateos indican "la existencia de tres modelos generales que tratan de explicar los procesos implicados en la lectura: los modelos de procesamiento ascendente, los modelos de procesamiento descendente y los modelos interactivos"<sup>9</sup>.

El modelo de procesamiento ascendente (*botton up*) supone que el proceso de comprensión inicia con el análisis de los patrones gráficos, asignándole un significado y pronunciación, luego la combinación de letras dan lugar al reconocimiento de sílabas y palabras y así hasta extraer el significado completo.

El modelo de procesamiento descendente (*top-down*) supone que el conocimiento sintáctico y semántico previo y el uso que hace de ellos el lector durante la comprensión, le permitirán anticipar la información del texto al reconocer las oraciones ahí contenidas y el significado de las palabras.

El modelo interactivo, considera la lectura como un proceso interactivo donde la comprensión del texto depende simultáneamente de los datos proporcionados por

---

<sup>9</sup> Alonso Tapia, Jesús y Mar Mateos Sáenz (1987). "Entrenamiento de Habilidades Cognitivas, Comprensión Lectora, Fundamentación Teórica" en Jesús Alonso Tapia ¿Enseñar a Pensar? Perspectivas para la Educación Compensatoria. Madrid, España, CIDE, p.162

éste y de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector.

### 2.1.2. El Modelo Interactivo de la lectura.

Desde este modelo se considera, enuncian Alonso Tapia, Nuria Carriedo y Mar Mateos<sup>10</sup> que al leer un texto el sujeto es guiado fundamentalmente por él mismo, procesando la información de modo ascendente (abajo-arriba). Sin embargo, en la medida en que este proceso brinda al lector un núcleo de información, éste activa una serie de datos o esquemas de conocimientos que le permiten integrar la información y ayudan en la comprensión de frases siguientes. De esta manera, el sujeto construye, pues, un modelo a partir de los esquemas activados por los elementos iniciales del texto. Este modelo va siendo precisado progresivamente en la medida en que la información inicialmente implícita se va haciendo explícita. A veces ocurre, sin embargo, que las expectativas o hipótesis que el sujeto deriva del modelo formado se ven refutadas por la nueva información contenida en el texto, lo que obliga al sujeto a revisar sus hipótesis y a poner en juego determinadas estrategias para remediar su fallo de comprensión.

En resumen, desde el modelo interactivo se asume que el lector construye el significado a partir de la información contenida en el texto y de sus propios conocimientos, por medio de un proceso de formulación, verificación y contrastación de hipótesis que le permitirán tanto la integración de la información como el control

---

<sup>10</sup> Tapia Jesús Alonso (1992). Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación. Madrid. MEC, p. 14

de la comprensión.

#### a. La formulación de hipótesis.

En 1978 Person y Johnson sostenían que "comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido" <sup>11</sup> la comprensión es activa, no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar e intercambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simple cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias, es formular hipótesis.

Durante el proceso de la lectura, el lector formula una serie de hipótesis tanto sobre la naturaleza y contenido del texto como sobre las intenciones o propósitos del autor. Al comienzo de la lectura, y una vez realizada la identificación por parte del lector de los signos textuales y contextuales del texto, se activan en su mente los esquemas de conocimiento que le generan unas expectativas sobre el contenido de ese texto al mismo tiempo que le permiten anticipar el tipo de información incluida en él.

"Los buenos lectores, con independencia del grado en que las palabras pueden ser predichas a partir del texto, se fijan en cada una de ellas durante la lectura, empleando este procedimiento para confirmar o rechazar las predicciones

---

<sup>11</sup> Citado por Johnston, Peter H. La Evaluación .... Op. Cit. pp. 21-22

realizadas sobre el texto" <sup>12</sup>.

Pueden distinguirse de acuerdo con Collins y Smith<sup>13</sup> dos tipos de hipótesis. Un primer tipo que hace referencia a lo que puede pasar en un texto (predictivas) o al contenido objeto de lectura (interpretativas). Un segundo grupo de hipótesis refiere a las expectativas generadas por la estructura formal del escrito y que le permiten al lector activar los esquemas pertinentes para la comprensión del texto.

La formulación de hipótesis requiere que el lector realice inferencias que le permitan completar los huecos de información no explicitada en el texto.

Las inferencias que el lector realiza son pues, actos fundamentales de comprensión, ya que permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente en el texto. Es decir, inferir es un proceso que el lector hace de completar mentalmente un texto con información proveniente de sus conocimientos previos y de la contenida en el propio texto.

Para Johnston las inferencias son, "la esencia misma de la comprensión lectora y cuanto más se hagan, mejor se comprenderá el texto"<sup>14</sup>. Se ha demostrado que los lectores competentes frecuentemente durante la lectura van formulando

---

<sup>12</sup> Marin Ma. Angeles (1994). "La Comprensión lectora en el marco de las teorías del procesamiento de la información" en Cabrera Flor, Trinidad Donoso y Ma. de los Angeles Marin. El Proceso lector y su evaluación. Barcelona, Laertes pedagogía, p. 90

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Johnston, Peter, La Evaluación... Op. Cit. p. 24

interrogantes que poco a poco se van respondiendo y van surgiendo nuevas preguntas. La lectura de novelas de misterio es un ejemplo de ello.

En el caso de que el lector no cuente con la estructura apropiada para realizar las inferencias ya sea por falta de conocimientos previos sobre el tema o cualquier otra causa, éste dependerá más del procesamiento lingüístico y léxico para ir construyendo el significado frase a frase. Este proceso se puede observar con mayor nitidez cuando se lee un texto sobre un tema desconocido.

Trabasso<sup>15</sup> señala que las inferencias realizan cuatro funciones básicas:

1) Resolución de ambigüedad léxica; 2) Resolución de referencias pronominales y nominales; 3) Establecimiento del contexto para la frase; y 4) Establecimiento de un marco más amplio dentro del qué interpretar, es decir, un modelo base para el procesamiento de arriba-abajo.

Warren, Nicholas y Trabasso<sup>16</sup> analizan más detalladamente las funciones de las inferencias. Estas se utilizan para completar los huecos de información no contenidos en los textos. Las inferencias serán conectores del texto si establecen relaciones conectoras entre sus elementos. Existen distintas subclases de inferencias y son las siguientes:

<sup>15</sup> Citado por Johnston, Peter (1989). La evaluación... Op cit. p. 23

<sup>16</sup> Citado por Ma. Angeles Marín (1994). "La Comprensión lectora"...Op. Cit.. 90-91.

### 1. Relaciones lógicas:

- a) De motivación. Se infiere que alguien está interesado por algo si le dedica mucho tiempo.
- b) De capacidad. Se infiere que la ausencia de medios económicos no permite hacer dispendios elevados.
- c) De causas físicas o psicológicas. Se infiere que un personaje está enfadado porque interpela a otro con palabras malsonantes.

### 2. Relaciones informativas:

- a) De contexto espacial y temporal. Por las cuales se deducen los escenarios y la cronología de los hechos.
- b) De relaciones pronominales y léxicas. Se conoce cuál es el antecedente en una frase del pronombre "éste", de igual modo que se ha de conocer el significado correcto de una palabra polisémica, en un determinado contexto.

### 3. De evaluación, basadas en juicios morales y sociales.

#### **b. La verificación de las hipótesis**

Quando el lector explora o lee un texto intervienen en dicho acto procesos de orden perceptivo, cognitivo y lingüístico relacionados con la descodificación y la comprensión del mensaje. Durante dicho acto, tanto las anticipaciones realizados

sobre el tipo y la estructura del texto como las inferencias se van confirmando mediante los indicios gráficos de este. Por consiguiente, el acto lector consiste en una sucesión de acciones que le permiten al lector "ir contrastando y verificando las hipótesis realizadas al inicio de la lectura, al tiempo que se van generando otras nuevas, a partir de la información y de los datos que obtiene mientras avanza en la lectura"<sup>17</sup>.

El proceso de control o verificación de la información se realiza de manera automática durante la lectura y se hace patente cuando el lector topa con algún obstáculo. Este mecanismo de control de la comprensión consiste básicamente en establecer una relación entre lo que dice el texto y los conocimientos del lector, así como sus propósitos y expectativas al iniciar la lectura. Es una actividad metacognitiva, de autoevaluación constante que le permite al lector controlar y supervisar su proceso de construcción del sentido. Esta actividad le permite validar o invalidar la información que recibe, y por tanto proseguir con la lectura o iniciar estrategias de comprobación cuando se produce algún tipo de error o falla en la comprensión.

Cuando el lector falla al comprender una palabra, una frase o el contenido total de un texto se debe según Baker y Brown<sup>18</sup> a que éste carece de esquemas de conocimiento para abordar el texto, el texto no presenta indicadores suficientes que

---

<sup>17</sup> Idem. p. 92

<sup>18</sup> Ibidem.

le permitan al lector activar el esquema de conocimiento adecuado o bien a que el lector aplica unos esquemas de conocimiento para construir una interpretación del texto, pero ésta no coincide con la propuesta por el autor.

Las estrategias que los buenos lectores o lectores competentes emplean cuando se detecta un problema de comprensión, de acuerdo con Collins y Smith<sup>19</sup>, consisten básicamente en:

- a) Desestimar la incoherencia y seguir leyendo.
- b) Suspender el juicio hasta que el texto aporte más información que permita reorientar la comprensión.
- c) Buscar explicaciones alternativas, abandonando hipótesis previas.
- d) Retroceder en la lectura o explorar partes del texto para situar el elemento discordante.
- e) Buscar la solución fuera del texto.

Otros factores que posibilitan al lector el control de la comprensión son los procesos de descodificación que se ponen en juego de manera automática durante la lectura. Estos procesos tienen que ver con el movimiento de los ojos, la amplitud de la mirada y la significación de los signos. Los trabajos de investigación con buenos y malos lectores dan cuenta de ello.

---

<sup>19</sup> Marín Ma. de los Angeles (1994). "La Comprensión de la ....Op. Cit. p. 93

### C. La Integración de la información y control de la comprensión.

En la medida que el lector avanza en la lectura se procesa la información que es consistente con las hipótesis planteadas la cual se va integrando en su sistema de conocimientos para ir construyendo de manera progresiva el significado global del texto. Para lograr esto, el lector emplea diversos tipos de estrategias.

En un nivel básico, la comprensión implica el uso de señales textuales para crear un modelo del supuesto significado del texto que según Perfetti<sup>20</sup> se denomina a esta explicación teoría proposicional.

En un nivel de orden superior, la comprensión implica el empleo de una serie de estrategias para reconstruir el significado de lo que el autor ha querido comunicar. Este proceso de recodificación del mensaje se da a través de un proceso de interacción entre texto y lector, o entre, autor y lector tendiendo el texto como medio. Perfetti<sup>21</sup> denomina a las teorías que explican cómo se lleva a cabo este proceso, teorías de la comprensión. Estas teorías sostienen que el lector, además de codificar proposiciones elementales, añade a las frases del texto sus propias deducciones. Estas deducciones pueden considerarse como proposiciones que son codificadas como una parte de la representación del texto que se hace el lector.

---

<sup>20</sup> Idem pp. 96-97

<sup>21</sup> Idem p. 97

### **2.1.3. El texto, el lector y su comprensión**

En este apartado interesa analizar las características tanto de los textos como del sujeto, y cómo los textos afectan el proceso de la comprensión en la lectura.

#### **a. La naturaleza del texto**

Se ha manifestado en reiteradas ocasiones que las características internas que ofrece el texto, en cuanto a su estructura, extensión y contenido de la información condicionan su comprensión.

Los conocimientos sobre la estructura permiten anticipar el desarrollo del contenido de una forma más previsible y facilitan la comprensión de las ideas fundamentales que se encuentran ordenadas en el esquema del texto. La estructura interna varía según sea el tipo de texto; así por ejemplo, no es lo mismo una carta de amor que un ensayo sobre el uso de un medicamento en enfermos de diabetes.

Para captar la estructura interna hay que atender a las señales indicadoras de las características del texto. Johnston afirma que los modelos o esquemas provenientes de las señales de los textos, las cuales pueden ser de diversa índole, proporcionan la base para organizar las expectativas del lector y sus interacciones.

Aunque existen distintos tipos de textos, podemos hablar de dos grandes

tipos: narrativos y expositivos. Los textos narrativos cuenta una historia que está organizada en torno a un patrón establecido que incluye varios personajes, el escenario, uno o más problemas, la acción, la resolución de el o los problemas y el tema.

Los textos expositivos presentan hechos y datos organizados en un patrón que establece las relaciones existentes entre las diversas ideas presentadas. Éstos son más complejos que los narrativos porque pueden presentar una estructura muy variada porque el lector parte de la idea de que el texto informa cosas reales y por consiguiente, desde el inicio de su lectura se realiza un proceso de contraste entre la información previa que posee el lector y la ofrecida por el texto. Otra de las dificultades radica en el hecho de que el lector para construir una representación mental del texto tiene que acudir a la estructura proposicional y superficial del mismo.

Las diversas estructuras organizativas de los textos tienen influencia sobre el lector para su comprensión, también es cierto que una misma estructura influye más sobre algunos lectores que sobre otros. "Numerosos trabajos teóricos y aplicados apoyan la idea de que la comprensión y el recuerdo que obtenemos de la información de un texto es el resultado que depende tanto de las características y estructura del propio pasaje, como del papel activo que desempeña el lector en su procesamiento".<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup>León, José Antonio (1991). "La comprensión y recuerdo de los textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector" en Infancia y Aprendizaje No. 56, p. 52

Los problemas o deficiencias en la comprensión pueden tener su origen en las características del texto, en el conocimiento sobre la temática del texto y el nivel de destreza que posee el lector.

En los textos expositivos sus expectativas no están claramente definidas como en un cuento popular, las relaciones incluidas en los textos expositivos frecuentemente no dependen de un orden lógico; estos textos al transmitir una gran cantidad de información nueva al lector le resulta complejo para ser asimilada.

Aunque es difícil establecer lineamientos sobre los textos expositivos se puede señalar que el poseer un conocimiento previo sobre la organización de los textos mejora la comprensión de pasajes que se adecuan a esa estructura.

#### **b. Conocimientos previos del lector**

Previamente señalábamos que un lector durante el proceso de la lectura pone en práctica dos tipos de conocimiento; por una parte los que hacen referencia al tema del texto y al mundo en general; y por el otro, los referidos al tipo de texto, a su organización, estructura, etc. ;

Los conocimientos temáticos se adquieren a través de diferentes vías en las distintas etapas educativas, mientras que la adquisición de los conocimientos del mundo se da a través de la experiencia personal. En este sentido, la comprensión

depende de los conocimientos y experiencias previas del lector. Por ejemplo, si leemos un texto de un tema completamente nuevo para nosotros seguramente tenemos problemas para comprenderlo.

La comprensión es más fácil que se dé cuando el lector tiene conocimientos previos sobre el tema que aborda el autor en el texto. Por ejemplo, la lectura de un artículo sobre medicina será, seguramente, mejor comprendida por un médico que por un ingeniero.

Alonso Tapia y Mar Mateos<sup>23</sup> señalan que los conocimientos previos que los lectores han de poseer son aquellos relacionados con las acciones humanas, eventos físicos, objetos y localizaciones y razonamiento deductivo.

El segundo tipo de saberes que el lector pone en práctica durante la lectura tienen que ver con su conocimiento sobre el tipo de texto, su organización y por supuesto las estrategias o habilidades lectoras a través de las cuales se puede inferir información no explícita, anticipar o predecir lo que sucederá, confirmar o autocorregir cierto conocimiento, identificar las ideas principales, etc.

De este modo, al leer un texto realizamos una tarea cognitiva enormemente compleja que incluye diferentes procesos que actúan coordinadamente sobre la información impresa.

---

<sup>23</sup> Citado por Marín Ma. de los Angeles (1994). "La comprensión ... Op. Cit. p. 86

Por tanto, aprender a leer, implicaría, según Alonso Tapia, Nuria Carriedo y Mar Mateos<sup>24</sup>, aprender no sólo a discriminar visualmente sino también a adquirir una serie de estrategias que van a facilitar la combinación de la información proporcionada por el texto y la procedente de los conocimientos del sujeto, de forma que éste pueda construir una representación aceptable del significado de aquél y almacenarla en la memoria para su uso posterior, representación que constituiría la comprensión alcanzada del texto.

Una estrategia, según Gómez Palacio, se define como "un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información".<sup>25</sup> Aplicándolo a la lectura, las estrategias serían las habilidades empleadas por el lector para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias previas con el fin de comprender el texto. Estas estrategias, a decir de Alonso Tapia, Carriedo y Mateos<sup>26</sup>, serían, entre otras:

- a) El establecimiento de un propósito de la lectura o lo que es lo mismo, hacerse consciente de para qué se va a leer.
- b) El uso de las claves del texto y del conocimiento previo para generar inferencias y predicciones sobre el significado de palabras, frases, fragmentos de texto, etc.

---

<sup>24</sup> Tapia Jesús Alonso, Nuria Carriedo López y Mar Mateos Sanz (1992). "Evaluación de la Supervisión y Regulación de la Comprensión. La Batería Surco" en Leer, Comprender y Pensar. Nuevas Estrategias y técnicas de evaluación. Madrid-MEC .p.15

<sup>25</sup> Gómez Palacio, Margarita (1982) Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. SEP-OEA. México pp.15-25.

<sup>26</sup> Tapia Jesús Alonso, Nuria Carriedo López y Mar Mateos Sanz (1992). "Evaluación ... Op. Cit. p. 15

- c) Estrategias de control tales como la búsqueda y activación de conocimiento previo relevante para la comprensión del texto.
  
- d) Estrategias de supervisión y regulación de la comprensión que le permitan organizar el mensaje en una representación coherente a partir de poner en prácticas estrategias de relectura, elaboración de esquemas, imágenes, analogías, autocuestionamientos, identificación de relaciones lógicas y retóricas que existen entre las proposiciones de un texto.

Muchas de estas estrategias se adquieren por el sujeto en forma espontánea o intuitiva durante su experiencia como lector y que en la mayor de las veces se usan de forma inconsciente. Otro tipos de estrategias no se adquieren por el lector tan fácilmente y requieren ser enseñadas explícitamente para que los alumnos puedan acceder de una mejor manera a la comprensión de textos.

Actualmente se considera que las dificultades para comprender lo leído se deben a que las estrategias para la comprensión lectora que poseen los sujetos son inapropiadas o simplemente no cuentan con ellas para poder cumplir con esta tarea al leer. Existen diferentes estrategias lectoras que son utilizadas por el lector competente para potenciar el conocimiento previo.

En el proceso de la lectura, "el lector emplea un conjunto de estrategias (anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación, autocorrección, entre

otras) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto".<sup>27</sup>

Existen diferencias entre buenos y malos lectores basadas fundamentalmente en el conocimiento y en el uso de las estrategias que para la comprensión del texto.

La gran habilidad que posee un lector competente, según estudios revelados, indican que el lector aplica su conocimiento acerca de la estructura del texto, el conocimiento del contenido esquemático y el uso de distintas estrategias para una construcción fiel del significado del texto.

El lector hábil lee con un objetivo determinado. Busca la estructura subyacente de la información textual; hace uso de la información semántica, transmitida por los distintos elementos del texto para generar su interpretación. Cuestiona la información leída y la relaciona con sus conocimientos previos y experiencia.

El conocimiento interno del texto le facilita la comprensión. Es capaz de seleccionar los aspectos más relevantes del pasaje y suprimir la información complementaria y redundante: Hace uso, no sólo de una estrategia sino de diferentes estrategias combinadas, que facilitan la información proporcionada por el texto y la procedente de los conocimientos del propio sujeto, para así, representar o

---

<sup>27</sup> Gómez Palacio, Margarita y cols. La lectura en la Op. Cit. p. 20.

construir el significado fiel del texto.

Todo lo antes dicho respecto al lector competente hace alusión al metaconocimiento. El término *metaconocimiento* hace referencia "al grado de conciencia que una persona tiene de habilidades, estrategias y recursos para realizar una tarea de modo efectivo y a la habilidad de utilizar mecanismos autorreguladores para completar la tarea de modo efectivo, tales como comprobar un resultado, planificar la siguiente acción, evaluar la efectividad de las acciones realizadas etc"<sup>28</sup>. El uso de estos mecanismos se conoce como autosupervisión cognitiva.

Los lectores inmaduros carecen de un plan estratégico de procesamiento para la comprensión lectora. No son capaces de distinguir la estructura del texto, parecen centrarse más en el significado de los elementos individuales que en la estructura general. Al descifrar o interpretar el texto tienden a utilizar una tarea de lista de hechos o acontecimientos memorizados, no alcanzando a distinguir los diferentes niveles de comprensión del texto, "el lector menos competente concibe el texto como una lista de elementos aislados carentes de toda organización lógica".<sup>29</sup>

Por lo que los lectores inmaduros requieren un modelo de instrucción que incida en la mejora de la comprensión del material escrito basado en la enseñanza de las estrategias que los lectores maduros utilizan de forma natural.

---

<sup>28</sup> Alonso Tapia, Jesús y Mar Mateos Sanz. "Entrenamiento de habilidades cognitivas". Op. Cit. p. 183

<sup>29</sup> León, José A(1991). "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto" en *Infancia y Aprendizaje* No. p. 78.

## 2.2.Orientaciones metodológicas

### 2.2.1. Modelos de Instrucción de la lectura

Hasta la fecha no existe un acuerdo sobre cuál es el mejor método para afrontar el tratamiento de los problemas de lectura, esto debido a las diferentes hipótesis sobre las principales causas de estos problemas.

Alonso Tapia y Mar Mateos<sup>30</sup> señalan la existencia de tres grupos de programas que se han desarrollado para tratar los problemas de lectura: programa de instrucción directa, programas de tratamiento de las deficiencias cognitivas implicadas en la lectura y los programas mixtos.

Los programas de instrucción directa parten del supuesto de que todos los niños necesitan el mismo modo de instrucción aunque el ritmo debe ser diferente según las necesidades de cada uno. Asimismo consideran que los problemas de lectura se deben fundamentalmente a que la enseñanza ha sido inadecuada en el modo o en el ritmo necesario en relación con el niño que se trate y que para remediar los problemas que presentan los niños se hace del mismo modo que con niños normales, pero más despacio.

---

<sup>30</sup> Alonso Tapia, Jesús y Mar Mateos Sáenz "Entrenamiento de Habilidades... Op. Cit. p.162

El segundo tipo de programas parten del supuesto de que los problemas que tienen los niños al aprender a leer no se deben tanto a que han recibido una enseñanza inadecuada o demasiado acelerada sino más bien a la incapacidad del niño para realizar una o varias actividades cognitivas implicadas en la lectura. Desde esta perspectiva la lectura es considerada como un proceso ascendente en lo que lo principal es la percepción y traducción fonética de los signos gráficos, esto es , la decodificación.

El tercer tipo de programas tiene como propósito utilizar la instrucción directa pero ajustada a las necesidades del niño, lo cual implica en primer término analizar los factores causantes de las dificultades previas al entrenamiento en la lectura.

El proceso de instrucción directa es aquel proceso a través del cual "el maestro: exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que han de aprender, les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido; y les brinda el feedback correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo"<sup>31</sup>.

La instrucción directa según Cooper<sup>32</sup> abarca tres componentes específicos: la enseñanza, la práctica y la aplicación. El modelado es un componente del segmento de enseñanza, lo que significa que la enseñanza y modelado no son sinónimos sino que la enseñanza es un fenómeno más abarcador que el modelado.

---

<sup>31</sup> Cooper, J. David (1990). Como mejorar ... Op. Cit. p. 253

<sup>32</sup>Idem p. 246

El modelo de instrucción directa, según señalan León Cascón y García Madruga<sup>33</sup>, tiene como base la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotski, según la cual el alumno aprende primero con la ayuda del profesor, hasta que una vez que internaliza las estrategias actúa sin la presencia del profesor. Este modelo, según los autores, sigue los siguientes pasos: primero, el profesor sirve de modelo desarrollando correctamente la actividad. Posteriormente, él y el alumno realizan conjuntamente la actividad en la que este último va responsabilizándose progresivamente de la tarea hasta que finalmente, es capaz de realizarla sin la ayuda del profesor.

El modelado de las estrategias lectoras por parte del profesor consiste básicamente en manifestar en voz alta los pensamientos que normalmente se producen de forma encubierta durante el acto lector con el fin de demostrar al alumno como se usan las mismas. Para ello se requiere, en primer lugar, lograr la identificación explícita de la estrategia a utilizar así como la explicación de tal estrategia. Este tipo de conocimiento, según señalan Alonso Tapia y Mar Mateos<sup>34</sup> es necesario para que el lector pueda comprender mejor o realice una actividad metacognitiva y con ello aumente la posibilidad de que actúe en consecuencia y transfiera lo aprendido a otras situaciones.

La instrucción explícita o directa tiene como propósito orientar la atención del

---

<sup>33</sup> León Cascón José Antonio y Juan A. García Madruga (1989). "Comprensión de Textos e Instrucción" en Cuadernos de Pedagogía No. 169, Fontalba, Barcelona, p. 58.

<sup>34</sup> Alonso Tapia, Jesús y Mar Mateos Sanz "Entrenamiento de habilidades .... Op. Cit". p. 199

lector hacia el proceso de comprensión y aumentar el conocimiento, uso y control de las estrategias en él implicadas.

### 2.2.2. El modelo de instrucción directa en la lectura

La estrategia didáctica <sup>utilizada</sup> diseñada en esta propuesta de intervención pedagógica para instruir a los alumnos en las habilidades lectoras tiene como base el modelo de instrucción directa planteado por Cooper en el que el maestro "exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que han de aprender; les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido y les brinda el *feedback* correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo"<sup>35</sup>.

El modelo de instrucción directa consta de cuatro fases para enseñar las habilidades y procesos de comprensión de dos estrategias lectoras: la inferencia y la identificación de ideas principales. A través de este proceso de instrucción se pretende lograr que los alumnos se apropien de dos estrategias lectoras: la inferencia y la identificación de ideas principales a fin de que puedan utilizarlas para mejorar sustancialmente su proceso de comprensión.

#### i) Etapa preparatoria

En esta etapa el maestro se prepara para seleccionar el material que utilizará

<sup>35</sup> Cooper, David (1990). Cómo mejorar ... Op Cit, p. 253

en la etapa de instrucción así como el tipo de estrategias de enseñanza. Para ello toma en consideración la información previa y los esquemas de conocimiento que poseen los alumnos así como su nivel lector. La selección de los textos debe hacerse tomando en consideración los intereses del alumno así como su conocimiento experimental e informativo.

Finalmente se debe clarificar perfectamente a los alumnos el objetivo que se persigue antes de iniciar la enseñanza de cualquier estrategia lectora. De esta manera, se sabrá con precisión qué esperamos que aprendan los alumnos y así podremos determinar si lo han aprendido o no.

Los alumnos por su parte, conocerán no sólo sus limitaciones sino también lo que se espera que aprendan y así estar en posibilidades de determinar si se ha logrado tal propósito.

## 2) Etapa de enseñanza

Esta etapa tiene como principio el comunicar a los alumnos los contenidos académicos que van a aprender, en este caso la inferencia y la identificación de ideas principales.

La etapa de enseñanza inicia con un diálogo muy sencillo donde el maestro hace saber a sus alumnos lo que van a aprender. Les comunica el objetivo que

desea que logren alcanzar tratando de relacionarlo con sus conocimientos previos.

Esta etapa consta de tres fases que se abordan secuencialmente:

## 2.1) Fase I. El modelado

En el modelado, el profesor muestra a los alumnos cómo han de razonar al utilizar los procesos y habilidades comprensivas. De acuerdo con Cooper (1979) el modelado de cualquier habilidad o proceso comprensivo consta de tres etapas<sup>36</sup>.

### 2.1.1. Desarrollo del concepto de la habilidad o proceso a modelar

Esta primera etapa tiene como propósito asegurarse de que los alumnos entiendan el concepto de la habilidad o proceso que se está modelando. Para ello el maestro puede hacer uso de algunos materiales concretos (dibujos, objetos u otros materiales, etc.). Formula preguntas a los alumnos y les pide que expliquen la forma en que han utilizado las evidencias del dibujo u objeto para inferir sus respuestas; pues "a través de la verbalización, los alumnos adquirirán mayor conciencia de la forma en que están empleando la habilidad o proceso que se les ha enseñado; esto es parte del desarrollo metacognitivo requerido para la buena comprensión".<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Idém., p. 255

<sup>37</sup> Idém., p. 257

## 2.1.2 2. El Desarrollo de la habilidad en el nivel auditivo

La segunda etapa o momento del modelado consiste en el desarrollo de la habilidad o proceso en el nivel auditivo. El objetivo de esta etapa es el de asegurarse de que los alumnos sean capaces de utilizar la habilidad al escuchar un texto. El maestro deberá indicarles el propósito, leerles el material e impulsarles a responder las preguntas planteadas. No deben responder únicamente a la interrogante planteada sino que deben de explicar cómo llegaron a esa respuesta. Este tipo de verbalizaciones son parte del desarrollo metacognitivo del sujeto y se torna esencial para lograr una buena comprensión.

## 2.1.3 3. Demostración de la habilidad en la lectura

La etapa final del proceso del modelado consiste en "demostrar al alumno cómo ha de razonar mientras utiliza la habilidad o proceso en el nivel de la lectura, esto es, en mostrar a los alumnos cómo utilizar la habilidad o proceso mientras leen"<sup>38</sup>. El maestro presenta a sus alumnos un segmento de un texto en el que se requiera el uso de la habilidad o estrategia lectora. Después que los alumnos hayan leído el texto, el profesor deberá brindarles las respuesta exigida por el propósito fijado previamente y volver a retornar el párrafo para mostrarles y explicarles cómo se obtuvo esa respuesta. Posteriormente, el profesor deberá repetir el procedimiento con otro párrafo del texto, pero esta vez serán sus alumnos, los que respondan y

---

<sup>38</sup> Idem., p. 257.

verbalicen los razonamientos asociados a esas respuestas. El maestro deberá incentivarlos y orientarlos con preguntas, siempre que ello sea preciso. En la discusión grupal el maestro puede utilizar el nombre real de la habilidad o proceso.

## 2.2 Fase II. Práctica guiada

La fase siguiente dentro de la etapa de enseñanza es la práctica guiada, que es la parte en que los alumnos realizan una actividad de selección inducida (llenar los espacios en blanco de selección múltiple y otras) bajo la supervisión del maestro. La atención del alumno se centra directamente en la habilidad o proceso que se está enseñando. Es en este punto de la instrucción directa en la que el profesor puede constatar si los alumnos han alcanzado el objetivo propuesto al iniciar la enseñanza.

El maestro ha de abordar la actividad reactivo por reactivo, haciendo que los alumnos contesten, cada una de las preguntas y expliquen cómo llegaron a esa (s) respuesta (s). El maestro deberá hacer acotaciones, formular preguntas y re-enseñar cuanto sea preciso en esta fase de práctica guiada. Si los alumnos no logran completar exitosamente los ejercicios en esta fase, se debe re-enseñar globalmente la habilidad o proceso antes de pasar a la práctica independiente y la aplicación de lo aprendido.

## 2.3 Fase III. Resumen

La última fase dentro de la etapa de enseñanza es el resumen. Aquí el

maestro pide a sus alumnos que le indiquen la habilidad que han aprendido y que expliquen cómo y cuándo puede serles útil para sus lecturas. El resumen puede realizarse por medio de un diálogo entre el profesor y los alumnos. El diálogo puede iniciar con preguntas como: ¿ Quién puede decirme lo que han aprendido acerca de cómo determinar la información cuando el autor de un texto no nos la brinda de manera directa?, posteriormente puede formular preguntas similares.

Concluida la etapa de enseñanza, el maestro debe promover la actividad de práctica independiente, la cual debe ser muy semejante a la actividad implementada en la fase de práctica guiada. La diferencia central entre la práctica guiada y la independiente es que esta última se realiza por los alumnos sin ayuda del profesor.

#### 5) **Etapa de práctica independiente**

La actividad de práctica independiente consiste en un ejercicio de selección inducida y deberá ser discutida con los alumnos una vez concluida. El objetivo de esta práctica independiente es centrar la atención de los alumnos en la habilidad o proceso que se les está enseñando (la inferencia o la identificación de las ideas principales) y brindarles la oportunidad de internalizarlos. Si los alumnos realizan con éxito la actividad de práctica independiente, están en condiciones de pasar a la fase de aplicación ya que, "la fuerza de la instrucción directa reside en la fase de

aplicación”<sup>39</sup>. Toda vez que ha quedado demostrado que la enseñanza y práctica sin la aplicación adecuada de lo aprendido no tienen el impacto deseado en el proceso lector.

#### 4) Etapa de aplicación

La etapa de aplicación se realiza mediante la lectura silenciosa guiada. Antes de que inicie el alumno a leer el texto es preciso que el maestro desarrolle la información previa y el vocabulario requerido. Asimismo el maestro deberá recordar a los alumnos la habilidad o proceso comprensivo que van aplicar en la lectura de ese texto para que de esta manera centren su razonamiento en el empleo de la estrategia lectora. De hecho, en la instrucción directa el maestro “debe centrarse en una sola habilidad a la vez, aunque los alumnos utilicen varias de ellas al mismo tiempo”.<sup>40</sup>

Posteriormente se les pide a los alumnos que lean el texto y que se concentren en la totalidad del texto y no en los detalles aislados, relacionándolo con sus conocimientos previos.

A la lectura del texto le sigue una discusión dirigida por el profesor para verificar si se entendió el texto formulándose una serie de interrogantes para ampliar la reflexión y

<sup>39</sup> Idem, p. 265

<sup>40</sup> Idem., p. 266

verificar la aplicación de la habilidad aprendida por los alumnos.

Finalmente, para corroborar y afianzar la captación metacognitiva del alumno, se les pide que resuman lo que han aprendido y expresen verbalmente cómo utilizaron la habilidad o proceso en la lectura.

Después de la aplicación de esta estrategia sin duda habrá muchas oportunidades más (para el maestro que aplicó la estrategia en el grupo que atiende) para poner en práctica esta habilidad, al seleccionar algunos textos y discutirlos con los alumnos (aplicación guiada) además de la selección y discusión de textos que puedan hacer los propios alumnos entre sí (aplicación independiente).

### **2.3. Reflexión crítica de mi práctica docente en la comprensión de textos escritos**

En el transcurrir de mi vida, como profesional de la educación he experimentado diversos procesos formativos que se traducen en conocimientos, habilidades y actitudes, mismos que han contribuido notablemente en conformación como persona y que han tenido una notable influencia en mi práctica como docente.

En los últimos años, he experimentado nuevos procesos en mi formación profesional debido en gran parte y como resultado de mi incursión a la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional lo que me ha permitido emprender una profunda reflexión de mi quehacer e ir a la búsqueda de nuevas

formas para mejorarlo.

De manera particular quiero hacer alusión a lo concerniente a mi experiencia formativa en uno de los aspectos primordiales de la enseñanza en la escuela primaria: la lectura y su comprensión.

Todo maestro sabe que uno de los principales objetivos de la escuela primaria es enseñar a los alumnos a leer y escribir, a ser un buen usuario de su lengua materna. Tarea nada fácil y que reclama un gran trabajo pedagógico por parte del maestro, mucho más del que yo podía imaginar. Esto lo he podido constatar en el trabajo de intervención pedagógica realizado en mi grupo y del que hoy doy cuenta.

Este proceso de investigación me llevó primeramente al encuentro con mis creencias y con mis vivencias sobre lo que para mi ha significado la lectura y su enseñanza.

Recuerdo que al cursar la educación primaria, el interés puesto en la asignatura de español, se centraba mayormente, en la lectura de textos contenidos en los libros, ya sea lectura en silencio o en voz alta para ser calificados en la escritura de la misma, en el manejo y uso de las reglas ortográficas y en resolver los diferentes ejercicios del libro de texto. En las otras asignaturas, la lectura y la resolución de cuestionarios eran muy comunes, sin embargo, la comprensión del texto era rara vez cuestionada.

Durante mis años de estudio en la escuela formadora de profesores de educación primaria, la enseñanza del español se realizaba a través de actividades de lecturas de textos, en la redacción y exposición de cuentos, en la apropiación de las reglas gramaticales y en el estudio de obras literarias. La comprensión de los textos era muy pocas veces abordada como actividad de nuestro aprendizaje y nunca como una actividad que debería ser nuestro objeto de estudio para su posterior enseñanza

En el año 1996 cuando ya cursaba la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica, asistí a un curso – taller denominado la Comprensión Lectora en la Escuela Primaria, con duración de 40 horas y realizado durante varios domingos. De hecho fue mi primer contacto significativo con relación a este tema. En este curso no solo cuestioné mi práctica docente en relación a este asunto sino que también comprendí cual era la verdadera función del lector, las variedades de textos que existen, así como las diferentes estrategias de las que se apropia la persona para la comprensión de textos.

Fue a partir de entonces en que comprendí el nuevo enfoque del español presente en el plan y programas de estudio 1993 cuyo propósito central es "propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita". A la vez surgió mi interés por analizar más detenidamente lo concerniente a la enseñanza del español y en especial lo relativo a la comprensión lectora.

Comprendí que este nuevo enfoque tiene como propósito que los niños, desde los primeros grados de la educación primaria, se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen para que puedan disfrutarlo, valorarlo o criticarlo.

Los actuales programas de estudio para la educación primaria, a través de los libros de texto y los ficheros de español, ofrecen a los maestros ejercicios y actividades, planteadas para propiciar la comprensión lectora a través de las diferentes estrategias. Sin embargo, algunos maestros las desconocemos o preferimos seguir trabajando como en décadas pasadas, sin tomar en cuenta los nuevos aportes para la comprensión lectora.

Hoy en día entiendo a la lectura como proceso en el que interactúan el lector y el texto. El lector va hacia el texto provisto de un cúmulo de conocimientos para extraer la información que el autor quiere transmitir.

En el proceso para construir o comprender el significado de el texto, el lector emplea un conjunto de estrategias entre las que están la anticipación, la predicción, la confirmación, la autocorrección, las inferencias, etc. Estas estrategias deben ser enseñadas a los alumnos por el maestro en forma explícita a fin de que pueda adquirir las diferentes habilidades lectora que favorezcan un acercamiento hacia las ideas y los conocimientos que el autor quiere comunicarnos a través del texto.

En este proceso formativo al que hago alusión, la lectura de autores como Margarita Gómez Palacio, Frank Smith, Peter Johnston, Baumann, David Cooper y Sánchez Miguel, entre otros y la puesta en práctica de este proyecto de innovación han sido nodales para esclarecer mi conceptualización teórica sobre la lectura y su comprensión y por consiguiente en resignificar mi práctica docente.

## CAPITULO III

### ALTERNATIVAS DE INTERVENCION PEDAGOGICA

#### 3.1. Aplicación de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica contenida en esta propuesta inició con la enseñanza de la estrategia de inferencia y posteriormente con la de la idea principal.

##### 3.1.1. La enseñanza de la estrategia de inferencia

Durante la *etapa previa o preparatoria* del diseño de la estrategia didáctica se tomaron en consideración los conocimientos previos de los alumnos y su nivel lector. Esto pudo establecerse a partir de la experiencia del maestro en lo que refiere al conocimiento de sus alumnos así como los resultados de un examen diagnóstico conteniendo diversos textos a través de los cuales se buscaba evaluar el nivel de comprensión lectora para inferir textos escritos (ver anexo 1).

En otra sesión se inició con la *fase de enseñanza*. Se les comunicó a los alumnos que aprenderían a utilizar una habilidad cognitiva respecto a la lectura, es decir que aprenderían a reconocer que el autor del texto a veces incluye información

que no está explícita y que debemos saber identificarla para poder comprenderla. Se hizo referencia a la inferencia pero sin mencionarla. Se trataba de que los alumnos arribaran a la noción sin aludir al concepto.

Posteriormente, en la *etapa del modelado* para desarrollar la habilidad de inferir en los alumnos inicio con textos gráficos. Como primera actividad, se les mostró una ilustración grande, del tamaño de una cartulina, la cual se adhirió al pizarrón para que los alumnos infirieran a qué época del año correspondían las acciones que se ilustraban en la misma (texto 2, anexos). Se les cuestionó sobre el tipo de ropa que usan los personajes y en qué época del año se acostumbra usarla, qué hacen los personajes, etc. Los alumnos respondían a cada pregunta y finalmente coincidieron que el croquis o ilustración se refería a la época de invierno.

Otro ejercicio consistió en presentarles ocho dibujos grandes los cuales fueron colocados en el pizarrón en forma desordenada ( texto 3, anexos). Se les indicó a los alumnos cuál era el primer dibujo, para que a partir de él descubrieran o infirieran qué dibujo o "fotografía" continuaba, siguiendo una secuencia lógica. En esta actividad participaron siete niños quienes fueron colocando en orden los dibujos hasta lograr completar la secuencia exitosamente.

Para el tercer ejercicio se les entregó a cada alumno una hoja de trabajo que contenía cuatro ilustraciones (texto 4, anexos). Previamente se habían escrito en el pizarrón cuatro oraciones relacionadas con los dibujos. Se les indicó a los alumnos que observaran cada una de las ilustraciones y que escribieran debajo de ellas una

de las cuatro frases escritas en el pizarrón que mejor describiera cada una de las ilustraciones. Con esta actividad se pretendía que los alumnos infirieran el mensaje que cada dibujo expresaba.

La segunda actividad del *modelado* consistió en desarrollar la inferencia en el nivel auditivo, por ser una transición entre el lenguaje oral y la lectura. El propósito de este ejercicio es el de asegurarse de que los alumnos sean capaces de utilizar la habilidad de inferir al escuchar un texto.

Al iniciar esta actividad se le entregó a cada alumno una hoja conteniendo dos textos mismos que se les leerían en voz alta (texto 5, anexos). Se les pidió que escucharan atentamente el primer texto y que al final respondieran, qué sucedió. Al concluir la lectura, en voz alta, del primer texto se leyeron tres respuestas posibles de lo que pudo haber ocurrido, mismas que aparecían en la copia que se les había entregado para que subrayaran la que consideraban correcta.

Se comentaron las respuestas dadas por los niños y se les indicó que cuando el texto no nos dice explícitamente lo que sucedió, si nos proporciona algunas claves que pueden ayudarnos a elaborar una respuesta acertada. Los alumnos verbalizaron sus razonamientos y finalmente todos coincidieron con la respuesta acertada.

El segundo texto que se les leyó no contenía título. Al finalizar la lectura, se les preguntó a los niños: "Quién soy?", esto con la finalidad de que infirieran sobre qué

trataba el texto.

La tercera actividad realizada se orientó a *modelar la inferencia en el nivel de la lectura*. El propósito principal de esta actividad fue mostrar a los alumnos cómo han de razonar mientras utilizan la habilidad de inferir en el nivel de la lectura, es decir, instruirlos como han de emplear esta habilidad mientras leen.

Se le entregó a los alumnos una hoja conteniendo dos textos a la vez que se pegaba en el pizarrón dos cartulinas conteniendo los mismos textos (texto 6, anexos). Luego se les pidió a los alumnos que leyeran en silencio el primer texto para inferir qué les ocurrió a los personajes (Larry y Ted). Se les dijo a los alumnos que la respuesta correcta era la segunda de las tres que se les daban a conocer para que después de conocer la respuesta pudieran con certeza dar las inferencias que concluían en esa respuesta.

En el texto escrito en la cartulina, que estaba pegada en el pizarrón, el maestro y algunos alumnos fueron subrayando todas las frases que ayudaban a aclarar qué era lo que le había ocurrido a Ted. Una vez concluida la tarea, los alumnos señalaron que efectivamente, la respuesta correcta era la señalada con la letra "b".

Posteriormente, en forma personal, los alumnos realizaron la misma actividad con el segundo texto. Se les aclaró que debían contestar la pregunta eligiendo una de las tres posibles respuestas que se les daban, misma que estaba en forma

implícita en el texto, por lo que debían inferirla.

Los alumnos iniciaron leyendo en silencio el texto, al leerlo también subrayaban algunas frases que apoyaban su respuesta. Fue necesario guiarlos con preguntas orientadoras.

Después de 20 minutos de lectura y análisis del texto todos tenían una respuesta, la mayoría de ellos respondieron correctamente. La verificación de la respuesta se hizo bajo la dirección del maestro señalando los elementos lingüísticos plasmados en el texto escrito en la cartulina.

En otra sesión, la actividad que se realizó corresponde a la *fase de práctica guiada* la cual tiene el propósito de comprobar si los alumnos han aprendido efectivamente a inferir en textos.

Durante la sesión de trabajo de este día, la cual duró aproximadamente 20 minutos, se analizaron dos ejercicios (texto 7, anexos). En el primer texto se les pidió a los alumnos que infieran ¿Qué pasó con la carrera de relevos del 4 de julio?. Después de explicarles a los alumnos en que consistía el ejercicio a realizar se les entregó una copia del texto para que lo leyeran en silencio y respondieran individualmente a la pregunta ahí contenida.

Algunos alumnos, al formularles personalmente la pregunta referente al texto, contestaban reafirmando su respuesta y apoyando ésta con algunas frases del texto.

El segundo texto fue analizado con el mismo procedimiento del texto anterior y los resultados fueron satisfactorios debido a la brevedad del texto y a las respuestas de elección múltiple que tiene.

El siguiente ejercicio se desarrolló en otra sesión que duró aproximadamente 60 minutos. Se analizaron dos textos (texto 8, anexos). Se les pidió a los alumnos que leyeran en silencio el primer texto para que respondieran a la pregunta formulada la cual requería inferir el título.

En forma grupal se discutió cuál de los tres títulos sería el correcto. Se les dijo que además de decir cuál era la respuesta correcta debían leer la parte del texto que apoyaba la respuesta. Uno a uno los alumnos fueron participando. Finalmente, después de muchas participaciones y comentarios, coincidieron que la respuesta correcta era la del inciso "b", es decir, que el título que le correspondía al texto era: Los recursos naturales. Contestaron de esta manera afirmativamente.

El segundo texto que se incluía requería completarlo, es decir, había siete espacios en blanco, en donde el alumno tenía que inferir que palabras faltaban y escribirlas. Se les pidió a los alumnos que leyeran el texto en silencio y que infirieran qué palabras eran las que faltaban. Les fue difícil responder la pregunta, por lo que fue necesario que se analizara el texto frase por frase. Iniciaron descubriendo las palabras y frases que sí entendían y las subrayaron. Observaron que la palabra "órbita" se repetía muchas veces y uno de los alumnos preguntó que significaba; se

les dijo que la palabra órbita se emplea para designar la trayectoria o camino que hace un objeto al moverse.

Mario señaló que en los primeros espacios faltaban las frases "planeta" y "sol". Alvaro dijo que la tercera palabra que faltaba era "planeta", Carel dijo que en la cuarta línea faltaba la palabra "planetas" y que en la quinta faltaba la palabra "sol", Inés concluyó y dijo que las dos últimas palabras que faltaban eran: "planeta" y "sol". Se concluyó este ejercicio comentando con los alumnos que, a veces, en los textos aparecen palabras o ideas que no entendemos pero si lo analizamos podemos inferir esas palabras o ideas que no entendemos.

*La etapa de enseñanza fue seguida por la etapa de práctica independiente* cuyo propósito es centrar la atención de los alumnos en la habilidad o proceso que se les está enseñando y brindarles oportunidades de internalizarlos.

Para que los alumnos realizaran la actividad, se les entregó una hoja que contenía un texto corto y una pregunta con tres posibles respuestas, luego, se les pidió que lo leyeran en silencio para que contestaran (texto 9, anexos). La actividad duró 25 minutos.

Finalmente, se desarrollo la *fase de aplicación*. Se les presentó a los alumnos la lectura: "Joaquín y Maclo" que aparece en el libro de español de quinto grado, junto al texto se incluían cuatro preguntas con respuestas de opción múltiple basadas en el texto (texto 10, anexos).

Se les recordó a los alumnos la habilidad que utilizarían al leer el texto en forma individual. Se discutió el texto en el grupo, después cada alumno de manera individual contestó las preguntas y finalmente se comentó en el grupo lo aprendido y la forma en que se ha utilizado la habilidad de inferencia en el proceso de la comprensión lectora.

### **3.1.2. La enseñanza de la estrategia de comprensión de la idea principal**

La enseñanza para adquirir y desarrollar la estrategia de la comprensión de la idea principal, se inició comentando con los alumnos que desarrollaríamos una habilidad que nos ayudaría a comprender mejor lo que leemos. En esta vez, buscaríamos la idea principal del texto.

Previamente, antes de iniciar con las diferentes tareas, se aplicó a los alumnos un examen diagnóstico para conocer el nivel de conocimiento que poseían los alumnos respecto a la idea principal (texto 11, anexos).

El examen diagnóstico contenía tres breves ejercicios. En el primer ejercicio debían leer un párrafo y subrayar una de las cuatro respuestas que se daban, es decir, aquella que incluyera la idea principal del párrafo.

El segundo ejercicio incluía un texto con tres párrafos mismos que se debían leer en silencio y posteriormente escribir brevemente de que trataba el texto.

En el tercer ejercicio se leyeron a los alumnos dos textos breves y posterior a cada uno se les pidió a los alumnos, que escribieran lo más importante o la idea central de cada texto.

Después de haber evaluado esta habilidad lectora en los alumnos procedimos con la actividad de enseñanza. La primera tarea consistió en encontrar la idea principal que engloba una lista de palabras. La demostración se hizo de la siguiente manera: se colocó en el pizarrón una lista de palabras escritas sobre una cartulina (Tabla 1). En esa lista, en primer lugar está el nombre de "ropa", y debajo de esta aparecían las palabras: camisa, blusa, calcetín, pantalón, vestido, falda y zapatos; por lo que se concluye que "ropa" es la idea principal de la lista de palabras, porque en esta palabra están incluidas las demás.

Ropa
Camisa
Blusa
Calcetín
Pantalón
Vestido
Falda
Zapatos

Tabla 1

Frutas
Manzana
Naranja
Melón
Pera
Ciruela

Tabla 2

Como parte de la segunda tarea se les mostró a los alumnos la tabla 2 que contenía una lista de palabras, la cual debería observar con mucha atención porque en ella iban a descubrir la idea principal, es decir, encontrar una palabra que hable o que incluya a todas las de la lista. Los alumnos participaban y rápido decían la palabra que generalizaba la idea principal.

Para el ejercicio dirigido, se le entregó a cada alumno una hoja de trabajo (texto 12, anexos). Se habló con los alumnos para comunicarles que el ejercicio se haría dirigido y que tendrían la oportunidad de expresar sus respuestas y ser compartidas o discutidas con sus compañeros. Al concluir esta actividad se les entregó a los alumnos una hoja de trabajo para que realizaran en forma individual un ejercicio similar al anterior. (texto 13, anexos). La actividad que inició con un ejemplo y concluyó con el ejercicio individual se realizó en una sola sesión, en un tiempo aproximado de 60 minutos.

La segunda tarea realizada se denominó "identificación de la idea principal en frases" y tenía como propósito enseñar a los alumnos a generalizar el concepto de idea principal a una unidad de texto mayor que la frase: la oración.

La idea principal en este caso se define como el tema, que puede ser una o más palabras que dicen sobre qué trata la frase y lo que se dice del tema.

Para iniciar la actividad, se les explicó a los alumnos el propósito, luego fue escrita una frase en el pizarrón y se le pidió a los alumnos, que a partir de la frase identificaran el tema (texto 1). Después de esta actividad se procedió a pegar en el pizarrón una cartulina que tenía escrita otra frase (texto 2). Se les pidió a los alumnos que leyeran la frase en silencio y al término de la lectura se les preguntó cuál era el tema de la frase pidiéndole a un alumno que pasara al pizarrón a subrayarla. Después se les preguntó qué era lo más importante que se decía sobre ese tema. Otro alumno contestó y pasó a subrayar la respuesta que había dado. Se les dijo que

el tema que había sido subrayado más lo que se decía del tema era la idea principal de esa frase.

Los planetas giran alrededor del Sol siguiendo una trayectoria con Forma de elipse que se llama órbita.

Texto 1

El Sol proporciona la cantidad de luz y calor necesarios para que exista la vida en la tierra.

Texto 2

Inmediatamente después de concluido el ejercicio anterior, se les entregó a cada uno de los alumnos una hoja de trabajo que reunía cinco textos cortos. Los dos primeros incluían respuestas de opción múltiple y en los tres últimos los alumnos debían formular la idea principal de cada frase (texto 14, anexos). Esta actividad se realizó en forma grupal, los alumnos, siendo dirigidos, participan hasta llegar a una misma respuesta en cada frase.

Al concluir la actividad, se les recogió la hoja de trabajo y se les dijo que realizaría otra actividad en una hoja de trabajo semejante a la anterior, solo que esta vez lo harían en silencio y en forma individual. Concluyeron la actividad en 15 minutos aproximadamente (texto 15, anexos). Se les aclaró como la primera frase del texto reunían la idea principal del párrafo.

Posteriormente se les presentó, escrito en el pizarrón, el texto 3 conteniendo

un párrafo. Se les indicó a los alumnos que leyeran el texto en silencio y, se les pidió que expresaran de qué tema hablaba. Un alumno levantó la mano y respondió que el texto hablaba "del aire", otros alumnos apoyaron esa respuesta. Un alumno más comentó que hablaba "sobre las plantas, los animales y nosotros y que todos necesitamos el agua para vivir". Después se les preguntó a los alumnos que si había alguna palabra o palabras que incluyeran a plantas, animales y a los seres humanos. Una alumna dijo que la palabra "seres vivos" incluía a las tres. Se les mostró que en el texto estas palabras estaban cerca del tema, es decir, la frase contenía la idea principal del párrafo, porque proporcionaba una idea general del texto y que en muchas ocasiones aparece al iniciar el párrafo, aunque otras veces necesitamos buscarla en el interior del párrafo.

El aire es un recurso natural que necesitan los seres vivos para vivir. Un ser humano puede pasar cerca de un mes sin comida, unos pocos días sin agua, pero moriría en unos minutos si se le quitara el aire. El aire es el medio en el que se desarrollan naturalmente organismos terrestres como algunas plantas, las aves, los insectos y los seres humanos.

Texto 3

Se continuó la sesión con la aplicación de la actividad dirigida por el profesor. Se les entregó a cada alumno una hoja conteniendo tres párrafos: uno se contestaría de opción múltiple y dos de complementación (texto 16, anexos).

Se les indicó a los alumnos que leyeran el primer párrafo para localizar la idea

principal, después se les leyeron las tres opciones para que subrayaran la que contenía la idea principal del texto. La mayoría de los alumnos respondieron correctamente la pregunta.

Los dos párrafos siguientes, fueron analizados uno por uno. Se les pidió a los alumnos que leyeran el segundo párrafo y subrayaran las palabras que definían el tema. Acto seguido, se les pidió que escribieran las palabras correspondientes en la línea correspondiente en su hoja de trabajo. Posteriormente, se siguió el mismo procedimiento para resolver el tercer texto.

Al finalizar el ejercicio anterior, se le entregó a cada alumno una hoja de trabajo conteniendo actividades de características similares al anterior para que lo contestaran en forma individual (texto 17, anexos).

La cuarta y última actividad que se realizó para la adquisición de la habilidad para la comprensión de las ideas principales fue al nivel de párrafos, donde la idea principal aparece implícita. Se les informó a los alumnos que el propósito de ésta actividad es aprender a identificar la idea implícita en párrafos, para lo cual, es necesario inferir la idea principal a partir de los detalles y comprobar si ésta es correcta, respondiéndose a la siguiente pregunta: ¿Este enunciado de la idea principal me comunica sobre todos los detalles del párrafo?.

Al iniciar la actividad, se les notificó a los alumnos el contenido y el propósito de la misma, luego, se les explicó, describió y demostró la forma de usar la habilidad

en cuestión (Texto 4).

Los perros policía pueden perseguir y dar alcance a los ladrones. Algunos perros trabajan en los caseríos reuniendo las vacas o las ovejas y ahuyentando ratas y ratones. Los perros de compañía son útiles porque son buenos amigos de sus amos.

Texto 4

Posteriormente se les presentó un texto escrito en una cartulina (texto 5). Se les recordó a los alumnos cómo en la sesión anterior habían aprendido que la idea principal de un párrafo consistía en algo más que el tema y que había sido fácil encontrarla porque la frase completa generalmente aparecía al iniciar el párrafo pero que en esta ocasión tenían que fijarse bien en todos los detalles del párrafo para encontrar la idea principal.

Las tormentas pueden provocar inundaciones y hay gente que se han ahogado en ellas. Durante las tormentas caen rayos y las personas pueden morir fulminadas por un rayo. A veces, se levantan vientos huracanados y algunas personas han sido golpeadas o han resultado heridas por objetos volantes. Y, por supuesto, los tornados también pueden acompañar a las tormentas y ya sabes el peligro que entrañan.

Texto 5

Se les pidió que escucharan con atención el texto que se iba a leer. Al concluir la lectura se les preguntó a los alumnos cuál podía ser el tema que trata el texto. Uno de los alumnos respondió que el tema era "las tormentas". Luego se les cuestionó sobre qué cosas se decía de las tormentas. Las ideas que los alumnos expresaban

se fueron escribiendo en el pizarrón. Se les dijo que todas estas oraciones eran detalles secundarios y que nos servirían para formular la idea principal, ya que estos detalles secundarios la complementan y sostienen.

Se concluyó, junto con los alumnos, que la idea principal del texto era: "Las tormentas son peligrosas".

El siguiente ejercicio se realizaría de manera dirigida. Inició entregándole a cada alumno una hoja de trabajo conteniendo cuatro párrafos (texto 18, anexos) los cuales deberían ser trabajados en equipo. Se les pidió a los alumnos que leyeran en silencio los textos y que intentaran definir cuál era la idea principal en cada uno de ellos. Se les dijo que debían subrayar la frase que enunciaba correctamente la idea principal. La mayoría de los alumnos señalaron que las respuestas correctas eran las señaladas con las letras "a" en el primer texto y "c" en el segundo. Algunos alumnos explicaron porque esas y no otras eran la respuesta correcta. Posteriormente, se les pidió a los alumnos que continuaran leyendo en silencio el tercero y cuarto texto para que escribieran sobre la línea lo que ellos consideraran la idea principal de cada texto. Se discutieron las respuestas y se hicieron las explicaciones necesarias hasta concluir la hoja de trabajo.

Finalmente, se les dijo que lo último que iban a hacer era realizar individualmente un ejercicio similar. Se les entregó una hoja de trabajo conteniendo cuatro textos y se les indicó que los leyeran en silencio e identificaran las ideas principales (texto 19, anexos).

En el texto 1 debían seleccionar, entre las opciones que se les brindaban, el enunciado correcto de la idea principal. En los textos 2, 3 y 4, debían escribir una frase que incluyera la idea principal de cada párrafo.

Para finalizar con la estrategia didáctica empleada para la enseñanza, tanto de inferencia como de la idea principal se aplicó un examen final (texto 20, anexos) para conocer en parte el grado de conocimiento que los alumnos habían adquirido.

Se aplicó un examen con cinco ejercicios diferentes. Los tres primeros se referían a la inferencia. Y los dos últimos a la idea principal.

El primer ejercicio de los cinco, contiene un texto breve y se dan tres posibles repuestas. El alumno tiene que inferir y subrayar la respuestas que considerara correcta. En el segundo y tercer ejercicio los alumnos tienen que hacer el mismo procedimiento del primer ejercicio. En el cuarto ejercicio, los alumnos después de leer el texto deberían subrayar una de las tres respuestas que consideraran contenía la idea principal del mismo. El último ejercicio era similar al anterior pero contenía cuatro posibles respuestas.

## CAPITULO IV

### RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDACTICA

#### 4.1. Análisis Compartativo de los Resultados

El proyecto de intervención pedagógica fue continuamente evaluado. Se inició con una evaluación diagnóstica al inicio de cada estrategia y se continuó evaluando durante todo el proceso de instrucción.

Los aspectos que se evaluaron durante la enseñanza para adquirir la habilidad para inferir fueron: inferir título de dibujo, inferir la correlación entre dibujo y texto, inferir la secuencia de ilustraciones, inferir que sucedió, inferencia general del texto, inferir el tema o título del texto e inferir palabras desconocidas dentro de un texto conteniendo palabras inventadas.

Durante la fase de instrucción en la estrategia de inferencia se emplearon 11 textos los cuales comprenden distintos ejercicios cada uno. Se utilizaron distintas fuentes bibliográficas como: libros de texto de educación primaria, libros y cuadernillos de "el rincón de lecturas" y el libro: "Cómo mejorar la comprensión lectura de J. David Cooper.

El texto número 1 se utilizó para la evaluación diagnóstica, contiene cuatro ejercicios, con los cuales se evaluaron dos aspectos: inferir que sucedió e inferencia general del texto; el promedio general de aciertos de el primer aspecto fue el 55% y el promedio del segundo aspecto fue el 36%.

ASPECTOS EVALUADOS	EVALUACION INICIAL	EVALUACION DEL PROCESO
Inferir el título de un dibujo		100 %
Inferir la correlación entre dibujo y texto		96 %
Inferir la secuencia de ilustraciones		100 %
Inferir que sucedió en una secuencia de una historieta	55 %	85 %
Inferencia general del texto	36 %	77 %
Inferir el tema o título del texto		73 %
Inferir palabras desconocidas dentro del texto		100%

Durante el proceso se evaluaron todos los aspectos antes mencionados. La inferencia sobre título de dibujos se evaluó con el texto dos, (todos los textos que se mencionan aparecen en los anexos). Esta actividad se evaluó de manera grupal participando la mayoría de los alumnos. El resultado que se obtuvo fue exitoso.

Para instruir en la comprensión en una correlación entre dibujos y textos se empleó el texto cuatro. La actividad se hizo de manera individual y el resultado fue de gran éxito ya que la generalidad de los alumnos terminaron pronto la actividad. Para enseñanza de la inferencia de una secuencia de ilustraciones se emplearon los dibujos que aparecen en el texto tres. Al realizar la actividad en grupo, varios alumnos participaron y el resultado que se obtuvo fue muy satisfactorio.

Los textos que se emplearon para inferir que sucedió en un texto fueron el ejercicio 1 del texto seis, el ejercicio 1 del texto siete, el texto nueve y el ejercicio 1 del texto veinte. La mayoría de los alumnos contestaron correctamente los ejercicios. Estos y los siguientes ejercicios sobre inferencia fueron contestados de manera individual.

Lo relativo a la actividad de inferencia del contenido general del texto se evaluó con el ejercicio 2 del texto seis, el ejercicio 2 del texto siete, el texto diez y el ejercicio 3 del texto veinte, la mayoría contestó acertadamente.

Al inferir el tema o título del texto, en el ejercicio 2 del texto cinco, ejercicio 1 del texto ocho y ejercicio 2 del texto veinte la mayoría de los alumnos respondieron exitosamente.

El último aspecto que se evaluó sobre inferencia fue el inferir palabras desconocidas dentro de un texto, se utilizó el texto número ocho y el resultado fue totalmente exitoso.

Durante el proceso, es notable como se elevó el porcentaje de aprovechamiento de los dos aspectos que fueron revisados en la evaluación inicial, también es muy positiva la evaluación que se obtuvo de los demás aspectos durante el proceso.

Por lo que respecta a los resultados obtenidos respecto a la estrategia de ideas principales, la evaluación giró en torno a cuatro aspectos, ideas principales en listas de palabras, ideas principales en frases, ideas principales explícitas y detalles en párrafos e ideas principales implícitas y detalles en párrafos.

ASPECTOS A EVALUAR	EVALUACION INICIAL	EVALUACION DEL PROCESO
Ideas principales en listas de palabras		69 %
Ideas principales en frases		88 %
Ideas principales explícitas y detalles en párrafos		58 %
Ideas principales implícitas y detalles en párrafos.	22 %	35 %

Con el texto número 11 se hizo una evaluación diagnóstica al respecto, el resultado que se obtuvo fue bajo. En el proceso se utilizaron diez textos con diferentes ejercicios cada texto. Durante el modelado para la enseñanza de esta estrategia, alguno de estos textos referentes a los distintos aspectos a evaluar fueron contestados en forma dirigida y de manera grupal y otros textos se emplearon para evaluar los mismos aspectos pero estos últimos fueron contestados en forma individual.

Con los ejercicios del texto trece se evaluó a los alumnos en cuanto a la idea principal en lista de palabras, el resultado general del grupo fue bueno (69%). La idea

principal en frase se evaluó con los ejercicios del texto quince y el resultado obtenido fue muy bueno (88%).

La idea principal explícita y detalles en párrafos se evaluó con el texto diecisiete y el resultado obtenido por el grupo fue bueno y también (78%). El último aspecto que se evaluó fue la idea principal implícita y detalles en párrafos, en los ejercicios de este texto el resultado general que los alumnos obtuvieron fue bajo (35%). Sin embargo superaron el porcentaje que habían obtenido en la evaluación diagnóstica referente a este aspecto.

#### **4.2. Ruta Metodológica que se siguió en la Elaboración del Presente Proyecto.**

En el presente proyecto de intervención pedagógica, la ruta metodológica construida para su elaboración se estableció a partir de los siguientes elementos: identificación de una problemática de aprendizaje ocasionada por un inadecuado proceso de enseñanza, planteamiento de una alternativa didáctica, aplicación experimental de la estrategia didáctica y, finalmente, evaluación de la estrategia para valorar sus resultados y establecer la pertinencia de la misma.

La localización de la situación problemática surgió a partir de mi experiencia docente y mis intereses investigativos suscitados en mi práctica docente. La clarificación teórica de esta problemática se dio a la luz de la revisión teórica de diversos autores que abordan la enseñanza de la lectura de textos en los escolares.

El diseño de la estrategia didáctica para enseñar a los alumnos en las estrategias lectoras se realizó tomando en consideración lo relativo al programa de instrucción directa planteada por Jesús Alonso Tapia y Mar Mateos y desarrollada específicamente por David Cooper.

La fase de implementación de la alternativa didáctica se llevó a la práctica con alumnos de un grupo multigrado que cursan, tercer, cuarto, quinto y sexto grado de primaria en una comunidad rural. Concluida la fase de instrucción se procedió a realizar una evaluación final para verificar si hubo se produjeron cambios en los alumnos en lo que refiere al uso de estrategias lectoras en la comprensión de textos.

Finalmente, me di a la tarea de hacer una valoración cualitativa de los resultados obtenidos por los alumnos y de todo el proceso de experimentación para determinar la viabilidad de la propuesta de intervención aquí presentada.

## CAPITULO V

### COMENTARIOS SOBRE LA APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA

La falta de comprensión lectora que manifestaba el grupo donde se aplicó la estrategia didáctica se debe a que los alumnos, en su gran mayoría, no poseen estrategias lectoras necesarias para acceder a la información contenida en los textos escolares.

Para estos alumnos la lectura es una actividad escolar la cual se practica cotidianamente en este ámbito y es entendida sólo como una actividad de decodificación de la letra impresa. A partir del proceso de instrucción recibida los alumnos saben que la decodificación de un texto no es suficiente para acceder a su significado sino que es necesaria la reflexión para poder comprender lo que se expresa en los textos; y que durante el acto lector intervienen distintos elementos entre las cuales las estrategias de lectura ocupan un lugar sumamente importante.

A pesar de que se han realizado diversos ejercicios que contribuyen para que estos alumnos mejoren en la comprensión lectora, apreciamos que estos no son suficientes, es necesario seguir aplicando las distintas estrategias que existen y contribuyen a tal fin. Asimismo, es necesario que el docente continúe interviniendo pedagógicamente a efecto de que enseñe implícita y explícitamente dichas

estrategias para que los alumnos se conviertan poco a poco en lectores competentes.

### **5.1. Desarrollo y observaciones de las fases en la aplicación de la alternativa.**

Para la ejecución de la estrategia didáctica para instruir a los alumnos en las estrategias lectoras de inferencia y comprensión de ideas principales se establecieron tres fases: diagnóstico, ejecución y evaluación. Para la implementación de cada fase se definieron los objetivos a alcanzar, las actividades a realizar, los instrumentos y materiales a utilizar, los participantes y acciones que cada uno iba a desarrollar, el escenario y la fecha en que se realizaría cada actividad.

En la fase de diagnóstico se evaluó a la totalidad de los alumnos para conocer el nivel de comprensión lectora del grupo.

La fase de ejecución fue la más extensa, en ella se realizó la enseñanza de las estrategias y con distintos instrumentos y materiales se reafirmó enseñanza. Durante el desarrollo de esta fase la interacción entre maestro y alumnos fue bastante provechosa ya que el trabajo estuvo muy bien organizado y los alumnos participaron entusiastamente.

Durante la fase de evaluación se analizaron los resultados obtenidos en el instrumento aplicado en la fase de diagnóstico y los distintos instrumentos aplicados

durante el proceso de instrucción tanto de la estrategia de inferencia como la de ideas principales.

## **5.2 Cambios específicos que se lograron alcanzar**

Los resultados obtenidos durante las fases de evaluación inicial y del proceso, demuestran que el nivel de comprensión lectora que los alumnos tenían inicialmente fue superado durante el proceso de la aplicación de la propuesta. El promedio de la evaluación inicial sobre inferencia, se puede decir que estuvo en un 45% mientras que el promedio obtenido al final de la aplicación de los distintos instrumentos evaluatorios se elevó al 90%.

Respecto a ideas principales el promedio de la evaluación diagnóstica fue un 22% y al término del proceso subió al 62%.

Al obtenerse en los alumnos una mejoría sustancial en el uso de estas estrategias lectoras seguramente obtendrán una mejora en su nivel de comprensión lectora. Asimismo pudimos observar que los alumnos tienen ahora mayor interés por la lectura y que cuentan con más elementos y conocimientos que le ayudan a comprender lo que lee.

### 5.3 Recomendaciones y /o conclusiones.

La lectura de textos aplicando las estrategias de inferencia e identificación de ideas principales puede y debe aplicarse en las distintas asignaturas escolares. Los libros de texto y otro tipo de portadores de texto son una herramienta eficaz para desarrollar la comprensión lectora tanto en el horario escolar como en el extraescolar.

Mientras están en el aula, de manera planeada y sistemática, el maestro debe invitar a los alumnos a leer y reflexionar sobre un texto, también debe cuestionarlos y permitir que expresen sus opiniones.

La lectura silenciosa guiada, donde los alumnos leen mientras el profesor los guía, brinda a los alumnos sendas oportunidades para aplicar las habilidades o los procesos de comprensión que les fueron enseñados. También permite discutir el texto con los alumnos para asegurarse de que lo comprenden y que son capaces de aplicar las habilidades de comprensión que han aprendido.

Las preguntas y la discusión sobre el texto son una parte fundamental dentro de las actividades de la lectura guiada porque ayudan a que el alumno comprenda elementos específicos del texto y permiten al profesor determinar si el alumno consigue aplicar las habilidades lectoras enseñadas.

La práctica de la lectura independiente, donde los alumnos pueden leer sin ayuda del maestro los textos, permite aplicar los que han seleccionados en relación con sus propios intereses y les permite aplicar las habilidades y procesos de comprensión que se le han enseñado previamente cuando esta ocurre en el aula.

Se debe animar a los alumnos para que compartan y hablen con los demás acerca de sus lecturas, incluyendo al profesor.

Es importante brindarles a los alumnos el tiempo necesario para que lean por su propia cuenta, se les puede sugerir que hagan uso de todo aquello que han aprendido acerca de la lectura, y no pedirles que hagan algún trabajo como: resumen, interrogatorio, etc., sino permitirles leer por mero placer y goce.

#### **5.4. Perspectivas de la propuesta**

La estrategia didáctica planteada en este trabajo se realizó con la finalidad de conocer primeramente el nivel de comprensión lectora que los alumnos poseían. Posteriormente se aplicó la propuesta que consistió en enseñar a los alumnos dos estrategias con la finalidad de que los alumnos, al leer, las pongan en práctica para mejorar su comprensión en la lectura. Este propósito favorece a todas las asignaturas del programa, y contribuye para que la escuela cumpla con una de las metas que se ha propuesto: contribuir en la formación de lectores eficientes.

## BIBLIOGRAFIA

1. Alonso Tapia, Jesús y Mar Mateos Sáenz (1987). "Entrenamiento de Habilidades Cognitivas, Comprensión Lectora, Fundamentación Teórica" en Jesús Alonso Tapia & Enseñar a Pensar? Perspectivas para la Educación Compensatoria. CIDE, Madrid. España.
2. Baumann, James F. (1990). La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula) Visor Distribuciones. Madrid, España-
3. \_\_\_\_\_.(1991) Cosas curiosas de aquí y de allá. Tomos 1 y 2. Libros del rincón: Innovación y comunicación. México, D.F.
4. Cooper, David (1990). Como mejorar la comprensión lectora. Madrid, España, Aprendizaje Visor .
5. Gómez Palacio, Margarita (1982) Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México, SEP-OEA.
6. \_\_\_\_\_y Colbs (1995). La Lectura en la Escuela. México. SEP-Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
7. Herrero, Miguel A (1991). Las estrellas colección: Libros del rincón SITESA, SEP. México, D.F.
8. \_\_\_\_\_.(1991). La tierra. Colección: Libros del rincón SITESA, SEP, México, D.F.
9. INEGI (1991).XI Censo General de Población y Vivienda 1990,México. INEGI.
10. \_\_\_\_\_. (1992). Estados Unidos Mexicanos. Resumen General. XI censo general de población y vivienda 1990, México, INEGI.
11. \_\_\_\_\_. (1997) Cuaderno de Estadísticas de Educación,México, INEGI.
12. Johnston, Peter H. (1989). La Evaluación de la Comprensión Lectora: un Enfoque Cognitivo. Madrid, Visor.

13. Marín, Ma. Angeles (1994). "La Comprensión lectora en el marco de las teorías del procesamiento de la información" en Cabrera Flor, Trinidad Donoso y Ma. de los Angeles Marín. El Proceso lector y su evaluación. Barcelona, Laertes pedagogía.
14. Rodríguez Beatriz; García, M. et. al (1992). La Lengua Escrita en la Educación Primaria. México, SEP.
15. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA (1993). Plan y Programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria. SEP. México.
16. \_\_\_\_\_ (1996). ESPAÑOL. Sugerencias para su enseñanza. Primer grado, México, SEP.
17. \_\_\_\_\_ (1994) Español. Cuarto grado, Lecturas. México, D.F.
18. \_\_\_\_\_ (1997) Español. Primer grado, actividades. Comisión Nacional de los libros de texto gratuitos, Compañía Editorial Ultra, S.A de C.V. México, D.F.
19. \_\_\_\_\_ (1993) Geografía. Cuarto grado, México, D.F.
20. \_\_\_\_\_ (1996) Español. Quinto grado, México, D.F.
21. \_\_\_\_\_ (1994) Español. Segundo grado. México, D.F.
22. \_\_\_\_\_ (1996) Ciencias Naturales. Tercer grado. México, D.F.
23. \_\_\_\_\_ (1997). Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de cursos 1995-1996. DGPPyP (Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP), México, D.F.
24. Tapía Jesús Alonso (1992). Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación. Madrid. MEC, p. 14

### Revistas

1. León Cascón José Antonio y Juan A. García Madruga (1989). "Comprensión de Textos e Instrucción" en Cuadernos de Pedagogía No. 169, Fontalba, Barcelona.
2. \_\_\_\_\_ (1991). "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto" en infancia y aprendizaje. 56. Madrid.
3. \_\_\_\_\_ (1991a). "La comprensión y recuerdo de los textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector" en Infancia y Aprendizaje, 56. Madrid.

4. \_\_\_\_\_ (1991b). "La Mejora de la Comprensión Lectora: un Análisis Interactivo" en Infancia y Aprendizaje, 56. Madrid.

#### Periódicos

1. Noroeste (1996). "Esencial aprender a leer" en Noroeste (periódico), viernes 16 de agosto, Culiacán, Sinaloa, NOTIMEX.
2. Geney Beltrán (1998). "Lee o no leer" en Noroeste (periódico), lunes 21 de diciembre, Culiacán, Sinaloa.

# ANEXOS

## TEXTO 1

Nombre: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
Escuela: \_\_\_\_\_  
Lugar: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES

#### 1.- Lee el siguiente texto y contesta la pregunta que se plantea

“Un caballo salió muy temprano con un mensaje para el rey. Por la viveza de sus movimientos se echaba de ver que tenía mucha prisa. La suerte de un reino dependía de la rapidez con que el caballo corriera.

En el momento de partir oyó que un mozo le decía:

- Señor, tenga cuidado. A una de las herraduras se le ha caído un clavo.

El Jinete contestó:

- Tengo mucha prisa. No tengo tiempo de ocuparme de esa tontería.

*SEP(1994) Español- Cuarto grado lecturas México, D.F. p. 15.*

¿Qué crees que pasó con el mensaje que llevaba el caballero?

- a) El caballero no pudo llegar a dejar el mensaje
- b) El caballero dejó el mensaje a tiempo
- c) El caballero llegó tarde con el mensaje

#### 2.- Lee el siguiente texto y contesta la pregunta que se plantea.

Hay muchos juguetes que sólo se encuentran en ese tiempo: esqueletos de barro y de cartón que parecen bailar, cráneos que se ríen, cajas de muerto llevadas por muñequitos con cabeza de garbanzo; rosquillas de color de rosa, luces, candeleros, velas, frutos, tamales, dulces cubiertos, palomas blancas de papel y diamantina.

*SEP(1994) Español- Cuarto grado lecturas México, D.F. p. 13.*

¿A qué tipo de celebración refiere el texto anterior?

- a) Día de brujas
- b) Día de muertos
- c) Día de los inocentes

### 3.- Lee el siguiente texto y contesta lo que se te pide

Nunca tan impetuoso y temible el viento como anoche. Se abalanzó sobre mí, como manada de tigres. Cada zarpazo me hacía tembla y crujir... Aquellas ramas más altas se doblegaban hasta rozar el suelo... No había más que una salvación: huir... Lo imposible para un árbol! Bailaa mi grueso tronco como el mástil de un buque durante la tempestad!... De pronto, ya no pude aguantar más, saltaron rotas mis raíces y, con un grito espantoso, caí pesadamente sobre la tierra.

Mis hojas palidecen, mis nidos están vacíos, mis ramas se secará.

*SEP(1994) Español- Cuarto grado lecturas México, D.F. p. 101.*

¿Qué ocurrió? Subraya la respuesta correcta, luego explica porque llegaste a esa conclusión.

- a) El viento impetuoso y terrible se abalanzó sobre el árbol
  - b) El árbol cayó sin vida a la tierra por el impetuoso y terrible viento
  - c) Las ramas del árbol fueron quebradas y los pájaros ya no harán sus nidos.
- 
- 
- 

### 4.- Lee el siguiente texto y contesta la pregunta que se plantea.

Había una vez una semilla de frijol. Había también un niño de nombre Filiberto. Filiberto estaba a punto de comerse el frijol, pero alguien dijo: un frijol es muy nutritivo, pero un frijol germinado lo es aún más.

Filiberto esperó a que un débil tallo brotara del interior de la semilla y después Zas! Se lo comió.

*SEP (1991) Cosas curiosas de aquí y de allá. Tomo 2.  
Colección: Libros del rincón México, D.F. p. 70.*

¿Qué crees que le ocurrió a Filiberto cuando se comió el frijol germinado?

- a) Filiberto se enfermó del estómago
- b) Filiberto se puso a sembrar más frijol
- c) Filiberto creció sano y fuerte

## TEXTO 2

**Instrucciones:** *Observa la siguiente ilustración; identifica el tipo de ropa que usan las personas, y las acciones que realizan e infiere a qué época del año corresponden.*

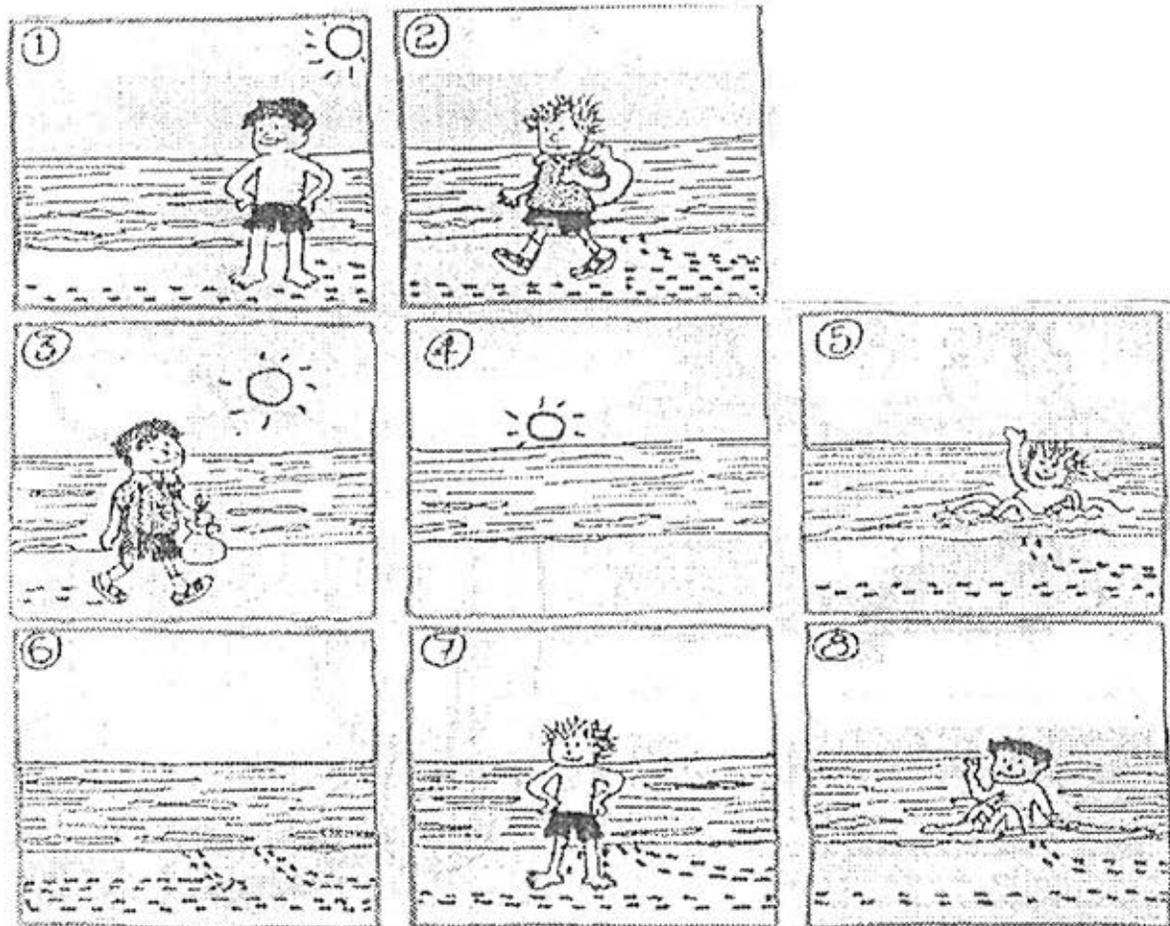


### TEXTO 3

#### Vacaciones en el mar

Estas fotografías que te tomaron durante las últimas vacaciones están todas revueltas, ¿por qué no las ordenas?

Debes comenzar por la número 4.

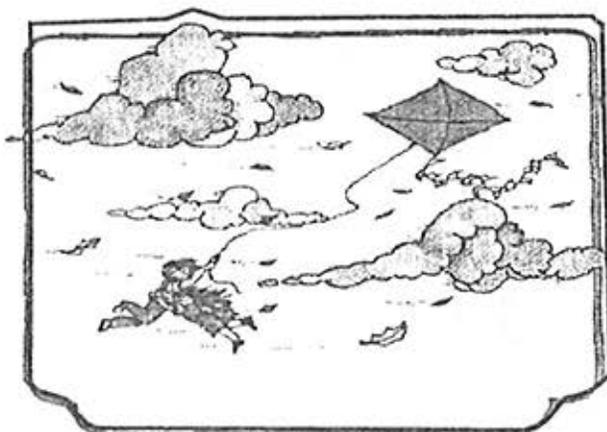
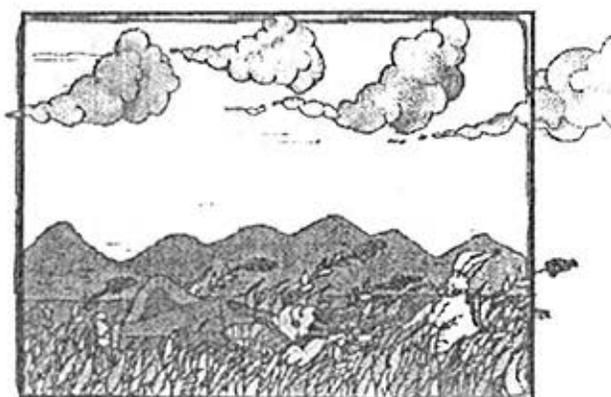


## TEXTO 4

**Instrucciones:** Escribe debajo de cada dibujo el texto que le corresponde

**TEXTOS:**

- Con el viento podemos volar un cometa
- Al viento no lo podemos ver
- El viento mueve las nubes en el cielo
- La fuerza del viento empuja la vela de un barco



## TEXTO 5

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

### 1. Escucha con atención el siguiente texto que será leído por el profesor

Al Sr. Lind le quedaba apenas un cuarto de hora para su cita. Salió a toda prisa de su despacho y apretó el botón del ascensor, pero el ascensor no acudió con la misma rapidez. Tras unos segundos de espera impaciente, apareció por fin, para que el Sr. Lind lo abordara. Y venga, descender vertiginosamente las cuarenta y dos plantas del edificio y luego correr al parking. Al subir a su coche, notó que el vehículo estaba inclinado hacia la derecha y lo abandonó de un salto echando un vistazo por el lado opuesto, donde comprobó que uno de los neumáticos estaba pinchado. El Sr. Lind consultó su reloj. Faltaban apenas cinco minutos para su cita, y aún debía recorrer unos doce kilómetros, de algún modo.

¿Qué sucedió con la cita del Señor Lind? Subraya la respuesta correcta.

- a) El Sr. Lind llegó a su cita
- b) El Sr. Lind quedó encerrado en el ascensor
- c) El Sr. Lind iba con retraso a su cita

*Cooper, David (1990) ¿cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, España. Aprendizaje, Visor. P. 258.*

### II. Escucha con atención el siguiente texto y contesta la pregunta final

Tú que pasas y levantas contra mí tu brazo, antes de hacerme mal, mírame bien.

Yo soy el calor de tu hogar en las noches frías de invierno

Yo soy la sombra amiga que te protege contra el sol de agosto. Mis frutos sacian tu hambre y calman tu sed

Yo soy la viga que soporta el techo de tu casa, las tablas de tu mesa, la cama en que descansas.

Soy el mango de tus herramientas, la puerta de tu casa.

Cuando naces, tengo madera para tu cuna; cuando mueres, en forma de ataúd, aun te acompaño al seno de la tierra.

Soy pan de bondad y flor de belleza. Si me amas como merezco, defiéndeme contra los insensatos.

¿Quién soy? \_\_\_\_\_

*SEP (1994) Español. Cuarto grado lectura. México, D.F. p. 46*

## TEXTO 6

Nombre: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
Escuela: \_\_\_\_\_  
Lugar: \_\_\_\_\_

### I. Lee el siguiente párrafo para averiguar que fue lo que ocurrió a Larry y Ted

Larry y su amigo Ted se disponían a jugar el último partido de béisbol de la temporada. Ted era el jugador más valioso de su equipo, que lo necesitaba para conseguir la victoria. Era la primera vez que Ted jugaría en el campeonato; hasta allí, siempre había surgido alguna razón que lo dejaba fuera del último partido. Y en fin, lo único en que Larry y Ted pensaban era en la victoria, cuando se dirigían los dos al campo de juego dando vueltas y saltitos por sobre las banquetas del vestuario. Ninguno de ellos reparó en el hoyo que los jardineros habían dejado sin cubrir en el piso, al momento de saltar la última banqueta y adentrarse en el pasillo. Ninguno podía saber tampoco el problema que se les avecinaba esa tarde.

### II. Subraya la respuesta más apropiada a la siguiente pregunta. Qué fue lo que le ocurrió a Larry y Ted?

- a) Larry y Ted se hicieron daño y no pudieron jugar.
- b) Ted se hizo daño y no pudo jugar
- c) Larry se hizo daño y no pudo jugar

*Cooper, David (1990) ¿cómo mejorar la comprensión lectora.  
Madrid, España. Aprendizaje, Visor. P. 259*

### III. Lee el siguiente párrafo para descubrir, qué era lo extraño e inusual del capitán Sanders?

El gigantesco jumbo rodaba ahora por la pista. Para Ron Vickers, el copiloto, aquella era una experiencia desconocida. Todos los pilotos con los que había trabajado hasta allí habían sido unos tipos estupendos, pero nunca había tenido como jefe a alguien que recibiera tanta publicidad justo antes de abordar el avión. La prensa, los flashes, las preguntas de los periodistas y la atención que los pasajeros conferían al nuevo piloto de Líneas Internacionales a cargo del 747 hicieron que Ron se pusiera algo nervioso. En cambio, al propio capitán Sanders todo ello no parecía afectarle en absoluto. La compañía de Líneas Internacionales se sentía muy orgullosa de su nueva política de contrataciones.

Al tiempo que el capitán y los copilotos repasaban la rutina previa al despegue, Ron no pudo menos que sentirse un poco agitado, al observar de reojo al nuevo

## TEXTO 7

Nombre: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
Escuela: \_\_\_\_\_  
Lugar: \_\_\_\_\_

I. Lee en silencio cada uno de los párrafos siguientes y responde a la pregunta enunciada, subrayando la respuesta adecuada.

La carrera de relevos programada para el 4 de Julio estaba a punto de iniciarse cuando comenzó a llover. Los participantes abandonaron corriendo la pista para resguardarse bajo las gradas. Todo el mundo quedó a la espera, con la íntima esperanza de que la lluvia cesara de una vez. Transcurrida una hora, el cielo se despejó y los corredores volvieron a sus puestos en la pista.

¿Qué pasó con la carrera de relevos del 4 de julio?

- a) Se suspendió a causa de la lluvia
- b) Se celebró a tiempo
- c) Se corrió después de la lluvia

*Cooper, David (1990) ¿cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, España. Aprendizaje, Visor. P. 263.*

Ted volvió a casa después de la escuela y vió una serie de camiones detenidos enfrente de su casa. Una excavadora enorme hacia un agujero también enorme en el patio trasero. En ese punto, su padre asomó desde el interior, "Sorpresa!", exclamó. Dentro de poco "podrás tener tu propia fiesta junto a la piscina."

¿Qué fue lo que sorprendió a Ted cuando volvió a casa?

- a) Los fontaneros habían hecho varios agujeros para reparar las tuberías rotas
- b) Papá había decidido construirse una piscina
- c) Papá había resuelto añadir otra habitación a la casa.

*Cooper, David (1990) ¿cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, España. Aprendizaje, Visor. P. 263.*

## ANEXO 8

Nombre: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
Escuela: \_\_\_\_\_  
Lugar: \_\_\_\_\_

II. Lee en silencio el siguiente texto y contesta la pregunta que se hace después de él.

México es un país rico en recursos naturales, pero todos ellos corren el peligro de acabarse o deteriorarse rápidamente si no se utilizan bien.

Uno de los principales recursos del país es el suelo. Hay prácticas agrícolas, como los monocultivos, que hacen que el suelo pierda sus nutrientes.

*SEP (1993). Geografía. Cuarto grado. México, D.F. p. 146.*

De los siguientes títulos ¿Cuál título le corresponde al texto que acabas de leer? Subráyalo.

- a) Los bosques de México
- b) Los recursos naturales
- c) Los recursos pesqueros

III. Lee el siguiente texto y escribe sobre las líneas las palabras que faltan.

Los \_\_\_\_\_ giran alrededor del \_\_\_\_\_ siguiendo una trayectoria con forma de elipse que se llama órbita. Cada \_\_\_\_\_ recorre su propia órbita.

Las órbitas de los \_\_\_\_\_ tienen diferentes tamaños dependiendo de su distancia al \_\_\_\_\_

Cuanto más lejano está un \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_ más grande es su órbita. Por ejemplo, la órbita de Mercurio es más pequeña que la órbita de Venus. Y a su vez la órbita de Venus es más pequeña que la de la Tierra, y así sucesivamente.

*SEP (1993). Geografía. Cuarto grado. México, D.F. p. 12*

## TEXTO 9

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

### V. Lee el siguiente texto

El 16 de agosto de 1945, a las ocho y cuarto de la mañana, un avión estadounidense sobrevolaba la ciudad japonesa de Hiroshima. Sus habitantes se levantaban de la cama y las calles, tranquilas, aparecían todavía medio vacías. Nadie podía imaginar lo que iba a ocurrir. De pronto, una nube negra y horrible cubrió el cielo y todo estalló en pedazos. Era la bomba atómica. La ciudad tenía 400,000 habitantes y aquel mismo día murieron casi 90,000. En 1950, a consecuencia de los efectos retardados de la bomba, el número de víctimas ascendía a una cifra mucho mayor.

### VI. Subraya la respuesta correcta a la siguiente pregunta:

¿Por qué murió tanta gente en la ciudad japonesa de Hiroshima?

- a) Por qué el avión estadounidense explotó
- b) Murieron miles de personas a consecuencia de la bomba atómica
- c) El cielo se puso negro porque llovería

### VII. Con tus palabras, contesta las siguientes preguntas:

¿Qué has aprendido con los ejercicios que realizaste?

---

---

---

Lo que aprendiste, Cuándo puede serte útil en tus lecturas?

---

---

---

## TEXTO 10

**INSTRUCCIONES:** Lee en silencio el siguiente texto

### JOAQUIN Y MACLO

Maclovia había cumplido ya los diecisiete. Era entonces el año de 1910. Por esas mismas fechas, Francisco I. Madero había pasado por Guanajuato para hablar de sus ideas políticas; auguraba tiempos difíciles. Sin embargo, Maclovia tenía confianza en el futuro. Pronto, en unos cuantos meses, se casaría con Joaquín y formarían una familia feliz.

Maclovia y Joaquín estuvieron a punto de no casarse por las artimañas de la prima, que una vez insistió en llevar las cartas que intercambiaban Quino y Maclovia. Fue doña Sebastiana la que descubrió el engaño de Felipa.

Una tarde tuvo que ir a la botica de su esposo a llevarle algo de comer, ya que ese día el trabajo no le había permitido ir a su casa. En el camino, al dar la vuelta en una esquina, casi choca con Joaquín.

- Pero Quino, ¿qué haces aquí? Te hacíamos en la capital.

- ¿En la capital, yo, doña Sebastiana?

- No me vengas ahora con que no sabes nada.

Además, el daño que le has hecho a mi hija no tiene perdón. ¿Qué manera de romper un compromiso y un corazón! Creíamos que ya eras todo un hombre y nos equivocamos. Sería mejor que mi esposo no te encontrara porque es capaz de todo.

- No sé de qué me habla, de verdad, no entiendo nada. Yo no rompí mi compromiso con Maclito. Fue ella la que decidió no casarse conmigo. Créamelo, no soy ningún cobarde.

- Yo vi con mis propios ojos aquella tarjeta que le enviaste en la que le decías que te habían ofrecido trabajo en un periódico de la ciudad de México.

- Fui yo quien recibió una postal en la que Maclovia me decía que usted la mandaba a vivir a Silao con Felipa. También decía que le habían prohibido volverme a ver.

- Algo huele mal en todo esto, y lo voy a averiguar. Para aclarar las cosas, nos vemos en una hora en la casa.

Doña Sebastiana se fue derecho a su casa. Encontró a Maclovia y a Felipa en la cocina. Mientras les contaba sobre su encuentro con Joaquín, los ojos de su hija se iban abriendo cada vez más y las manos de su sobrina comenzaron a temblar. Ya no cabían dudas sobre quién era la culpable de todo el enredo. Por algo Felipa se ofreció aquella vez a llevar las cartas que se escribían el uno al otro. Nunca

las entregó. En cambio, había falsificado e imitado la caligrafía para escribir dos mensajes de ruptura, uno para Maclovia y otro para Joaquín.

SEP(1996), Español, quinto grado. México, Págs. 16 y 17.

**I. Con base en el texto que acabas de leer, subraya la respuesta correcta**

1. En qué año nació Maclovia?

- a) 1910
- b) 1927
- c) 1893

2. Qué quiere decir el término "auguraba"?

- a) Anunciaba o predecía
- b) Informaba o decía
- c) Quería o deseaba

3. Quién insistió una vez en llevar las cartas que intercambiaban Joaquín (Quino) y Maclovia?

- a) Sebastián
- b) Felipa
- c) Otra persona

4. Se casaron Joaquín y Maclovia?

- a) Sí
- b) No

## TEXTO 11

Nombre: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
Escuela: \_\_\_\_\_  
Lugar: \_\_\_\_\_

1. Lee cuidadosamente el siguiente texto y realiza lo que a continuación se te indica.

Los árboles son bellos de contemplar y además muy útiles. Muchos árboles nos proporcionan frutos. Otros, en particular las coníferas, nos proporcionan madera. La madera no solamente es un estimable material de construcción, sino que se utiliza también para la elaboración del papel y en algunos países se usa como combustible.

Subraya la frase que tu consideres que contiene la idea principal del texto anterior

- a) Los árboles proporcionan fruto
- b) Los árboles sirven para diferentes usos
- c) Los árboles proporcionan madera

- 2.- Lee detenidamente el siguiente texto y después escribe brevemente de que trata

Cualquier cosa que podamos comer puede llamarse alimento, pero es más propio referirnos al alimento como aquellos productos de animales o plantas que la gente consume con regularidad.

Los hombres primitivos a menudo comían insectos y animales crudos o cocidos rudimentariamente. En la actualidad, la comida puede ser muy elaborada, decorada e incluso condimentada y cocida antes de su consumición. Mucha de la comida actual es preparada en fábricas y envasada, enlatada, congelada o deshidratada antes de ponerse a la venta.

El alimento es esencial para la vida, nos proporciona energía para movernos y mantenernos sanos. Una "dieta equilibrada" es necesaria para gozar de buena salud. Las tres clases más importantes de alimentos son los hidratos de carbono, proteínas y grasas. También necesitamos vitaminas y minerales.

3.- Escucha con atención las lecturas del texto "A" y del texto "B" y después escribe en forma breve en las líneas de que trata cada texto

TEXTO "A"

---

---

TEXTO "B"

---

---

#### LECTURA "A"

Las flores representan el conjunto de órganos que sirven para la reproducción de la planta. En las flores completas se distinguen cuatro partes: el pistilo, los estambres, los pétalos y los sépalos.

El pistilo contiene óvulos que, cuando son fertilizados por el polen, se convierten en semillas. La parte del pistilo que contiene los óvulos se llama ovario. Por encima del ovario está el estilo. Este tiene generalmente en su extremo un abultamiento llamado estigma que segrega una sustancia viscosa a la que se adhiere el polen que llega a la flor para fecundarla.

Cada estambre está formado por una antera, saquito en el que se forma el polen, y un filamento que la sostiene.

Los pétalos rodean a los estambres y los pistilo. Forman en su conjunto la corola, que es generalmente la parte más vistosa de la flor.

Los sépalos están debajo y afuera de los pétalos y forman a menudo una cubierta protectora. El conjunto de sépalos forma el cáliz.

#### LECTURA "B"

La agricultura empezó en Oriente Medio hace unos 9,000 años. Actualmente, la mitad de la población mundial es agricultura. Muchos trabajan el campo para poder subsistir y solamente cultivan lo necesario para alimentarse. Otros los hacen para vender lo cultivado.

La agricultura se ha ido tecnificando con el paso del tiempo, así, en el siglo XVII, la introducción de cultivos como el trébol y el nabo permitió la subsistencia de los animales de granja. Antes éstos morían con la llegada del invierno. Con los nuevos cultivos los ganaderos pudieron aumentar el número de reses, cerdos y ovejas. Del Nuevo Mundo nos llegaron de Europa plantas como la patata y el tomate. En el siglo XIX, con la invención de la máquina de vapor y de los tractores, se pudieron reemplazar a los bueyes y a los caballos. Actualmente, la mayoría de los países desarrollados poseen una agricultura mecanizada. Poca gente necesita trabajar en el campo; en las granjas se crían terneros y aves de corral. Los países ricos producen más comida de la que necesitan. La <<revolución verde>> ha supuesto para el Tercer Mundo nuevos métodos de trabajo y nuevos cultivos, pero esto no es suficiente y hoy en día sigue existiendo en los países pobres un gran número de personas que padecen hambre y desnutrición. En África, Asia y América Latina las granjas siguen siendo pequeñas y el trabajo mayoritariamente, se hace a mano.

## TEXTO 12

NOMBRE \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Escucha las indicaciones del maestro y contesta

### Ideas principales en listas de palabras

#### Ejercicio de grupo

1. \_\_\_\_\_

martillo  
pala  
sierra  
rastrillo  
azada

2. \_\_\_\_\_

baloncesto  
balonmano  
natación  
tenis  
golf

2.

rojo	limonada
azul	agua
colores	leche
amarillo	zumos
marrón	café
verde	bebidas

oído  
cara  
nariz  
boca  
ojo  
barbilla

3. asignaturas \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

dinero \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### TEXTO 13

NOMBRE: \_\_\_\_\_  
EDAD: \_\_\_\_\_ GRADO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_  
ESCUELA: \_\_\_\_\_  
LUGAR : \_\_\_\_\_

#### Instrucciones:

En el ejercicio 1 escribe la idea principal de cada lista de palabras.

En el ejercicio 2 encierra la palabra que generalice la idea principal en cada lista de palabras.

En el ejercicio 3 escribe una lista de palabras que estén contenidas en las ideas principales que se dan.

#### Ideas principales en listas de palabras Ejercicio individual

1.

lápiz

pintura

paloma

gorrión

pluma

águila

rotulador

canario

gis

cuervo

2.

canicas  
cuerda  
balón  
juegos  
corro

pizza  
papas fritas  
ensalada  
tortilla  
comida

3.

sentimientos

colores

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## TEXTO 14

### Tarea 2: Idea Principal en Frases Ejercicio Grupal

Nombre: \_\_\_\_\_

Instrucciones: En el ejercicio 1 y 2 subraya la idea principal de cada frase.

1.- Juana corría como flecha. Estaba a punto de llegar a la meta; ya veía el estambre rojo que atravesaba la acera desde una árbol hasta la reja del balcón

*SEP(1994). Español. Segundo grado. México, D.F. p. 167.*

- a) Juana estaba a punto de llegar a la meta
- b) Juana veía el estambre rojo
- c) Juana corría apresuradamente

2.- Una tarde de verano una hormiga salió de su hormiguero en busca de alimentos

*Idém. P. 96*

- a) La hormiga salió una tarde
- b) La hormiga salió a buscar alimento
- c) La hormiga salió de su hormiguero

Instrucciones: En los ejercicios 3, 4 y 5 escribe sobre la línea la idea principal de cada frase.

3.- Hace mucho tiempo, en un pueblo que no está cerca, ni lejos, sino mucho más allá, vivía un señor al que no le gustaba la noche.

*Idém. P. 184.*

4.- El gato estaba indeciso entre ser aviador o hacerse músico. Pero después decidió ser equilibrista

*Idém. P. 188.*

5.- Con esos hilos se fabrican telas, sacos, alfombras, tapices y otros productos.

*Idém. P. 137*

## TEXTO 15

### Tarea 2: Idea Principal en Frase Ejercicio Individual

**Instrucciones:** En el ejercicio 1 y 2 subraya la idea principal de cada frase.

1.- Era la noche del 21 de febrero de 1978. Unos electricistas excavaban en la esquina de las calles de Argentina y Guatemala, a un lado de la catedral de la ciudad de México.

*SEP(1994). Español. Segundo grado. México, D.F. p. 202.*

- a) Los electricistas estaban a un lado de la catedral
- b) Los electricistas eran de la ciudad de México
- c) Unos electricistas excavaban en la calle

2.- Un ratoncito caminaba por ahí y sin querer se tropezó con la cola del león.

*Idém. P. 117.*

- a) Un ratoncito se encontró un león.
- b) Un ratoncito se tropezó con la cola del león
- c) El ratoncito caminaba por ahí

**Instrucciones:** En los ejercicios 3, 4 y 5 escribe sobre la línea la idea principal de cada frase.

3.- El año pasado Luis fue a visitar a sus tíos Abel y Sara. Ellos viven en Guerrero Negro, en Baja California Sur, donde está la salina más grande del mundo.

*Idém. P. 152*

---

4.- Unas semanas después el león cayó en una red. Trató de romperla pero no pudo.

*Idém. P. 117..*

---

5.- Mi abuelita me hizo dos vestidos porque los del año pasado me quedan chicos.

*Idém. P. 70.*

---

## TEXTO 16

Nombre: \_\_\_\_\_

### Idea Principal y detalles en párrafos explícitos Ejercicio de Grupo

**Instrucciones:** Subraya la idea principal que corresponda al siguiente párrafo

- 1.- Las estrellas tienen colores diferentes. Lo puedes comprobar fácilmente comparándolas entre sí cualquier noche despejada. Por ejemplo, en la Ciudad de México, durante el verano, es muy notable una estrella muy roja que puedes ver al principio de la noche, casi encima de tu cabeza. Se llama Arcturus, y es la estrella más brillante de la constelación de Orión, otra estrella muy brillante y muy roja, Betelgeuse, y una estrella brillante y azul, Rigel. Y muy cerca de Orión, un poco hacia el Suroeste, se encuentra la estrella más brillante del cielo: Sirio, que es blanca.

*Herrero, Miguel A. (1991). Las estrellas Colección: Libros del rincón, México, SITESA, SEP p. 10.*

- a) Las estrellas son rojas, azules o blancas
- b) La estrella más brillante del cielo es Sirio
- c) Las estrellas tienen diferentes colores

**Instrucciones:** Escribe sobre la línea la idea principal de cada uno de los siguientes párrafos.

- 2.- La atmósfera es la capa de aire que rodea a la Tierra. Es una mezcla de varios gases. Los más importantes son el nitrógeno, el oxígeno y el vapor de agua. El oxígeno es fundamental para la vida. Es el único componente del aire que utilizamos al respirar.

*Herrero, Miguel A. (1991). Las estrellas Colección: Libros del rincón, México, SITESA, SEP p. 7.*

- 
- 3.- La germinación es el crecimiento de una nueva planta a partir de una semilla. La mayoría de las semillas no germinan en forma inmediata sino que su pequeño organismo funciona más lento en espera del momento más adecuado, por ejemplo, la primavera. En esa época del año la semilla germinará si hay agua, oxígeno y calor suficientes.

SEP (1996). Ciencias Naturales. Tercer grado. México, D.F. p. 149.

## TEXTO 19

### Ideas Principales implícitas y detalles en párrafos Ejercicio individual

**Instrucciones:** Elige y subraya la idea principal que corresponda al párrafo 1. En los párrafos 2, 3 y 4 escribe sobre la línea la idea principal de cada uno.

- 1.- Los caballos transportan a las personas. Las mulas arrastran cargas pesadas. Los perros guían a las personas ciegas por la calle.
- a) Los animales nos dan muchas clases de alimentos
  - b) Los caballos y las mulas hacen el trabajo pesado
  - c) Los animales ayudan a las personas de distintas maneras
  - d) Los perros y los caballos son buenos compañeros de las personas
- 2.- Tom Smith puede levantar un barbo de más de 200 kilos. Tom puede coger una gruesa guía de teléfonos y partirla en dos con las manos. Tom puede lanzar un balón a 70 metros de distancia y lanzar una pelota de béisbol a 140 metros. Tom es tan fuerte que nunca ha perdido una pelea en la escuela
- 

- 3.- Los petirrojos hacen sus nidos en los árboles. Las águilas construyen los nidos en lugares altos y rocosos. Los faisanes construyen los nidos en campos o praderas. A los gorriones les gusta hacer los nidos en pajareras o en los aleros de las casas. Los pingüinos construyen sus nidos en playas rocosas.
- 

- 4.- Para crecer, las plantas necesitan un suelo rico en minerales. Las plantas también necesitan un gas llamado dióxido de carbono. Sin él, las plantas morirían. Y, por supuesto, las plantas necesitan agua y una temperatura cálida.
-

## TEXTO 20

### 1.- Lee el siguiente texto y contesta la pregunta que se plantea.

Antes de 1993, en el estado de Guerrero, la carretera principal que iba de Iguala a Acapulco se recorría en un tiempo promedio de cuatro horas, ya que tenía muchas curvas que bordeaban las montañas.

¿Qué crees que ocurrió en ese mismo año, referente a lo que se está hablando? (subraya la respuesta que darías)

- a) En ese año la carretera fue arrasada por las fuertes lluvias.
- b) En ese año se construyó una nueva carretera que acortaba la distancia
- c) En el siguiente año la carretera empeoró.

### 2.- Lee el siguiente texto y subraya la respuesta que contesta la pregunta que se plantea.

Los seres humanos necesitan comunicar sus ideas, experiencias e información. Con ese propósito se crearon los medios de comunicación. El correo, el telégrafo y el teléfono son medios de comunicación.

En los últimos años se han desarrollado nuevos medios de comunicación, como el telefax y el módem.

*SEP (1993) Geografía. Cuarto grado. México, D.F. p. 138.*

¿A qué se refiere el texto anterior?

- a) A los medios de comunicación
- b) A los seres humanos
- c) Al telefax y el módem

### 3. Lee el siguiente texto y contesta la pregunta que se plantea al final de la hoja.

Las plantas y los animales tienen características propias para obtener, almacenar y eliminar el agua. Por ejemplo, los cactus de los desiertos la guardan en su interior y se protegen con espinas para no secarse. Las plantas la toman por la raíz que se encaja en el suelo, la transportan a través del tallo y la llevan hasta las hojas. El agua que ya no necesitan se transpira por los estomas de las hojas. Los frutos de algunas plantas pueden almacenar mucho agua.

Los seres humanos necesitan consumir grandes cantidades de este líquido. Aunque no lo parezca, aproximadamente dos terceras partes del cuerpo de una persona son

agua. El agua está presente en el intercambio de gases, en el transporte de los nutrimentos, en las tareas de limpieza del cuerpo. Cuando una persona inhala toma el oxígeno del aire, mientras que cuando exhala arroja agua y dióxido de carbono. El agua está presente también en la sangre, que lleva los nutrientes a todos los rincones del cuerpo. Se encuentra en la orina y en el sudor, donde ayuda a expulsar los desechos.

SEP(1996). *Ciencias Naturales. Tercer grado. México, D.F. p. 148.*

De acuerdo a lo que acabas de leer, ¿Qué significa la palabra nutrimentos?

- a) Son cosas de las que está compuesta el agua
- b) Son cosas que limpian el cuerpo
- c) Son los alimentos que transporta el agua

4.- Lee el siguiente texto y realiza lo que a continuación se te indica

Los ríos y los arroyos son corrientes de agua dulce. En ocasiones, si cruzan por tierras que contienen sal, se hacen salobres. Los ríos nacen en las tierras altas o en las montañas. Allí se encuentran las fuentes o nacientes de los ríos. Desde ahí las aguas siguen la pendiente del terreno, haciendo un recorrido que se llama curso. Al lugar donde llegan los ríos, que puede ser otro río, una laguna o el mar, se le llama desembocadura. Las orillas de los ríos reciben el nombre de riberas o márgenes y el lugar por donde corren se le llama lecho o cauce del río. A la cantidad de agua que lleva el río se le llama caudal.

SEP (1993) *Geografía. Cuarto grado. México, D.F. p. 51.*

Subraya la frase que consideras la idea principal del texto anterior

- a) Los ríos nacen en las montañas
- b) Las partes de un río son: nacimiento, curso y desembocadura
- c) Los ríos y los arroyos son corrientes de agua dulce

5.- Lee el siguiente texto y realiza lo que a continuación se te indica

Las partes donde se lleva a cabo la respiración son muy distintas en cada uno de los seres vivos. Los animales lo hacen a través de pulmones, branquias, tráqueas o la piel. Por otro lado, las plantas tienen pequeños poros, llamados estomas, que se localizan en las hojas. Por ellos entra el aire para que las plantas utilicen el oxígeno y sale dióxido de carbono y agua, producto de la respiración.

SEP(1996). *Ciencias Naturales. Tercer grado. México, D.F. p. 147.*

Subraya la frase que encierra la idea principal del texto anterior

- a) Los animales respiran por los pulmones
- b) Los seres vivos respiran por partes muy distintas
- c) Las plantas respiran por las estomas que tienen en las hojas
- d) Algunos animales respiran por las bronquias, tráqueas o la piel.