

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA**

PRESENTAN

Morales Martínez Rocío.

López Rojas Maria Angélica.

ASESOR: JOSÉ SERRANO GONZÁLEZ.

MÉXICO D.F.

2002

INDICE

• RESUMEN	PAG. 3
• INTRODUCCIÓN	4
• ANTECEDENTES	10

CAPITULO I

• MARCO TEORICO	
1.1 -La comprensión de la conciencia fonológica	17
1.2 -La comprensión de los textos	20
1.3 -Factores que influyen en la comprensión	24
1.3.1 -Factores Internos	24
1.3.2 -Factores Externos	27
1.3.3 -Características Educativas	30
1.4.- La representación de la estructura del texto.	31
1.5.-Buenos lectores y malos lectores	37
1.6.-El proceso cognitivo de la lectura.	39
1.7.-Estrategias de aprendizaje.	42
1.8.-Técnicas para mejorar la comprensión lectora.	46
1.8.1.-Estrategias para identificar la idea principal	47
1.8.2.-Estrategias para la elaboración de un resumen y mapa de información	49
1.8.3.- Elaboración de cronologías	53
1.8.4.- Estimar, leer, responder y preguntar	53

CAPITULO II

• METODOLOGÍA	
2.1.-Planteamiento del problema.	54
2.2.-Objetivos Generales	55
2.3.-Hipótesis de Investigación	56
2.4.-Variables	56
2.5.-Sujetos	57
2.6.-Instrumentos	58
2.7.-Materiales.	59
2.8.-Diseño.	59
2.9.-Procedimiento.	60
2.10.-Sesiones.	63

CAPITULO III

- **RESULTADOS** **64**

CAPITULO IV

- **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN** **79**

CAPITULO V

- **CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS** **85**

BIBLIOGRAFIA

- **REVISTAS** **89**
- **LIBROS** **93**

ANEXOS

RESUMEN

El objetivo fundamental de este trabajo es determinar si las estrategias de Identificación de Ideas Principales, Elaboración de Resumen y Mapa de Información, Elaboración de Cronologías y Estimar, Leer, Responder y Preguntar (E.L.R.P), ayudan a los estudiantes de sexto grado de Primaria a mejorar su comprensión lectora. Los sujetos que participaron en esta investigación, fueron 26 alumnos del grupo “C” que conformaron el grupo experimental y 26 alumnos del grupo “B” que conformaron el grupo control, ambos grupos se les aplicó el pre-test con la prueba de comprensión lectora de Lázaro Martínez para medir el nivel de comprensión en que se encontraban. Después se llevo a cabo el Programa de Intervención con el grupo experimental y finalmente se aplicó el pos-test, a los dos grupos con la misma prueba. Los resultados mostraron que la instrucción en el programa fue efectiva, donde los sujetos mejoraron su nivel de comprensión un 20%. Sin embargo en el grupo control no hubo mucha diferencia, en el pre-test, se obtuvo una media =53.53 y en el pos-test de 51.5. Por último en la conclusión se señala la importancia de la enseñanza de estrategias particulares, las cuales mejoraron la comprensión de textos narrativos y expositivos y algunas sugerencias que se pueden llevar a la práctica educativa.

INTRODUCCION

En este trabajo se pretende evaluar el proceso de comprensión lectora mediante cuatro estrategias de intervención las cuales se aplicarán a un grupo experimental.

Se destaca que la investigación que a continuación se presenta es el desarrollo de una alternativa para mejorar la comprensión lectora. En los últimos años la comprensión de textos ha sido objeto de una atención privilegiada por parte del investigador (García, Luque, y Martín, 1989)

Por ello, nos fijamos un objetivo, donde se pueda determinar si las estrategias propuestas para mejorar la comprensión lectora como la Identificación de Ideas Principales, Resumen y Mapa de Información, Elaboración de Cronologías y Estimar, Leer, Responder y Preguntar (E.L.R.P), ayudan a los estudiantes de 6° de Educación Primaria a elevar su nivel de comprensión.

El trabajo se divide en cinco capítulos; en el primer capítulo se desarrolla el Marco Teórico, donde se da una visión general sobre la comprensión lectora, los factores que influyen en ella, las estrategias que utilizan los buenos y malos lectores, se da una explicación general del proceso cognitivo de la lectura y estrategias que se pueden utilizar para la realización de una lectura.

Resaltamos la importancia de las estrategias cognitivas y de motivación, para mejorar la enseñanza en el saber leer, pero tampoco descartamos el problema más común de varios niños, jóvenes y adultos que es la pobre destreza en las estrategias de la lectura.

En educación básica se presenta el éxito o fracaso dependiendo de sus habilidades lectoras y de cómo son estimulados por los profesores y sus padres.

Se pretende la utilización de estrategias llevadas a cabo por los profesores en el aprovechamiento de los recursos cognitivos y personales, para disminuir la dependencia a la memorización en sus alumnos.

En el segundo capítulo se encuentra el planteamiento del problema, los objetivos que se persiguen en dicha investigación junto con las hipótesis, los sujetos con los que se trabajó, instrumentos y materiales que se utilizaron y el Programa de Intervención que se aplicó a los estudiantes del grupo experimental.

Para poner en práctica el programa se utilizó el método de instrucción directa, que tiene por finalidad dar información al sujeto, en donde el instructor planifica sus sesiones por objetivos y actividades para conseguir el objetivo. Este tipo de método ha sido eficaz en el entrenamiento de estrategias textuales en el método de instrucción directa, cabe señalar que se incorporó el trabajo en equipo como variante de este método de instrucción debido a que éste favorece la socialización, el conflicto cognitivo y la retroalimentación (Santos, 1990)

En este sentido, un texto nos lleva a varios procesos de asimilación (estrategias.) Las estrategias seleccionadas para el programa de instrucción directa impartida a los alumnos de sexto grado de primaria.

El programa permite facilitar la comprensión lectora y mejorar su aprendizaje en sus clases normales, con el profesor en todas las materias, leerán con el objetivo de comprender lo que está escrito y analizarán con mayor facilidad cualquier tipo de texto, por ello están obligados a proporcionar una enseñanza organizada, formal y coherente en todo el ámbito educativo preparando individuos capaces de formar parte activa en la educación dentro de un sistema global.

En el tercer y cuarto capítulo, se dan a conocer los resultados que se obtuvieron al realizar las evaluaciones tanto del grupo control como del experimental (pretest y posttest), también se analizarán los resultados que se obtienen al llevar a cabo el Programa de Intervención y los avances que se dieron en el grupo experimental y la comparación con el grupo control en cuanto avances y descensos en ambos grupos.

En el último capítulo se encuentra la conclusión y algunas sugerencias para fomentar en el estudiante el hábito de la lectura y su comprensión.

No obstante, al leer un texto se tiene que dar importancia a lo leído, al tiempo de lectura, la funcionalidad que esta tenga para el niño, el joven, el adolescente y el adulto, que sean textos normalmente adecuados en función del nivel educativo que se encuentre el alumno.

Las investigaciones recientes han resaltado el entrenamiento en determinadas habilidades o estrategias que puede facilitar la comprensión de textos de diversa naturaleza, aunque ciertamente la capacidad de comprensión va a depender de los conocimientos previos del alumno.

Una prioridad del Psicólogo Educativo es investigar mediante diferentes técnicas de reeducación que es lo que se le dificulta a los estudiantes y los limita en su aprendizaje continuo dando alternativas de aprendizaje. Pero en especial la lectura y la comprensión son dos aspectos básicos para la vida personal y se pretende divulgar y diversificar técnicas que permitan al profesor llevar una acción pedagógica, atractiva e interesante en el área de la lectura comprensiva.

El estudio de la enseñanza es considerado como un proceso complejo, el cual supone que los profesores lleven a cabo juicios razonables. Se considera que existe una clara relación entre el pensamiento de los profesores, las acciones que éstos llevan a cabo en las aulas y en el rendimiento de los propios alumnos.

El interés es contribuir al conocimiento del nivel de comprensión lectora de los alumnos de la enseñanza básica con el fin de establecer un marco referencial válido para intervenciones educativas orientadas a mejorar el rendimiento en el campo de la comprensión lectora, la atención a esta variable del aprendizaje constituye un punto de interés en el contexto escolar.

Diversos autores, como Hayes y Flowers, (1981), proponen los modelos de análisis de textos en la lingüística textual basados en el proceso de producción del texto escrito que ponen en manifiesto la necesidad de analizar diversos aspectos relacionados con la comprensión lectora (Domínguez, 1996.)

En la educación básica, los profesores piden a los niños que lean textos pero no les enseñan a

comprenderlos, no les proporcionan estrategias que les ayude a su comprensión lectora y a captar el significado global de un texto; por lo tanto nuestro objetivo es poner en práctica estrategias que favorezcan la comprensión lectora y comprobar si realmente sirven como guía para los alumnos.

La investigación que se propone, habrá de ser entendida no como un intento de verificación y valoración de las estrategias de lectura, sino que intenta ver su impacto a través del mejoramiento de la comprensión de la lectura en un contexto específico, captar el sentido del fondo de los textos escritos no solamente de los que constituyen una necesidad comprensiva también esta relacionado con la capacidad propia y la capacidad narrativa con que cuenta el alumno.

La incompetencia de los niños para lograr desarrollar esa capacidad de comprensión se le achaca a los propios alumnos señalándolos como responsables de no trascender lo mecánico, que se le enseña en la escuela. Sé les intenta hacer ver que su desinterés, distracción, falta de apego al estudio e incluso incapacidad orgánica, son elementos que determinan la existencia del problema. Pero se sabe que todos esos elementos no son causa sino efecto de condicionantes más envolventes por lo que el alumno tiene en todo caso una responsabilidad.

Scardamalia y Bereiter, (1984), afirman que chicos de sexto año utilizan procedimientos inmaduros procesando los textos elemento a elemento, estableciendo conexiones del tipo “tópico, más, detalle” y uniendo frases básicamente por repetición de términos. Es decir, estos lectores parecían no captar el significado global del texto llegando únicamente a captar “aquello de lo que el texto trata” (León, 1991.)

Será puesto en marcha un programa de estrategias de lectura para detectar los alcances, habilidades y limitaciones de cada alumno permitiendo reconocer con mayor objetividad en donde está el problema, cómo se genera, de qué manera se expresa, en este sentido los alumnos y maestros serán directamente beneficiados respecto a este estudio.

El objetivo no es resolver el problema de manera inmediata ni totalmente, sino que sé tendrán elementos y objetivos claros respecto a la forma de cómo cada maestro podrá diseñar sus

propias estrategias o utilizar las estrategias que se proponen en esta investigación.

Las razones que mueven para realizar este trabajo son las repercusiones y secuelas que tienen el hecho de que un alumno no sea capaz de leer comprensivamente y demostrar interés legítimo por la lectura, este problema trascenderá en su vida futura, en su porvenir, en su capacidad analítica y en lograr una verdadera superación intelectual.

La psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos del total a las partes, no de las partes al total; es decir, cuando la escuela fragmenta el lenguaje en pedacitos, el sentido se convierte en sin sentido y siempre es difícil para los niños proporcionarle sentido a lo que carece de él (Goodman, 1990.)

Es difícil motivar a los alumnos cuando se les pide leer y escribir, escuchar y decir, no tiene relación con lo que ellos son, con lo que ellos piensan, con lo que ellos hacen. Usamos el lenguaje para reflexionar sobre nuestra propia experiencia y para expresar simbólicamente esta reflexión a nosotros mismo.

Existen métodos que se apoyan en una teoría psicológica específica, la gran mayoría de esos métodos se basa en una concepción memorística del aprendizaje (Zúñiga, 1990.)

Se considera que la lectura no sólo debe ser una herramienta funcional para el aprendizaje, sino también un medio de placer y diversión; para lograr este propósito se debe proporcionar al niño material que resulte motivador en lo personal y fomentar una actitud positiva que estimule la confianza en sí mismo, tanto en su habilidad para leer como en la seguridad para aprender.

Otro principio de la educación lectora de un niño con dificultades debe regular y mantener un nivel adecuado de complejidad en el material que se presenta al niño, tratando de evitar si esto no se cumple, sentimientos de frustración cuando se le presenten oportunidades nuevas de aprendizaje.

La investigación se justifica por el hecho no solamente de culminar una etapa de preparación en la Universidad Pedagógica Nacional, sino por que se considera que el conocimiento adquirido en la academia debe plasmarse en la realidad de las aulas con los niños, con los

compañeros y profesores.

Este trabajo nos lleva al camino de la realización profesional como Psicólogas Educativas y que además se intenta contribuir a mejorar la calidad de la educación.

ANTECEDENTES

El propósito inicial de la educación en nuestro país es el de alfabetizar y proporcionar los rudimentos de la aritmética, pero la lectura siempre ha estado presente como un contenido de aprendizaje. El cuerpo de este contenido de aprendizaje llamado lectura, se definió inicialmente como el conocimiento del sistema alfabético de representación y su correspondencia fonética.

La lectura se reducía así a un mecanismo de descodificación; bajo esta lógica de pensamiento, una vez que el alumno hubiese aprendido a descodificar se tenía un lector, en consecuencia el único problema residía en la búsqueda del mejor método para enseñar la lectura.

El método inicial de enseñanza de la lectura se traducían simplemente en un aprendizaje, memorístico de cada grafía y su correspondiente emisión fonética, inicialmente letra a letra, posteriormente otro método hacia hincapié en las combinaciones silábicas, más tarde se incorporaban apoyos visuales, gestuales y fonéticos para facilitar el aprendizaje, después los métodos globales.

Así, esta lógica de pensamiento que considera a la lectura como un acto de descodificación y al método más eficaz como el centro de una práctica pedagógica, permanece vigente y conlleva a una serie de implicaciones como las siguientes:

A) Se considera a la lectura como el único espacio donde se aprende a leer, por lo tanto sólo ahí se valora la lectura y se acredita este aprendizaje

B) Se considera que sólo el maestro enseña, por ello, el maestro es el poseedor del saber, el que enseña y el alumno aprende y aprende por que desconoce lo que se le enseña. Contrato entre estos dos sujetos del contexto escolar, se establece bajo esta lógica de pensamiento a partir de una enseñanza unidireccional, al término del año escolar, el maestro emite una calificación que “indica” el desempeño del alumno.

C) La función de la escuela es en principio alfabetizar, quienes son incapaces de “Aprender a leer” abandonan la escuela o bien los canalizan a escuelas de “educación especial”, la incapacidad de los educandos es entonces la explicación del analfabetismo, y aunque representa una de las más grandes complicaciones de la escolarización básica, sólo se da una respuesta de carácter metodológico al problema.

D) Si el alumno aprendió a “leer”, lo que queda por hacer con respecto a la lectura es en principio perfeccionar este aprendizaje a través de parámetros como: velocidad de lectura, dicción, entonación, puntuación y finalmente comprensión sobre la base de instrumentos específicos como los cuestionarios.

E) Una vez que el alumno pasa por este proceso de perfeccionamiento tiene acceso a lecturas de folklor mexicano, clásicos universales (adecuados a su edad y algunas lecturas representativas) de escritores contemporáneos, frente a las escuelas se espera que el alumno se conmueva y se forme como lector asiduo.

F) Los usos de la lectura en este contexto son reforzados por una valoración del maestro, aunque sólo tengan una aplicación en el contexto escolar. Así la lectura se concibe como un contenido, que se reduce al uso funcional del sistema alfabético de representación.

A pesar de una creciente alfabetización, esta lógica de pensamiento aun tiene vigencia, pocos son los alumnos que egresan siendo lectores y quizás no tanto por acción de la escolarización, sino quizá por un ambiente familiar o social que favorece la formación y desarrollo del lector. (Zúñiga, 1994.)

También existe una dimensión individual en la lectura de un texto, ya que el sujeto se involucra con su experiencia, la cual tiene lugar en un contexto particular donde intervienen las relaciones que él establece con los otros.

En la lectura como en el juego existe una conciencia clara de lo qué es la realidad y de lo qué es ficción y se especula con él. En ambos (lectura y juego) existe la posibilidad de que el sujeto involucrado al relacionarse con el texto, pueda reflexionar sus problemas o de realizar

sus deseos en el ámbito de la fantasía.

John Spink (1989), en su obra “Niños Lectores” menciona que el desarrollo de la competencia en la lectura es un proceso que dura toda la vida, para el lector puede que tenga todavía que aprender cómo leer, por ejemplo, un texto científico, teológico o jurídico (Zúñiga, 1990), así, la lectura es un acto de construcción social (se lee con, por y para los otros) pero también es un hecho individual, se lee sobre la base de saberes, experiencias, expectativas y finalidades individuales. Como señala Spink, la calidad de una experiencia de lectura no se relaciona totalmente con la calidad del material de lectura, sino que en parte, se relaciona con aquellas cosas que el lector lleva al texto (Zúñiga, 1990.)

Una de las grandes problemáticas de la educación en nuestro país, es la raquítica formación de lectores. En esta problemática compleja y multifactorial pueden detectarse la existencia de varios niveles de incidencia, que van desde una incapacidad de usar con pertinencia y coherencia el sistema alfabético de representación de la lengua, hasta la incapacidad de hacer de la lectura una práctica cultural que consolide la identidad del sujeto como sujeto social y le permite desarrollarse como participe de la creación de la cultura de su tiempo.

En los últimos años ha surgido la necesidad de formar lectores que incorporen la lectura como práctica cultural cotidiana por lo que se presentan propuestas dirigidas por organismos Institucionales como: Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil (IBBY), Dirección General de Bibliotecas Públicas (CONACULTA), Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), Secretaría de Educación Pública (Proyecto Rincones de la Lectura) y Universidad Nacional Autónoma de México (Proyecto “Los niños tienen la palabra”).

Instituto Nacional de Bellas Artes

Prolectura.

Proyecto para el fomento de la lectura en escuelas primarias, su autora Martha Sastrias de Porcel, contempla dos fases: Una dirigida a escuelas y otra dirigida a padres de familia, ambas vertientes fueron desarrolladas a partir de 1986. Algunos lineamientos metodológicos que subyacen a sus estrategias para el fomento de la lectura son:

- Desarrollo de estrategias con carácter lúdico y creativo dentro de un ambiente formal y

de libertad.

- Desarrollo de técnicas sencillas basadas en algunas estrategias de comprensión de la lectura.
- Desarrollo del proyecto en la formación de clubes de lectura en el hogar a partir de:

- Capacitación de padres de familia.
- Reunión periódica de un grupo de niños en el hogar de los padres encargados del club.
- Lectura de uno a varios cuentos.
- Diálogo y comentarios.
- Desarrollo de juegos y pasatiempos en torno a la lectura.
- Lectura voluntaria y privada.
- Aplicación de estrategias lúdicas que permiten la expresión y comprensión de la lectura.
- Juegos y pasatiempos.
- Visitas a librerías y editoriales.
- Creación literaria, narrativa y dramática.

Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil

IBBY

Propuesta de acción elaborada por IBBY- Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil, organizadora de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de 1980. Promueve concursos para la elaboración de cuentos e ilustraciones de cuentos, talleres de redacción de cuentos, talleres de ilustración, edición de boletines sobre información y divulgación sobre literatura infantil.

Los lineamientos que se siguen en el proceso de animación a la lectura son los desarrollados por Montserrat Sarlo en España:

- Tener en cuenta y respetar los intereses de los niños y de los jóvenes de acuerdo con su edad y con su desarrollo cognoscitivo y afectivo.
- Conocimiento profundo sobre literatura infantil, así como de las publicaciones recientes.
- Desarrollar actividades de carácter lúdico.
- Desarrollar la propuesta fuera del contexto escolar.

- Establecer un tiempo definido para el desarrollo de cada programa.
- Posibilidad de recuperar fases en el desarrollo de los lectores.
- Contemplar tres fases diferenciales en su metodología: Acercamiento al fomento del placer por la lectura y desarrollo de la comprensión de la lectura.
- Presencia de condiciones previas al desarrollo de las estrategias.

.Dirección General de Bibliotecas Públicas.

CONACULTA

El programa nacional de bibliotecas públicas de la Dirección General, desarrolla también un proyecto de fomento a la lectura en niños jóvenes y adultos, a través de la infraestructura natural con la que cuenta en su proyecto la acción de promoción cultural hacia la comunidad mediante diversas estrategias.

Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria

PACAEP

El programa correspondiente al Plan de Actividades culturales de apoyo a la educación primaria de la Dirección General de promoción cultural, se desarrolla a través de una serie de estrategias planeadas para proporcionar elementos conceptuales y metodológicos que ayuden a los maestros en sus actividades culturales. En el programa, dirigido a maestros de escuelas primarias, se tomo en cuenta la literatura creada por y para los niños, su punto nodal de ejercicio en la actividad lúdica, y a partir de ésta se diseña diversas estrategias.

Secretaría de Educación Pública

Proyecto Rincones de la Lectura

Proyecto desarrollado por la SEP, su objetivo es la promoción de la lectura en el medio escolar, iniciado a partir de 1986, a través de una colección de libros específicamente seleccionados para desarrollar actividades en torno a la lectura. Su proyecto se basa en el desarrollo de las siguientes estrategias de animación:

- Presentación de libros mediante una fiesta, iniciando con ello un primer contacto físico

entre los libros y los niños.

- Emplear en los rincones 40 minutos semanales dejando a los niños en libertad para elegir el libro de su agrado.
- Apoyar actividades espontáneas que surjan en torno a los libros y valorar los resultados de éstas.
- Tener permanentemente los libros del Rincón al alcance de los niños, permitiéndoles su utilización y manipulación, sin temor al maltrato por su uso.
- Dar a los niños la libertad de elegir donde deseen leer.
- Promover y facilitar el préstamo domiciliario para garantizar un contacto más íntimo y permanente en los libros.
- Ayudar a la socialización de los mismos entre los familiares.
- Favorecer la libre expresión entre los alumnos y evitar el interrogatorio.

No existen recetas para formar lectores, sino condiciones físicas ambientales y anímico afectivas para considerar una invitación a la lectura placentera en el salón de clases.

Las actividades del Rincón se encuentran planteadas para dos etapas:

- a) 40 minutos semanales dentro de las actividades de clase.
- b) Préstamo domiciliario, donde se pretende crear una relación especial de afecto e intimidad con el libro.

Universidad Nacional Autónoma de México

Proyecto “Los niños tienen la palabra”.

Proyecto iniciado en 1987 a raíz de un taller piloto dirigido por la dirección de Literatura de la UNAM, las acciones continuaron con las actividades desempeñadas en las Delegaciones Álvaro Obregón y Cuahutémoc. El objetivo fundamental es el de fomentar lectores a través de la creación literaria, aproximadamente con la siguiente secuencia:

- Partir de canciones populares
- Creación de historias de diversos géneros (algunos módulos trabajaron identidad del niño y temores).
- Dibujo de lo narrado.

- Representación teatral de las historias
- Interacción con la danza de manera vivenciada

Una de las características esenciales es el “dar vida a los personajes, a las situaciones y emociones”.

CAPITULO I

MARCO TEORICO

1.1 LA COMPRESIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

El aprendizaje de la lectura en un sistema de escritura alfabética demanda un esfuerzo metalingüístico, tal sistema refleja las unidades fonológicas del habla, es decir, los niños primero deben aprender a manipular códigos fonológicos en su memoria y describir las correspondencias con los grafemas. Para aprender a leer en estos sistemas el niño tiene que ir descubriendo el sonido que le corresponde a cada letra o grupo de letras, esto le permitirá a los lectores novatos identificar palabras nuevas.

Algunos estudios han demostrado que los niños con dificultades para aprender a leer en sistemas alfabéticos suelen presentar dificultades para identificar los componentes fonológicos de las palabras (Fox y Routh, Pratt y Bradi, citado en Jiménez, 1996.)

Los niños desarrollan su teoría del mundo y su competencia en el lenguaje mediante la comprobación de hipótesis experimentando con modificaciones y elaboraciones tentativas de lo que ya conocen. Por consiguiente se considera que la base de todo aprendizaje es la comprensión y la estructuración del nuevo conocimiento

Para aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabética, como el castellano, los niños deben llegar a ser conscientes de que las palabras habladas están compuestas de sonidos o fonemas y que cada fonema se representa (generalmente) con una letra diferente. Para ello es necesario distinguir previamente las unidades en las que se descompone el habla, esto es, en oraciones, palabras, sílabas y muy especialmente fonemas.

Un niño que no puede analizar explícitamente el habla en fonemas tendrá dificultades para aprender las correspondencias entre sonidos y letras, tales como la correspondencia entre fonemas y grafemas. Es decir las deficiencias en esta capacidad de realizar un análisis explícito del habla en segmentos o conocimientos fonológicos conducirá a dificultades en el aprendizaje de la lectura; Para ayudar al niño en su lengua oral es importante enseñarle a descubrir y comprender como es el lenguaje y para que sirve.

Otro punto de gran interés para la comprensión lectora es la conciencia fonológica que juega un papel muy importante en la explicación de las dificultades que encuentran los niños durante el aprendizaje lector. La conciencia fonológica es una forma de conocimiento metalingüístico y se refiere a la habilidad para ejecutar operaciones mentales sobre el habla.

Aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabética como es el español, es un proceso muy complejo que requiere desarrollar múltiples capacidades. Una de estas capacidades es, como se menciono anteriormente, el conocimiento fonológico o habilidad para realizar un análisis explícito del habla en fonemas (Bradley y Bryant, 1978;Bruck, 1988, citado en Domínguez, 1995.)

Actualmente, existen numerosos trabajos que demuestran que el conocimiento fonológico es una habilidad metalingüística que juega un papel muy importante en el aprendizaje de la lectura. La importancia de estas habilidades es fácil de entender, si se tienen en cuenta las características que posee un sistema alfabético.

Para leer y escribir los niños deben usar el código alfabético para lo cual es necesario que se den cuenta de que las palabras pueden dividirse en sílabas y en fonemas; y que el fonema es una unidad de la corriente hablada representada en estos sistemas. Además debe aprender que cada fonema se representa (generalmente) con una letra diferente.

El conocimiento fonológico puede desarrollarse (a través de una enseñanza explícita) antes del aprendizaje de la lectura y así facilitar este aprendizaje, y que el conocimiento fonológico se desarrolla y amplía cuando se aprende a leer y escribir. Muchos de estos estudios demuestran que tal entrenamiento facilita el posterior aprendizaje de la lectura y provee diferencias en los niveles lectores alcanzados por los niños dentro de los primeros cursos escolares.

En las primeras etapas del aprendizaje lector, los niños se centran primariamente sobre estrategias de reconocimiento visual de las palabras como si fueran hologramas chinos, los sistemas de escritura alfabéticos exigen el empleo de una ruta fonológica que permite acceder al significado. Ello implica la necesidad de que los niños aprendan las correspondencias grafema - fonema.

Muchas de las tareas y procedimientos utilizados para medir el conocimiento metafonológico consiste en igualar, añadir u omitir unidades mínimas del lenguaje (por ejemplo, fonemas) lo cual exige del niño la habilidad de reconocer o manipular las unidades.

Otro punto importante es el pronombre, lingüísticamente es una característica morfológica que sirve para sustituir la función gramatical que desempeñan otros elementos lingüísticos en la construcción de la oración o el discurso. Como tal carece de significado léxico. Es decir, el significado de cada uno de los pronombres es totalmente independiente de la situación comunicativa concreta. Estructuralmente, el uso correcto de esta categoría requiere de un nivel de conocimiento de complejas reglas gramaticales, adecuándose con sus elementos antecedentes (por ejemplo los pronombres personales “yo”, “tu”, “él” cumplen la función del sujeto para la primera, segunda y tercera persona del singular mientras que “me”, “lo” y “yo” sirven para el complemento directo y “me”, “le” para el indirecto. Esto supone que el uso del pronombre implica la capacidad de saber identificar las distintas funciones gramaticales que corresponden a sus distintos tipos (Jiménez, 1992.)

Antes de que el niño comience a leer y escribir debe, entonces, comprender, la naturaleza sonora de las palabras. El sistema de la escritura alfabética reproduce este aspecto básico de la sucesión temporal de sonidos en la palabra, mediante distancias en la sucesión espacial de los caracteres, que son símbolos de los sonidos.

El niño que está adquiriendo el lenguaje en forma activa cuando comienza a leer, estará más maduro lingüísticamente, por lo que logrará acceder a las formas lingüísticas con mayor facilidad, ya que sigue haciendo uso de las estrategias analíticas que necesita emplear para analizar el lenguaje en unidades cada vez más abstractas. La curiosidad lingüística que lo ha motivado a continuar el proceso de adquisición del lenguaje, lo motivará también para aprender a leer. Por lo contrario, el niño que ha perdido esta motivación, y que ha dejado de ejercitar sus estrategias analíticas, encontrará que la escritura “representa las emisiones en forma misteriosa y arbitraria (Mattingly, 1980, citado en Borzone, 1997.)

Las habilidades lingüísticas que parecen ser las más representativas de lo que corrientemente se entiende por conciencia lingüística son la conciencia léxica, la silábica y la fonológica,

aunque algunos autores incorporan también los aspectos conceptuales como la noción de palabra, oración, letra, y los pragmáticos, como la función y el propósito de la escritura, así como el tipo de actividades que ésta comprende.

Se muestra, en efecto, que los niños que alcanzan un mejor nivel de lectura son también aquellos que tienen mayor dominio de esas habilidades, mientras que los malos lectores no responden bien a las pruebas de aptitudes lingüísticas (Borzone, 1997.)

1.2-La comprensión de los textos.

La comprensión lectora depende de los conocimientos que el lector posee sobre el tema, sobre el mundo en general y para adaptarse a las demandas de las tareas que se le presentan; por lo tanto se debe actuar sobre el conocimiento general y específico del alumno o bien sobre los procesos y estrategias de comprensión.

En los últimos años la comprensión de los textos ha sido objeto de una atención privilegiada por parte de los investigadores. Los estudios sobre memoria para prosa han demostrado que la comprensión no depende únicamente del texto o de las estructuras cognoscitivas previas del sujeto, sino de una interacción entre el texto con sus características estructurales, y los esquemas usados por el sujeto (Rumelhart, Schank, Abelson, Thomdyke y Hayes, citado en García, 1989.)

La comprensión y el recuerdo que tenemos de la información de un texto es el resultado que depende tanto de las características y estructura del propio texto, como del papel activo que desempeña el lector en su procesamiento de aprendizaje; así una carencia en alguno de estos factores puede repercutir de manera importante en una correcta comprensión y asimilación del contenido del texto.

Una fuente de los problemas o deficiencia que se presentan en la comprensión pueden tener su origen en el texto, una de ellas hace referencia a que los textos estén pobremente estructurados, es decir, cuando el texto posee una estructura anómala ello repercute negativamente en su comprensión. Otra razón, es que al transmitir una gran cantidad de información nueva para el lector, les resulte difícil asimilarla.

Cuando leemos un texto con el objetivo de comprender lo que está escrito, nuestra mente

realiza un conjunto muy diverso y complejo de procesos. No es suficiente la decodificación de signos gráficos o letras escritas y el reconocimiento de palabras y su significado (procesos léxicos). Estos son procesos necesarios pero no suficientes para alcanzar una lectura comprensiva. Es preciso también poner en juego conocimientos de tipo sintáctico, que ponen en relación las palabras constituyendo unidades mayores, esto es oraciones y frases con una estructura correcta (procesos sintácticos), y representar el contenido del texto integrándolo con sus conocimientos previos (procesamiento textual.)

Un texto no es un mero agregado de expresiones, sino que presenta una cohesión sintáctica y una coherencia temática. Precisamente el procesamiento textual hace referencia a las representaciones y procesos que se dan a nivel textual y que comprenden: Integración de las proposiciones del texto, conocimiento del mundo por parte del lector, inferencias a partir de los esquemas cognitivos del sujeto e interpretación integrada del texto. Para comprender un texto se requiere, además de la información presente en el mismo, la información previa que el sujeto tiene representada en esquemas, marcos y modelos de memoria.

El lector comprende el significado a partir de lo dado en el texto y de lo puesto por él mismo. Los conocimientos previos con el tema tratado llevan a la posibilidad de hacer inferencias. Los procesos mencionados le permitirán llevar a cabo una integración global y una interpretación del texto, en la que se entremezclan sus conocimientos previos con la información que aquel proporciona (Santuiste, 1996.)

La comprensión lectora, como una actividad compleja y gradual que es, presenta diferentes niveles de profundidad dependiendo de diversos factores, como los conocimientos y procesos cognitivos del lector, sus motivaciones y expectativas, las características que presenta el propio texto.

Cabe mencionar que la comprensión lectora no es exclusivamente una actividad intelectual, sino que como experimentación personal, provoca en el lector estados de ánimo afectivos que pueden revertirse en el procesamiento del mensaje, ya sea facilitándolo u obstaculizándolo (Martínez, y Barriga, 1994.)

De ahí la importancia de considerar las metas, expectativas y motivos que animan o

desalientan a un educando en situaciones específicas y la necesidad de promover una disposición favorable para la mejora de la comprensión lectora.

Según Martínez y Díaz (1994), para que la comprensión de un texto ocurra, deben existir varios procesos como: La motivación y atención, sus esquemas y conocimientos previos, el uso de estrategias de aprendizaje (cognitivas y meta cognitiva), el tipo de texto (narrativo, expositivo), la estructura del mismo, su formato e inclusive la calidad de la enseñanza y la relación profesor – alumno y padres e hijos, para que así le sea posible al lector integrar y completar la información recibida, mediante el uso de estrategias apropiadas.

En la comprensión lectora se distinguen tres niveles de comprensión según la profundidad de razonamiento: la comprensión literal, inferencial y crítica.

a) La comprensión literal exige que el lector obtenga el significado explícito en la secuencia de palabras y de sus reacciones gramaticales sintácticas en enunciados, párrafos o capítulos; que le permita identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de los acontecimientos directamente manifestados por el autor del texto escrito.

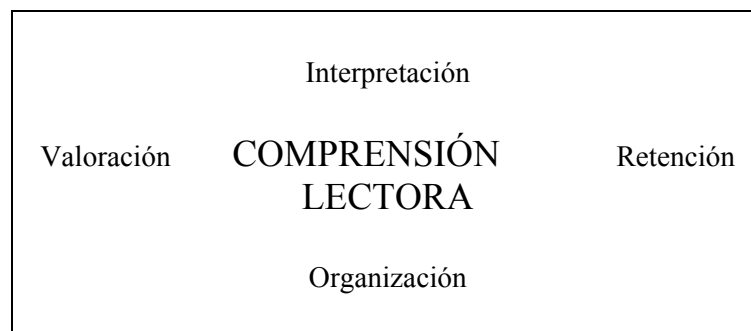
b) La comprensión inferencia el lector va más allá del sentido directo del pasaje, reconociendo los sentidos implícitos. Exige una actividad mental más amplia que la categoría anterior, implicando habilidades de inferencia, deducción y construcción de todos los matices significativos de un pasaje. Incluye también reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpreta sus pensamientos, juicios y aseveraciones, su estado de ánimo y actitud respecto al pasaje. Así mismo involucra inferir situaciones y relaciones contextuales, estado de animo de los personajes no explícitamente manifestados por el autor.

C) En cuanto a la comprensión crítica, se requiere del juicio y la evaluación personal del lector sobre las ideas leídas. Requiere que el lector deduzca implicaciones, especule acerca de las consecuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor, que distingue entre lo real y lo imaginario entre hechos y opiniones, elabore juicios críticos sobre fuentes, autoridad y competencia del autor y detecte los recursos utilizados por éste para presentar sus ideas.

En este marco se entiende que en la comprensión de textos el sujeto debe ir más allá del

entendimiento de palabras y frases aisladas, es preciso que el sujeto relacione todos los elementos que están implicados en el texto y le dé sentido a lo leído. Es necesario que tome en cuenta las relaciones causales, tiempo y conceptos, además de las diversas estructuras del texto para que tenga una buena comprensión quedando en el alumno una representación del significado y ésta a su vez puede generar posibles modificaciones.

La adquisición de la comprensión lectora se presenta cuando se enseña al sujeto a relacionarse con el texto en busca de significado y no del sonido, así el adulto debe escuchar sus comentarios e interpretación sobre el mismo y se contribuirá para que progresivamente coordinen una discusión acerca de lo leído, de tal manera se le facilitara evaluar al profesor la comprensión lectora y formara un lector reflexivo, y no un alumno mecánico que sólo le interese leer sin sentido, de lo anterior se considera que la comprensión de la lectura es un proceso mental muy complejo y se deben tomar en cuenta, cuatro aspectos básicos que son: interpretar, retener, organizar y valorar, cada uno de los cuales implican diversas habilidades que debe desarrollar el lector.



Dependiendo del propósito del lector, éste puede fijarse en diferentes elementos de información contenida con el texto, como: El contenido central o detalles más o menos importantes que facilitan o afectan la calidad de la comprensión.

1.3 FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN

Dada la complejidad que implica el proceso de comprensión de la lectura podemos distinguir dos factores que han sido categorizados en internos y externos con respecto al lector.

1.3.1 FACTORES INTERNOS.

a) CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR.

- **Motivación y atención.**

La motivación es el medio de canalizar la energía de los alumnos para que se mantengan centrados en la tarea, puede decirse, que el nivel de atención está determinado por el grado de motivación del alumno, lo cual redundará en ejecución de la tarea.

Deci (1975), argumenta que la motivación intrínseca es la meta que el sujeto persigue con su conducta; “es la experiencia del sentimiento de competencia”, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y no depende de recompensas externas, dado que se basa por un lado, en la elección que el alumno hace de la tarea, en función de sus intereses personales, y por el otro lado la utilización óptima de sus propias habilidades (Alonso y Montero, 1990.)

Así, el sujeto debe manifestar el interés y disposición por aprender y de esta manera puede ordenar la información en cuanto a la atención que le preste el tema que estudia, e induciéndolo a una actitud positiva hacia la actividad lectora.

- **Habilidad para codificar la información.**

La codificación de la información se rige por cuatro procesos básicos: selección, abstracción, interpretación e integración (Sierra y Carretero, 1990); e involucran actividades de asignación de significado a los símbolos escritos (reconocimiento o identificación de letras y palabras)

para llegar a actividades que implican la interpretación del texto, lo cual equivale a la comprensión (Sánchez, 1990.)

Existen 2 vías de acceso al significado:

Vía lexical: (o codificación visual.) Consiste en emparejar la palabra impresa con alguna representación interna, esto es, asociar la palabra escrita con el significado disponible en la memoria del sujeto.

Vía fonológica: (o recodificación fonológica) Consiste en transformar las letras impresas en sílabas y en sonidos por activar y obtener así el significado.

- Esquema y conocimiento previo del tema.

Sierra y Carretero (1990), conceptualizan al esquema como la organización de conocimientos previos almacenados en la memoria del individuo, es decir, como una representación mental del conocimiento adquirido a través de la experiencia. Puede decirse que los esquemas son modelos del mundo exterior.

Por medio de la activación de los esquemas, el lector puede ser capaz de anticipar o predecir ciertos contenidos del texto y a la vez complementar la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico así como dichos esquemas.

También los conocimientos previos que tenga el lector sobre el tema ayudarán a organizar y almacenar los conceptos en la memoria a largo plazo, utilizando redes preposicionales, esquemas cognitivos, modelos mentales, para facilitar en diverso grado la comprensión y asimilación del mensaje del texto.

Sin embargo, alumnos con diferentes conocimientos, intereses y perspectivas, ó el mismo alumno en distintos contextos, pueden construir interpretaciones bastante diferentes, aunque válidas, que le ayuden a comprender mejor un texto.

- Uso de lenguaje.

Cuando el sujeto tiene un grado de familiaridad con el vocabulario y entiende los términos técnicos usados durante la lectura, así como el conocimiento correcto de las reglas gramaticales se le facilitará el proceso de comprensión.

Un buen lector requiere de suma importancia poseer un amplio vocabulario, saber sustituir palabras por otras con el mismo significado, para llegar a la comprensión total y fiel de lo que leemos. La psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos del total a las partes.

Sin embargo, cada niño que se desarrolla y adquiere un panorama de la vida, la perspectiva cultural las formas particulares de significar de su propia cultura. Como los niños son expertos en un lenguaje específico, también pueden llegar a compartir una cultura y sus valores. El poder personal de crear lenguaje está marcadamente determinado por las necesidades sociales de comprender a los otros y de hacerse entender por ellos y, además, el lenguaje de cada individuo entra pronto en las normas del lenguaje de la comunidad (Goodman, 1994.)

- Uso de estrategias de aprendizaje.

Son procesos que utiliza el lector para procesar la información de un texto escrito a sus esquemas o conocimiento previo, es decir, se refiere a los instrumentos intelectuales, que nos ayudan a organizar nuestro aprendizaje y mejorar el rendimiento académico.

1.3.2 FACTORES EXTERNOS

b) CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO.

- Tipo de Texto:

Existen diferentes tipos de texto, los cuales han sido clasificados en textos de tipo narrativo y tipo expositivo.

Textos narrativos: Esta clasificación incluye los cuentos, las historias, las fábulas, etc. La estructura básica de un texto narrativo se conforma por una serie de eventos que constituyen un problema, un evento central y luego una resolución del problema.

Short y Ryan (1984), mencionan que los constituyentes básicos de los cuentos son: marco, intento, resultado y reacción (Sánchez, 1990.)

Los textos narrativos están caracterizados por la presencia de unos personajes que llevan a cabo unas acciones expresadas en sucesos distribuidos temporalmente y conectados casualmente.

El texto puede describir los sucesos en el orden en que ocurren o en otros tipos de orden. Generalmente los sujetos recuerdan mejor un texto narrativo que se adecua al orden típico de ocurrencia que cuando este orden es trastocado. (Thorndyke, 1977; Stein y Nezworski, 1978, citado en Garate, 1994.) Esta tarea permite que el sujeto deba realizar inferencias con la finalidad de construir una representación coherente del texto.

Textos expositivos: Un texto expositivo puede incluir comparaciones y contrastes, relaciones causa - efecto, formas y funciones, sobre temas específicos.

Meyer, (1984) distingue cinco formas organizativas posibles para los textos expositivos, estas son: las descriptivas, la de colección, la de causalidad, la de problema solución y la de comparación - contraste (Sánchez, 1990.)

Los textos expositivos describen sucesos relacionados lógicamente con el objeto de informar, explicar o persuadir. No hay indicadores espacio - temporales ni descripciones de acción humanas típicas llevadas a cabo por personajes (Garate, 1994.)

Los textos expositivos desempeñan un importante papel en la comunicación del conocimiento como son libros de texto, artículos científicos, prensa escrita y son aquellos que extraen las relaciones lógicas entre los elementos de un texto y las utilizan para construir su propio significado del texto.

Según Graesser y Goodman (1985), existen diferencias entre textos narrativos y expositivos (Garate, 1994), como:

A) El lector sabe que la información propia de textos expositivos es verdad mientras que la de textos narrativos pertenece a la ficción.

B) El lenguaje de la prosa narrativa se aproxima más al lenguaje de la conversación de cada día que el de la prosa expositiva.

C) La secuencia de episodios en la prosa narrativa se produce en un orden cronológico, mientras que la información en la prosa expositiva no sigue ningún orden temporal.

D) Los sujetos hacen más inferencias en la prosa narrativa que en la expositiva.

E) El principal propósito de la prosa expositiva es informar al lector mientras que el de la prosa narrativa es entretener.

F) En los textos narrativos, la construcción del significado esta controlada fundamentalmente por el conocimiento del lector resultando, por tanto que la comprensión depende, en gran medida, de los procesos arriba - abajo. En los textos expositivos, la construcción del significado esta orientada, fundamentalmente por la estructura preposicional y superficial del texto, siendo la dirección del procesamiento abajo - arriba.

Meyer, 1984 distingue cinco formas organizativas de los textos expositivos:

1. La primera, la descriptiva, agrupa por asociación los rasgos, propiedades o características de un determinado tema, donde cada elemento está subordinado a otro.

2.-El texto de colección incluye la enumeración de elementos o atributos, en algunos casos en forma temporal.

3.-El de causalidad expresa lazos entre eventos, es decir, hace una relación entre antecedentes y consecuencias.

4.-El texto de problema - solución consiste en el planteamiento de una dificultad que lleva a la búsqueda de alternativas para su solución.

5. Y por último, el texto de comparación - contraste se basa en las semejanzas y diferencias de entidades ó fenómenos.

- **Estructura del texto**

Todo texto escrito posee tanto aspectos sintácticos como semánticos, que permiten al lector la facilidad de comprensión. La sintaxis es la parte de la gramática que permite coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos, hace referencia a la puntuación, el orden de las oraciones, así como a los sufijos gramaticales.

Por otro lado, la semántica es el estudio de la significación de las palabras, además de aportar elementos cohesivos que le dan unidad y permiten al lector hacer predicciones en la construcción del significado.

- **Estilo de Redacción.**

El estilo de redacción influye en la comprensión de lectura. Los textos varían en cuanto a la complejidad de las estructuras gramaticales, terminología ó nivel de vocabulario. De aquí se desprende que exista un grado de comprensión en los textos destinados principalmente a alumnos de niveles de educación básica.

El grado de dificultad de un texto depende de la terminología ó del estilo de redacción propio del autor. En cuanto a la terminología esta varía en función del tipo de texto: los textos expositivos utilizan palabras técnicas propias de la temática, situación que no se presenta en el caso de textos narrativos, estos últimos utilizan vocabulario cotidiano, familiar para el niño (Sánchez, 1990.)

- **Formato.**

El formato de un texto (título, subtítulo, autor, etc.), ya sea en el caso de textos narrativos o expositivos, da al lector pautas para la identificación del tipo de texto, del tema de la lectura, del contexto, de los personajes principales y demás, facilita también la comprensión si el diseño del formato cuenta con pequeños títulos, encabezados, notas al margen del texto, si se cuenta con resúmenes, si se establecen objetivos, cuestionarios, o si el texto no lastima los ojos, que la letra sea óptima para leer (Sánchez, 1990)

1.3.3 CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS.

El sistema de enseñanza se ha basado en un aprendizaje tradicional, caracterizado por el uso de procesos memorísticos (aprendizaje mecánico.)

En contraposición a este sistema, actualmente el alumno debe comprender, es decir, dotar de significado personal a su aprendizaje, además de adquirir una gran responsabilidad y autonomía en su labor ó tarea.

El rendimiento lector varía más entre clases con diferente profesor que entre clases con diversos métodos y material, es decir que el efecto del maestro es más importante que el efecto del método en el aprendizaje lector del niño; por lo que el profesor debe cumplir con las siguientes funciones (Sánchez,1990.):

A) La exposición por parte del profesor, debe caracterizarse por ser persuasiva para atraer la atención, el interés y la participación del alumno

B) El maestro, debe servir de modelo ante los alumnos, en cuanto a sus valores, conocimientos e intereses por las clases.

C) El maestro debe hacer un seguimiento continuo del progreso del alumno, retroalimentar su desempeño y evaluar su propio trabajo para lograr una mejor interacción maestro - alumno.

Es importante mencionar que la colaboración del profesor consiste, en proporcionar elementos teóricos - prácticos necesarios para el aprendizaje, así como el material y tiempo requeridos,

pero sobre todo asesorar al alumno como una guía constante, para que este llegue a la comprensión del proceso global del trabajo a realizar.

Cabe recordar que aun cuando la enseñanza escolarizada es fundamental para el niño, también constituye un apoyo de suma importancia y que la carencia del apoyo familiar repercute en detrimento del desarrollo integral del niño. El apoyo familiar se refiere a las condiciones económicas de la familia, condiciones sociales y calidad de vida familiar (relación entre padres.) (Sánchez,1990.)

1.4-LA REPRESENTACION DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO

Durante los años 70' se desarrollaron una serie de modelos que trataron de describir y explicar como se construía la representación del texto. El modelo más conocido y complejo es el de Kintsch y Van Dijk, (1978.) Según estos autores, la representación del contexto semántico de un texto que constituye el lector, consiste en un conjunto jerarquizado de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos. Esto constituye la macroestructura o base del texto (García,1989)

A partir de la base del texto el sujeto construye la macroestructura o representación semántica global del significado del mismo, ese proceso requiere la aplicación de operaciones en la macroestructura del texto, Tales operadores se conocen con el nombre de macrorreglas y son tres: Supresión, Generalización y Construcción.

En las macrorreglas se reduce el número de proposiciones (supresión) y se organiza la información manteniendo proposiciones relevantes e incorporando nuevas proposiciones (generalización y construcción.) Las macro reglas se aplican bajo el control de las superestructuras esquemáticas que representan los conocimientos previos y los propósitos del sujeto y permiten reconocer la estructura de una narración o exposición y aplicar estrategias estructurales en la recuperación y el recuerdo.

La estrategia estructural permite al lector poseer un conocimiento sobre como están organizados los textos, además de buscar y utilizar estructuras de alto nivel en un texto particular, que actúa para que el lector codifique y recupere la información.

De acuerdo con el modelo de procesamiento de textos de Van Dijk y Kintsch, (1983), los lectores fluidos aplican mecanismos de coherencia global durante la lectura, los primeros aplican el establecimiento de las relaciones semánticas entre las sucesivas oraciones de un texto a partir de las microproposiciones que se van formando durante la lectura.

Los mecanismos de coherencia local son condicionados y a su vez condicionan los mecanismos de coherencia global que produce la macroestructura textual. La tarea de ordenación de frases es el medio adecuado para estudiar dicho mecanismo, ya que permite aproximar el texto al modelo mental y a los mecanismos de conexión que se encuentran implícitos en la comprensión del sujeto.

El modelo llamado estratégico, acentúa también el papel de los conocimientos previos y las estrategias de los sujetos en la comprensión y memoria de textos.

Las apariciones que realiza el sujeto durante la lectura de un texto son dos: las inferencias y los conocimientos previos, éstas son fundamentalmente en la comprensión de textos, Clark (1975), distingue entre inferencias “hacia atrás” que permiten ir conectando los significados de las diferentes y sucesivas oraciones, crear una cadena causal de conceptualizaciones que constituyan una representación coherente del texto; e inferencia “hacia delante” que permite predecir los hechos o acontecimientos posteriores. Por otra parte los conocimientos previos del sujeto pueden clasificarse en tres clases; en primer lugar, el conocimiento específico del tema; un segundo lugar, el conocimiento general del mundo, de las relaciones sociales y de las causas y características que son comunes en diferentes situaciones; en tercer lugar, el conocimiento de las estructuras retóricas superiores que caracterizan y limitan la comunicación escrita, es decir la superestructura de las que habla Van Dijk (García, 1989.)

La comprensión lectora depende, como ya se mencionó, de los conocimientos que el lector posee sobre el tema específico del cual trata el texto, del mundo en general y de la estructura del texto y, en parte, de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual. Por lo tanto, se debe actuar sobre los conocimientos generales y específicos del alumno o bien sobre los procesos y estrategias de comprensión; esto le permite comprender, retener y aplicar la información extraída del material escrito.

Varios autores (Brown y Palincsar, 1982; Armbruster, Cross, Lipson, Jacobs, 1984; Bereiter, Bird, 1985; y Oka, 1986), han desarrollado programas de intervención en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. De la revisión de estos programas se desprende que el procedimiento más efectivo para enseñar estas estrategias incluyen varios componentes: información y discusión sobre las estrategias, modelado o demostración del proceso a seguir y actividades de prácticas diseñadas de tal forma que permitan al sujeto asumir gradualmente el control del proceso (Mateos, 1991.)

Así los modelos sobre la comprensión sostienen que la representación que un lector crea en su mente tras leer un texto tiene un carácter multidimensional, en el sentido de que los lectores pueden retener tres tipos diferentes de información: las palabras del texto, los significados de esas palabras o el mundo al que se refiere.

Es posible que tras leer un texto retengamos las palabras del propio texto y podamos llegar a recitarlo parcial o totalmente, esto constituiría la representación superficial del mismo. También es posible retener los significados que esas palabras encarnan y que podamos expresar con otras palabras diferentes: es lo que se denomina texto base o representación textual. Finalmente, se puede construir en nuestra mente una representación sobre el mundo que se denomina modelo situacional.

La representación superficial tiene una vida muy corta y su valor es muy limitado; el texto base, tiene una vida mas larga y nos permite retener el significado y comunicarlo a otras personas o a nosotros mismos. Finalmente, la representación situacional implica hacernos cargo de la situación a la que se refiere el texto y no tanto al texto en sí, y para ello los significados del texto han de integrarse al conocimiento previo, para enriquecerlo o modificarlo (Alonso, Carreido y González, 1991.)

Se distinguen dos procesos diferentes que se relacionan con la habilidad de la comprensión que es: La identificación de la información importante del texto y la reducción de la información importante; el primero referido a la localización, por parte del lector, de las ideas principales del texto, y el segundo a las operaciones que se ponen en juego para reducir segmentos del texto a ideas esenciales.

En lo referente a la identificación de la información importante, se ha demostrado ampliamente que los lectores competentes recuerdan con más probabilidad las ideas importantes que las menos importantes de un texto.

Winograd y Bridge (1986), han propuesto que existen dos posibilidades para ello. Por un lado, los lectores van adquiriendo experiencia, con los distintos textos y aumentando sus conocimientos sobre distintos temas lo que les lleva a desarrollar la habilidad para diferenciar la información principal de la secundaria. Por otro lado, en los textos se incluyen una serie de señales retóricas, señales que pueden ser utilizadas por el lector para localizar esa información. (Orrantía, 1998.)

Los lectores que identifican y utilizan la estructura que propone el autor como un esquema para organizar la información recuerdan más ideas que los lectores que no la utilizan. Esta estrategia de identificar y usar la estructura del texto ha sido denominado por Meyer (1984) estrategia estructural, mediante la cual, los lectores deben:

- A) Reconocer la organización propuesta en el texto por el autor;
- B) Activar sus conocimientos sobre tal organización con conocimientos en los que se especifican las categorías básicas de la misma y sus interrelaciones:
- C) Codifican la información textual dentro de las categorías del esquema activado;
- D) Utilizan ese mismo esquema organizativo para recordar la información cuando sea necesario (Orrantía, 1998.)

A través de la estrategia estructural el lector puede llegar a crear una representación textual jerárquica donde las diferentes ideas se relacionan entre sí, por lo que se refiere a la segunda habilidad: reducción de la información, está aludiendo a generar el significado global a partir de elementos o proposiciones locales

Según el modelo más ampliamente compartido (Kintsch y Van Dijk, 1978), el lector, a medida que lee el texto y convierte las frases en proposiciones va derivando el significado global de estas proposiciones dando lugar a la macroestructura del texto.

Esta macroestructura estaría compuesta por macro proposiciones que representan la información que resumiría las ideas principales del texto. Kintsch y Van Dijk, han identificado tres operaciones o macrorreglas que nos permiten derivar el significado global de un texto: la omisión o selección, mediante la cual se eliminaran las proposiciones que no son una condición interpretativa para el resto de proposiciones; la generalización, con la que una secuencia de proposiciones se sustituye por una macro proposición que denote un concepto supraordenado inmediato a los conceptos de la secuencia; y la integración, con la que una secuencia de proposiciones sea reemplazada por otra que está implicada por el conjunto de proposiciones a las que reemplaza.

Muchos lectores, sobre todo los mas jóvenes y los menos competentes, tienen dificultades para generar resúmenes, bien desde textos largos o desde párrafos más simples y estructurados.

Cuando un lector trata de comprender un texto crea una representación del mismo, en la que se distinguen la representación textual y situacional. En el primero el lector accede a las ideas principales reconociendo la estructura de más alto nivel del texto e incorporando estas ideas a las categorías de dicha estructura. La estrategia estructural que supone como reconocer la organización del texto y utilizar este patrón organizativo para asimilar la información. El segundo considera que los lectores competentes reducen la información de un texto bien seleccionado o construyendo el significado global el cual correspondería con las ideas principales. De acuerdo con Dijk y Kintech, una buena comprensión facilita la construcción de una representación del texto de carácter jerárquico de forma que las ideas más generales, las que transmiten lo que el autor considera realmente importante, se sitúan en los niveles superiores de la jerarquía y son recordadas mas fácilmente (citado en Alonso, Carriedo y González, 1991.)

El lector podrá identificar la idea principal de un texto dependiendo de la práctica, la terminología, el tema y la dificultad del texto, que será de suma importancia poder facilitar una estrategia ayudando a identificar las ideas principales de un texto, logrando la

comprensión.

También la elaboración de un resumen adecuado necesita tener las ideas principales del texto. De acuerdo con Kay y Black (1986), resumir adecuadamente un texto no sólo implica ser capaz de reconocer e incluir en el mismo las ideas principales de aquel, sino presentar estas ideas de forma sucinta y organizada, de forma que facilite que el lector pueda formarse una representación coherente del mismo (citado en Alonso, Carriedo y González, 1991)

Se considera que un buen resumen debe contener la información de forma concisa y coherente.

1.5-BUENOS LECTORES Y MALOS LECTORES

Investigaciones recientes sobre el tema que nos ocupa nos sugieren que los buenos lectores se muestran más activos que los lectores con pobre nivel de comprensión cuando procesan la información del texto (León, 1991.)

Los lectores menos competentes no son capaces de organizar correctamente la información nueva, lo que les imposibilita relacionarla con lo que ya se posee. Estos problemas pueden deberse a la ineficacia o inhabilidad que muestran estos lectores a la hora de seleccionar o implementar las estrategias adecuadas en la comprensión del material escrito.

Diversos autores han especificado algunas estrategias para caracterizar a los lectores competentes y menos competentes. Todos coinciden en alguna medida con las características globales de la representación que obtienen los diferentes sujetos en la memoria tras la lectura de un texto expositivo. Frente a la representación mental de los lectores consumados, caracterizados por una representación coherente que distingue diferentes niveles de importancia en el contenido del texto, reteniendo las ideas que determinan la macroestructura del mismo, la de los lectores menos competentes, por el contrario se presenta bajo la forma “tema más detalles”.

Así, se han identificado estrategias propias de los lectores competentes y han sido denominadas de diferentes formas, estrategias organizativas, de comprensión, estrategias significativas, de codificación asimilativa. Estas estrategias están encaminadas a generar o activar los esquemas que posee el sujeto, requieren en el lector la existencia de un conocimiento previo adecuado y de la disponibilidad de un uso estratégico de esos conocimientos.

Dentro de estas estrategias se puede incluir aquella destreza que permite al lector relacionar la nueva información leída con la que ya se posee, permitiéndole inferir información no explícita en el texto o aquella habilidad para identificar las principales relaciones lógicas del pasaje, que permitan conectar las diferentes proposiciones del texto dentro de una secuencia coherente.

La estrategia estructural, por ejemplo, requiere que el lector experto posea un conocimiento sobre cómo están organizados los textos y una estrategia que le permite buscar y utilizar las estrategias de alto nivel en un texto particular, que actúa como marco organizacional donde se codifica y recupera la información (Mateos, 1991.)

Por el contrario, el lector inmaduro presenta otro tipo de estrategias, como la estrategia mecánica, estrategias en lista por defecto o ante tareas de resumen, la estrategia de suprimir y copiar. Estas estrategias se caracterizan por una representación fragmentada y lineal y se utiliza cuando el lector concibe el pasaje como una lista de hechos o acontecimientos separados que han de ser memorizados. La estrategia en lista por defecto, por ejemplo describe la situación de un lector que aun pretendiendo extraer la misma representación carece de un plan estratégico de procesamiento. En este caso, el lector parece operar como si la meta de la lectura fuese recordar algo del texto, lo que podría comprobarse en el protocolo de recuerdo como una relativa insensibilidad a la organización jerárquica del contenido textual, además concibe el texto como una lista de elementos aislados carentes de organización lógica (León, 1991.)

Como se menciona antes, los buenos lectores tienden a utilizar una estrategia de lista, donde otorgan la misma importancia a todo el contenido mostrándose incapaces de distinguir entre diferentes niveles del texto.

Durante la última década se han acumulado evidencias considerables de la relación existente entre los procesos de supervisión de la comprensión lectora efectiva (Baque, 1985; Brown, Armbruster y Baker, 1986; Mateos, 1989.) De esta investigación se desprende que los lectores menos competentes tienen dificultades para supervisar su propia comprensión, es decir, no suelen sentirse incómodos ante situaciones en que las palabras y/o el texto no tienen mucho sentido y, en consecuencia, no suelen hacer nada para intentar remediar los problemas que impiden una buena comprensión lectora (Mateos, 1991.)

Brown (1983), ha descrito que los lectores más inmaduro resumen los textos a partir de una estrategia que denomina “suprimir y copiar”, mediante la cual, los resúmenes se construyen eliminando ciertas frases del texto que consideradas aisladamente parecen importantes y copiando literalmente las restantes (Orrantía, 1998.)

Así educandos de diferente nivel educativo suelen presentar múltiples carencias en la lectura que redundan en un bajo aprovechamiento académico, por no contar con alguna estrategia adecuada para la ejecución de su tarea.

1.6 EL PROCESO COGNITIVO DE LA LECTURA

La lectura es una de las habilidades más importantes dentro del contexto educativo, de ahí la relevancia de enseñarla adecuadamente.

En años recientes se le ha dado mayor importancia tanto a los procesos que involucran la enseñanza como a mejorar los métodos para llevarla a cabo; por lo mismo, existe la controversia en cuanto a la metodología entre el enfoque fonético por un lado, y el global por el otro.

El enfoque fonético tiene como objetivo básico enseñar al niño el código mediante el cual los sonidos se convierten en letras o grafemas y viceversa. La principal ventaja del método es que una vez adquirido el código fonográfico, es posible interpretar todas las palabras escritas de las que se tiene noticia oral, y aquellas otras rigurosamente nuevas pueden ser descifradas y su significado indagado posteriormente. Sin embargo, este método separa inicialmente y durante un tiempo variables, la lectura y el significado (Domínguez, 1996.)

El método global, puede concebirse como el desarrollo de la vía léxica de acceso al significado. Esto supone que el esfuerzo principal se dirige hacia la creación en el alumno de un vocabulario visual extenso que permita el reconocimiento directo de las palabras y el acceso a su significado; por lo que se deduce que la lectura y el significado están unidos desde el principio.

Sin embargo, es importante mencionar que el proceso de lectura no se restringe al uso de un solo método, ya que éstos no son incompatibles, y que un lector eficaz utiliza ambas vías de acceso durante su actividad lectora (Sánchez, 1990.)

Por otro lado, el proceso de lectura es explicado desde diferentes perspectivas. Existe la perspectiva serial así como la perspectiva interactiva. La serial concibe el procesamiento de la lectura de una manera secuencial y jerárquica, de abajo - arriba, es decir, de microprocesos a macroprocesos (desde el reconocimiento de letras hasta la construcción del significado global del texto).

La perspectiva interactiva plantea que los niveles de procesamiento ocurren simultáneamente (procesamiento en paralelo arriba - abajo y abajo - arriba), es decir, hay adquisición de significado desde el momento en que se decodifican las palabras (Meyer, 1984.)

A continuación se presenta el cuadro que engloba las fases del proceso de comprensión de lectura, desde el reconocimiento de símbolos hasta la asimilación del significado global del texto leído, desde la perspectiva interactiva.

EL PROCESO DE LECTURA. (Sánchez, 1990)

- 1.- Reconocimiento de formas (letras y sílabas.)
- 2.- Traducción a un código fonológico (palabras.)
- 3.- Emparejamiento con una representación almacenada en la memoria semántica.
- 4.- Activación de los significados semánticos.
- 5.- Construcción de una proposición.
- 6.- Vinculación entre proposiciones.

7.- Construcción del significado global.

8.- Activación de esquemas.

Es importante recalcar que toda actividad lectora tiene el objetivo de darle significado al texto, por lo cual no es necesario distinguir entre leer y comprender un texto; esto es que leer y comprender, constituyen un mismo proceso de adquisición de información y por consiguiente de significado.

Cabe mencionar que la comprensión no es exclusivamente una actividad intelectual, sino que como experiencia personal, provoca en el individuo estados afectivos que pueden revertirse en el procesamiento del mensaje, ya sea facilitándolo u obstaculizándolo.

Dada la complejidad que implica el proceso de comprensión de lectura en ocasiones los alumnos optan por recordar confundiendo así la comprensión con el recuerdo, además cuando se trata de textos con mucha información nueva, a veces no son comprendidos por los alumnos debido a que no tienen esquemas previos sobre esa información ó cuando el profesor les pide repuestas textuales sobre un contenido le impide al alumno comprender lo leído y lo que provoca que utilice la estrategia de memorización (Sánchez, 1990.)

Finalmente, (y considerando lo explicado anteriormente), se puede concluir que el proceso de lectura es muy complejo, ya que se ve afectado por múltiples factores, abarcando todo el entorno psicosocial del individuo.

El proceso de lectura es el elemento más importante que subyace a casi toda actividad dentro del ambiente escolarizado, ya que es el medio básico para la adquisición de conocimiento, y por ende, dicho proceso, depende en muchos casos el éxito o fracaso escolar.

El proceso de lectura es dinámico, y el éxito en su comprensión se logra cuando el lector desarrolla habilidades (o estrategias) que le permiten afrontar las actividades académicas aprovechando al máximo su potencial. De aquí se desprende la importancia que se ha dado a la enseñanza de estrategias para mejorar la comprensión lectora (Sánchez,1990.)

La psicología cognitiva de la lectura, también denominada psicolingüística de la lectura, considera la lectura como un conjunto de operaciones de computó realizadas por un sistema de procesamiento específico: el sistema cognitivo. Así las categorías descriptivas de la lingüística permiten a la psicolingüística organizar el campo de estudios en áreas bien delimitadas, tales como procesamiento fonológico, léxico, sintáctico, etc. (De Vega, Manuel y otros, 1990.)

En este marco se entiende que la psicología cognitiva y la lingüística están vinculadas dentro de un funcionamiento y un mecanismo interactivo donde se generan tanto procesos cognitivos como la gramática con la finalidad de lograr una comprensión en la lectura.

Algunos investigadores de la lectura, quizá por razones prácticas o metodológicas, se limitan a investigar los procesos más superficiales o de “bajo nivel”, tales como la percepción de las letras o el proceso fonológico. Ciertamente, estos son procesos necesarios que el lector debe dominar, y el científico investigar (De Vega, y otros, 1990.)

Si el alumno no alcanza un reconocimiento de las letras y fonológicamente no hacen el sonido correcto de la letra no puede existir una lectura y mucho menos una comprensión. Sin embargo, no es suficiente leer y descifrar sonidos a partir de un reconocimiento visual, ni fragmentar la lectura en frases aisladas, la finalidad de este es que el lector realice una construcción del significado global del texto.

De Vega, Carreiras y Gutiérrez (1990), Consideran que la lectura contiene varios niveles de procesamiento de los cuales se basan tres objetivos relacionados entre sí que son:

- 1.- Identificar los componentes cognitivos.
- 2.- Establecer las disposiciones temporales de los componentes cognitivos.
- 3.- Determinar el modo en que el componente se comunica entre sí.

1.7 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

La lectura como aspecto fundamental para el aprendizaje escolar y susceptible de ser empleada y optimizada, presenta amplias posibilidades para que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto el maestro como el alumno exploten todo el potencial que la lectura les pueda brindar

Como fue mencionado en el capítulo anterior, el proceso de lectura es muy complejo, involucra múltiples factores, por lo tanto se plantean las estrategias de aprendizaje como una alternativa para lograr una enseñanza adecuada.

Las estrategias de aprendizaje son consideradas como habilidades intelectuales que permiten tener un control sobre la adquisición de información, para lograr un aprendizaje efectivo, y nos permiten organizar y planificar el conocimiento.

Se considera que a nivel primaria es importante dotar al alumno de herramientas útiles para enfrentarse exitosa e individualmente a las actividades de lectura de textos de diversa índole. Según García, (1993) Las estrategias de aprendizaje son cognoscitivas y metacognoscitivas. (citado en Santiuste, García, Ayala y Barriguete, 1996).

I.- Así, las estrategias cognoscitivas en la comprensión lectora son procesos o actividades mentales que realiza el lector durante el procesamiento de la información del texto escrito con el objeto de comprender su significado, de ello se derivan diversos tipos de estrategias:

a) Estrategias de apoyo permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje, incluyendo la motivación y atención dirigida a la tarea para planificar la misma, organizar el tiempo y condiciones favorables de estudio.

b) Estrategias primarias: Se emplean para que el estudiante opere directamente en el material contenido en el texto, consiste en las habilidades que facilitan la comprensión y la memoria.

De las estrategias anteriores se derivan estas estrategias que son las siguientes:

- Estrategias de focalización: en esta estrategia el lector concentra su atención en la información del texto que es más relevante, en función de las características textuales de los propósitos y expectativas del lector, puede ser el resumen de un texto, sacar las ideas principales, son las clásicas técnicas de estudio.

Las estrategias de focalización incluyen aquellas que sirven para precisar el contenido del texto, tales como ubicar o formular interpretaciones parciales del texto a medida que se va

leyendo, leer con la intención de dar respuesta a determinadas preguntas.

- Estrategias de resolución de problemas. Son los procedimientos que se llevan a cabo para la resolución de los problemas que se encuentran durante la lectura como puede ser: La dificultad para comprender palabras, oraciones, el esquema del texto; las estrategias que se utilizan en estos casos son: Búsqueda de palabras en diccionario para facilitar la comprensión y eliminar el problema.
- Estrategias de organización: El lector puede reestructurar de forma distinta el texto a fin de hacerlo más significativo y comprensible, es decir, secuencia de causa- efecto, inducción- deducción. Comprende todo lo que el lector ejecuta a nivel cognoscitivo para organizar o dar un nuevo orden a la manera de cómo está presentada la información en el texto.
- Estrategias de elaboración: Estas estrategias permiten integrar la información del texto con los conocimientos previos del lector a fin de comprender con más profundidad el significado, incluye las secciones que implican la creación de nuevos elementos con el contenido del texto para hacerlo más significativo, dando ejemplos, comentarios, formarse imágenes mentales, pensar en analogías, parafrasear, formular preguntas e hipótesis.
- Estrategias de comprobación. Procuran constatar la cohesión y coherencia del texto, así la consonancia de éste con los conocimientos previos del alumno lector son las que buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones parciales y la conclusión de todos los elementos comprendidos en el texto. Este cotejo se realizaría continuamente y al final de la lectura.

II. Por otro lado, se encuentran las estrategias metacognoscitivas. Se caracterizan por el conocimiento y control de los procesos y productos del aprendizaje. Cuando se trata de la comprensión lectora, la metacognición será el conocimiento y control que el lector tiene sobre sus propios procesos de comprensión. También hace referencia al conocimiento de los procesos y estrategias que el lector ejecuta cuando se enfrenta a la comprensión de un texto

escrito (Cooper,1990; Klerk y Simons, 1989; Morles, 1991; Ríos,1991, citado en Santiuste, García, Ayala y Barriguete,1996.)

a) La metacognición, en el aprendizaje escolar se puede realizar a través de la Estrategia Ejecutiva: En esta estrategia se puede cometer algún error cuando se fracasa. Otra función importante de la Estrategia Ejecutiva es la de indicar cómo coordinar los intentos de aprendizaje cualquier otra tarea. Nos indica que cosas se deben saber para poder alcanzar exitosamente cualquier meta. Señala en primer lugar, lo que se debe saber, o lo que hay que hacer; saber en segundo lugar, como hacerlo y por último si sé esta haciendo en forma correcta.

Las estrategias metacognoscitivas, intentan organizar en forma sencilla y coherente la información del texto a través de la Planificación, Ejecución y Evaluación. El objetivo de esta estrategia consiste en que el lector aprenda y se ejercite en Planificar, Supervisar y Evaluar las estrategias que utiliza durante el proceso de comprensión y a este fin deben orientar las actividades que puedan diseñar y realizar el profesor que son las siguientes:

- Planificación. Implica precisar el propósito y la meta de la lectura, determinar cuánto sabe el lector sobre el tema que lee, seleccionar las estrategias apropiadas para el procesamiento de cada parte del texto considerando el propósito y la meta de la lectura, las particularidades del material y las características propias del lector.
- Supervisión. Se trata de comprobar permanentemente su ejecución para verificar si sé están utilizando las estrategias cognoscitivas apropiadas, determinar la presencia de problemas de comprensión, actuar para resolver tales problemas apropiadamente, determinar cuándo se debe cambiar una estrategia por otra.
- Evaluación. Hace referencia a la ejecución del procesamiento de la información que comprende determinar cuánto y cuándo se ha comprendido, determinar la eficacia de las estrategias empleadas, tanto las cognoscitivas, como las metacognoscitivas y por lo tanto constatar el nivel alcanzado en la comprensión.

A pesar de la diversidad de los sistemas clasificatorios de las estrategias mencionadas, podemos ver que muchas de ellas son equivalentes y son algunas de las posibles, siendo las más relevantes aquellas encaminadas a relacionar significativamente la información por aprender con la información que ya se posee, propugnando por un aprendizaje de tipo significativo, tomando en cuenta que no todas resultan igualmente eficaces en todos los sujetos y en todas las circunstancias en que se presenten y se desarrollen.

1.8-TÉCNICAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA

Una de las quejas más frecuentes de los profesores de enseñanza media es que muchos alumnos llegan a estos cursos sin ser capaces de comprender adecuadamente lo que leen, es decir, no saben distinguir qué es importante en el texto y qué no lo es y son incapaces de elaborar un resumen coherente de las ideas principales. Esta dificultad contribuye al fracaso escolar de muchos alumnos.

Este hecho ha despertado el interés por brindar estrategias a los alumnos que les puedan ser útiles para mejorar su capacidad de comprensión de lo que leen y, en particular, para enseñarles a identificar lo verdaderamente importante en un texto y a resumir la idea o ideas principales contenidas en el mismo.

Las estrategias que analizamos en este apartado son la Identificación de la Idea Principal de un texto (Aulls,1978), Elaboración de Resumen (Cooper,1990, citado en Solé, 1990) y Mapa de Información (Berkowitz,1982, citado en Baumann,1990), Elaboración de Cronologías y por último Estimar, Leer, Responder y Preguntar (E.L.R.P) (Dorothy, 1985, citado en Cairney 1992), más adelante se profundizará un poco en cada estrategia.

1.8.1-ESTRATEGIA PARA IDENTIFICAR LA IDEA PRINCIPAL DE UN TEXTO

La Idea Principal resulta de la combinación de los objetivos de la lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos.

La idea principal resulta esencial para que un lector pueda aprender a partir de su lectura, y para que pueda realizar actividades asociadas a ella, como tomar notas o efectuar un resumen. Para construir el significado global de un texto, el sujeto requiere la utilización de determinadas macroestrategias que él aplica a partir de sus conocimientos y de la información que le proporciona el mismo texto.

Baumann (1985), menciona que existe una fuerte relación entre la sensibilidad hacia lo principal y la comprensión global del texto, así como un acuerdo en torno al hecho de que construir o generar -mejor que reconocer- las ideas principales es una actividad más funcional, más cercana a la lectura autónoma y que tiene una repercusión importante en el recuerdo (Bridge y otros, 1984, citado por Solé, 1990.)

Por consiguiente, la identificación de ideas principales tiene especial importancia, ya que esta orientada directamente a la construcción de la macroestructura que el lector formula conforme va leyendo un texto.

La idea principal, informa del enunciado (o enunciados) más importante que el lector utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto, y aparece en cualquier lugar de él o bien puede encontrarse implícita. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas, y proporciona mayor información, y distinta, de la que incluye el tema (Solé, 1990.)

Este saber permite identificar de donde se puede partir en la situación de enseñanza aprendizaje, y puede contribuir a elaborar unas expectativas realistas respecto a los resultados de la enseñanza aunque también no se puede esperar que los alumnos encuentren la idea principal de todos los textos una vez que han mostrado su competencia en una clase de ello; tampoco sería serio creer que esa competencia se va a adquirir de un día para otro, lo que se pretende lograr es una orientación pedagógica en todos los ámbitos de la enseñanza, para que los alumnos puedan adentrarse cada vez más al punto de partida, en este caso de la comprensión lectora y de la identificación de la idea principal. Esto equivale a que interioricen las estrategias que le permitan tener una lectura fluida, autónoma y eficaz.

Existen diversas investigaciones que justifican el interés educativo en la enseñanza de la identificación de ideas principales. Baumann (1990), ha sido uno de los autores que han estudiado este aspecto con más atención. En uno de sus estudios comprobó que al entrenar a los alumnos en las estrategias de identificación de ideas principales, se produjo un incremento en el recuerdo y comprensión del texto.

Enseñar a los alumnos a identificar la idea principal y encontrar las ideas de apoyo les ayudará a recordar lo que leen. Varios estudios en donde se les solicitó a los estudiantes recordar información de pasajes que ellos leyeron, han demostrado generalmente que las ideas principales se recuerdan mejor que las ideas de apoyo (Meyer, 1984, 1985; Meyer y Rice, 1984; Piché y Slater, 1983; Voss, Tyler y Bisane, 1982; citado por León, 1992.)

Keras (1982,1985), argumenta que los lectores expertos esperan que la oración más importante se encuentre desde el principio. Si la primera oración contiene la idea principal, esto establece un paso para el procesamiento subsecuente. Si la idea principal no aparece al principio el lector debe tratar de reformularla cada vez que la nueva información sea detectada, una idea mencionada al inicio evita que el lector considere como importantes ideas que en realidad son secundarias y por lo tanto, que la información sea comprendida y recordada.

Generalmente en los libros de texto la idea principal se expresa al principio de cada párrafo, aunque en ocasiones se encuentra más adelante, sin embargo, en ambos casos la idea principal será explícita.

Cuando el lector tiene que deducir la idea principal de las secundarias que se mencionan en cada párrafo o en el texto completo, se le conoce como idea principal implícita. Hay estrategias que ayudan a identificar la idea principal tanto explícita como implícita.

Según Dole (1990), los pasos a seguir para detectar la idea principal explícita son:

- Señalar las palabras más importantes.
- Subrayar frases que contengan la información más importante.
- Señalar partes importantes del pasaje.
- Subrayar la información subordinada (ideas de apoyo)
- Escribir títulos para nuevos temas.

- Proponer frases temáticas sino aparece ninguna.
- Seguir la organización del autor.
- Hacer esquemas de los pasajes.

Los pasos específicos a seguir para la identificación de la idea principal implícita son:

- Determinarla por medio de todas las ideas de apoyo de un párrafo.
- Elaborar una oración completa que nombre una persona u objeto y que diga lo que esa persona u objeto están haciendo.

Cabe aclarar que todas las estrategias para la identificación de ideas principales explícitas también pueden ser utilizadas para la idea principal implícita.

1.8.2 -ESTRATEGIAS PARA LA ELABORACIÓN DE UN RESUMEN Y MAPA DE INFORMACIÓN.

La elaboración de resumen esta estrechamente vinculada por las estrategias para establecer el tema de un texto, para generar o identificar su idea principal y sus detalles secundarios.

El resumen requiere de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general no se desprende directamente de la identificación o construcción de las ideas principales.

El sujeto debe elaborar el texto a partir de sus conocimientos previos. Diversos estudios han mostrado que la instrucción explícita en técnicas de resumen produce un mejor aprendizaje que las estrategias de aprendizaje a partir de los textos usados espontáneamente por los alumnos (Pozo, citado por Alonso, 1990.)

El alumno debe de captar la macroestructura del texto en lugar de su microestructura o sus detalles particulares, ya que al parecer los resúmenes que elaboran espontáneamente los alumnos suelen centrarse con demasiada frecuencia en aspectos de detalle en lugar de tomar en cuenta los rasgos estructurales o ideas centrales del texto.

Resumir un texto requiere manejar la información de forma que nos permita omitir lo que es poco importante o redundante y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren, requiere, además, que se mantenga una unión especial con el texto del que ha sido creado, es decir aunque se cambien conceptos por otros similares deben conservar el significado del texto original, tiene que decir lo mismo pero con menos palabras. Aprender a resumir significa aprender a usar las reglas que se han señalado.

A diferencia de los lectores adultos, los alumnos de los grados medios no son, por lo general, hábiles en la comprensión del material de los libros de texto (Baumann, 1983; Taylor, 1985) y, en concreto, no tienen facilidad para resumir fragmentos de los mismos.

Brown y Day (1983), después de leer varias páginas, muchos de ellos no se forman una idea mental ni siquiera de la información irrelevante. En consecuencia son incapaces de escribir o responder cuando se les pide que resuman lo que han leído, otros elaboran la esencia a partir de ideas inconexas y detalles irrelevantes y olvidan la información importante (Baumann, 1990.)

Si al sujeto se le enseña que el objetivo de la lectura es comprender y recordar la información importante y se le brindan diversas estrategias para resumir el contenido de los libros de texto, han de aprender ese proceso de elaboración.

De acuerdo con Kay y Black (1986), resumir adecuadamente un texto no sólo implica ser capaz de reconocer e incluir en el mismo las ideas principales de aquél, sino presentar estas ideas de forma sucinta y organizada, de forma que facilite que el lector pueda formarse una representación coherente del mismo (Alonso, Carreido y González, 1991.)

Un buen resumen debe presentar la información de forma concisa y coherente, la realización del mismo, depende de tres factores, los cuales afectan a la concisión y el tercero a la coherencia, el primero de estos factores es la representación que el autor del resumen se ha hecho de las ideas del texto, Esta representación depende del contenido del mismo: metas, planes, acciones, conceptos, de su estructura jerárquica y de las conexiones explícitas entre los elementos del texto que hacen que determinadas partes del mismo constituyan un apoyo o elemento clave para la representación y organización del texto. El segundo factor esta constituido por los procesos que el autor realiza para que el resumen sea suficientemente

conciso, dichos procesos son: La selección donde se separa la información central de los detalles; la abstracción donde se hacen generalizaciones a partir de los elementos de la información específica. El tercer factor que implica el grado en que el sujeto experimenta la elaboración del resumen con claridad y coherencia,

La macroestructura también proporciona una idea global del significado del texto a un nivel superior que el de las proposiciones por separado, es decir, el sujeto es capaz de producir otro texto que guarde relación muy especial con el texto original, puesto que reproduce muy brevemente su contenido.

Las macrorreglas se utilizan para elaborar el resumen, y nos permiten acceder así mismo a la macroestructura del texto, a la representación global de su significado. Las macrorreglas a las que alude Van Dick para acceder a la macroestructura no difieren en lo esencial de las reglas de Brown, Campione y Day (1981), que implican la supresión de información no relevante, la sustitución de conceptos y frases por conceptos y frases supraordinados y la selección o creación de frases-tema. Van Dick (1983), establece cuatro reglas que los lectores utilizamos cuando intentamos resumir el contenido de un texto; estas son: Omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar (Solé, 1990.)

En la tarea de elaboración de resumen se utilizaron los siguientes pasos que a continuación se describen. Cooper (1990), apoyándose en trabajos de Brown y Day 1983), sugiere que para enseñar a resumir párrafos de textos es necesario:

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Enseñar a desechar la información que se repita.
- Enseñar a determinar como se agrupan las ideas en el párrafo o bien a elaborarla.

El resumen de un texto se elabora sobre la base de lo que el lector determina que son las ideas principales que transmite de acuerdo con su propósito de lectura. El resumen exige la identificación de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con sus objetivos

de lectura y conocimientos previos.

Mapa de Información.

Es otro método eficaz de enseñar a resumir. Un mapa de información se diferencia de un resumen, ya que se elabora con palabras claves en lugar de con oraciones de las ideas principales y detalles importantes. Una de sus ventajas es que hay que escribir menos, por tanto, su elaboración y empleo requieren menos tiempo.

El alumno escribe el título en el centro después realiza una lectura superficial para seleccionar los temas que considere principales. Vuelve a leer el texto para seleccionar de dos a cuatro detalles que deban recordar sobre el tema. Los anota esquemáticamente uniendo la información con preposiciones. De esta manera será más fácil estudiar una lectura.

El objetivo del Mapa de Información es recordar de una manera sencilla lo esencial de una lectura.

El resumen puede ser una producción correcta pero “externa” dependerá del proceso metacognitivo que realice el sujeto. De esta manera, si el alumno realiza el resumen mediante las reglas antes mencionadas y aplica su conocimiento previo podrá ser significativo el resumen ya que al integrar las aportaciones de la elaboración de un resumen aunado a su conocimiento previo el lector / escritor, quien mediante su lectura y redacción consiguió formar nuevas conexiones y obtener una nueva experiencia.

Esta estrategia esta siempre presente cuando se trata de comprender un texto –narrativo o expositivo-, además nos ayuda a saber hasta que punto han encontrado nueva información en el texto, y en que medida se ha transformado nuestro mapa conceptual. Así, el resumen es una autentica estrategia de elaboración y organización del conocimiento.

1.8.3-ELABORACIÓN DE CRONOLOGÍAS.

Es la ciencia que tiene por objeto determinar el orden y las fechas de los sucesos históricos.

1.8.4-ESTIMAR, LEER, RESPONDER, PREGUNTAR (E.L.R.P.)

Es una estrategia diseñada por Dorothy (1985.) Donde los lectores se enfrentan activamente a los textos, para relacionar la información nueva con los conocimientos previos. Se trata de un procedimiento que exige a los lectores que se sumerjan en un proceso reiterativo de lectura, escritura y conversación, para llevar a cabo esta estrategia, se empieza explicando a los alumnos para que les ayudara la estrategia de E.L.R.P. y se hace una demostración empleando un texto corto, de una sola página, dividido en varios apartados con una parte de material de ilustración. Entonces se empieza a desarrollar cada una de las etapas explicando que ya se ha examinado el texto con anterioridad atendiendo a los subtítulos, ilustraciones y diagramas y leyendo las cinco primeras oraciones de varios apartados –indica que vamos a estimar sobre qué versa el texto, se les muestra la primera página y se les informa sobre lo que trata, los comentarios se escriben en forma de nota en la parte superior de la primera página; a continuación se lee el texto en voz alta a los alumnos y cuando se trabaja sólo se lee en voz baja, es importante recordar ideas en situaciones previas que hayan sido leídas o vistas, imágenes que vengan de la mente, ideas difíciles de entender o con las que estén de acuerdo.

Después de efectuada la lectura, se les explicó que conviene responder de algún modo, que es bueno compartir los pensamientos que el lector haya tenido durante el texto.

CAPITULO II

METODOLOGÍA

2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el terreno de la lectura, la escuela ha pasado a ser un lugar en el que se genera fracaso; comúnmente la preocupación de los estudios se ha centrado en la cantidad de tiempo asignado a esta actividad y se ha visto un descenso de la misma en los últimos años. Sin embargo el problema no se encuentra en la cantidad de material leído sino en el cómo se lee.

De esta forma, se considera la lectura una vía de desarrollo educativo básico, por su mediación no sólo se accede al conocimiento formal sino también se impulsan procesos cognitivos superiores tales como la comprensión e interpretación (Perfetti 1985; Perfetti y Curtís, citados en Santos, 1990.)

La falta de alumnos lectores en la educación, ha sido una de las barreras que no permiten la apropiación de conocimientos educativos en las áreas escolares de estudio, orillando al maestro a adaptar el modelo de enseñanza tradicional basado en la mecanización, repetición y memorización, truncando los objetivos de la modernización educativa cimentado en la formación Integral del educando.

En numerosas ocasiones se necesita una enseñanza específica para que el alumno llegue gradualmente a aprender de la lectura, es decir, que sea un medio para adquirir conocimientos, para asimilar nuevos materiales y desarrollar diversas habilidades de comprensión lectora.

Las prácticas tradicionales de comprensión colocan de manera decidida al docente en el centro del proceso. El profesor escoge los textos, fija las actividades de aprendizaje (que suelen ser obligatorias, sin muchas posibilidades de elección) y decide cual es el significado que los alumnos deben adquirir en el proceso de la lectura, es decir, el profesor tiene en sus manos todo el poder y el control de la situación.

Generalmente, la enseñanza de la lectura dentro de las escuelas hace que el profesor cumpla con el programa de la SEP el cual impide al alumno realizar determinados procesos como: reconocimiento de palabras, acceder al significado léxico, realizar inferencias, reflexionar sobre dicho texto.

El objetivo fundamental de cómo mejorar la comprensión lectora en los alumnos es dirigiéndose principalmente al profesor de Primaria dado que es el nivel básico donde tiene lugar la mayor parte de la enseñanza y de la lectura. Por ello, es importante dar una pequeña definición de lo que es comprensión y estrategias de aprendizaje para que se lleven a cabo dentro del aula.

Sin embargo, es un hecho que la escuela no ha incluido en los maestros estrategias didácticas para comprender la lectura y tener un grado apropiado de comprensión, las dificultades que los alumnos tienen aún, después de varios años de enseñanza, se deben principalmente al uso de estrategias que emplean los lectores y se aboga por la enseñanza de aquellas estrategias que utilizan los lectores maduros de forma natural.

Esta investigación tiene la finalidad de saber ¿Cómo varía la comprensión lectora en función del tipo de estrategias didácticas que utilizan los alumnos de sexto grado de primaria?.

2.2-OBJETIVO GENERAL:

- Determinar si las estrategias propuestas sobre Identificación de Ideas Principales, Elaboración de Resumen y Mapa de Información, Elaboración de Cronologías y Estimar, Leer, Responder y Preguntar (E.L.R.P), sirven a los estudiantes de sexto grado de primaria para incrementar la comprensión lectora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer y evaluar mediante una sencilla exploración diagnóstica, la situación de los alumnos respecto al problema de comprensión de lectura antes y después de la aplicación de las estrategias (este objetivo se refiere a la evaluación inicial y la evaluación final del proceso), con el fin de saber si realmente sirven de

guía para que los alumnos obtengan una mejor comprensión lectora.

- Aplicar estrategias didácticas como la Identificación de Ideas Principales, Elaboración de Resumen y Mapa de Información, Elaboración de Cronologías y Estimar, Leer, Responder y Preguntar (E.L.R.P.), a fin de mejorar la comprensión de textos expositivos y narrativos de los alumnos de sexto grado.

2.3-HIPOTESIS DE INVESTIGACIÓN.

Hi: Los estudiantes que implementan estrategias propuestas para la lectura adquieren una mayor comprensión lectora, que los que no llevan a cabo estrategias.

Ho: Los estudiantes que implementan las estrategias propuestas para la lectura adquieren menor comprensión lectora, que los que no llevan a cabo ninguna estrategia.

2.4-VARIABLES

Variable dependiente: Comprensión lectora.

Definición conceptual.

La comprensión lectora: Es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Andersón, Parsón, 1984, citado en Cooper, 1990)

Definición operacional

La aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Lázaro Martínez, su puntuación global en sexto grado de primaria es:

PUNTUACIÓN - CALIFICACION

11.5 = 50

14 = 60

16 = 70

18.5 = 80

20 = 90

24 = 100

Variable independiente: estrategias de comprensión lectora.

Definición conceptual.

Estrategias: Son secuencias de procedimientos y actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

Definición operacional:

Aplicación del programa de intervención en estrategias de comprensión lectora.

2.5-SUJETOS.

En esta investigación se intentó desarrollar y evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento a estudiantes de sexto grado de Primaria. Se hizo una comparación entre dos grupos, el grupo experimental recibió el tratamiento, mientras que el grupo control siguió su curso normal. A los dos grupos se les aplicó el pre-test (evaluación inicial) y el pos-test (evaluación final).

Los sujetos que participaron en este estudio son de sexto grado de primaria del grupo "C" y grupo "B", de la Escuela "Legión Americana", ubicada en Avenida México Ajusco No. 25. Colonia Magdalena Petlalcalco, Delegación Tlalpan

Se trabajó con 26 sujetos del grupo "C" Para el grupo experimental y 26 sujetos del grupo "B"

para el grupo control. La edad promedio de los alumnos fluctúa entre los 10 y 13 años de edad.

2.6-INSTRUMENTOS

Se utilizó el pre-test; con la finalidad de medir la ejecución de los sujetos en la comprensión lectora antes de aplicar las estrategias.

Para el pre-test se utilizó la prueba de comprensión lectora de Lázaro Martínez. La prueba de lectura comprensiva consta de 18 textos de estructura diversa en los que se tiene en cuenta la intención del autor (describir, expresión afectiva, segunda intención, exponer), la forma de expresión (narración diálogo, enunciación), el ritmo de expresión (verso o prosa) y la forma de percepción (global, ideas secundarias, vocabulario); de las cuales se derivan 28 preguntas con varias respuestas verdaderas. Es una prueba que permite realizar un estudio cuantitativo del aprendizaje lector, así como cualitativo, una vez superadas las fases de la lectura (ver anexo 1.)

Para llevar a cabo el programa de entrenamiento se seleccionaron 15 lecturas que se dieron a validar a profesores expertos en comprensión lectora, que fungieron como jueces y evaluaron las lecturas; del libro de Texto de Español de Lecturas se tomaron 6 lecturas, del libro de Texto de Español de Ejercicios se tomaron también 6 lecturas, del libro de Texto de Geografía 1 lectura, del libro de Ciencias Naturales se tomaron 6 lecturas, del libro de Texto de Historia se tomaron 3 lecturas y finalmente del libro del rincón de la SEP, se tomo una lectura (ver anexo 2.)

POS-TEST.

La finalidad del pos-test es medir la ejecución de los sujetos en la comprensión lectora después de aplicar la estrategia.

Para el pos-test se utilizó la misma prueba de comprensión lectora de Lázaro Martínez que se aplico en el pre-test.

2.7-MATERIALES.

Papel rotafolio.

Hojas blancas.

Cartulinas.

Gises.

Masking Tape.

Hojas de colores.

Plumas.

Copias de los textos de lectura..

2.8-DISEÑO

Se trabajo con un grupo experimental que consta de 26 alumnos del grupo “C” y un grupo control que consta también de 26 alumnos del grupo “B”.

GRUPO CONTROL

Únicamente se aplico el pre-test y pos-test con la prueba de Comprensión Lectora de Lázaro Martínez.

GRUPO EXPERIMENTAL

Se llevo a cabo un programa de intervención para el grupo de sexto “C”, donde se aplicaron las estrategias las cuales dividimos en cuatro temas.

Temática por estrategia que se aplico tanto en textos narrativos como expositivos.

- 1) Identificación de Ideas Principales.
- 2) Elaboración de Resumen y Mapa de Información.
- 3) Elaboración de Cronologías.
- 4) Estimar, Leer, Responder y Preguntar. (E.L.R.P.)

2.9-PROCEDIMIENTO

Primero se realizó la aplicación de la prueba de Lázaro Martínez (pre-test) a todos los sujetos de los grupos “C” y “B” con la finalidad de medir el nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes.

Después de la aplicación del pre-test se trabajo con el grupo “C” que es el experimental, donde se llevo a cabo las estrategias propuestas anteriormente.

Por último, se aplico a los dos grupos la Prueba de Lázaro Martínez (pos-test) para establecer las diferencias que se encontraron antes y después de la intervención del programa.

La evaluación inicial (pre-test), la intervención del programa y la evaluación final (pos-test) en el grupo experimental se realizó en la sala de usos múltiples y las evaluaciones del grupo control se realizaron en su respectivo salón.

Lo más sobresaliente de la instrucción directa es de quien aplica el programa ya que en el momento de estar frente al grupo, demuestra, construye, pone en práctica destrezas, con la finalidad de que aprendan los alumnos; consideramos que es obligación del profesor y de la institución proporcionar ambientes con oportunidades adecuadas y contenidos pertinentes que les permita a los alumnos desarrollar sus habilidades.

La aplicación del pre-test, del programa de intervención y del pos-test, se realizó por las responsables de este proyecto.

El programa se desarrolla de acuerdo a un proceso que consta de cinco pasos:

- 1.- Introducción. Se le explica a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en que les serán útiles para la lectura.
- 2.- Ejemplo. Como continuación de la introducción se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.
- 3.- Enseñanza Directa. Se modelo y explicó el proceso de cada estrategia mostrando,

explicando y describiendo la actividad que se realizó.

- 4.- Explicación dirigida por el Profesor. Se pusieron ejercicios para que el alumno pusiera en práctica las habilidades aprendidas con supervisión de las que están a cargo del proyecto.
- 5.- La práctica Individual. Se le entregaron al alumno diversos tipos de lecturas, el cual se utilizaron independientemente con la finalidad de que los alumnos mostraran sus habilidades adquiridas en el curso.

PROGRAMA DE ESTRATEGIAS

SESION	TEMATICA	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	LECTURAS	ACTIVIDADES	TIEMPO
1 sesión	Pre-Test Grupo Control y Grupo Experimental	Evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de 6B y 6C.	Se darán las indicaciones pertinentes a los alumnos de acuerdo a lo que se indique en la prueba	Prueba de comprensión lectora Lázaro M.	Se llevará a cabo la aplicación de la prueba de comprensión lectora.	2 hrs.
8 sesiones	Estrategia de identificación de ideas principales. (I. P)	El alumno identifica la idea (s) principal del texto con el fin de mejorar su comprensión y su aprendizaje	La temática de este programa se dará de acuerdo a un proceso que consta de cinco pasos: 1.-INTRODUCCION DE LA DESTREZA 2.- EJEMPLO 3.-INSTRUCCION DIRECTA. 4.-APLICACIÓN DIRECTA 5.PRACTICA INDEPENDIENTE.	-La tierra en que vivimos y extraordinarias maravillas. -El camello y su joroba -Perseo y la medusa -El Sr. Conejo y la Sra. Zorra. -EL Sr. Conejo y el Sr. Lobo. -La gran carrera -Regiones naturales. -Piratas a la vista. -Leonardo..	-Identificación de las ideas principales de cada párrafo. -Identificación de la idea principal implícita del texto. -Identificación de la idea principal explícita del texto.	16 hrs.
9 sesiones	Elaboración de Resumen y Mapa de información. (R- M. I)	El alumno tendrá la capacidad de elaborar resúmenes y mapas de información representando la información de forma organizada y coherente.	Se seguirá el mismo procedimiento para todas las demás estrategias	-El agua. -Selección natural y adaptación. -La leyenda del fuego -Aparato respiratorio. -Consumo de sustancias adictivas. -La revolución Mexicana. -Los puercos de Nicolás Mangana -Conservación del ambiente . -La noche de reyes. -Leonardo.	Elaborar resúmenes y mapas de información de los textos extrayendo las ideas principales y sacando las palabras claves y detalles importantes del texto.	18 hrs.
4 sesiones	Cronologías (cr.)	El alumno aprenderá a elaborar cronologías a partir de un texto tomando en cuenta fechas, periodos sucesos importantes del mismo.	Se seguirá el mismo procedimiento para todas las demás estrategias	-Benito Juárez. -Sor. Juana Inés de la Cruz. -Juana De Arco. -Prisión y muerte de Mina. -Los primeros años del México Independiente. -Historia de la vida -Los seres vivos y sus cambios en el tiempo -Como crecemos y nos desarrollamos -Juan Álvarez -Ignacio Allende -Leonardo	Se les enseñara a los alumnos que elaboren cronologías tomando en cuenta: fechas, periodos o sucesos históricos importantes en cada lectura.	8hrs.
5 sesión	Estimar, Leer, Responder y preguntar (E.L.R.P)	Que el alumno tenga la capacidad de relacionar la información nueva con los conocimientos previos.	Que el alumno tenga la capacidad de relacionar la información nueva con los conocimientos previos.	-El ozono en la Antartida un problema de todos. -Sor. Juana Inés de la Cruz. -La lagartija -Ultramarina -El arroyo -La tortuga y la hormiga -El principito y el rey. -El vestido del emperador. -El primer transplante de corazón en México.	Se cuestionará a los alumnos sobre ideas previas de lo que trata el texto (predecirán) y se les enseñara a formular preguntas de acuerdo al texto con el fin de que aprendan a relacionar la información impresa del texto con sus conocimientos previos.	10hrs.
1 sesión	Pos-test grupo control y grupo experimental.	Evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de 6-C y al grupo control 6-B..	Se darán las instrucciones pertinentes a los alumnos de acuerdo a lo que se indica en la prueba.	Prueba de comprensión Lectora de Lázaro M.-	Se aplicara la prueba de comprensión Lectora de Lázaro M.	2HRS.

2.10 SESIONES

Se llevaron a cabo 28 sesiones para el grupo experimental, durante dos meses, una semana.

Fueron tres sesiones a la semana de dos horas cada una.

Únicamente se trabajó con el grupo experimental, la aplicación se hizo colectivamente y se abordó lo que se mencionó en el diseño con dicho grupo.

CAPITULO III

RESULTADOS

Para analizar los posibles cambios presentados en los grupos se realizó el análisis estadístico.

Hace referencia a las puntuaciones que los sujetos obtuvieron, al evaluarse la comprensión lectora.

Análisis estadístico:

De acuerdo al objetivo del presente trabajo que fue analizar si las estrategias que se impartieron con los estudiantes para la comprensión lectora son funcionales en su aprendizaje.

Para este análisis se tomo en cuenta el puntaje obtenido de las evaluaciones aplicadas en el pre-test y pos-test a ambos grupos.

La evaluación inicial (pre-test) y la evaluación final (pos-test) se realizó mediante la prueba de Comprensión Lectora de Lázaro Martínez, siguiendo las siguientes normas de puntuación,

PREGUNTA No. 1

- pueblo serrano de tipo agrícola y ganadero.
- pueblo con montañas en sus alrededores.

PUNTUACIONES

2 o 1 respuesta = 1 punto

PREGUNTA No. 2

- bosques
- ganado
- huertas
- bares

4 o 3 respuestas = 1 punto

2 o 1 respuesta = 0.5

PREGUNTA No. 3

-rojo con tejado

-reloj con plaza

-fútbol con eras

-cura con bustarviejo

5 o 4 respuestas = 1 punto

3 o 2 respuestas = 0.5

1 respuesta = 0

PREGUNTA No. 4

-que no salen las cosas bien, si se empiezan
a hacer mal.

1 punto

PREGUNTA No. 5

-suplicarle

-pedirle

1 punto

PREGUNTA No. 6

-no era suficiente

-era interesante

2 respuestas = 1 punto

1 respuesta = 0.5

PREGUNTA No. 7

-porque quería tener más cosas

1 punto

PREGUNTA No. 8

-no importa que este roto el coche porque te lo han
regalado.

1 punto

PREGUNTA No. 9

-Juan no quiere entrar en detalles

-Juan expone algunos detalles

2 o 1 respuesta = 1 punto

PREGUNTA No. 10

-bello con bonito

2 respuestas = 1 punto

-moderno con nuevo

1 respuesta = 0.5

PREGUNTA No. 11

-se burla de Tomás

1 punto

PREGUNTA No. 12

-el general quería decir que en medio de los
problemas hay posibilidad de descanso.

2 o 1 respuesta = 1 punto

PREGUNTA No. 13

-ruega

3 respuestas = 1 punto

-suplica

2 respuestas = 0.5

-pide

1 respuesta = 1 punto

PREGUNTA No. 14

-burlarse de su amigo aparentando alabarle

1 punto

PREGUNTA No. 15

-persona anciana que vivía sola con sus recuerdos
y esperaba tranquila su muerte

1 punto

PREGUNTA No. 16

-lento

2 respuestas = 1 punto

-jadeante

1 respuesta = 0.5

PREGUNTA No. 17

-que nunca tuvo prisa por llegar a hacer el primero

1 punto

PREGUNTA No. 18-	
-se hundiera su barco	1 punto
PREGUNTA No. 19	
-un ansia desmedida de acumular riquezas	1 punto
PREGUNTA No. 20	
-es el único que trabaja en su oficina	2 o 1 respuesta = 1 punto
-solamente trabaja él en su oficina	
PREGUNTA No. 21	
-no es posible que haya alguien que no ayude a los amigos,	1 punto
PREGUNTA No. 22	
-que viene Pedro	1 punto
PREGUNTA No. 23	
-burlarse de Ramiro	2 o 1 respuesta = 1 punto
-ofenderle	
PREGUNTA No. 24	
-triste	2 o 1 respuesta = 1 punto
-decepcionado	
PREGUNTA No. 25	
-campo desolado con pocas riquezas y habitantes	1 punto
PREGUNTA No. 26	
-noria con esperanza monótona	3 respuestas = 1 punto
-riachuelo con escondido	2 respuestas = 0.5
-cerro con color ceniza	1 respuesta = 0

PREGUNTA No. 27

-le permite que le corte el cuello

1 punto

PREGUNTA No. 28

-que cada vez se asusta menos

1 punto

A continuación se ordenaron los datos como lo muestra la tabla 1 y tabla 2, para aplicar la prueba de T de Wilcoxon con la finalidad de comparar los datos obtenidos en el pre-test y en el pos-test en cada uno de los grupos y de esta forma poder observar los cambios internos que sucedieron en el grupo experimental (después del tratamiento) como en el grupo control, tras el curso normal de clases.

Se analizará la Tabla 1 teniendo para el grupo experimental las siguientes hipótesis.

H_{inv}: puede afirmarse con un 99% de confianza que el nivel de comprensión lectora aumenta después de la aplicación del programa de entrenamiento en estrategias.

H_i: Las medidas de tendencia central de la primera población (antes del programa) es menor que la segunda (después del programa)

H_o: Las medidas de tendencia central de la primera población (antes del programa) es mayor que la segunda (después del programa)

TABLA 1 SEXTO “C” GRUPO EXPERIMENTAL.

ALUMNOS GRUPO 6 C	PRE-TEST	POS-TEST	DIFERENCIA	RAN / NEG	RAN / POS
AVENDAÑO MIGUEL RUBEN	66	97	+31		17
AVILA OVANDO ROSA	29	69	+40		19.5
BAUTISTA GUTIERREZ ERALIA	55	55			
BUSTAMANTE ROMERO NAYELLI	55	87	+32		18
CHAVARRIA PEREZ DIEGO ARMANDO	39	87	+48		23.5
CRUZ GRANDE ELIZABETH	51	52	+1		1.5
FRIAS ARREDONDO MARISSA	30	82	+52		25
GONZALEZ NAVA ELYSANDRA	35	64	+29		16
GUZMAN ALLENDE EDUARDO DAVID	23	30	+7		6.5
HERNANDES DIMAS JOSE ROBERTO	32	47	+15		11
HERNANDEZ PACHECO JOSE FRANCISCO	48	91	+43		21
MANCERA VALDES LUIS DANIEL	67	78	+11		8
MARTÍNEZ GALICIA MIGUEL ANGEL	77	79	+2		3.5
MENDOZA MARTINEZ OSCAR	42	64	+22		13
MONTAÑO GONZALEZ ADRIAN	29	69	+40		19.5
MONTERDE AGUIRRE JOSE IVAN	72	79	+7		6.5
NAVA ORTIZ EDITH	56	70	+14		9.5
NUÑEZ GARCIA MARIBEL	33	36	+3		5
PEREZ MENDOZA MARIA DE LOS ANGELES	30	76	+46		22
PEÑA AGUILAR IXCHEL	72	92	+20		12
REYES IBAÑES ANA LAURA	21	69	+48		23.5
RODRIGUEZ ALMORA MAYRA SANDYBELL	93	95	+2		3.5
SERRANO NAVA MARIANA	70	96	+26		15
TELLEZ PEREZ RODRIGO LAZARO	56	79	+23		14
VAZQUEZ PEREZ ADRIANA	76	90	+14		9.5
VELARDE MONTERDE OSCAR	65	66	+1		1.5
					Total.325

MODA = 72/56/55/30/29	MODA=79/69
MEDIANA = 77	MEDIANA=79
MEDIA=50.84	MEDIA=73.03
s=19.77	s=18.00

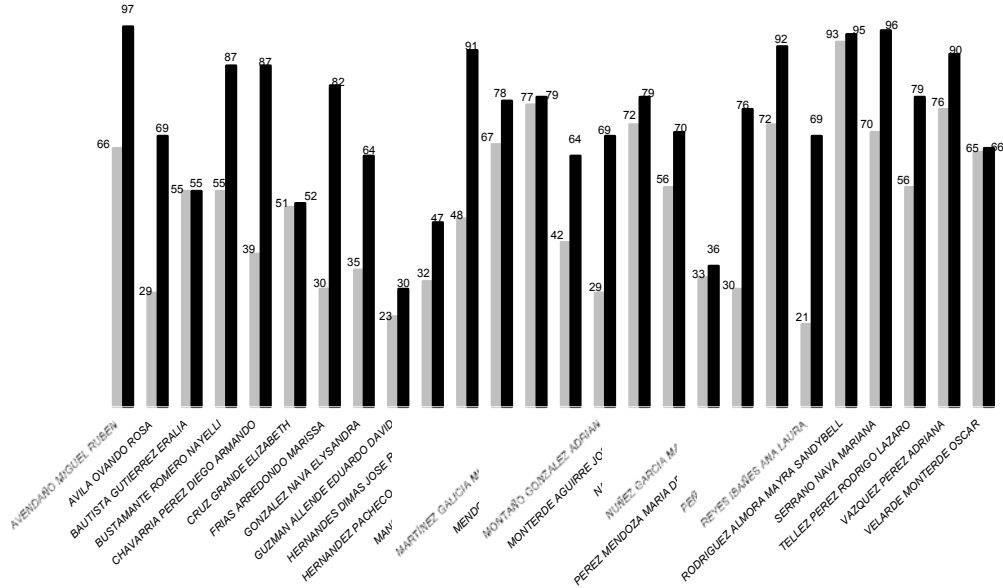
El estadístico de prueba señala que el valor encontrado entre las evaluaciones del pre-tes y pos-tes es de $T= 77$ y $T2= 325$, por lo que representa que se encontraron diferencias significativas entre las dos evaluaciones que nos permite rechazar la hipótesis nula y afirmar con un 99% de confianza que aumentaron las puntuaciones después del programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora.

En la Gráfica 1 se puede observar con claridad los resultados antes y después de la intervención y se puede afirmar con el 99% de confianza que son significativos.

GRÁFICA 1 GRUPO EXPERIMENTAL “C”

ALUMNOS GRUPO 6C

■ POS TEST
 ■ PRE TEST



Respecto al grupo control, los datos se muestran en la Tabla 2 y tenemos como hipótesis las siguientes:

Hinv: Puede afirmarse con 99% de confianza que el nivel de comprensión lectora es diferente después de seguir el curso normal de clases.

Hi: Las medidas de tendencia central de las dos poblaciones son diferentes.

Ho: Las tendencias centrales de las dos poblaciones son iguales.

TABLA 2 SEXTO “B” GRUPO CONTROL

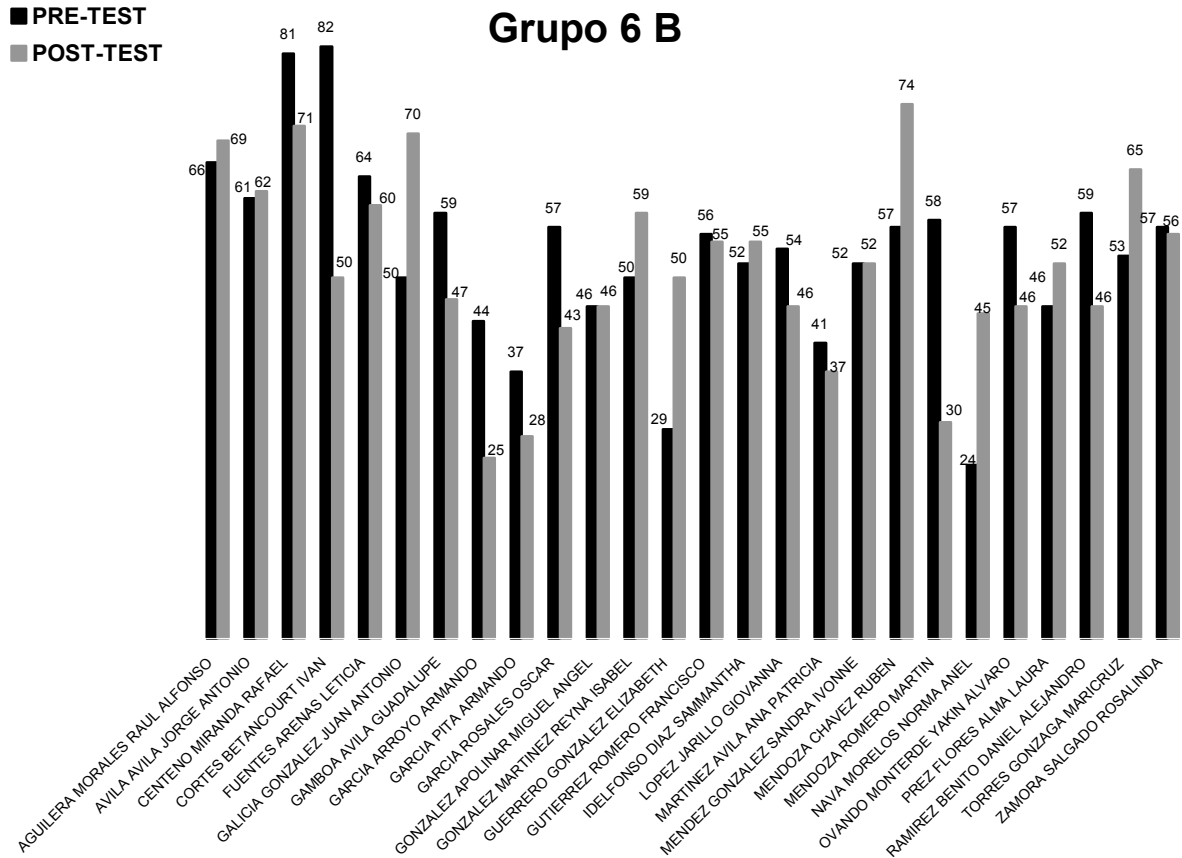
<i>ALUMNOS GRUPO 6 B</i>	<i>PRE-TEST</i>	<i>POST-TEST</i>	<i>DIFERENCIA</i>	<i>RAN/NEG</i>	<i>RAN/POS</i>
AGUILERA MORALES RAUL ALFONSO	66	69	-3	4.5	
AVILA AVILA JORGE ANTONIO	61	62	-1	2	
CENTENO MIRANDA RAFAEL	81	71	10		12
CORTES BETANCOURT IVAN	82	50	32		2
FUENTES ARENAS LETICIA	64	60	4		6.5
GALICIA GONZALEZ JUAN ANTONIO	50	70	-20	19	
GAMBOA AVILA GUADALUPE	59	47	12		14
GARCIA ARROYO ARMANDO	44	25	19		18
GARCIA PITA ARMANDO	37	28	9		10
GARCIA ROSALES OSCAR	57	43	14		12
GONZALEZ APOLINAR MIGUEL ANGEL	46	46			
GONZALEZ MARTINEZ REYNA ISABEL	50	59	-9	10.5	
GUERRERO GONZALEZ ELIZABETH	29	50	-21	20.5	
GUTIERREZ ROMERO FRANCISCO	56	55	1		2
IDELFONSO DIAZ SAMMANtha	52	55	-3	4.5	
LOPEZ JARILLO GIOVANNA	54	46	8		9
MARTINEZ AVILA ANA PATRICIA	41	37	4		6.5
MENDEZ GONZALEZ SANDRA IVONNE	52	52			0
MENDOZA CHAVEZ RUBEN	57	74	-17	17	0
MENDOZA ROMERO MARTIN	58	30	28		22
NAVA MORELOS NORMA ANEL	24	45	-21	20.5	
OVANDO MONTERDE YAKIN ALVARO	57	46	11		11
PREZ FLORES ALMA LAURA	46	52	-6	8	
RAMIREZ BENITO DANIEL ALEJANDRO	59	46	13		15
TORRES GONZAGA MARICRUZ	53	65	-12	14	
ZAMORA SALGADO ROSALINDA	57	56	1		2
				Total = 120.5	142

MODA = 57	MODA = 46
MEDIANA = 52	MEDIANA =55
MEDIA =53.53	MEDIA=51.5
s=12.89	s=12.94

El resultado que se obtuvo en el grupo control es de $T = 61$ y $T1 = 120.5$ por lo cual, se rechaza la hipótesis nula y existen elementos suficientes para afirmar con un 99% de confianza, que existen diferencias en las puntuaciones antes y después de la prueba de comprensión lectora (pre-test y pos-test)

En la Gráfica 2 se podrá observar el comportamiento de los datos antes (pre-test) y después (pos-test) y los motivos de esta tendencia se analizarán en la parte cualitativa de este trabajo.

GRÁFICA 2 GRUPO CONTROL “B”



Se demostró que en los dos grupos experimental y control se logro rechazar la hipótesis nula; en el grupo experimental interiorizaron las estrategias enseñadas en el programa de instrucción ya que participaron y elevaron significativamente la evaluación del pos-test y el grupo control que no se le aplico el programa, tuvo un nivel bajo de comprensión lectora en las dos evaluaciones.

A continuación se aplicó la prueba estadística de Diferencia entre Medias (muestras pequeñas). Para evaluar la diferencia que existe entre las medias del grupo experimental y grupo control en el pre-test. Esta prueba se utiliza cuando $n_1 < 30$ o $n_2 < 30$.

Hinv.: El nivel de comprensión lectora del grupo experimental es diferente al del grupo control.

Hi: El nivel de comprensión lectora del grupo experimental es mayor al del grupo control.

Ho: El nivel de comprensión lectora del grupo experimental es menor al del grupo control.

TABLA 3 GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL PRE-TEST.

PRE-TEST

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
66	66
29	61
55	81
55	82
39	64
51	50
30	59
35	44
23	37
32	57
48	46
67	50
77	29
42	56
29	52
72	54
56	41
33	52
30	57
72	58
21	24
93	57
70	46
56	59
76	53
65	57

En la Tabla 3 se muestran los datos que se obtuvieron en el pre-test del grupo experimental y control donde se muestra que la diferencia entre las dos muestras es pequeña.

$$X1= 50.84$$

$$X2=53.53$$

$$S1= 19.77$$

$$S2=12.89$$

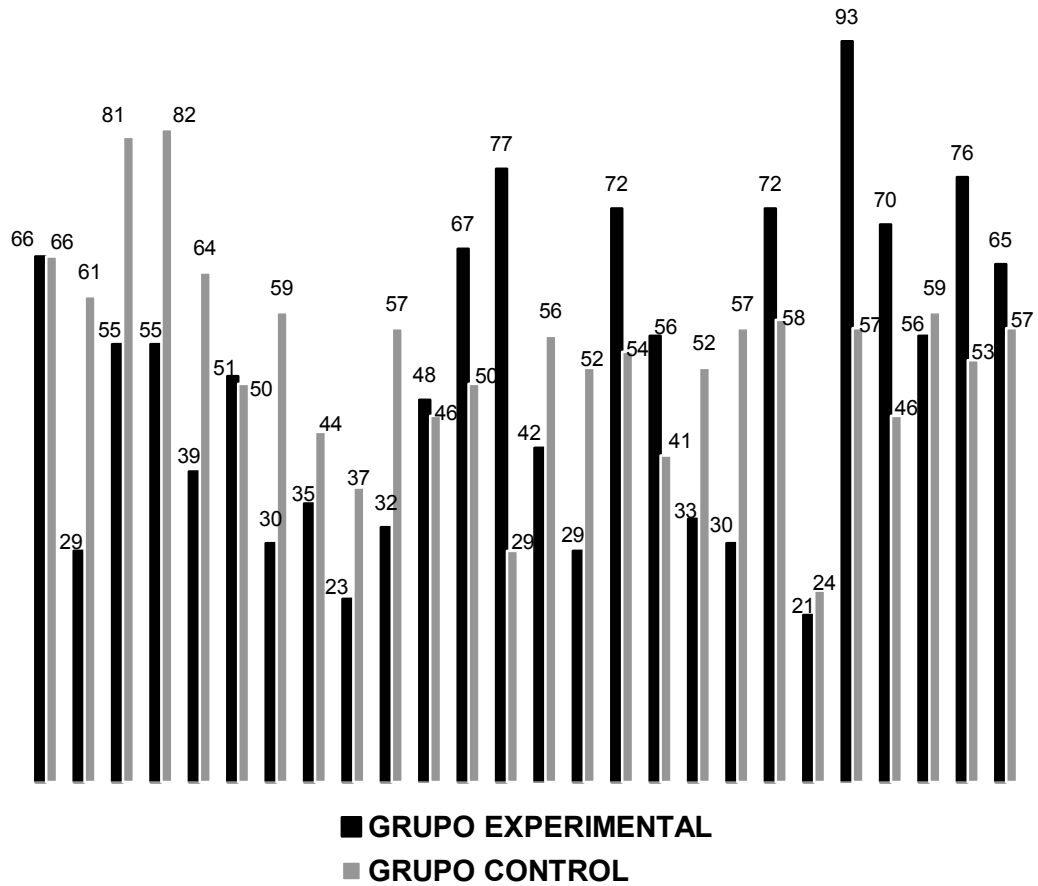
$$T= 1.645$$

Como $T = -0.12$ no excede a -1.645 , por tanto no se rechaza la hipótesis nula y se afirma con un 95% de confianza que la diferencia entre las medias de las dos muestras es muy pequeña, pero el nivel de comprensión lectora del grupo experimental es menor al nivel de comprensión lectora del grupo control

En la Gráfica 3 se podrá observar y distinguir la diferencia que hubo entre las dos muestras de la evaluación inicial (pre-test)

GRÁFICA 3 GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL PRE-TEST

PRE-TEST



Hinv: El nivel de comprensión lectora del grupo experimental es diferente al del grupo control.

Hi: El nivel de comprensión lectora del grupo experimental es menor al del grupo control.

Ho: El nivel de comprensión lectora del grupo experimental es mayor al del grupo control.

TABLA 4 GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL POS-TEST**POS-TEST**

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
97	69
69	62
55	71
87	50
87	60
52	70
82	47
64	25
30	28
47	43
91	46
78	59
79	50
64	55
69	55
79	46
70	37
36	52
76	74
92	30
69	45
95	46
96	52
79	46
90	65
66	56

$$X1 = 73.03$$

$$X2 = 51.5$$

$$S1 = 18.00$$

$$S2 = 12.94$$

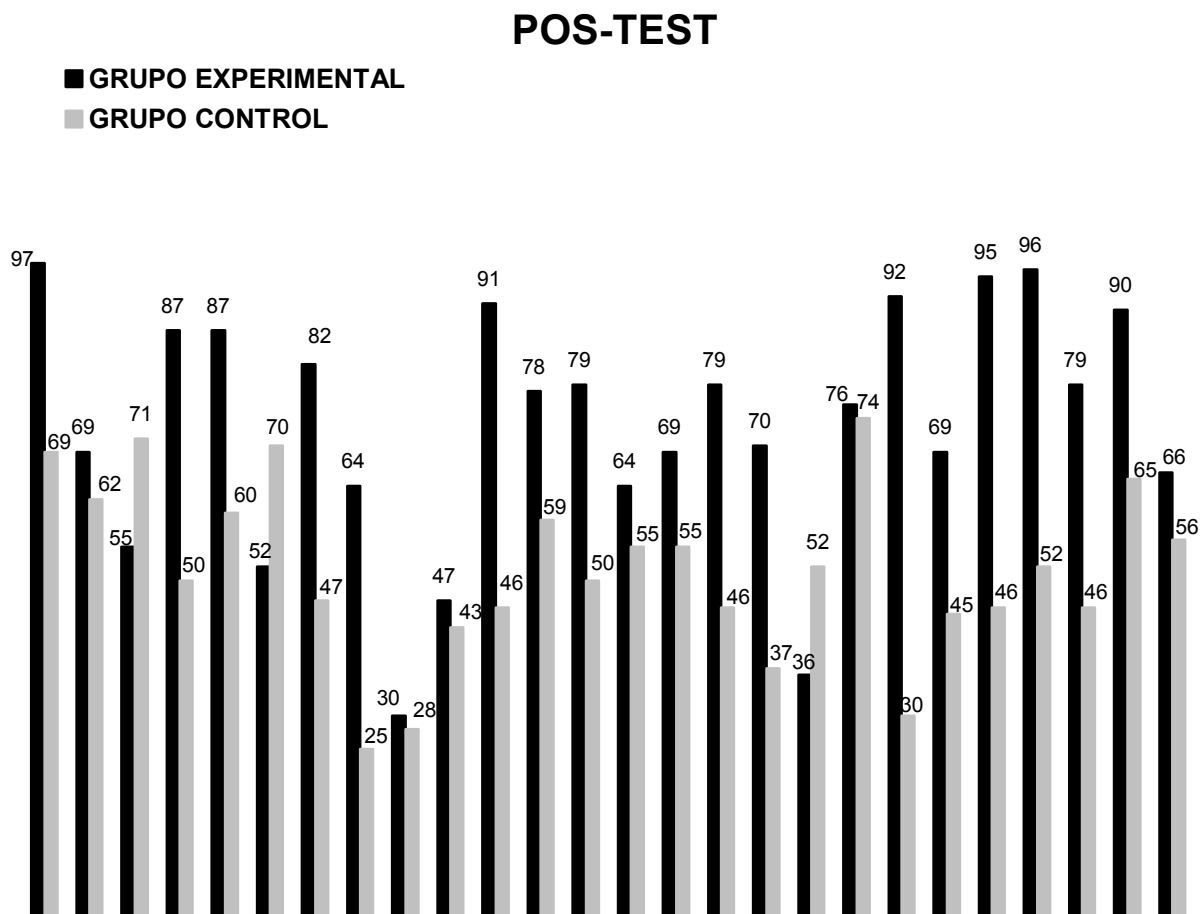
$$T = 1.645$$

Como $T = 1.15$ no excede a 1.645 por tanto no se rechaza la hipótesis nula y se puede afirmar con un 95% de confianza que la diferencia entre las medias de las dos muestras es significativa, donde el nivel de comprensión lectora del grupo experimental es mayor al del grupo control.

En la Tabla 4 se muestran los resultados que obtuvieron los alumnos del grupo experimental y control; se puede distinguir que la media del primero es mayor que la del segundo.

En la Gráfica 4 se puede apreciar con mayor facilidad la diferencia que hubo entre las dos muestras en el pos-test.

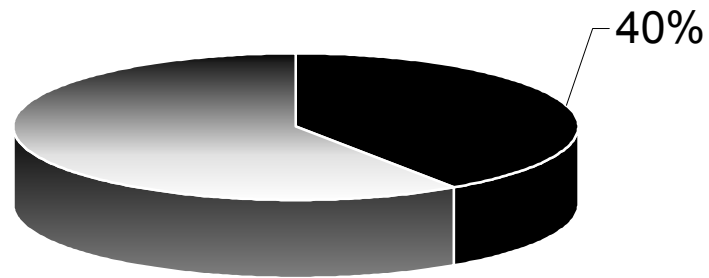
GRÁFICA 4 GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL POS-TEST



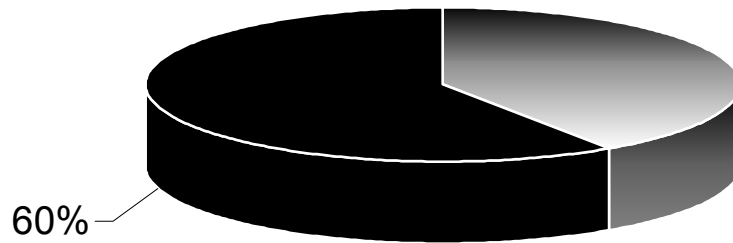
En la Gráfica 4 se puede apreciar con mayor facilidad la diferencia que hubo entre las dos muestras en el pos-test.

Mediante el programa que se llevo acabo, nos enfocamos a conocer qué es lo que hacen los estudiantes cuando leen y como se van representando lo que leen .

GRÁFICA 5 GRUPO EXPERIMENTAL "C"



■ Pre-test



■ Pos-test

Se puede observar en la Gráfica 5 El porcentaje logrado, después de la aplicación del programa de entrenamiento en el grupo experimental sexto “C”, teniendo un 20 % de logro en su comprensión lectora.

Si observamos la Gráfica 2, nos damos cuenta que el Grupo Control en la evaluación final (pre-test) mostró desinterés y consideramos que esto se debió porque la prueba era la misma que se utilizó en la evaluación inicial (pre-test), creemos también que tuvieron duda al poner las mismas respuestas que la primera vez, porque creyeron que habían salido mal. Otro factor importante fueron los ensayos para el festejo del 10 de Mayo en el cual el Grupo Control tuvo participación en él y estaban muy inquietos porque tenían que ir a ensayar y el Grupo Experimental no participó y en ese aspecto no tuvimos ningún problema

CAPITULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Con base al objetivo del presente trabajo de investigación que fue evaluar la mejora de la comprensión lectora a través de un programa de entrenamiento en estrategias, es posible enseñar a los alumnos de sexto grado de Primaria a usar estrategias en la lectura con el fin de lograr una mayor comprensión. Los resultados indican una mejora en la actividad lectora de los estudiantes que conformaron el grupo experimental después de enseñar las estrategias a diferencia del grupo control que mostró avances y descensos respectivamente.

Al principio de su evaluación del pre-test y al termino de la intervención (pos-test) destacaron siete niños, que se puede distinguir en la tabla I y en la grafica I. Y tres que no presentaron cambios significativos

Nuestra hipótesis postulaba una mejora en la comprensión lectora después de desarrollar estrategias en la lectura, es decir, una mejora en el pos-test del grupo experimental (C) respecto al grupo control (B.)

Se confirma nuestra hipótesis de investigación, y se rechaza la hipótesis nula acerca de que no se adquiere mayor comprensión lectora si no se desarrollan estrategias para la lectura.

Si observamos la grafica I donde los resultados del pos-test son significativamente mayores al pre-test, podemos deducir que las estrategias que se llevaron a cabo en la intervención fueron favorables para los sujetos, ya que gracias a ellas lograron elevar su nivel de comprensión lectora.

Este hecho, sin embargo, tiene algunas diferencias ya que en los sujetos aunque obtienen mejoras respecto a su comprensión lectora después de la intervención del programa, éstas no llegan a ser significativas. Analizaremos siete niños que sobresalieron en el programa de intervención y tres niños que no presentaron un cambio significativo.

Tabla 5 de alumnos que sobresalieron.

NOMBRE	PRETEST	POSTEST	PORCENTAJE
Marissa	30	82	52
Ana Laura	21	69	48
Diego	39	87	48
Maria de los Ángeles	30	76	46
José Francisco	48	91	43
Rosa	29	69	40
Adrián	29	69	40

En la tabla cinco del grupo experimental se analizará a los siguientes alumnos: Marissa que tiene una puntuación de 30 en el pre-test y al finalizar el curso obtuvo una puntuación de 82 en el pos-test; Ana Laura que pasa de 21 puntos en el pre-test y llega a 69 en el pos-test.; Diego Armando con una puntuación en el pre-test de 39 y logro una puntuación de 87 en el pos-test Maria de los Ángeles que tiene 30 en el pre-test y termina con un 76 en el pos-test; José Francisco que tiene 48 en el pre-test y termino con 91 en el pos-test y por ultimo, Adrián y Rosa obtuvieron una puntuación de 29 en el pre-test logrando finalizar con una puntuación de 69 en el pos-test.

Otro punto importante son los que no tuvieron cambio como: Eralia que tienen una puntuación de 55 en el pre-test y en el pos-test; Elizabeth con una puntuación de 51 en el pre-test y 52 en el pos-test; Oscar que tiene una puntuación de 65 en el pre-test y de 66 en el pos-test.

Tabla 6 de alumnos que lograron un punto de rendimiento o quedaron igual

NOMBRE	PRE-TEST	POS-TEST
Eralia	55	55
Elizabeth	51	52
Oscar	65	66

Se considera que uno de los factores que influyeron en la ejecución de la prueba y de las estrategias enseñadas es el esfuerzo e interés con que los sujetos afrontan la realización de las tareas que se les propone que hagan.

Es decir el interés que tienen por aprender cosas nuevas, las expectativas o metas que se fijan y los problemas emocionales que varias veces afecta su rendimiento escolar, también es de gran importancia la motivación por aprender y compartir con sus compañeros, ayudarlos y llegar al logro individual del aprendizaje escolar de cada sujeto.

Cabe destacar que en el caso de los tres sujetos que no presentan cambios, tampoco presentan descensos; por lo que quizá no existió interés por los temas que se impartieron dando una falta de motivación por parte de ellos.

Si observamos el gráfico 2 donde se muestra las calificaciones que obtuvo el grupo control en el pre-test no muestran casi ninguna diferencia por lo que se afirman nuevamente la hipótesis de investigación de que al no utilizar estrategias didácticas para la lectura no se da una mayor comprensión lectora.

El Grupo control se ha comportado según lo esperado ya que sus puntuaciones han sido bajas a comparación del grupo experimental que fue al que se le aplicó el programa.

Ahora bien, sería insuficiente con limitarnos a decir que existen diferencias antes y después de la intervención del programa para concluir que hemos conseguido elevar el nivel de comprensión de los sujetos.

Lo interesante es el significado de las mejoras, es decir, la experiencia de tener o no una instrucción directa y específica en dichas estrategias, en otras palabras, se podría decir que los alumnos que llevaron a cabo la intervención, después de ésta se comportan como lo haría un alumno competente.

Desde estos resultados se podría decir que el grupo control tiene una comprensión lectora baja ya que no llevo las estrategias didácticas que los ayuden a comprender mejor los textos y una enseñanza tradicional que no les permite ser seres activos, capaces de reflexionar, de cuestionar, de comprender todo lo que se encuentre a su paso, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la tabla 2 tomaremos algunos ejemplos. Iván tuvo un promedio de 82 en el pre-test y 50 en el pos-test; Martín con una puntuación de 58 en el pre-test y 30 en el pos-test los cuales bajaron su puntuación cuando se les aplicó el pos-test.

Otros son Sandra que tiene una puntuación de 52 en el pre-test y pos-test y Miguel Ángel con 46 en el pre-test y en el pos-test, a diferencia de algunos subieron como Rubén de 57 en el pre-test y subió 74 en pos-test y Elizabeth con 29 en el pre-test y 50 en el pos-test.

Consideramos que no hubo motivación por parte de los sujetos al realizar la prueba, además que se mostró un desinterés debido a que la prueba era la misma que se utilizó en la evaluación inicial (pre-test) creemos también que tuvieron duda al poner las mismas respuestas que la primera vez y las cambiaron por que creyeron que habían salido mal, otro factor importante fueron los ensayos para el festejo del 10 de mayo en el cual el grupo control tuvo participación en éste y estaban muy inquietos porque tenían que ir a ensayar y el grupo experimental no participó y en ese aspecto no tuvimos ningún problema.

Si observamos los resultados de las medias $X_1 = 50.84$ o $X_2 = 53.53$ obtenidos en el grupo experimental y control en la evaluación inicial (pre-test) al vaciar los datos se percató de que el grupo control sobresalía del grupo experimental puede observarse en la gráfica 3 para mayor claridad.

Esta propuesta de programas nos confirma que los profesores durante todo el proceso de formación básica no se preocupan porque el alumno comprenda lo que escucha, lee, observa, aprende y analiza es decir enseña al sujeto a leer los textos sin sentido formando un alumno monótono y superficial.

Por lo que se tomaría en cuenta no sólo las estrategias del programa sino la comprensión de los textos que el sujeto realiza en la medida que va trabajando sus lectores.

En la tabla 4 podemos darnos cuenta que existe una gran diferencia entre el grupo experimental y el grupo control en la evaluación final (pos-test) si tomamos en cuenta las medias de los dos grupos en el experimental es de $X_1 = 73.03$ y en el control es de $X_2 = 51.5$,

lo cual se logra lo que esperábamos de nuestro objetivo que era elevar el nivel de comprensión lectora con la ayuda de estrategias de lectura didácticas.

En la gráfica 4 se muestra notoriamente una ventaja del grupo experimental Vs el grupo control, esto pude constatar que el programa utilizado tuvo un aprovechamiento en el rendimiento escolar de los alumnos del grupo experimental que al termino del entrenamiento puede verse el efecto de lo práctico, presentando mayor dominio en las destrezas aprendidas.

Por último observamos la gráfica 5 donde nos muestra que porcentajes tenían los sujetos del grupo experimental antes de llevar a cabo el programa que era de un 40% y por otra parte el porcentaje logrado después del programa de 60% en cuanto a la comprensión lectora obteniendo un 20% de logro al final del programa.

Las estrategias llevadas a cabo en el programa llevan a los sujetos a darse cuenta que no hay una sola forma de llegar a la comprensión de los textos y que pueden elegir diversas formas con un solo materias con la finalidad de crearse en su interior un método importante que es leer para comprender y leer por gusto y diversión no por obligación u obtención de una calificación.

Los sujetos al darse cuenta que el programa facilito su aprendizaje y mejoro su comprensión lectora en sus clases normales con el profesor en todas las materias leerán con el objetivo de comprender lo que leen y analizar con mayor facilidad cualquier tipo de texto, por ello estamos obligados a proporcionarles una enseñanza organizada, formal y coherente en todo el ámbito educativo preparando individuos capaces de formar parte activa de la educación.

Se tiene que tomar en cuenta que cuando realizamos cualquier tarea o actividad se siente la necesidad de aceptación y aprobación por parte de los demás y consideramos que los juicios que se presentaron en la intervención ayudaron más que a disminuir a fortalecer la autoestima de cada individuo ya que todo sujeto motivado mejora en todos los aspectos.

Recordemos que el modelo educativo consolidado a través de los años y basado en

lineamientos internacionales, sistemas que también han entrenado en crisis, se caracterizó por poner excesivo énfasis en el conocimiento y la enseñanza, postergando la importancia que también tienen las habilidades, destrezas, valores y el aprendizaje en la formación de una persona reflexiva, crítica, innovadora, analítica, solidaria, ética y productiva. Este modelo tradicional que solo privilegia la memorización debe cambiar, dados los nuevos escenarios que vive México y que plantean la real urgencia de lograr una educación de calidad.

Las nuevas políticas educacionales deben tratar de mejorar la calidad del aprendizaje, al cual todo individuo tiene derecho a la educación excelente. No hay que olvidar que aún cuando el maestro es el eje, de este gran sistema educativo también es responsabilidad y participación de los padres de familia, los mismos alumnos, directivos escolares, sin olvidar el compromiso que se adquiere al estar enfrente de alumnos con sentimientos, pensamientos, deseos, ilusiones y esperanza de lograr todo lo que se proponga.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

Durante la investigación de esta tesis se puede concluir que, enseñar a los alumnos a usar estrategias de textos, expositivos (Ciencias Naturales y Sociales), como narrativos (Español) mejora su comprensión lectora, lo que se comprueba en los resultados del postest, donde el grupo experimental mejora significativamente su nivel de comprensión lectora (ver gráfica 1)

A diferencia del grupo experimental el grupo control tiene el mismo nivel de comprensión lectora al inicio de la investigación. Lo anterior, confirma que las estrategias deben ser enseñadas por el docente y no se originan de manera espontánea, es necesario lograr que el alumno haga conciencia de ellas, las utilice de manera adecuada para lograr mayor eficacia.

Se puede concluir que el programa de intervención que se llevo a cabo en el grupo experimental incrementó satisfactoriamente el nivel de comprensión de lectura con textos narrativos y expositivos, de ahí se deriva la importancia de la enseñanza de estrategias particulares, las cuales mejoran la comprensión de dichos textos e induce a los alumnos a realizar un proceso más profundo de los contenidos

Otro punto a concluir es que los alumnos asimilaron tanto la información conceptual como la parte ejecutiva de las estrategias empleadas y tomaron conciencia de su propio nivel de aprendizaje, así como de la relevancia y utilidad que tuvo el mismo.

Dentro de otros aspectos al concluir, se da importancia de enseñar a los alumnos estrategias para la comprensión de la lectura, es que cuando los docentes desconocen estos procesos, enseñan y evalúan los contenidos del texto como si fuera sólo el tema más los detalles, lo que lleva al alumno al recuerdo y no a la comprensión, lo cual es básico en el ámbito educativo, el aprendizaje se da en la medida que haya comprensión.

La intervención centrada en las estrategias se ha mostrado efectiva en cuanto a la comprensión de la lectura y con ello se pretende que el alumno llegue a ser capaz de poner en marcha y controlar las estrategias adecuadas en el momento que se requiera, de forma independiente.

Además no vamos a esperar que los alumnos aprendan lo que no se les ha enseñado si no se les enseña cómo hacerlo, ni vamos a esperar que lo aprendan de un día para otro y para siempre cuando se les enseña (Solé, 1990), es decir, se trata de que el alumno tenga un seguimiento en las estrategias, además de una enseñanza adecuada.

Un profesor debería en su clase planificar y llevar a terminación prácticas basadas en la reflexión innovadora y eficaz logrando que el alumno comparta su aprendizaje significativo ante el grupo, si el profesor procediera de esta manera los alumnos estarían motivados para alcanzar un aprendizaje significativo.

Carriedo, 1991; García y Colls, 1997; García, (1991), mencionan que los programas deben darse desde el interior de la escuela y por los mismos maestros, además deben de estar integrados dentro de los planes y programas de estudio de la SEP.

Podemos decir que las estrategias consisten en poder abordar un problema desde diversas perspectivas a favor de su solución y de educación como facilitador del aprendizaje para lograr tales conductas. Así prepararemos individuos que formen parte activa e inteligente de la tarea de mejorar su vida dentro de la sociedad.

Un profesor no debe patrocinar el individualismo sino fomentar el cooperativismo pedagógico; se requiere de un sistema donde haya un docente que no transmita contenidos, sino que facilite la generación de conocimientos, a través de acciones creativas.

Hay que poner énfasis en estimular el desarrollo del pensamiento mediante el trabajo en equipo que propicia el aprendizaje cooperativo, estilo de acción que después utilizará en su vida laboral y/o profesional.

Si el aprendizaje se imparte como un proceso que facilite su descubrimiento, donde su creatividad pedagógica se vuelque a la creación de situaciones de aprendizaje que motiven y faciliten la apropiación del saber y su aplicación a la vida

Necesitamos un nuevo docente del futuro inmediato. Este debería ser uno que a través de sus

funciones fuera un facilitador del aprendizaje del alumno, favorecedor de la autonomía cognitiva del educando, propiciador del desarrollo integral, animador de procesos formativos en la aula y fuera de ella, que constantemente se este renovando con nuevas tecnologías educativas y al termino de su clase sea reflexivo.

Lo más importante de leer un texto no es leer rápido, ni equivocarse, ni de prisa y sin faltas de entonación es lo que al alumno logro comprender y darle sentido a esa información nueva. Comprender un texto equivale a formarse una representación que equivale una semejanza a la conclusión del profesor de clase.

El alumno suele realizar inferencias con el fin de extraer nuevos conocimientos: para ello requiere las nuevas estrategias y/o técnicas para comprender y facilitar su avance dentro del sistema educativo.

Una última consideración importante de esta investigación es que permitió a los alumnos acceder a un proceso metacognitivo en el que se dio la cooperación, expresión, motivación y cuestionamiento; sobre todo se concientizo en la importancia de estrategias dentro y fuera del aula, es decir que para un buen desempeño en su vida futura, requiere de una organización psico-bio-social.

Finalmente se puede concluir que se cubrieron los lineamientos del programa de comprensión lectora y que puede ser transferible al trabajo cotidiano del aula y consolidar habilidades de procesamiento estratégico, donde se establezcan modelos de intervención de carácter formativo, es decir, que se integren al currículum para su práctica habitual en el aula dirigido o mediado por los docentes.

Sugerencias.

Los profesores deberían utilizar dinámicas que motiven a los alumnos para no caer en una monotonía, formar grupos de profesores del mismo año o ciclo escolar que tengan a su cargo para hacer talleres con apoyo de USAER.

La SEP debería actualizar a los profesores para realizar jornadas de lectura ocupando los libros

del Rincón de la lectura y que estos a su vez puedan ser utilizados por toda la comunidad estudiantil, sin tener miedo de maltratarlos, rayarlos, por que no son accesibles para todos ya que los profesores se angustian del trato que le puedan dar a los libros del Rincón de la lectura, porque si le pasa algo al libro él tiene que pagar una cantidad.

Que la capacitación que se les brinda a los profesores sea de provecho para los alumnos, que esas nuevas perspectivas teóricas actualizadas las tomen en cuenta para un mejor aprovechamiento escolar de los alumnos y ponerlas en práctica

Brindar material por parte del profesor para que sepan utilizar el diccionario para que en el proceso de su madurez logren un vocabulario amplio.

Que durante y permanentemente se encuentre un grupo multidisciplinario para conformar una nueva alternativa al mejoramiento de la educación con calidad y regia en nuestro país.

1. Alonso, T., Carriedo, L, y González, A. (1991.) Evaluación de la comprensión lectora: ¿Cómo determinar si un lector distingue lo que es importante en un texto de lo que no lo es?. Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación. N° 19, 7 – 43.
2. Anaya R. (1994) Propuesta para fomentar la lectura en México. Revista latinoamericana de estudios educativos. Año 15, N°.1. 41 -43
3. Camboune, B. (1994.) Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir Revista latinoamericana de estudios educativos. Año 15, N° 1, 9-16
4. Collado. I. Y García, M. J. (1997.) Comprensión de textos expositivos en escolares: Un modelo de intervención. Infancia y Aprendizaje. 78, 87-105
5. Chatier, A.y Hébrard, J.(2000.) Saber leer y escribir: Unas “herramientas mentales” que tienen su historia. Infancia y Aprendizaje, 89, 11-24.
6. D’Angelo de Sanz, E. (1990.) La lectura comprensiva en la educación básica. Punto 21, 43, 19-22.
7. D’Angelo de Sanz,E. (1990.) Necesidad de seleccionar materiales para el aprendizaje de la lectura comprensiva (III), Punto 21, 45, 21-27.
8. D’Angelo de Sanz, E. (1990) Tipos de ejercitaciones factibles de aplicar en la lectura comprensiva. Punto 21, 45, 21-27.
9. Defior, S, Justicia, F y Martos F. (1998. Desarrollo del conocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. Infancia y Aprendizaje, 83, 59-74.
10. Del Río, M, y García M. (1996.) Una aproximación al análisis fonológico a través de programas de enseñanza. Infancia y Aprendizaje.
11. Dole, J. A.,Valencia, S. W., Grecer, E. A., Wardrope, J. L.,(1991)
12. Domínguez, A. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. Infancia y Aprendizaje 76, 69-81.

13. Domínguez ,A. (1996) Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Infancia y aprendizaje. 76, 83-96
14. Durán, Rico. M. (1994). Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir. Revista latinoamericana de estudios educativos. Año 15, N° 19-16
15. García A. (1991). Una experiencia de instrucciones directa en la comprensión de ideas principales. Boletín de Instituto de Ciencias de Educación. N°. 18, 85-96
16. García, M. Luque, J y Martín J. (1989). Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos Estudios de intervención sobre el texto. Infancia y aprendizaje. 48, 25-44
17. Garrido, L. N. (1991). Enseñar a Comprender. Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación. N° 18, 69-72
18. González, A. (1994) “Aprendizaje auto regulado de la lectura”. En : Revista de Psicología General y Aplicada. Vol. 47 N°3, .351-359
19. Gutierrez, M. (1997). Cuento y poesía en el desarrollo de la lecto - escritura infantil. Paideia 23
20. Goodman, K, (1994). Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje. Revista Latinoamericana de estudios educativos. Año 15, N° 1. 17 - 26
21. Jiménez, E. J. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. Infancia y Aprendizaje. 57, 49 -66
22. Jiménez, E. J. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. Infancia y Aprendizaje. 76, 109 - 121
23. León, J. A. (1991). La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector. Infancia y Aprendizaje. 56, 51 -76
24. León, J. A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. Infancia v Aprendizaje. 56, 77 – 91
25. Loufrani, C. (2000), La prensa, una herramienta para los alumnos con dificultades en lectura y escritura. Infancia v Aprendizaje. 51 - 64

26. Martínez, R y Barriga, A. (1994). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, Vol. 2, No 2
27. Mateos, M. (1991) Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje. 56 61-76
28. Orrianrta, J; Rosales, J y Sánchez, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la constitución de modelo de la situación. Infancia y Aprendizaje. 83, 29-57
29. Pinto, G. A y Bermeosolo, J. J, (1997) Tratamiento de integración de niños con severas dificultades lectoras, utilizando estrategias de énfasis fonético – verbal. Paideia. 22, 57-77
30. Rosales, J; Sánchez, E y Cañedo I. (1998) El discurso expositivo en el aula ¿ Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen? Infancia y Aprendizaje. 81, 65-80
31. Saavedra R. (1999) Aquí todos sabemos leer y escribir. Correo del Maestro. No 38. 9-12
32. Santiuste, B; García, G; Ayala, F; Barriguete C. (1996). Comprensión de textos filosóficos en alumnos de C.O.U Un estudio empírico. Revista española de pedagogía. No. 203 79-10
33. Santos, R. M. (1990). Lectura e intervención pedagógica. El soporte cognitivo -motivacional. Revista de educación. 293, 435 – 449
34. Soriano, M; Vidal - Abarca, E y Miranda, A. (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: Instrucción directa y enseñanza recíproca. Infancia y Aprendizaje.
35. Vernon, S. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano -parlantes. Infancia y Aprendizaje, 81,105-120
36. Vidal - Abarca, E. (1993). Diferencias evolutivas en procesamiento de textos mediante una tarea de ordenación de frases. Infancia y Aprendizaje, 61, 89-10.
37. Zandejas, F. L (1987). Estrategias psicopedagógicas para el uso de textos Instrucción . Pedagogía. México Vol. 4, No 11, 5 – 14
38. Zúñiga. A. (1994.) Pensar la lectura bajo otra lógica. Revista Latinoamericana de estudios educativos. Año 15. N°. 1, 5-8

BIBLIOGRAFIA

LIBROS

1. Ashman, A. Y Conway, R. (1992). Estrategias cognitivas en educación especial, ed. Santillana.
2. Baumann, F. (1990). La comprensión lectora (como trabajar la idea principal en el aula), ed. Aprendizaje Visor. Madrid.
3. Borzone de M. Ena, y Gramegna A., (1997). Iniciación a la lectoescritura, ed. Ateneo, Argentina (Cap.4.)
4. Cairney, T. H. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora, ed. Morata, S. A. Madrid.
5. Carlino, P., Santano, P. Y coordinadores, (1996) Leer y escribir con sentido una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria, ed. Aprendizaje Visor. Madrid.
6. Coll, C; Palacios, J. Y Marchesi, A. (1990) Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. II. Ed. Alianza, Madrid. (Cap. 8, 11 y 12)
7. Coll, C; Palacios, J. Y Marchesi, A. (1990) Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Ed. Alianza. (Cap. 2, 7 y 8)
8. Cooper, J. D. (1990). Como mejorar la comprensión lectora, ed. Aprendizaje Visor. Madrid.
9. Frank Smith. (1990) Para darle sentido a la lectura. Ed. Aprendizaje visor, Madrid.
10. Garate, L, M. (1994). La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural. Siglo XXI. España.
11. Johnston, P.H. (1989) La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo ed. Aprendizaje visor. Madrid.
12. Solé, I.(1992). Estrategias de lectura. De Graó, 121-135

13. Viero, I. P, Peralbo, M., y García M., (1997). Procesos de adquisición de la lectoescritura, ed. Aprendizaje Visor, Madrid. (Cap. 2, 3 y 5).

