

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

TESIS: LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA DE
ALTO NIVEL EN TEXTOS NARRATIVOS EN NIÑOS DE 3°
GRADO DE PRIMARIA

ASESOR: JOAQUIN HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

AUTOR: SUSANA CORONA RIVERA

México 2003

INDICE

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. Proceso de lectura	6
Capítulo 1.1 Estrategias de comprensión de alto nivel	21
Capítulo 1.2 El cuento en la escuela primaria	42
Capítulo 2 Metodología	58
Sujetos	
Diseño	
Instrumentos	
Procedimiento	
Capítulo 3 Análisis de Resultados	69
Cuantitativos	
Cualitativos	
Conclusiones	92
Referencias	97
Anexos	101

Resumen

Esta tesis describe de forma breve cómo la comprensión lectora puede ser agradable para los niños con la ayuda de la enseñanza de estrategias y el apoyo de textos narrativos como medios valiosos; con ello la actividad de leer para comprender se convierte en un reto al alcance de los lectores. Esta investigación se llevó a cabo a partir de un diseño cuasiexperimental: de prueba, tratamiento y posprueba con un solo grupo. La muestra se conformó por 30 alumnos de 3° de primaria, a partir de un muestreo no probabilístico.

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación demuestran que la aplicación de un programa de entrenamiento de estrategias de alto nivel favoreció la comprensión de textos narrativos; por lo que se recomienda incluirlo en el programa escolar para su uso de forma cotidiana.

Resulta necesario considerar las limitaciones que se presentan en trabajos como este que se realizan en contextos reales del aula escolar para futuras investigaciones como: el tamaño del grupo, el número de sesiones y los materiales a utilizar.

INTRODUCCIÓN

En el proceso de transformación económica y sus repercusiones en lo social y político que se está dando en nuestro país, el Estado ha puesto en la educación la alternativa para un desarrollo integral de nuestro México.

Este proceso de la educación está normado a través del artículo tercero Constitucional, donde se consensó y se acuerda que los valores educativos, con los que hay que estimular el proceso de formación de los alumnos, serán los principios básicos para el desarrollo de nuestra sociedad; por medio de la Constitución Política de México, se establece la obligación del Estado de impartir educación que desarrolle todas las facultades del ser humano.

El documento que va a contemplar estos aspectos es el llamado programa para la Modernización de la Educación Básica y que establece, que en el nivel básico se desarrollarán las capacidades creativas e imaginativas del alumno, para que pueda enfrentar a su medio natural y social, como un ser pensante y reflexivo, y pueda actuar en la sociedad para transformarla.

Los planes y programas de estudio de educación primaria en nuestro país han establecido objetivos que plantean el desarrollo integral del educando favoreciendo su adaptación al ambiente que lo rodea, destacándose los siguientes aspectos:

- Que los alumnos aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Que los alumnos adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen su propio criterio de preferencia y de gusto estético (SEP, 1993).

Por lo tanto la lectura constituye uno de los recursos más completos y

útiles para la comunicación ya que representa y expresa los significados y estructuras de la lengua.

La lectura se concibe como un proceso el cual se efectúa dentro de un contexto específico donde se da la interacción entre el lector y el texto para llegar a la comprensión de lo escrito y a la construcción de significados. Durante el proceso de lectura el lector tiene una participación activa, ya que interviene con toda su personalidad, sus conocimientos y experiencias previas. También favorece en los alumnos las formas de expresión creativa, a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le va a permitir, posteriormente adquirir aprendizajes formales. Además de propiciar un acercamiento sensible a los diferentes campos del arte y la cultura, utilizando diversos materiales y técnicas para que puedan expresarse.

La estructura de la siguiente tesis inicia con el **capítulo 1** que corresponde al **marco teórico**. En donde se plantea el proceso de lectura como un proceso complejo, interactivo y estratégico en el cual intervienen el texto y el lector para construir el significado. Se incluyen también las estrategias de comprensión lectora que propone Solé (1998) como apoyo en la lectura y para que el lector encuentre sentido y significado entre lo que lee y su vida personal y, finalmente, se plantea el cuento en la escuela primaria para la comprensión de textos, por considerarse al cuento como un medio valioso que favorece la comprensión lectora. La evaluación es importante si se lleva a cabo durante todo el proceso ya que por ser una situación didáctica permite evaluar continuamente lo que está pasando durante el proceso (Gómez y cols.1997 y Chadwick y Rivera 1997).

Capítulo 2. La metodología consistió en un estudio pretest, instrucción y postest, la población de sujetos que se eligió fue de 3° grado de primaria 30 alumnos de ambos sexos. El programa de intervención se realizó en 15 sesiones de una hora cada una.

Tanto el pretest como el postest evaluaron el uso de estrategias de comprensión de las lecturas realizadas. Los tipos de estrategias de comprensión que se trabajaron fueron:

Antes: predicción, activación de conocimientos previos y formulación de preguntas.

Durante: verificación de hipótesis, aclarar dudas, establecer predicciones.

Después: resumen escrito, preguntas e idea principal. (Solé,1998)

El pretest y el postest estuvieron organizados de la siguiente manera:

- a) Preguntas que dieron cuenta de la comprensión de lectura del niño (reactivo del 1 al 9)
- b) Preguntas que dieron cuenta del proceso de lectura y de las estrategias que el niño utilizó al leer (reactivos 10 al 13)
- c) Ejercicio en el que se solicita la elaboración de un resumen sobre el texto leído (reactivo14)

Capítulo 3. Se presentan los resultados obtenidos donde se utilizó la prueba “t” de Student para muestras relacionadas. Los resultados mostraron diferencias significativas.

También se realizó un análisis cualitativo de las tareas realizadas en cada sesión.

La principal conclusión que se encontró es que la enseñanza de estrategias de lectura en textos narrativos elevan la comprensión lectora en niños de 3° de primaria

CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN TEXTOS NARRATIVOS

Desde 1948 la **ONU** declaró: hay personas que debido a una enseñanza inadecuada no pueden desempeñar ciertas actividades que la sociedad exige de ellos como: estudios o desempeño profesional. por ello se les denomina a éstas personas analfabetas funcionales (Argudín,1997). El **analfabetismo funcional** no significa la ausencia de aptitud para leer, significa que no se sabe leer o no se tiene la suficiente calidad para ampliar las necesidades personales para participar plenamente en la sociedad.

Lamentablemente en la actualidad esto sigue sucediendo en todos los niveles escolares, un gran número de estudiantes no comprende el significado de lo que leen y no dan sentido a lo que el autor manifiesta. Realizan la asociación de formas gráficas de las unidades fonéticas, pero no son capaces de comprender y, mucho menos, lograr la interpretación de lo que leen.

Generalmente esto sucede debido a un estilo de enseñanza tradicional, en el que se ha deformado y mecanizado la actividad lectora; sin reparar en el fin real que es: construir un nuevo significado. Dando como resultado que los alumnos no logren un uso adecuado de estrategias y habilidades para leer (Domínguez, 1994).

En México podemos advertir actualmente que los recursos educativos no han sido suficientes para capacitar a la enorme cantidad de estudiantes, a pesar de los esfuerzos que realizan el gobierno y las instituciones internacionales por mejorar la calidad del aprendizaje adecuado de la lectura, a través de programas que inducen a maestros a poner en práctica, nuevos modos de enseñanza en los cuales la lectura sea practicada en todo momento, no como una actividad separada de las demás asignaturas; ya que practicarla de esta manera conlleva a la carencia de sentido para el alumno (Argudín,1992).

Proceso de lectura

Just y Carpenter, sostienen que la lectura, aunque parece fácil para la mayoría, es una tarea cognitiva compleja y exigente; por ello es necesario para enseñarla eficazmente que se aprecie su complejidad (citados en Bruer, 1993).

Para los científicos cognitivos la lectura es una modalidad más de solución de problemas, donde el estado inicial del problema son los símbolos los cuales se almacenan en la memoria a largo plazo para su uso posterior; a su vez los operadores de resolución de problemas son las habilidades y conocimientos que se tienen para transformar los símbolos en significado. Estos operadores incluyen los conocimientos sobre la forma de las palabras, sobre su significado, sobre las reglas gramaticales y sobre las formas literarias (Bruer, 1993).

La psicología cognitiva sostiene que se debe cambiar de una escuela tradicional a una nueva escuela estableciendo un puente entre la escuela y la familia, con un profesor con la capacidad de aprender de los otros y con los otros, capaz de transferir a las aulas los conocimientos que él ha adquirido fuera de ellas.

La escuela tradicional en opinión de Miettine, se caracteriza por un aprendizaje basado en la reproducción y memorización de textos escolares. El trabajo escolar ha consistido en memorizar, repetir y reproducir los textos. Lo anterior provoca un total desinterés en el alumno respecto a lo que está aprendiendo (citado en Domínguez, 1994).

Desde una posición pasiva y de memorización adoptada por los alumnos, se produce una gran dependencia de los libros y al mismo tiempo una inhabilidad para usarlos. El problema fundamental es que esta forma de conocimiento no se puede aplicar fuera de la escuela, la tradición sólo prepara a los alumnos para una obediencia necesaria para el contexto de las relaciones de

la vida social, donde los maestros controlan la vida en las clase. La enseñanza en la escuela actual debe consistir en preparar a los estudiantes para participar de forma inteligente en la sociedad, de manera que estén equipados con instrumentos intelectuales y prácticos, que le sirvan en la vida diaria.

Con el propósito de lograr que el aprendizaje sea significativo para los alumnos Domínguez (1994) propone tres posibilidades:

- Introducir en las aulas materiales y tareas tomadas de la situaciones de trabajo cotidiano,
- Hacer que los alumnos estudien actividades ajenas a la escuela,
- Aplicar modelos estudiados en la escuela a la vida diaria.

Algunos autores, como Palacios y cols. (1997) y Argudín (1992), plantean que en la medida en que los alumnos se involucren en la realización de estas actividades se logrará la salida del conocimiento hacia el exterior. Sin embargo gran parte de este esfuerzo se ve gravemente afectado por el alto índice de analfabetismo funcional que hay en nuestro país y en muchos otros lugares del mundo.

Ha sido comprobado lo universal de éste problema, por ejemplo, en una evaluación reciente que realizo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (**OCDE**); México quedó en penúltimo lugar de 31 países participantes, al haber obtenido un modesto promedio de 4.22 en lectura a nivel básico. Esta evaluación pone a nuestro país muy lejos del promedio internacional de 5.46 (Ramírez , 2001).

Por otra parte, existen diversos estudios sobre el tema, por ejemplo, el de Bruer (1993) que dice: Existe una justificada preocupación por el fracaso de las escuelas americanas al querer enseñar en forma efectiva a comprender textos leídos. Por ello dentro de las nuevas estrategias primordialmente se debe dar a los alumnos un apoyo para que puedan desarrollar sus habilidades de comprensión en este aspecto. Ya que comenta, gran parte de los alumnos no

entienden el significado de las palabras que leen; no entienden el sentido de lo que leen y no captan ni las ideas ni los sentimientos que el autor expresa en el texto.

En este sentido, la mayoría de las escuelas consiguen que aprendan a leer los alumnos, sin embargo con frecuencia durante los años escolares y, aún después, los estudiantes se encuentran incapacitados para aplicar sus opiniones y sus ideas de una lectura por no hallar un objetivo que le permita formar un nuevo significado.

En una gran cantidad de casos, los alumnos no reciben suficiente información para leer un texto, por lo que ven a la lectura como una experiencia que prefieren evitar o realizar simplemente como una actividad mecánica.

La lectura se puede relacionar con el mundo individual de los alumnos para fomentar en ellos el crecimiento y fortalecimiento, por medio de estrategias de lectura que den sentido a lo que leen; a su vez tomando en consideración el desarrollo de los objetivos, expectativas y habilidades de los alumnos.

De acuerdo a la perspectiva interactiva que menciona Ferreiro (2000) la lectura aún cuando sea creativa, adquiere significado cuando representa una solución a los problemas importantes para el que lee. El texto en sí mismo es un cúmulo de letras organizadas en enunciados que adquieren significado cuando el que lo lee lo procesa en su mente, durante ese proceso intervienen los **conocimientos previos** del lector, las **habilidades para comprender** el lenguaje escrito y para realizar una adecuada **codificación**.

De acuerdo con Bruer (1993) para deducir el significado de una palabra del contexto, el lector debe conocer el suficiente vocabulario y tener las habilidades de comprensión necesarias como para establecer el contexto. Esto implica que cuanto más vocabulario conozca previamente el lector, más fácil le será aprender nuevas palabras del texto.

En casi todas las escuelas del país, existe el grave problema en torno a las formas de enseñanza que utilizan los profesores, al igual respecto a la idea particular de aprendizaje que cada uno tiene. Sin embargo el verdadero problema se encuentra presente en la interacción entre la tarea planteada y el esquema conceptual con que cuenta el niño para la realización de dicha actividad con el propósito de aumentar la calidad educativa (Gómez y cols.1997).

Charria y González (1997) sostienen que la lectura es un proceso centrado en la comprensión del mensaje y que además no es un aspecto pasivo de la comunicación más bien es un proceso activo en el cual el niño construye un significado del texto; corresponde entonces a la escuela conducir al niño, orientándolo para que llegue por su propio esfuerzo y al mismo tiempo por un proceso natural y continuo a la lectura.

Cairney (1996) afirma que los significados no son los mismos para todos los niños, éstos cambian debido al conocimiento del mundo que cada uno tenga y de acuerdo a los objetivos que cada cual pretenda alcanzar, a su vez cambia el mensaje que del texto extraiga cada lector, a partir de la información visual y no visual; ya que la información que el lector construye del texto va a depender en gran medida de los conocimientos previos, de la capacidad lingüística y del interés exclusivo que cada lector tenga sobre el tema. Por lo tanto, el lector aporta gran cantidad de conocimientos y experiencias lingüísticas a la lectura y, al mismo tiempo, tiene una profunda influencia sobre el significado que construye, lo que lo lleva a múltiples significados del texto.

Rosenblatt destaca que para comprender el proceso de lectura, debemos entender de qué forma el lector, el escritor y el texto contribuyen a él, ya que la lectura implica un intercambio entre el lector y el texto, así mismo, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto (citado en Ferreiro y Gómez, 1998).

Los lectores que comparten conocimientos, cultura y experiencias similares compartirán también significados, cuando lean el mismo texto, sin embargo las características individuales de cada lector conducirán de manera invariable a que cada cual construya un texto único cuando lee (Chartier y Hébrard 2000).

De igual manera, los lectores que comparten una cultura en común y leen un texto en un ambiente similar comprenderán el textos de forma semejante, no obstante, el significado que cada uno construya no coincidirá exactamente. Por lo que, durante el proceso de aprendizaje de la lectura se debe ubicar a los niños en situaciones que reúnan las condiciones de lectura verdadera en función de la comunicación, del placer y de la adquisición de conocimientos. Por lo tanto, la lectura tiene que ser para los niños una herramienta que les ayude a formarse como seres autónomos (González y Charria,1992).

Así mismo, la lectura como cualquier otro aprendizaje que el niño construye diariamente, debe ser personal y agradable para que, en la medida que se utilice, se vaya perfeccionando y le proporcione seguridad y placer, también con la lectura el alumno tendrá la oportunidad de aprender en forma permanente. Sin olvidar que la lectura es un proceso complejo en el cual el niño con sus conocimientos previos tiene la capacidad de reconstruir el sentido del texto y de incorporarlo a su propia realidad. A su vez, la lectura es un acto de comunicación que permite un encuentro personal entre el lector y el escritor y propicia el cambio del estado interno del lector (Ferreiro, 2000).

La lectura es una forma muy efectiva de acercarse al conocimiento y a la información, ya que con ella se conocen lugares, acontecimientos y situaciones;

es posible conocer el funcionamiento de una estructura o sistema. De esta manera el éxito de la lectura dependerá del modo que el lector y el escritor acuerden la forma de utilizar el lenguaje, en sus esquemas conceptuales y en sus experiencias vitales.

La lectura es una actividad que requiere la participación creativa del niño. Sin embargo la actitud del niño ante la lectura depende principalmente de la disposición que haya observado en su hogar, frente a los libros y de la forma como le enseñan a leer en la escuela; por lo que corresponde al profesor que el aprendizaje de la lectura sea una experiencia amplia y novedosa para despertar el interés de los alumnos, si aun no lo tienen y motivarlos en ésta tarea (Charria y González,1997).

La función de la lectura durante el proceso de aprendizaje es fundamental. El niño que tiene acceso a diversos materiales y ha ido creciendo como lector, puede acercarse a los conocimientos con mayor facilidad y seguridad. La lectura ayuda a los niños a conocer lugares y paisajes que tal vez nunca tengan la oportunidad de visitar, de conocer hechos de la historia y de la cultura. Al mismo tiempo concede la oportunidad a los lectores de saber qué ha sucedido en el pasado para poder ubicarse en el presente también, a través de la lectura, los niños pueden descubrir el conocimiento que el hombre ha acumulado por siglos de desarrollo científico y tecnológico (Cairney, 1996).

En este sentido, Loufrani (2000) destaca que desde muy pequeños los niños pueden atender a la lectura de un libro, sin embargo éstos deberán ser sencillos y al alcance de su comprensión. El papel del adulto consiste en leer al niño libros atractivos e ir mostrando las imágenes que contiene. Es muy importante el tiempo que se dedique a la lectura, el tono de voz del adulto, el gusto que muestre al leer, con el fin de que los niños disfruten de ésta actividad.

Así mismo, menciona que la lectura, en los primeros años de vida, enriquece mucho su vocabulario y le facilita el acceso al lenguaje bien

estructurado. A su vez les va abriendo el camino para que más adelante se enfrente a textos escritos sin temor y a través de ellos puedan alcanzar la cultura. En ésta etapa de lectura, el niño disfruta enormemente las ilustraciones y el observarlas.

La escuela debe contemplar una pedagogía centrada en el alumno que motive su capacidad de buscar y crear conocimientos, tiene que abrir muchos espacios y conceder tiempo suficiente para la lectura, ya que el niño necesita manipular los libros, al igual que explorarlos para aprender a conocerlos y manejarlos. El niño que puede leer en la escuela, entra en contacto con el conocimiento acumulado a través de muchos años de historia y de cultura; a su vez es una forma de comunicación y una manera de desarrollar la lectura autónoma; por lo que es fundamental que la escuela conceda a la lectura todo el valor que ella tiene y se dejen de lado viejos prejuicios, como el de que es más importante una clase de cualquier materia que de lectura, ya que muchas veces es más favorable para un niño la lectura de un cuento que la asistencia a varias clases en las cuales el maestro dicta y el alumno escribe (López, 1999).

La lectura es una actividad inteligente ya que interviene el cerebro y el sentido de la vista, el primero controla al segundo, le indica lo que debe encontrar con lo que el lector controla activamente el proceso. Por otra parte, en la lectura la característica más importante es la búsqueda del significado y éste se construye mientras se lleva a cabo el proceso de lectura, de igual forma, se va reconstruyendo cuando se acomoda nueva información (Ferreiro y Gómez, 1998).

Spiro se pronuncia a favor de un enfoque de las diferencias individuales en la comprensión de lectura, donde un nivel abarca las destrezas competentes de la comprensión y el otro se refiere a la manifestación de deficiencias en las destrezas relativas al tipo de comprensión de la lectura. Esto quiere decir que hay lectores que decodifican laboriosamente pero que perseveran en su

esfuerzo de decodificación, sin embargo esta limitación no permite a los lectores utilizar los procesos superiores (citado en Bruer, 1993).

En relación a los problemas de comprensión, los lectores poco competentes muestran dificultad para extraer el significado global del texto ya que procesan la información linealmente, (palabra a palabra) y no activan los conocimientos previos relacionados con el texto. Así mismo, muestran deficiencias de comprensión que obstaculizan los procesos de autorregulación, necesarios para la planificación y evaluación de la lectura. Sin embargo, los buenos lectores no son conscientes de que realizan un proceso de comprensión, salvo cuando encuentran algún problema, éste puede ser que no se encuentren satisfechos con lo que han leído.

El problema más alarmante que el alumno presenta es que no comprende lo que lee. En estos casos lo que ocurre es que se debilita la comprensión debido a que los recursos de atención que son limitados, están básicamente dirigidos a la decodificación de las palabras, por lo que no pueden dirigirse hacia los niveles más altos de procesamiento para llevar a cabo la comprensión de textos.

De acuerdo con Bruer (1993) la comprensión del lenguaje oral comprende habilidades de comprensión del lenguaje, para la comprensión del lenguaje escrito (**la lectura**) se requieren habilidades de decodificación (reconocer las palabras) y habilidades de comprensión del lenguaje.

Bruer (1993) también menciona que el proceso de reconocimiento de palabras consiste en dos subprocesos, la codificación inicial y el acceso léxico. En la codificación inicial el lector codifica la línea de letras impresas en una representación visual después, en el acceso léxico, el lector relaciona la representación visual con los patrones de palabras almacenadas en una parte de la memoria a largo plazo llamada léxico; siendo éste el diccionario mental del lector y contiene la asociación de las palabras con sus posibles significados y

sus partes gramaticales del habla en el lenguaje del lector. Por lo tanto en el acceso léxico, el lector comprueba si la representación visual encaja con una forma de palabras en su lenguaje. El reconocimiento de palabras es una habilidad visual o perceptual y es el único proceso del modelo que es exclusivo de la lectura. Por otra parte, el mismo autor afirma que una habilidad fundamental para la comprensión del lenguaje es saber lo que las palabras significan. El resultado final del reconocimiento de palabras es la asociación por parte del lector de una línea con una entrada en el léxico. Los investigadores llaman a este proceso de elección de significado codificación semántica, en el caso de frases simples bien escritas en las que el lector conoce el significado de las palabras, la codificación semántica es un proceso inconsciente y que no requiere esfuerzo.

Colomer (1990) plantea que el proceso de lectura depende principalmente de la información codificada en el texto, pero también de los conocimientos de base sobre el tema del texto que el lector tiene almacenado. Afirma también que la teoría cognitiva sugiere que para comprender un texto, el lector debe procesar información rápidamente a los niveles de palabra, frase y texto. Todos los procesos se han de dar dentro de la limitada capacidad de la memoria en funcionamiento. Sin embargo, los niños que no pueden reconocer palabras automáticamente se pueden quedar estancados permanentemente en el nivel de decodificación, y quizás nunca aprenda que el objetivo de la lectura es construir un significado. Por desgracia, muy pocos niños adquieren habilidades de comprensión de alto nivel; ya que son capaces de decodificar, pero no pueden comprender lo que decodifican, por lo tanto no pueden construir lo esencial del texto.

Los objetivos o intenciones que persigue la lectura es la capacidad de comprender aquello que lee el niño; sin embargo, como ha sido señalado por varios autores, entre ellos, Baker y Brown (citados por Solé, 1998), la

comprensión no es una cuestión de todo o nada, más bien es relativo a los **conocimientos** de que dispone el lector sobre el tema del texto, además señalan la importancia del tipo de actividad que éste pretende realizar dando sentido a lo que lee, permitiendo así enfrentar exitosamente la lectura.

La comprensión incluye, la capacidad de hacer con un tema una variedad de cosas ya sea de forma autónoma ya sea contando con la ayuda de otros más capacitados, que estimulen el pensamiento tales como: explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el texto de una manera diferente.

De acuerdo con Cairney (1996) leer es comprender y comprender es un proceso de construcción del significado del texto que se lee. Así mismo es un proceso que implica activamente al lector, pero exige que éste disponga de unos conocimientos previos relevantes y confianza en su capacidad para poder asimilar un conocimiento y usarlo con garantía de éxito.

El significado no es propiedad del texto, es el lector el que le da sentido al texto, de esta manera el lector sólo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando se le presente alguna dificultad en la construcción de éste. De no ser así el lector no reparará en los detalles gráficos y continuará con la búsqueda del significado (Gómez y cols. 1997).

Durante el proceso de construcción del significado, Goodman (citado por Gómez y cols.1997) identifican, cuatro ciclos estos son: óptico, perceptual, sintáctico y semántico, estos ciclos corresponden a la actividad que realiza el lector durante el proceso de lectura.

Ciclo óptico	Los movimientos de los ojos le permiten localizar la información más útil que encuentra en el texto.
Ciclo perceptual	El lector guía su trabajo de acuerdo a sus expectativas.

Ciclo sintáctico	El lector utiliza las estrategias de predicción y de inferencia.
Ciclo semántico	En él se encuentran los tres ciclos anteriores y en la medida que se construye el significado, el procesamiento de la información permite que el sentido que va obteniendo se concrete reconstruyendo el significado.

Desde la psicología evolutiva el lector crea los significados a partir de la interacción entre sus esquemas de conocimiento, sus experiencias sociales, su desarrollo afectivo y la información de más de un significado sobre el mismo texto. A su vez la comprensión es la generación de un significado para el lenguaje escrito estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias (Marchesi y cols. 1990).

La comprensión para García y cols. (1996) no puede ser un proceso en el cual la lectura pasa de lo mecánico a lo comprensivo, pues se considera que comprender un texto significa captar su contenido y al mismo tiempo reconstruirlo, dando fuerza a su definición e integrando sus capacidades cognitivas a la capacidad del lector; así mismo, es el esfuerzo en busca del significado y este esfuerzo consiste en conectar una información existente con una nueva. Algunos autores como Ortega (1999) y Palacios y cols. (1997) le dan importancia al marco de la Psicología Genética de Piaget, en el cual se destaca el papel activo del sujeto en todo acto de conocimiento. El conocimiento como sabemos se adquiere y se desarrolla por aproximaciones sucesivas y en función de las características particulares del sujeto y de sus objetivos. La actividad que realiza el sujeto es postulada en términos de interacción a partir de la cual el sujeto intenta comprender el mundo. En éste sentido, la comprensión lectora depende de la cantidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto, también del ambiente social, lingüístico y cultural en el que se desenvuelven los lectores.

Diversos estudios en la comprensión del lenguaje en los que participan autores como: Just y Carpenter, Kintsch, Rumelhar Mc Clelland, y Van Dijk (citados por Gárate,1996) afirman que la comprensión se produce por la interacción de diversos procesos cognitivos entre los que destacan como fundamentales: el *reconocimiento de palabras*, el *análisis sintáctico* y el *análisis semántico* .

- El reconocimiento de palabras implica la codificación de los patrones visuales o auditivos. El lector debe reconocer las palabras escritas y acceder al esquema interno, otorgando un significado a cada una de ellas.
- El análisis sintáctico es el medio por el cual se detectan las relaciones gramaticales de las palabras dentro de una oración. El análisis sintáctico no tiene una meta en sí mismo pero su objetivo primordial es establecer una representación de los contenidos semánticos y sus funciones pragmáticas o sociales.
- El análisis semántico es muy importante para la comprensión del lenguaje, ya que a través de él se establecen las relaciones de significado de la oración.

A su vez Gárate (1996) destaca cuatro aspectos de estos procesos psicológicos:

- ❖ El carácter dinámico y activo del sujeto. Éste se vale de una serie de estrategias en los diferentes análisis, que culminan con la representación mental del significado. El sujeto agrega o suprime aspectos del texto original dependiendo de sus esquemas previos ya existentes.
- ❖ La actuación en paralelo de los procesos. La comprensión no se produce al final sino al mismo tiempo que se esta produciendo el procesamiento. Esto quiere decir que el análisis semántico no espera a que se realice el análisis sintáctico en su totalidad, más bien una vez que algunas palabras han sido reconocidas se establecen las primeras relaciones de significado.
- ❖ Prioridad por la búsqueda de significado. El lector al encontrarse frente al

texto trata inmediatamente de interpretar cada palabra y tan pronto como es reconocida integra la información reciente con la que ya dispone. Esto es lo que Just y Carpenter denominan inmediatez de presentación.

❖ Actuación de la memoria operativa en la coordinación de los procesos psicológicos. Los esquemas de conocimiento depositan sus resultados en un espacio común de trabajo, llamado memoria operativa, donde se hace posible que todos los procesos colaboren y, al mismo tiempo, se coordinen las restricciones simultáneas que los diferentes procesos imponen a la información compartida.

La memoria operativa es importante tanto en la lectura de palabras como en la comprensión de textos; cuando se leen palabras aisladas los grafemas y fonemas deben mantenerse en la memoria mientras se da el proceso en el resto de los elementos; cuando los lectores competentes leen un texto extraen las relaciones semánticas y sintácticas y recuerdan el sentido de las frases para captar el significado global del texto.

Si el lector no puede almacenar la información del texto es que no tiene conocimientos sobre el mismo. Por lo tanto no puede conectar la información que ya tiene, con la que el texto le proporciona, es por ello que la comprensión no se da.

Marchesi y cols. (1996) plantean que la comprensión depende fundamentalmente del conocimiento que tiene el lector sobre el tema y la información que el texto le proporciona: La interacción que se da entre texto y lector da como resultado una representación de éste último en la memoria permitiendo la incorporación del conocimiento en sus esquemas cognitivos. Estos esquemas se acomodan a los nuevos, siempre y cuando lo nuevo sea cercano a lo que ya conoce, de lo contrario lo que podría ser una actividad agradable, se puede convertir en una molesta carga. Por otra parte, propone que los esquemas son como estructuras de datos que presentan conceptos generales

almacenados en la memoria. Esto quiere decir que el conocimiento que el lector tiene del mundo, almacenado y organizado en la memoria son los que forman sus esquemas cognitivos.

Siguiendo con Gárate (1996) las propiedades fundamentales que mejor definen la representación del conocimiento en la memoria son:

- Los esquemas son unidades cognitivas complejas que se componen de unidades simples denominadas variables. Cuando a las variables se les ha dado un valor, ya sea a partir del propio estímulo, del entorno, del contexto, o de la memoria; se dice que el esquema ha sido activado y que el proceso de comprensión se ha iniciado.
- Los esquemas pueden encajarse unos dentro de otros. Los esquemas de conocimiento interconectados unos con otros, representan el conocimiento en todos los niveles de abstracción, desde los niveles perceptivos más básicos hasta los más abstractos; la comprensión se produce al activar alguno de estos niveles.
- Los esquemas son representaciones simbólicas. De conocimientos abstractos que describimos y expresamos lingüísticamente y que pueden ser utilizadas para comprender el lenguaje,
- Los esquemas presentan un carácter integrador. Establecen una continuidad entre los procesos de comprensión y los procesos de recuerdo. Cuando se activa un esquema para interpretar un material lo que se almacena en la memoria es la interpretación dada a ese estímulo, como resultado del proceso de comprensión; sin embargo después de algún tiempo sólo quedan fragmentos de los esquemas puestos en marcha inicialmente, por lo que se usan estas partes para intentar organizar la interpretación original y de ese modo recordar el material nuevo.

El conocimiento de cuáles son los procesos para formar los esquemas cognitivos, ofrece la oportunidad de guiar al niño para que adquiera

paulatinamente la capacidad de analizar y comprender aquello que lee, así mismo asociarlo con sus propias experiencias.

El tema de la lectura permite que el lector realice hipótesis, a partir de la combinación que realiza de lo que conoce del texto y el propio texto. Estas hipótesis le permiten imaginar lo que continúa en la lectura, como parte de una estrategia, logrando así descubrir el significado que el texto pretende transmitir a través de la escritura, para ello el niño debe tener contacto constante con lecturas de su interés como los cuentos. Al mismo tiempo, es necesaria la guía de una persona más capaz, que puede ser un adulto o un igual, para monitorear el uso adecuado de las estrategias de comprensión lectora, sólo así el lector será capaz de valerse de la escritura como medio de comunicación (Palacios y cols. 1997).

Colomer (1990) sostiene que aun cuando no existe un modelo único para comprender textos si puede ser motivante para los alumnos la forma en que se abordan éstos. Así en los textos narrativos resulta más efectivo utilizar estrategias como identificar y verificar predicciones para suscitar la intriga y el interés, mientras que en los expositivos resulta más adecuada la formulación de hipótesis sobre fenómenos ya que ha demostrado ser muy útil para enlazar la información nueva con la que ya posee el lector.

1.1 Estrategias de comprensión de alto nivel.

Desde 1960, la UNESCO recomendó una enseñanza que permita al alumno aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender. En investigaciones recientes se propone que se facilite el proceso de comprensión de la lectura, empleando ciertas ayudas cognitivas llamadas **estrategias** (Argudín, 1997). Ante este panorama, parece necesario enseñar a los alumnos de modo explícito y sistemático estrategias de comprensión de alto nivel, que les lleven a aprender más y mejor con el mismo o incluso con menor esfuerzo.

Las estrategias de comprensión lectora proporcionan al alumno el manejo de sí mismo, para gobernar su propio proceso al aprender y pensar. El uso de estrategias durante el proceso de lectura ha demostrado, que fomentan la autonomía en el estudio, y además le proporcionan al alumno habilidades para asimilar nueva información, le posibilitan representar las ideas clave, relacionar y realizar enlaces entre el conocimiento nuevo con el ya existente y también le permiten organizar y analizar la información del texto. En esta forma se ayuda al alumno a buscar la información de forma ordenada e integrarla para construir un significado, el cual le va a permitir comprender lo que lee.

Cuando se emplean adecuadamente las estrategias, la capacidad de los lectores aumenta. No hay mejor forma de utilizarlas que empleándolas a fondo y del mejor modo posible, sin embargo el tener buenas estrategias de trabajo no es garantía absoluta de una buena comprensión, si no se comunican claramente a los alumnos el qué, el cómo y el por qué realizar el esfuerzo que requiere dicha tarea (Carrasco, 1995).

Desafortunadamente, en pocas ocasiones se fomenta el uso de estrategias de comprensión lectora de forma regular, aún cuando en los programas educativos se sugiera el uso de éstas como instrumento didáctico. En la mayoría de los casos las estrategias que usan los estudiantes de cualquier nivel son de tipo intuitivo, esto provoca una gran cantidad de fracasos escolares; lo cual se debe al uso inadecuado de estrategias que se da durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje pero principalmente en los primeros años de escolaridad.

Argudín (1997) propone que se entrene al alumno para que sea un sujeto activo en el desarrollo de estrategias, se aproxime a la lectura como una experiencia significativa, en una conversación entre el lector y el texto para encontrar sentido y significado con su vida personal; ya que la lectura no se encuentra sólo en el texto, también en la relación que se establece entre los

conocimientos previos y las asociaciones para construir un significado, por lo tanto el alumno deberá estructurar la lectura a partir de sus esquemas de conocimiento.

Las estrategias de comprensión o cualquier otro método que se utilice de nada sirve sino no se consideran los factores personales del alumno, que agrupan todos los aspectos relacionados con la percepción que cada uno tiene de sí mismo como aprendiz, (autoconcepto, autoestima, motivación, etc.) y por otro lado factores relativos a la tarea, que explican cómo el alumno entiende las actividades de aprendizaje y cómo lleva a cabo su actuación durante el proceso de ésta.

El uso de estrategias de alto nivel dará resultado en la medida en que se insista en la conducción durante el proceso de comprensión lectora. Es muy importante que esta aproximación de lectura se generalice a diversas situaciones educativas de forma paulatina, ya que adquirir y desarrollar estrategias toma su tiempo, requiere de esfuerzo, por parte del profesor y de los alumnos y al mismo tiempo de una práctica continua.

Valenzuela (1994) afirma que entre los propósitos que tienen las escuelas se encuentran no sólo en enseñar a sus alumnos qué aprender, si no también el enseñar a los alumnos **cómo aprender mejor**; porque cuando los alumnos desarrollan la habilidad para aprender mejor, se dice que ellos aprenden estratégicamente. También plantea que las estrategias de comprensión lectora son procesos cognoscitivos y habilidades dirigidos a alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje, en forma efectiva y eficiente; ya que las estrategias permiten con seguridad alcanzar los objetivos planteados y con economía de recursos.

La necesidad de la enseñanza de estrategias de comprensión de alto nivel es cada vez más importante. Esto con el propósito de dejar a un lado la llamada escuela tradicional ya que ésta tiene poco que ofrecer a los niños de una época de numerosos y continuos cambios tecnológicos, de aceleración en los procesos

de información; esta época exige a su vez, modalidades autónomas de actuación y organización de sus tareas, así como mayores dosis de reflexión sobre el qué y el cómo lo hacen.

Para aprender a aprender es fundamental que las estrategias se aprendan de manera que puedan ser transferidas y adaptadas a nuevos problemas o situaciones no experimentados previamente, a su vez elegir las estrategias apropiadas y adaptarlas al momento necesario.

Mayor y cols. (1995) señalan que las estrategias son los procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades, son una secuencia de actividades y se modifican fácilmente para adaptarse al contexto; son siempre concientes e intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje, se consideran como una guía de las acciones que hay que seguir.

El método didáctico que representa el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora fomenta la independencia en el estudio, al desarrollar en el alumno habilidades que le permiten enfrentar exitosamente la lectura de textos de muy diversa índole, de igual forma a comprender y usar estrategias eficaces de aprendizaje para aprender a aprender (Burón,1999).

Ausubel afirma que los alumnos deben aprender estrategias de una forma conciente, de esta forma se facilita el aprendizaje significativo, ya que promueve que ellos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben y la nueva información; de este modo, el alumno no sólo aprende cómo utilizar determinadas estrategias, también cuando y por qué, puede utilizarlas y en qué medida favorecen el proceso de resolución de la tarea implicada en la comprensión (citado en Monereo,1998).

Viero y cols. (1997) por otra parte, mencionan que no es suficiente transmitir la información sobre cómo hay que utilizar determinadas estrategias. Es mejor que los alumnos construyan sus propios conocimientos sobre el

adecuado uso de estrategias ya que la construcción personal, que reposa en los conocimientos ya adquiridos, se encuentra muy relacionada con la reflexión activa y conciente respecto a cuándo y por qué es adecuada una estrategia determinada para la lectura.

En la práctica de esta tarea tiene una actuación muy destacada el profesor quien al explicar sus objetivos, decidir qué estrategias efectuar, luego clarificar el qué, el cómo y el con qué finalidad va a evaluar y, sobre todo, al proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, favorece el aprendizaje de dichas estrategias. Podemos hablar de utilidad de las estrategias de comprensión lectora de alto nivel cuando los estudiantes dan muestra de ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad, siempre con la finalidad última de alcanzar el objetivo perseguido del modo más eficaz que sea posible.

El uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilidad de estrategias de aprendizaje. Utilizar una estrategia, pues, supone algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas en la resolución de una tarea determinada.

Las estrategias de comprensión de alto nivel, afirma Valls, regulan la actividad de las personas siempre y cuando su aplicación permita seleccionarlas para llegar a conseguir la meta propuesta considera también que las estrategias son sospechas inteligentes aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. En cuanto a su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; la aplicación correcta requerirá de una contextualización dependiendo del problema. Una característica primordial de las estrategias es que implican autodirección y autocontrol; a su vez la supervisión y evaluación del propio comportamiento dependiendo de los objetivos, que persigue y la facilidad de realizar modificaciones cuando el proceso así lo requiera. (citado en Solé, 1998).

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado que representan objetivos que cumplir y, además, requieren la planificación y la posibilidad de cambio de ser necesario. Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos que hay que enseñar, como se construyen y como se usan para que puedan ser transferidas sin mucho problema a situaciones de lecturas múltiples y variadas.

De acuerdo con Palacios y cols. (1997) antes de enseñar estrategias de comprensión se deben tomar en cuenta la claridad y coherencia del contenido del texto, al mismo tiempo observar que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico y sintaxis cuenten con un nivel de acuerdo con el grado de madurez de los alumnos. Así mismo si el grado de conocimientos previos del lector le permiten acceder al conocimiento nuevo para elaborar una interpretación del texto, también es conveniente detectar que tipo de estrategias de comprensión utiliza el lector para corregir y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Por ello los profesores que pretendan enseñar estrategias de comprensión lectora a sus alumnos deberán: enseñarles a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las operaciones y actividades mentales que realizan, con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción.

Solé (1998) plantea el uso de estrategias: **antes, durante y después** de la lectura. Esto no quiere decir que se deben utilizar sólo de esta forma, más bien esta autora recomienda que dichas estrategias se tengan presentes durante todo el proceso.

Estrategias de comprensión, antes de la lectura.

Con el propósito de orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para la comprensión de textos, se describirá la utilidad de las estrategias previas a la lectura las cuales pueden ayudar a los lectores en la tarea. Las que se

tomarán en cuenta para este trabajo son: **verificar predicciones, conocimientos previos y formulación de preguntas.**

Con respecto al **conocimiento previo**, Gómez y cols. (1997) lo definen como el conjunto de aprendizajes que durante su desarrollo anterior el lector ha construido; estos aprendizajes forman los esquemas de conocimiento desde los cuales el lector guiará la formación del significado. El contenido de los esquemas que mencionan los autores se refiere al tipo de conocimiento que el alumno tiene de:

- El sistema de lengua,
- El sistema de escritura,
- El mundo en general.

Estos sistemas son importantes por que van a proporcionar ayuda al alumno durante la lectura, luego a partir de la información del texto y la relación preexistente, se formará un nuevo conocimiento en el esquema cognitivo del alumno.

Es de vital importancia que el profesor tenga presente antes de la lectura, el tipo de lectura que selecciona, así como si es accesible a todos los niños de su grupo, ya que por lo común los grupos no son homogéneos; cada uno cuenta con un bagaje diferente por lo que las interpretaciones de un mismo texto van a presentar un abanico de interpretaciones, así mismo el lector posee un conocimiento particular sobre diferentes aspectos del medio en el que se desenvuelve cotidianamente.

El no identificar la cantidad y la calidad de los conocimientos previos de los alumnos dificulta que éstos estudiantes aprendan nuevos conocimientos de manera significativa y logren utilizarlos algún día con un sentido estratégico.

Las diferentes investigaciones han permitido reconocer la estrecha relación que existe entre el conocimiento previo y la comprensión; de esta manera, mientras mayor sea el conocimiento previo del lector respecto del texto que va a leer, su comprensión será mejor (Gómez y cols. 1997). Sin embargo como sostiene Solé (1998), en rel. al conocimiento previo, hay algunas cosas que se pueden hacer para ayudar a los niños a actualizarlos, mediante las sig. actividades:

a) Dar alguna información general sobre lo que se va a leer, se trata de indicarles a los alumnos la temática del texto intentando que puedan relacionarla con aspectos de su experiencia previa, por ejemplo, al saber que van a leer un cuento o un texto expositivo o una noticia, les permite situarse ante la lectura. Esta información orienta a los alumnos sobre el tipo de lectura, si es un contenido real o ficción, si la información es reciente o pertenece al pasado o si les va a enseñar como hacer algo, así el alumno sabe, antes de dar inicio a la lectura, que tiene que hacer con ella y qué sabe él y qué no sabe acerca de lo que va a leer.

b) Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo. El profesor puede indicar a los lectores que las ilustraciones que acompañan la escritura, los títulos, los subtítulos, las enumeraciones “(que pueden ser 1,2..., o bien en primer lugar, segundo lugar..., los subrayados, los cambios de letra, palabras clave y expresiones del tipo - la idea fundamental que se pretende transmitir...-, un ejemplo de lo que se quiere decir..., las introducciones y los resúmenes...) son aspectos que les ayudarán a saber de que trata el texto. En cada caso se tomarán los indicadores que se consideren más oportunos, a su vez puede ser de gran utilidad establecer una discusión sobre lo que el grupo sabe ya del texto.

c) Animar a los alumnos a que comenten lo que conocen del texto, desde luego que será más útil esta actividad, cuando se promueva con mayor frecuencia en las clases.

Coper (citado en Solé, 1998) señala que la discusión sobre las aportaciones de los alumnos es uno de los mejores medios para actualizar su conocimiento previo, así mismo advierte que debe ser conducida adecuadamente, ya que de no ser así se puede desviar la temática o aspectos fundamentales de la lectura, cansar a los alumnos o no proporcionarles organizadores claros. En opinión de éste autor, es fundamental que tras la discusión (breve y centrada) se elabore una síntesis de los aspectos más importante, que ayudarán a los lectores a afrontar el texto con mayor facilidad.

López (1999) señala que la construcción de nuevos conocimientos por parte del sujeto que aprende supone el establecimiento de relaciones significativas, entre la información en juego y los conocimientos y experiencias previas del lector. Este cambio conceptual requiere, sin embargo, de ciertas condiciones como la necesidad de que el alumno reestructure y organice el material que va a asimilar encontrando relaciones entre los diferentes conceptos, de manera que atribuya un sentido a la nueva información; por otro lado, los contenidos de aprendizaje han de ser comprensibles y de mayor poder explicativo, de modo que el alumno los contemple como potencialmente útiles en su vida diaria.

Así mismo, los nuevos conceptos deben situarse dentro de la zona de desarrollo próximo del alumno; de acuerdo con Vygotski, lo que supone que el proceso de enseñanza se debe ajustar a la construcción progresiva y gradual del saber por parte de los lectores (citado en Marchesi y cols. 1990)

Desde el inicio del aprendizaje de la lectura, los niños muestran capacidad para realizar **predicciones** sobre los textos escritos, esta estrategia es importante para asegurar la comprensión, cuyo desarrollo debe promoverse por medio de actividades de lectura que se realicen en el aula. Las actividades que se proponen consisten en observar las ilustraciones, los títulos, cambios de letra en los textos y lo más importante es la experiencia y conocimiento sobre lo que

estos índices ofrecen acerca del contenido del texto. La predicción se da cuando el lector imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta; del título leído por él o por otra persona; de la distribución espacial del texto, o de las imágenes que lo acompañan.

Así mismo la predicción es una estrategia que el lector puede utilizar con cualquier tipo de texto: el cuento, la poesía, la leyenda, la noticia, los textos expositivos, etc. Así a partir de los títulos y subtítulos, los lectores pueden reflexionar, ya que éstos les dan ocasión no sólo de saber lo que saben, sino también lo que no conocen; a su vez, los subrayados y cambios de letra, las enumeraciones y las expresiones que se utilizan para marcar aquello de lo que se va a tratar el texto, son medios para predecir y para actualizar el conocimiento previo necesario para la comprensión lectora (Hernández y Quintero 2001). En algunas escuelas se practica aproximadamente la tercera parte del tiempo la estrategia de **formular y responder preguntas**, cuando se practica la lectura. Sin embargo hay alumnos que asumen la responsabilidad en su proceso de aprendizaje y no se limitan a contestar las preguntas que se les plantean, más bien se interrogan a sí mismos de igual forma. Cuando los alumnos realizan preguntas acordes con el texto, están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, pero también, se hacen concientes de lo que saben y lo que no saben acerca de ese tema; con ello se dotan de objetivos propios, para los cuales tiene sentido el acto de leer. El profesor, en éste caso, con las preguntas de los alumnos puede darse una idea de cuál es su situación ante el texto, y de ser necesario ajustar su intervención, a la situación requerida por todos y cada uno de sus alumnos. En este sentido, Cassidy y Baumann afirman que las preguntas mantienen a los lectores absortos en la historia, lo que contribuye a mejorar su comprensión. Es importante que las preguntas que se generen sean acordes con el objetivo que se persigue en la lectura del texto (citados en Solé,1998).

Lo que se pretende con el uso regular de preguntas es que el alumno se de cuenta de qué es lo que no entiende, también conocer si reflexiona sobre sus propios procesos mentales, y si deduce por sí mismo que estrategias le son más eficaces para aprender los conocimientos escolares.

Numerosas investigaciones realizadas por, Beck y otros, han comprobado que las preguntas que realizan los profesores y las que contienen las guías didácticas, contienen al mismo tiempo aspectos esenciales y detalles poco importantes, es por ello que los lectores no aprenden estrategias que les ayuden en la tarea, en este caso comprensión de textos. En éste sentido Cooper (citado por Solé,1998) señala que los textos cuentan con una organización interna que ofrece algunas claves que permiten establecer un conjunto de cuestiones cuya respuesta, ayuda a construir el significado del texto. De esta manera para el texto narrativo: plantea las siguientes preguntas:

• **Escenario**

¿Dónde ocurre esta historia?

¿En qué época tiene lugar ésta historia?

• **Personajes**

¿De qué trata la historia?

¿Cuáles eran los personajes de la historia?

¿Cuál era el personaje principal o la estrella de la historia?

• **Problema**

¿Tendrían algún problema los personajes de la historia?

¿Cuál era el problema fundamental dentro de la historia?

• **Acción**

¿Cuáles serán los hechos importantes dentro de la historia?

• **Resolución**

¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia?

•**Tema**

¿Qué era lo que ésta historia intentaba comunicarnos?

¿Qué lecciones pueden extraerse de esta historia?

Siguiendo con la autora, cuando se trate de un texto **expositivo** su organización permite orientar al lector en cuanto a la información que aporta, lo que permite formular preguntas previamente a la lectura.

En cuanto al texto **descriptivo**, las preguntas deben ir orientadas hacia los aspectos que el autor informa respecto del tema que describe.

En un texto de tipo agrupador las preguntas serán: ¿cuáles son las funciones características, rasgos, etc.? que en él se exponen acerca del tema.

Cuando se trate de un texto **causa /efecto**, los interrogantes se referirán a los hechos o problemas que se presenten en el texto y a los efectos que producen.

Para una **exposición comparativa**, las preguntas serán conducidas a interrogar sobre las semejanzas y diferencias entre hechos o conceptos que se exponen en el texto.

Es importante que se susciten las condiciones para que los lectores planteen preguntas acordes con el tema, sólo así el leer y comprender serán retos que los lectores puedan afrontar, de esta forma ellos podrán plantear sus propias preguntas, lo que significa autodirigir su lectura de manera eficaz; se darán cuenta además de que distintos textos necesitan distintos tipos de preguntas a distintos personajes. Ello contribuye a que comprendan adecuadamente la importancia de su papel activo ante la lectura, y de todo lo que ella aporta. El objetivo que se persigue antes de la lectura es motivar a los alumnos sobre la necesidad de leer, ayudándoles a descubrir la gran diversidad de utilidades con las que cuenta la lectura, en situaciones que sean favorables a su aprendizaje significativo, proporcionando los recursos necesarios, para afrontar la actividad de lectura con seguridad, confianza y éxito.

Por su parte Gómez y cols. (1997) sostiene que las preguntas se deben elaborar con el propósito de propiciar la reflexión en los lectores, a su vez observar si éstos realizan un enlace entre el conocimiento previo y el nuevo, las preguntas proporcionan también información sobre la comprensión de cada uno de los lectores, así como de la situación didáctica requerida para mejorar la comprensión de los alumnos.

Tanto las estrategias que se mencionan, previas a la lectura como las que se mencionan, durante la lectura y después de la lectura, pueden ser utilizadas a lo largo del proceso sin importar el orden.

Estrategias de comprensión, durante la lectura.

Para ser un buen lector no es suficiente comprometerse con el texto, también es necesario ser competente por lo que durante la lectura observaremos las siguientes estrategias: **verificación de hipótesis, aclaración de dudas y establecer predicciones.**

Distintas investigaciones sostienen que para lograr un mejor éxito en la comprensión de textos es necesario realizar una planeación de estrategias, para el proceso que se lleva a cabo durante la lectura, así mismo se contemplen espacios que permitan a los alumnos plantear hipótesis y verificarlas, ya que con la práctica constante de ésta y otras estrategias, el lector logrará realizar este proceso de forma autónoma (Carrasco, 1995).

Los estudiantes deben participar activamente, **planteando hipótesis** y analizar la forma en que estas estrategias se ven reflejadas en los resultados que obtienen. De este modo se facilita el mantenimiento y la generalización de su utilización. Una planeación que no tenga en cuenta esta participación de los estudiantes, puede lograr aumentar el conocimiento teórico de las estrategias pero no su utilización funcional.

Es importante proporcionar conocimientos a los alumnos para que puedan **aclarar dudas** mientras están leyendo; así podrán documentar lo que

han aprendido respondiendo muchas de las preguntas señaladas y generan nuevas preguntas estimuladas por el nuevo material; con ello se proporcionan oportunidades para que los alumnos consoliden el aprendizaje y los docentes hagan preguntas que desafíen al alumno a integrar los distintos componentes de lo que han aprendido, para luego aplicar ese conocimiento en otro momento.

Establecer predicciones consiste en formular hipótesis, ajustadas y razonables sobre lo que se va a encontrar en el texto, con el apoyo de la interpretación que se va construyendo, sobre lo que ya se leyó de acuerdo con el bagaje de conocimientos y experiencias del lector. Este proceso puede y debe tener múltiples variantes, también deberá estar respaldado por las estrategias previas a la lectura; por otra parte, la comprensión de textos exige que el lector vaya más allá del texto, para lograrlo el lector puede apoyarse en las estrategias, antes, durante y después de la lectura, fomentando el uso de éstas durante toda su práctica escolar.

Estrategias de comprensión, después de la lectura.

Siguiendo a Solé (1998) en las estrategias no se pueden establecer límites claros, con respecto a las estrategias de **antes**, **durante** y **después** de la lectura, ya que éstas pueden ser empleadas de forma combinada, es decir, en el momento que la actividad de lectura de comprensión así lo requiera. Sin embargo siguiendo la secuencia que la autora propone corresponde citar el proceso después de la lectura con las estrategias de: **responder preguntas, resumir e idea principal.**

Aprender a utilizar estratégicamente los procedimientos de aprendizaje requiere una formación específica, pero realizar esta formación implica introducir cambios en el quehacer cotidiano de los aprendices y docentes, un factor importante es que el formador sepa comunicar el valor real de la utilidad de las estrategia de comprensión de alto nivel después de la lectura.

Con respecto a la estrategia de **formular y responder preguntas**, Solé (1998) sostiene que es una estrategia esencial para una lectura activa ya que el lector que es capaz de formularse preguntas adecuadas sobre el texto, estará más capacitado para regular su proceso de lectura y podrá, por tanto, realizarla de una manera más eficaz. También señala que al formularse y responder preguntas uno mismo, nos hace permanecer atentos en la comprensión lectora y nos permite saber cuándo se sabe y cuándo no se sabe, a su vez saber qué es lo que se sabe; saber qué se necesita saber; con ello conocer las estrategias que pueden utilizarse para solucionar los problemas de lectura que se vayan presentando.

Las preguntas y respuestas que pueden formularse a partir de un texto de acuerdo con diversos autores como: Pearsony Johnson; Raphaelo (citados por Solé,1998) son las siguientes:

- Preguntas de respuesta literal. Preguntas cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.
- Pregunta, piensa y busca. Pregunta cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y realice en algún grado inferencias.
- Preguntas de elaboración personal. Preguntas que toman como referencia el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y /u opinión del lector.

Los tipos de preguntas que propone Palacios y cols. (1997) como los más eficaces son: piensa y busca y de elaboración personal; por que en ambos casos se requiere que los niños relacionen información del texto con su opinión y su personalidad; a su vez les permite realizar inferencias aportando conocimientos relacionados con el contenido del texto, además de que los lectores emplean su bagaje cognitivo de una forma más amplia.

Otras de las estrategias importantes en la comprensión lectora es el **resumen**, el cual implica reducir el texto respetando su sentido y las palabras del autor, además proporciona una adecuada visión de conjunto del tema y fija los conocimientos, pero se debe observar que contenga las palabra clave (Carrasco,1995).

Para resumir un relato, Smith y Dahl (1995) definen que es necesario que el lector capte el mensaje del autor, seleccione los elementos más importantes y luego los cuente con sus propias palabras. También proponen la ayuda a los alumnos formulando una lista de preguntas con referencia al momento y el lugar de la acción y los personajes principales, con el propósito de que los lectores se familiaricen con la estrategia de resumir, como un medio de organizar la información. A su vez proponen que para resumir noticias de periódico, los alumnos pueden preparar resúmenes breves de diferentes noticias, para ello después de elegir una noticia y leer el contenido de la misma deben escribir un resumen breve pero que contenga la información más importante del artículo.

El resumen exige la identificación de las idea principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos a las mismas (Burón, 1999).

El resumen debe integrar aportaciones del lector, quién mediante su lectura y redacción, consigue elaborar nuevos conocimientos y obtener conocimientos acerca de ellos.

Smith y Dahl (1995) mencionan que en la elaboración de resúmenes los alumnos contribuyen a transformar el conocimiento, por ello hay que enseñarles a utilizar ésta estrategia en función del objetivo de lectura previsto, para que lo hagan de tal manera que dicho proceso no sea independiente del contraste entre lo que saben y lo que aporta el texto. Al resumir de esta forma, la elaboración realizada formará un texto que sintetiza la estructura global del

significado del texto del que procede. En este sentido, el resumen es una auténtica estrategia de elaboración del conocimiento. Por otra parte señalan resumir requiere poder manejar la información que contiene un texto de manera que pueda omitirse la que resulta poco importante o redundante, y que puedan sustituirse conjuntos de conceptos y proposiciones por otros que los engloben o integren; requiere además, conservar el significado genuino del texto del que proviene.

El resumen consiste en producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, ya que reproduce brevemente su contenido; es por ello que cada individuo realiza un resumen diferente del mismo texto.

Por su parte, Van Dijk (citado por Solé,1998) establece cuatro reglas para **resumir** e identificar **la idea principal** en un texto: ***omitir, seleccionar, generalizar, construir o integrar.***

En las reglas de ***omisión y selección*** se suprime información, se omite aquella información que para los propósitos de la lectura se pueden considerar poco importantes o poco relevantes para la interpretación global del texto. Al seleccionar información se suprime información por que resulta obvia o redundante e innecesaria.

En cuanto a las reglas de ***generalización*** y construcción o integración, se sustituye información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida en el resumen. Con la regla de generalización se abstrae de un conjunto de conceptos uno de nivel superior capaz de englobarlos a todos.

Para ***construir o integrar*** se elabora una nueva información que sustituye a la anterior, con la particularidad de que dicha información no se encuentra en el texto.

Por lo tanto una de las estrategias que el alumno necesitan saber es la identificación de la idea principal, además deben encontrar los lazos necesarios entre lo que buscan, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos, con

el fin de que los puedan ir situando un poco más allá del punto de partida. Ello equivale ayudar a los lectores a que puedan ir interiorizando las estrategias que le permitan una lectura fluida, autónoma y eficaz.

Siguiendo a Smith y Dahl (1995) la idea principal informa el enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema, es decir, puede estar explícita en el texto y aparecer en cualquier lugar de él, o bien puede encontrarse implícitamente, a su vez se expresa mediante una frase simple, o dos o más frases coordinadas, y proporciona mayor información.

Para Burón (1996) la idea principal de un párrafo, texto, página o libro indica al lector la información más importante que presenta el autor para explicar el tema o aquello de lo que habla el texto. A su vez la define como aquella que expresa en su esencia lo que el autor quiso decir. Por lo tanto una idea principal puede ser aquella que constituye una causa principal del desarrollo de la idea o hecho que se expone en el texto y que no podrán entender sin tener en cuenta esa causa original. Es decir, es aquella idea que si se elimina hace que no tenga sentido el resto del texto o parte importante del mismo. Es necesario que los alumnos intervengan cada vez más activamente en la identificación y elaboración de la idea principal, de forma que se asegure su uso, así el lector aprende las estrategias pero también, a confiar en sí mismo al utilizarlas, lo que le permitirá de forma progresiva su formación autónoma.

Para identificar la idea principal en un párrafo es muy importante observar los detalles ya que estos ayudan resaltando, conformando e ilustrando la idea principal; así mismo sirven para destacar e identificar lo esencial del texto.

Hernández y Quintero (2001) Proponen un modelo jerarquizado el cual consiste en un proceso que empieza de lo más sencillo a lo más complejo para identificar la idea principal. Este consiste en: **integrar palabras, integrar frases e integrar párrafos.**

• **Integrar palabras.** Se hace uso de la deducción para agrupar las palabras que

tienen alguna propiedad común, para obtener las características esenciales de un párrafo y por lo tanto la idea principal.

- **Integrar frases.** La idea principal es la que expresa en forma global el contenido esencial al que hacen referencia todas esas frases de un párrafo que habla de la misma actividad.
- **Integrar párrafos.** Al integrar las palabras de un párrafo primero, las frases después, luego de reunir las ideas principales de cada uno de ellos, obtendremos un resumen de la lectura.

Smith y Dahl (1995) proponen que el instructor lea en voz alta un párrafo luego solicite a los alumnos que lo lean nuevamente en sus propias palabras, después les pida que reduzcan el párrafo a una única frase, asegurando así que se ha captado la idea principal.

A su vez, estos mismos autores recomiendan usar diversos tipos de textos con el propósito de que los alumnos realicen una transferencia, al mismo tiempo buscar la idea principal en cualquiera de ellos. Por ejemplo para encontrar la idea principal en el periódico, recomienda seleccionar artículos que sean atractivos para motivar a los alumnos, también proponen que se les ayude formulando las siguientes preguntas: qué, quién, cuándo, dónde porqué y cómo para guiar su pensamiento.

Viero y cols. (1997) recomiendan que las estrategias de comprensión lectora se ofrezcan primero como práctica de **modelado**, donde el instructor modela las actividades a realizar, luego de una **forma compartida o andamiada**, con ayuda cada vez menor por parte de profesor, y por último en **práctica individual**; al mismo tiempo ofrecer materiales de dificultad progresiva y con diversidad de textos. Todo ello contribuye a dotar a los alumnos de estrategias de comprensión, útiles, generalizables y transferibles.

Roehler y Duffy denominan enseñanza directa a la que proporciona información muy explícita y detallada sobre cómo poner en práctica todos los

componentes que forman una estrategia (citados en García y cols.1999).

Chadwick y Rivera (1997) sostienen que los profesores que llevan a cabo en el aula la enseñanza directa dedican tiempo suficiente a la lectura y aceptan su responsabilidad en el progreso de sus alumnos. En la enseñanza directa los profesores conocen detalladamente los objetivos de su clase por ello los exponen claramente a sus alumnos, con lo que logran una atmósfera cálida, seria y organizada pero al mismo tiempo solidaria. Los profesores seleccionan las actividades y dirigen las clases, con mayor frecuencia las actividades se realizan en equipo con lo que los alumnos cosechan más éxitos que fracasos y se concentran más en la tarea, el profesor comprueba si sus alumnos comprenden de no ser así corrige adecuadamente y vuelve a repetir la explicación.

Baumann (citado por Solé,1998) divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

- a) **Introducción.** Se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
- b) **Ejemplo.** 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.
- c) **Enseñanza directa.** El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
- d) **Aplicación dirigida por el profesor.** Los alumnos deben poner en práctica las habilidades aprendidas bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y si es necesario volver a enseñar.
- e) **Práctica individual.** El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

Estos componentes permiten alcanzar con un margen de certeza razonable los objetivos fundamentales de la instrucción en una estrategia: que ésta sea claramente comprendida, que el alumno sepa cuándo y cómo ampliarla y que la situación de instrucción le proporcione la oportunidad de practicar la estrategia (Solé, 1998, García y cols.1999).

La comprensión de textos no sólo depende del uso de estrategias sino del interés que la lectura despierte en el lector, por lo tanto es importante utilizar textos atractivos o motivantes; que en el caso de los niños podrían ser los textos narrativos, con el fin de aprovechar su temperamento y fantasía para aumentar así su desarrollo en la lectura.

1.2 El cuento en la escuela primaria

No debemos olvidar que la lectura constituye la base de la vida individual y social de los alumnos, por ello el grado de dominio que se alcance en ella permitirá que los lectores continúen a lo largo de su vida, una carrera de superación continua. De igual forma las exigencias del mundo actual son tales que nadie puede superarse sin las herramientas necesarias que le permitan el dominio de la lengua. En los planes y programas de educación primaria se encuentra el eje de recreación literaria, con el objetivo de fomentar el gusto por la lectura de disfrutar de diversos tipos de textos y participar en la lectura desde los primeros grados escolares (Gómez,1999).

La modernización educativa tiene al texto narrativo en un lugar preferencial, ya que, a través de él se favorece la comprensión, se estimula y fomenta la capacidad de imaginar y crear, permite el desarrollo de la expresión oral y escrita, enriquece las relaciones afectivas de los lectores. En la reforma educativa se contempla el fortalecimiento de los conocimientos y habilidades básicas entre las que destacan la lectura y la escritura. Frente a estas demandas es indispensable que los niños desarrollen su capacidad de comunicación, con

el cuento como recurso didáctico y adquieran el hábito de la lectura para formarse como lectores que reflexionan sobre el significado del texto (SEP,1993).

Los textos narrativos tienen la característica de que en su relato todos los detalles son importantes por que destacan la secuencia lógica de los hechos, la secuencia temporal y causal de las acciones en los distintos protagonistas. A su vez cuenta con un inicio o introducción; un desarrollo o nudo donde se plantea un problema; una solución y regularmente un cierre, por ello es un excelente auxiliar didáctico que facilita y enriquece la comprensión lectora. Las actividades promovidas con éste tipo de textos forman parte de un proceso sociocultural más global, ya que por medio de la lectura los niños toman contacto con el mundo que los rodea y con aquellos mundos que contiene, que son necesarios para cultivar su fantasía; además de que facilita a los niños el relacionarse con sus compañeros, con sus maestros y familiares; y a la vez establece una comunicación de más confianza entre ellos, cuando se identifican con los personajes del texto y tratan de imitar a los personajes que en él se encuentran (Martín y cols. 1996).

El cuento facilita la forma en que se procesa un texto narrativo otorgando a esta categoría una cierta realidad psicológica, es por ello que cotidianamente se usa la narración en las aulas, tal vez por ser la primera estructura que adquieren los niños.

Alonso y González (1997) afirman que las obras de literatura infantil ofrecen a los niños un mundo lleno de magia y significado, un mundo complejo que no necesita ayudarse de enseñanzas o moralejas evidentes ya que su misma calidad literaria refleja los valores fundamentales de la cultura.

Diferentes tipos de textos narrativos

De acuerdo con Egan (1998) los cuentos de hadas están contruidos por personajes y sucesos que dan forma concreta a los conocimientos abstractos

que los sustentan. La narrativa pone en conflicto sentimientos básicos como: seguridad, peligro, coraje cobardía, inteligencia, entre otros; luego elabora el conflicto y finalmente lo resuelve.

El cuento tradicional popular, también llamado cuento de hadas, es una narración que se ha transmitido desde tiempos remotos a través de diversas culturas. Estos cuentos tienen una estructura muy sencilla: el argumento se desarrolla en forma lineal hasta llegar a un final que no deja dudas. Se plantea de modo breve y sencillo un problema, los personajes están bien definidos, el héroe es el personaje más atractivo y el malo siempre pierde; las soluciones son sencillas y el desenlace que ofrecen están al alcance de los niños. Es por ello que a los niños les gusta mucho escuchar cuentos, sobre todo si se les narran con emotividad y gusto, ya que de esta manera sentirán que se transportan al lugar que se está narrando el cuento y al mismo tiempo disfrutarán de la fantasía que éste les ofrece (Martín y cols. 1996).

Por otra parte Sastrías (1995) plantea que los cuentos que escuchan o leen los niños son extranjeros, especialmente europeos. Estos son los llamados cuentos de hadas o maravillosos, que se han integrado a la memoria individual y colectiva. Son cuentos que indudablemente ofrecen a los niños una gran riqueza cultural y avivan su imaginación y fantasía; a su vez se enriquece el lenguaje de los lectores, al mismo tiempo que aumentan su poder comunicativo. También comenta que enseñar en forma de relato constituye un objetivo universal; todo mundo en todas partes disfrutan con la narración; por tal motivo el cuento no es un simple entretenimiento, más bien refleja una forma básica y poderosa de dar sentido al mundo y a la experiencia.

Los cuentos tradicionales presentan fórmulas características de introducción de temporalidad difusa, por ejemplo: había una vez en un lugar muy lejano.... Erase una vez una niña muy bonita..., en este sentido el cuento tiene la capacidad de servir como un valioso medio en la lectura, ya que

aumenta en los niños el interés por lo que leen o les leen, estimulando así su comprensión.

La fábula es un texto narrativo que se puede representar como una narración en prosa o en verso. Lo que distingue a la fábula es que trata de dar una lección moral. Las fábulas fueron muy famosas en otras épocas y sus enseñanzas fueron significativas para la región donde se crearon. Sin embargo hay que escogerlas con cuidado y no abusar de las moralejas (Charria y González, 1997).

Las leyendas son narraciones que recogen los sucesos maravillosos y extraordinarios con los cuales se tratan de explicar los fenómenos naturales principalmente. Son creadas por un pueblo y transmitidas oralmente hasta que alguien las recopila y escribe, además comparten algunas características narrativas de los cuentos (Gómez, 1995).

La poesía infantil constituye el género literario a través del cual el niño se encuentra, desde muy pequeño, con la palabra rítmica y musical. Con las canciones de cuna, el niño escucha la sonoridad de las palabras. La poesía infantil debe ser oída antes que leída. Dado su carácter rítmico, no es necesario explicarla sino sentirla. Por ello, es conveniente buscar el espacio y el momento apropiado, además de que resulta muy valioso propiciar en el aula el acercamiento de los niños a formas de expresión artística ya que los deja disfrutar de toda la belleza del lenguaje. La poesía infantil es muy variada en ella se encuentran: canciones de cuna, rimas, trabalenguas, adivinanzas, poemas narrativos y poemas chistosos (SEP, 1993).

La novela es un género literario parecido al cuento. En ella se narra una o varias historias con elementos reales y fantásticos. Las novelas giran al rededor de las situaciones que viven diversos personajes en ambientes creados o recreados por el autor.

La novela es un género muy flexible que permite infinidad de variaciones y el uso de muchas técnicas narrativas. Así por ejemplo, las novelas pueden tener un solo personaje o cientos; pueden tener muchos, pocos o ningún diálogo o descripción; pueden ser cortas o largas; románticas, de aventuras, fantásticas, biográficas (Charria y González, 1997).

El adulto es un guía de la lectura sin ignorar los intereses y las expectativas de los niños. En la escuela el profesor cuando selecciona un texto debe considerar la edad de los niños pero con flexibilidad ya que cada niño es diferente y además unos maduran más rápido que otros. De igual forma necesita conocer la personalidad, el temperamento, los gustos el aprovechamiento y los problemas de cada uno de sus alumnos, para que pueda funcionar como mediador entre el texto y ellos (Viero, 1997).

De acuerdo con Gómez y cols. (1997) la característica fundamental de la narración es la referencia a las acciones de personas (o animales y cosas que actúan como personas), de tal manera que los demás elementos de la narración se someten a dichas acciones dentro de una secuencia temporal. El texto narrativo se muestra muy hospitalario, en el sentido de que da cavidad a bloques enteros de otro tipo de textos (argumentativo, descriptivo, entre otros), a su vez puede tener mayor o menor número de episodios.

La mayoría de los textos educativos son de carácter expositivo y sus estructuras retóricas suelen resultar menos familiares a los alumnos que, por ejemplo, la narración; de igual forma dichas estructuras pueden aparecer mezcladas en un mismo texto. Algunos datos de experimentos conocidos demuestran que los textos narrativos se recuerdan casi el doble mejor que los textos expositivos (García y cols. 1996).

Kaufman y Rodríguez (1993) consideran que los textos literarios exigen que el lector comparta el juego de la imaginación, para captar el sentido de cosas no dichas, de acciones inexplicables, de sentimientos inexpressados. Los

textos literarios pueden permitirnos analizar los mecanismos empleados por el autor para producir belleza e intentar recrear esos mecanismos en creaciones propias. También afirman que el texto narrativo empieza con un estado inicial de equilibrio, continua con la aparición de una fuerza y con la presencia de un conflicto el cual permite, en la fase final, la recuperación del equilibrio perdido. Además incluye acciones centrales, núcleos narrativos, que establecen entre sí una relación causal; entre estas acciones aparecen elementos secundarios, cuya función es mantener en suspenso; tanto los núcleos como las acciones secundarias ponen en escena personajes que las cumplen en un determinado lugar y tiempo. La delimitación del tiempo aparece generalmente en el primer párrafo

De acuerdo con Pimentel (1998) la narración se realiza a diario con hechos de nuestra vida o la vida en comunidad. En un relato intervienen el autor y el lector, el autor debe ordenar las palabras de tal forma que a través de la lectura, el lector encuentre modelos del mundo social de la personalidad individual, donde el contenido narrativo sea un mundo de acción humana, un mundo poblado de seres y objetos que se encuentran en un tiempo y en un espacio interrelacionados al integrar una historia.

También define a la narrativa como una secuencia de una o más acciones de ciertos actores, los personajes deben tener un carácter humano o al menos animado. En algunas ocasiones los objetos y los animales funcionan como humanos, en este caso su conducta se describe como conducta humana. Para ello el autor les dota de las características humanas de pensamiento y habla.

Schökel (1995) comenta que el relato y el relator hace de mediadores entre el destinatario o receptor y lo relatado, por que entre estos dos últimos media una distancia, que puede ser espacial, como en el caso del locutor deportivo que relata lo que esta sucediendo mientras lo esta viendo; o es temporal, el relato puede ser oral o escrito, en este caso el relato vuelve a hacer

presente lo que paso, y hace que el suceso vuelva a suceder en nuestra mente cuantas veces lo escuchemos o lo leemos. El relato es por tanto la elaboración de la realidad mediante la ficción, una ficción que nos acerca a la realidad.

También manifiesta que la necesidad fundamental en el ser humano al relatar, narrar o contar hechos reales, o imaginarios, se debe a que relatar es ante todo recordar; la memoria es narrativa; cuando recordamos narramos; y cuando narramos a otros o a nosotros mismos recordamos.

Witherell (1998) señala que los relatos invitan al lector a conocer el mundo y saber en que lugar se encuentra por medio de la lectura, el contenido puede ser histórico, real o imaginario; los relatos también invitan a analizar su contenido. A su vez la historia tiene cierto poder seductor el cual permite incluir más conocimiento en su acervo cultural.

También señala que de esta manera la narrativa permite que el lector se identifique con la vida de otro y lo conduce a sumarse en una comunicación activa con el contenido del texto.

En este sentido, la narrativa sirve como medio para unir al lector, el oyente, escritor o narrador en el viaje de otro.

Sin embargo las narraciones deben tener un desenlace feliz y transcurrir en forma natural dentro del ámbito del niño; los cuentos son un poderoso estímulo para captar el interés de los alumnos en el desarrollo del lenguaje y de la comprensión lectora.

El dominio de los conocimientos es una pieza fundamental en la enseñanza aprendizaje de la comprensión de textos, tanto del desarrollo, como de la ejecución que los sujetos de diferentes edades y formaciones presentan en las tareas cognitivas que se les proponen. El papel del cuento como auxiliar didáctico parece tener una especial influencia en la adquisición y consolidación de estos conocimientos (Garate, 1996).

Muchas veces en la escuela se olvida que cuando el adulto lee a los niños se establece un vínculo afectivo entre ellos, los maestros, obsesionados por cumplir con un programa, realizan pocas actividades de lectura y casi siempre en función de la evaluación. Los niños deben leer textos para ser corregidos en los distintos campos de la pronunciación, la entonación, etc. (López, 1999).

Es recomendable que el maestro les lea a sus alumnos textos narrativos diariamente, sin importar la edad que tengan ni su nivel escolar. El profesor puede hacer una selección de estos textos cada semana, de acuerdo con los intereses que vaya detectando en sus alumnos; luego a medida que está lectura proporcione el avance progresivo esperado en los niños, pueden ellos mismos sugerir las lecturas que desean realizar y el profesor pueda aprovechar esta actividad en las otras asignaturas.

De acuerdo con Cisneros y cols. (1980) cuando el interés corresponde a las necesidades de los niños el esfuerzo que se realiza para satisfacerlo produce un sentimiento de bienestar que puede llegar hasta la alegría y el placer; si además se toma en cuenta que el interés es la dirección determinada que tiene las funciones cognitivas hacia los objetos y fenómenos de la realidad, por ello es preciso admitir que el interés conduce hacia fines sociales de horizontes ilimitados. Es necesario que en la escuela se cultive el interés en los niños por las actividades académicas, sin apartarse de las necesidades que presentan propias de su edad. En este sentido es el texto narrativo el que proporciona esparcimiento y conocimientos al mismo tiempo.

Egan (1994) señala que los niños al escuchar con cierta frecuencia la lectura de textos narrativos, se estimulan gran cantidad de destrezas cognitivas, lo que favorece que vayan conociendo narraciones más complejas y den un significado más detallado de la causalidad del relato. También aprenden a resolver problemas y a formular hipótesis a partir de los nuevos conocimientos y se tornan más sensible ante las emociones humanas, lo que les permite tener

una visión más amplia de su mundo. Por lo anterior es necesario que los profesores dediquen un tiempo para la lectura, sin olvidar que un narrador necesita leer varias veces el texto para que este sea comprendido por los que lo escuchan.

Es preciso que el profesor conozca los textos que va a leer a sus alumnos para que le pueda imprimir a su lectura toda la emotividad que requiere; así comunicará a sus oyentes el placer de escucharlo. La lectura se puede hacer más agradable si se realizan actividades creativas, **antes, durante, y después de leer el texto**, con el propósito de complementar la lectura, ya que ésta actividad deja ver, de todas maneras, la forma como el niño se ha relacionado con el texto y la comprensión que obtuvo.

De acuerdo con Jackson (1998) los profesores de lectura se apoyan mucho en el relato así como los que enseñan otras materias como: estudios sociales, ciencias y arte. De hecho considera que no hay una sola materia escolar en la que los relatos no hagan una aportación; por ejemplo en la escuela donde muchos de los niños escuchan por vez primera hablar de Benito Juárez o de la Cenicienta, por ello, dice los relatos que se leen o se escuchan en la escuela son educativos y entretenidos o al menos así deben ser.

Por otro lado, el mismo autor comenta que los relatos proporcionan información que posteriormente será aprovechada, señala que las historias provocan en los lectores estados de conciencia modificados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc; al tiempo que ayudan a adquirir nuevos intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los textos ponen a los que los leen o los escuchan, en contacto con aspectos de la vida que no conocían.

Cisneros y cols. (1980) comentan que la comprensión es indispensable para fijar algo en la memoria, aquélla no basta ya que por sí sola no produce una fijación exacta y duradera de la lectura. Para adquirir mejoras en la memoria se debe fomentar la práctica continua, de forma organizada y variada

para establecer una comprensión más particularizada de los objetivos y se logre una fijación moderada en la memoria. El recuerdo lógico de los conceptos grabados en la mente permite al alumno expresarlos con sus propias palabras.

Gussin (1998) afirma que el relato es fundamental para crear cultura y como estrategia de aprendizaje, también en la sociedad, la familia y el aula, ya que el niño que todos llevamos dentro le gusta mucho oír narración de historias. Así mismo, menciona que los niños cuando escuchan o leen un texto narrativo expresan dramáticamente sus sentimientos, se encuentran con el monólogo que realiza en su interior, dando rienda suelta a su imaginación.

Cuando los niños llegan a la escuela ya tienen una larga historia fantástica y familiar, la cual tiene personajes con acciones inventadas en donde ellos viven las cosas de la vida diaria cada uno a su manera; desafortunadamente muchos profesores no realizan un enlace entre la narración de historias y el aprendizaje. Es fundamental que los que se dedican a enseñar vean a los niños como seres activos que tienen la capacidad de contar historias y de aprender. Los profesores al fomentar una forma de enseñanza narrativa pueden captar la atención de todos sus alumnos, con el fin común de comprender lo que leen o les leen.

Desde el punto de vista de Millán y Gojmas (1997) algunos de los relatos donde aparecen animales son muy útiles en la enseñanza de la lectura, ya que se hace uso de la ternura y de los sentimientos que albergan los niños por los animales, es por esto que los relatos se convierten en una representación muy cercana a la vida interna del niño. Son muchas las características por las cuales las narraciones infantiles, son hasta este momento insustituibles en la práctica docente.

Martín y cols. (1996) proponen fomentar la hora del cuento, ya que despierta la motivación de los lectores más pequeños, favorece en la actividad a los adolescentes, e incluso a los adultos. Existen cuentos para todas las edades.

Lo importante es adquirir el interés por la narración oral o la lectura en voz alta para llegar a la letra impresa y estimular la lectura.

No hay que olvidar que el profesor constituye un importante recurso en el proceso de generar hábitos de lectura. La presencia del adulto favorece el acercamiento del niño al texto, sobre todo aquellos poco lectores que necesitan una motivación adicional.

La fantasía es algo que todos los niños viven y sienten, si observamos a los niños cuando juegan vemos como hacen uso de su fantasía, les dan vida a sus juguetes y platican con ellos; de igual forma cuando les contamos un cuento de hadas ellos se transportan a un mundo donde todo es posible, en un lugar maravilloso, donde los animales hablan, las alfombras vuelan y las casas son de chocolate (Neveleff, 1997).

El hombre a través de su historia ha creado obras literarias en las cuales se encuentran la fantasía y la realidad. Los niños disfrutan mucho con la fábula, el mito, el cuento fantástico y la narración irreal. La fantasía se da en los niños mediante la asimilación de las actividades cotidianas observadas en el entorno del niño; durante esta asimilación hay cierta familiaridad con la actividad lúdica entre la realidad y la fantasía.

Los docentes deben conocer bien a sus alumnos y el entorno de éstos, con lo primero sabrá el estado de maduración de sus niños y al mismo tiempo cuanto le permitirán avanzar en la educación, con lo segundo integrará el programa escolar al contexto infantil, en forma satisfactoria para ambos.

Por otra parte, el profesor puede aprovechar la fantasía que se encuentra de forma natural en cada niño, la cual no afecta la verdad y sí enriquece el conocimiento del alumno. La lectura de lo fantástico también favorece el conocimiento por medio de situaciones imaginarias se superan dificultades momentáneas; los niños aumentan su capacidad de abstracción, lo que conduce a un equilibrio entre lo real y lo imaginario.

Cisneros y cols. (1980) señalan que la imaginación es una función psíquica mediante la cual el hombre crea imágenes con morfología nueva que pueden ser objetos materiales, una actividad humana o una representación mental de algo que no se conoce. Para aumentar el poder de imaginación en los niños, el profesor se puede valer de narraciones de cuentos, hechos históricos, de viajes o datos geográficos.

La imaginación es la facultad que tienen los niños de conservar y recordar oportunamente los hechos ocurridos, se adquiere a muy temprana edad y da la facilidad para crear imágenes, va más allá del sentido de la percepción de datos (Cohen y Mackeith, 1993).

A través de la literatura infantil se puede motivar al alumno para que haga volar su imaginación, ya que la experiencia de un relato le despierta enormemente su interés y pueda ser aprovechado para que este pueda tener un mejor desenvolvimiento en el lenguaje oral y escrito.

Empíricamente el aprendizaje del lenguaje significa que un niño pequeño esta aprendiendo a hablar, sin embargo la mayoría de los profesores hace una separación entre el aprendizaje de la lectura y la escritura, sin considerar que el lenguaje que usan los niños es total y no fragmentado como se ha establecido en la práctica docente.

Las condiciones que propone Cambourne (1992) que ayudan al aprendizaje oral del lenguaje son:

Condición uno inmersión: el lenguaje que continuamente fluye alrededor de los niños es siempre significativo, generalmente es intencionado y lo más importante es total (en el mundo real, usualmente la gente no habla sin sentido, ni habla usando un lenguaje fragmentario).

Condición dos demostración: los niños en el proceso de aprender a hablar, reciben miles de demostraciones del lenguaje hablado que son usadas de forma significativa y funcional.

Condición tres expectativa: las expectativas son formas sutiles de comunicación a las que responden los aprendices.

Condición cuatro responsabilidad: cuando los niños han aprendido a hablar se les deja la responsabilidad del aprendizaje de la lengua.

Condición cinco aproximación: no se espera que los niños como aprendices despejen una competencia como la de los adultos desde el principio.

Condición seis uso: cuando los niños son pequeños no se les restringe el uso ni el tiempo del lenguaje más bien se les dan todas las oportunidades para hacer uso de esta actividad.

Condición siete retroalimentación: los adultos que enseñan a los niños pequeños el lenguaje le dan retroalimentación de manera especial. Desafortunadamente la retroalimentación que dan a los niños en la escuela con respecto a la forma escrita del lenguaje no es precisamente la misma.

En los niños el lenguaje se desarrolla de forma paulatina hasta cuando ingresan a la escuela primaria, poseen un vocabulario que les permite relacionarse con sus compañeros y profesores. Es tarea del profesor fomentar la práctica de la expresión oral y el diálogo en el grupo. La lectura es un excelente motivador para alcanzar los frutos deseados.

De acuerdo con Goodman (1992) el lenguaje total es muy fácil en el hogar y muchas veces muy difícil en la escuela, se debe a que los niños aprenden a hablar en su entorno familiar en un tiempo muy corto y en su gran mayoría perfectamente bien sin que medie una enseñanza formal. Pero cuando se integran a la escuela parecen tener muchas dificultades con el lenguaje escrito, ya que muchas de las tradiciones escolares parecen actualmente crear obstáculos al desarrollo del lenguaje. La forma en que lo han hecho difícil, primeramente, rompiendo el lenguaje total en fragmentos, donde los adultos creen que los niños pueden aprender mejor las cosas pequeñas y simples, de ahí que tomen separadamente el lenguaje y lo transformen en palabras, silabas y

sonidos aislados. Mientras que en su hogar aprenden el lenguaje oral sin haberlo roto en fragmentos. El acontecer en la escuela debe ser el soporte que enriquece lo que sucede fuera de ella, por lo que los programas de lenguaje deben comprender todo junto: el lenguaje oral, escrito, la cultura, la comunidad, el aprendiz y el maestro.

La psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos del todo a las partes. Para la lógica adulta el total está compuesto de partes y aprendiendo las partes se aprenderá el todo.

Siguiendo la opinión de Goodman (1992) los elementos que pueden hacer fácil el aprendizaje del lenguaje son:

Relevancia: el lenguaje debe ser total, significativo y relevante para quien lo aprende.

Propósito: en el salón de clases los alumnos y maestros deben usar su propio lenguaje en ese contexto.

Significado: el lenguaje es aprendido mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje sino en el significado que comunica.

Respeto: la escuela deberá formar alumnos tomando como base el desarrollo del lenguaje que han alcanzado antes de iniciar la escuela.

Poder: los planes de estudio deben tener como objetivo fortalecer el proceso de poder de los niños.

Como resultado de hacer fácil el aprendizaje, el lenguaje nos permite llegar a compartir nuestras experiencias, aprender de cada uno, aumentar enormemente nuestro intelecto y vincular nuestro pensamiento con los demás integrantes de la sociedad. El lenguaje se emplea cuando alguien tiene algo que decir a otro, de este modo existe comunicación si el que escucha se encuentra interesado en aquello que le dicen. Por lo tanto no existe lenguaje si no hay interacción, por ello el profesor debe enseñar a sus alumnos a decir mejor aquello que ya dicen o entender mejor lo que ya entienden.

En este sentido la enseñanza de la lectura debe realizarse en torno a actividades en las que las estrategias de comprensión de alto nivel fomenten en los niños el gusto por la lectura y el uso del texto escrito en el aula y fuera de ella. Las estrategias deben ser experiencias significativas para los niños enmarcadas dentro del contexto real de la vida cotidiana de ellos, para que los alumnos tengan algo que decir a alguien, de otro modo, las actividades carecerán de importancia para ellos.

La participación del profesor ante las estrategias de comprensión de alto nivel será más placentera si la enriquece adquiriendo un mayor conocimiento del tema o por que quiera conocer mejor la actividad de aprendizaje, descubriendo cada día cosas nuevas que probablemente no había tenido en cuenta, ya que cada actividad será una posibilidad de ser mejor lector (Charria y González,1997).

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

❖ **Diseño de investigación:**

Esta investigación se llevó a cabo a partir de un diseño cuasiexperimental: de prueba, tratamiento y posprueba con un solo grupo en el entrenamiento de estrategias de comprensión.

❖ **Variables de investigación:**

V. I. Entrenamiento en estrategias de lectura de alto nivel.

V. D. Comprensión de textos narrativos.

❖ **Sujetos:** la muestra se conformó por 30 alumnos de 3° grado de primaria turno matutino, cuyas edades oscilaron entre los 8 y 9 años.

➤ La selección de la muestra se llevó a cabo a partir de un muestreo no probabilístico selección intencional, ya que la selección se hizo de acuerdo a la disponibilidad de la institución.

❖ **Escenario:** La investigación se llevó a cabo, en la escuela primaria Revolución ubicada en la colonia Revolución del Municipio de Chicoloapan de la zona oriente del Estado de México.

❖ **Instrumentos:** Como parte fundamental del diseño y la organización del programa de intervención, resultó necesario elaborar instrumentos de evaluación (pretest y postest), los cuales nos permitieron determinar si hubo diferencia significativa entre el punto de referencia inicial (pretest) y después de aplicar el programa de entrenamiento (postest).

Pretest y postest: Tanto el pretest como el postest evaluaron el uso de estrategias de comprensión de las lecturas. Las estrategias que evaluaron estos instrumentos se resumen en el siguiente cuadro:

Tipos de estrategias de comprensión de textos	<p>Antes: Predicción, activación de conocimientos previos y formulación de preguntas.</p> <p>Durante: Verificación de hipótesis, aclarar dudas, establecer predicciones.</p> <p>Después: resumen escrito, preguntas e idea principal.</p>
--	--

Tanto el pretest como el postest estuvieron organizados de la siguiente manera:

- a) Preguntas que dieron cuenta de la comprensión de lectura del niño (reactivos del 1 al 9)
- b) Preguntas que dieron cuenta del proceso de lectura y de las estrategias de lectura que el niño utilizó al leer (reactivo 10 al 13).
- c) Ejercicio en el que se solicitó la elaboración de un resumen sobre el texto leído (reactivo 14) (Ver anexo 1 y 4 con las pruebas completas). Tanto los cuestionarios como las lecturas fueron tomadas del texto “La lectura en la escuela de Gómez y Cols. (1997)”

Las estrategias fueron seleccionadas a partir de los planteamientos de Solé (1998). Sin embargo esta autora no menciona la evaluación cuantitativa, por tal motivo ésta se realizó a partir de una puntuación que se aplicó tanto al pretest como al postest con el propósito de expresar cuantitativamente aquellas capacidades y habilidades de los alumnos para usar estrategias de alto nivel en la comprensión lectora. Se asignó un valor a cada pregunta lo que nos permitió identificar en qué estrategia los alumnos requieren de apoyo específico.

El sistema de puntuación para evaluar los reactivos del pretest y postest fueron de la siguiente forma:

- Dos puntos si la respuesta fue satisfactoria, es decir, si usó adecuadamente las estrategias de comprensión de alto nivel (predicción, activación de conocimientos previos, verificación de hipótesis y resumen).
- Un punto si la respuesta fue parcialmente adecuada, es decir, cuando la respuesta evidenció la consideración de una sola de las estrategias que se mencionan en el punto anterior ya que pudo deberse a que no hubo relación entre la información y sus conocimientos previos.
- Ningún punto cuando la respuesta fue inadecuada es decir que no elaboró ninguna de las estrategias(ver anexo 1 y 4 con las pruebas completas).

Para la realización de esta investigación se llevó a cabo el diseño del pretest y postest a partir de los planteamientos de Gómez y Cols. (1997) con el propósito de conocer el estado inicial y final de conocimiento en los que se encontraba un grupo de alumnos con respecto a la comprensión de textos y cuáles fueron las dificultades a las que se enfrentaban, así como inferir lo que pudieron o no pudieron hacer con las estrategias que se les enseñaron.

El **pretest** se realizó a partir de la lectura “**El zoológico fantástico**” (ver anexo 2) y el **postest** a partir de la lectura “**Una visita al mercado**” (ver anexo 5), además de un cuestionario para cada lectura. Dentro de los cuestionarios se incluyeron preguntas complementarias que permitieron recabar información sobre el proceso lector y las estrategias que los niños utilizaron antes y durante la lectura. La selección de las lecturas utilizadas en el **pretest y postest** se llevaron a cabo a partir de identificar su estructura para saber si resultarían atractivas y adecuadas para los niños de tercer grado de educación primaria; empezando por el análisis del **tema** se consideró adecuado para los niños puesto que no les resultó complejo ya que los temas retomaban situaciones cotidianas y la inf. se presentó de manera explícita desde el inicio de los textos.

En cuanto a la **extensión sintáctica del texto**, fueron cortos y adecuados al grado escolar de los niños. Lo que se refiere a la **complejidad sintáctica**, los elementos gramaticales estuvieron relacionados en cantidad y forma con los aprendizajes que los niños van desarrollando, de acuerdo al plan y programa de la SEP (1994). También se analizaron las **relaciones sintácticas y semánticas** de los textos. En las primeras se encontró que la estructura de las oraciones fue coherente con el aprendizaje gramatical que se lleva a cabo en 3° grado de primaria. En cuanto a las segundas los significados de las palabras no fueron desconocidas para los niños ya que se trataba de palabras de tipo cotidiano.

Por otra parte en los **cuestionarios** elaborados se analizaron las preguntas con el propósito de observar si propiciaban la reflexión del lector en relación al texto, si se activan los conocimientos previos y si el lector establecía una relación entre el texto y la información previa que poseía; así mismo se observó que tanto el cuestionario del **pretest** como el **postest** contaban con preguntas en las que los niños debían: interpretar, retener información, organizar o establecer secuencias y realizar valoraciones del texto. Estos cuestionarios permitieron verificar en los lectores la comprensión de lo leído y establecer cuáles de las habilidades lectoras no habían sido suficientemente desarrolladas en algunos alumnos. Martín y Cols. (1996) mencionan que este proceso de evaluación ha de servir para facilitar la adaptación de las actividades al ritmo de implicación y los intereses del grupo. Así mismo ayudó a corregir la metodología y a ensayar nuevos planteamientos y contenidos o bien persistir en aquellos que se habían planeado. La validación de las lecturas del pretest y del postest que se utilizaron en esta investigación fueron hechos por Gómez y cols. (1997)

Procedimiento

Antes de realizar la aplicación de los instrumentos se **pilotearon**. Con ello se observó que las estrategias de lectura fueron medios que ayudaron al lector a dar sentido al texto y enriquecer su comprensión.

El pretest, el tratamiento y el postest fueron piloteados con el propósito de confiabilizar su diseño a una muestra con características similares a la muestra de la investigación. El propósito fue analizar si las instrucciones se comprendían y si las lecturas y los instrumentos funcionaban adecuadamente o si era necesario realizar algún cambio. Durante el trabajo realizado en el piloteo se utilizó el programa diseñado para la investigación donde se siguieron las indicaciones detalladas en el programa.

De forma breve se resumen las actividades que se realizaron en el piloteo de esta investigación, donde lo más importante fue que los alumnos comprendieran que el uso de estrategias de comprensión de alto nivel es un proceso el cual debían conocer y utilizar al igual que un conjunto de procedimientos específicos para la elaboración de información; es decir que el alumno conociera cuándo y porqué es útil y conveniente una determinada actividad mental a lo largo del proceso de comprensión y cuales son los procedimientos más adecuados para llevarlos a cabo; de tal forma que fueran capaces de controlar y regular sus propios procesos de comprensión de textos (Luna 1989). Se constató que las lecturas estuvieron bien seleccionadas ya que contaban con palabras que se encontraban al alcance de la comprensión de los niños, al mismo tiempo eran cortas (con excepción de dos), con lo que el esfuerzo visual fue adecuado a su edad y se mantuvo el interés por conocer la lectura que siguió; también en cada sesión se comentaron las numerosas ventajas que se obtenían por medio de la lectura tales como: a través de la lectura conocemos lugares y personas que están muy lejos de nosotros o que ya no existen.

Aplicación del pretest.

Luego de constatar la confiabilidad de los instrumentos se procedió con la aplicación de los mismos a la muestra de la investigación. Dentro del desarrollo de esta actividad se aplicó primero: el pretest para tener información inicial, después se llevó a cabo el programa en el que se emplearon las estrategias elegidas para esta investigación y por ultimo el postest el cual aportó resultados con una diferencia significativa con respecto a la información inicial (pretest).

Una vez aplicado el piloteo se llevó acabo la aplicación del pretest a los alumnos, con el propósito de establecer un punto de referencia inicial. En un primer momento se entregó a los alumnos un texto, dando la indicación de que debían leerlo con cuidado ya que posteriormente se proporcionó un cuestionario el cual iban a contestar.

Posteriormente cuando los niños habían leído el texto, éste se recogió y luego se proporcionó el cuestionario a cada uno de los niños para que lo contestarán. Si se observaba que no podían contestar se recogía el cuestionario y se entregó nuevamente el texto para que lo leyeran, se les preguntó después de quince minutos ¿ya están listos para contestar? si contestan que sí, entonces se devolvió el cuestionario a todos y cada uno de los niños para que lo contestaran.

Aplicación del entrenamiento al grupo

Después de elaborados los cuestionarios del pretest y postest se diseño el programa de entrenamiento que se aplicó a la muestra de la investigación, el cual se realizó a partir de los planteamientos de Solé (1998). El propósito fue el entrenamiento de estrategias de lectura de alto nivel en la comprensión de textos narrativos en niños de tercer grado de primaria.

El programa de entrenamiento estuvo planteado en quince sesiones las cuales se estructuraron a partir de los planteamientos de Collins y Smith (citados por Solé,1998), quiénes asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases:

- Modelado.** El profesor sirvió de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura. Lo cual equivale a objetivos académicos bien definidos, una secuencia de contenidos precisos, amplia participación del alumno, seguimiento minucioso de parte del instructor. Además se caracterizó por una profunda preparación y organización de las clases; un ritmo de enseñanza dinámico y tiempo de transmisión mínimo.

- Práctica guiada.** En ella se pretendió que a partir de la “práctica guiada”, primero de una forma más dirigida por el profesor (por ejemplo, planteando preguntas que sugieren una hipótesis bastante determinada sobre el contenido de texto) y progresivamente dando mayor libertad al alumno, entonces los alumnos comenzaron a asumir la responsabilidad de la adquisición de las estrategias; por lo tanto el instructor orientó y corrigió para inducir a los alumnos a poner en práctica las estrategias que aprendieron.

- Práctica individual.** La fase de lectura silenciosa o “práctica individual” se trató de que los alumnos realizaran por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término. Durante esta última fase de práctica individual, la responsabilidad del aprendizaje recayó en el alumno.

Cada fase estuvo estructurada a partir de las estrategias que plantea Solé (1998):

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
-Predecir -Activar los conocimientos previos -Formulación de preguntas	-Verificar hipótesis. -Aclarar dudas -Establecer predicciones	-Resumen escrito -Preguntas -Idea principal

(Ver anexo 3 con el programa completo)

Evaluación del tratamiento Para llevar a cabo la evaluación del tratamiento, se tomaron en cuenta los siguientes criterios: El nivel de participación de los alumnos tomando en cuenta (predicciones, hipótesis, reflexiones, conclusiones y evaluación metacognitiva) así como el uso de estrategias de forma individual y para comprender diferentes tipos de texto. Esta evaluación se realizó a partir de las aportaciones que sugieren Solé (1998), Gómez y Cols. (1997) y Chadwick y Rivera (1997) acerca de la evaluación formativa; ya que este tipo de evaluación se llevó a cabo durante todo el proceso, además debido a que esta es una situación didáctica, proporcionó las bases para tomar decisiones que permitieron promover la reorientación o reajuste progresivo de la enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa consistió en evaluar continuamente lo que estaba pasando y constituyó un componente esencial de la instrucción ya que tiene el propósito fundamental de facilitar el aprendizaje de los alumnos; asegurándose de que ellos estén al tanto de su progreso y de lo que sabe y lo que no, para reconstruir el contexto significativo del aprendizaje. También se tomaron en cuenta para la evaluación formativa los criterios de Colomer y Camps, (citados por Solé,1998). Los cuales consisten en señalar los aspectos sobre los que es necesario obtener información, así como algunas situaciones susceptibles de proporcionarla .

A continuación se mencionan los criterios que recomienda Solé (1998) para realizar una evaluación formativa que nos proporcione datos confiables.

- ❖ Observar el interés y disposición del alumno al implicarse en la tarea de lectura.
- ❖ Identificar el grado en el que los alumnos buscan y utilizan los texto.
- ❖ Observar el proceso de construcción del significado que el alumno realiza.
- ❖ Reconocer el grado en que la lectura que realiza se adecua a los objetivos que con ella se pretende alcanzar.
- ❖ Identificar el grado en que el lector controla su propio proceso de comprensión, lo que puede traducirse en qué medida puede percatarse de los problemas o errores de comprensión en que incurre y en la posibilidad de utilizar diversos recursos para resolverlos.

A su vez Collado y García (1996) proponen la fase de clarificar, la cual consiste en:

- Centrar la atención hacia el título mediante su lectura y comentario.
- Indagar sobre los conocimientos del alumno que sean relevantes para el tema.
- Leer el párrafo silenciosamente, luego leerlo en voz alta.
- Intentar conectar lo que se va leyendo con los conocimientos que el alumno ya tiene.
- Aclarar dificultades, palabras de contenido ambiguo o que ellos desconozcan.
- Adaptar si es necesario el mensaje al niño.

Se aplicaron al grupo las quince sesiones del programa de entrenamiento, las cuales se llevaron a cabo cada una durante una hora dos veces por semana.

El número de las sesiones se distribuyeron de la siguiente manera:

Introducción	Modelado	Práctica guiada	Práctica individual	Transferencia
1	4	4	4	2

❖ La primera sesión fue para crear el rapport entre los alumnos y el instructor a partir de una dinámica de integración.

❖ Las siguientes cuatro sesiones se usaron para que el instructor modele las estrategias de alto nivel (antes, durante y después de la lectura) que se trabajaron con el grupo durante el tratamiento. Así el instructor leyó en voz alta, se detenía frecuentemente para comentar los procesos que permitían al alumno comprender el texto: el instructor explicó como formular y responder preguntas, modelando la forma de hacer predicciones, así como la forma de hacer uso de sus conocimientos previos para llegar a la realización de un resumen de lo leído.

❖ Las siguientes cuatro sesiones fueron de práctica guiada donde el alumno practicó las estrategias, antes, durante y después de la lectura (predecir, activar conocimientos previos, y resumir), en las que el instructor funcionó como guía y, al mismo tiempo, ayudó a los alumnos a que se involucraran profundamente en las actividades programadas; primero de una forma más dirigida, luego dando progresivamente mayor libertad al alumno hasta llegar a la practica individual.

❖ Las siguientes cuatro sesiones fueron de práctica individual. Durante la práctica individual se espera, que los alumnos sean capaces de realizar las estrategias, ya sin ninguna ayuda y además adecuadamente, lo que dio paso a la siguiente etapa la cual consistió en hacer uso de las estrategias pero con otros textos informativo y expositivo (transferencia).

❖ Las ultimas dos sesiones, denominadas de transferencia, sirvieron para usar

las estrategias con diferentes tipos de textos, por ejemplo, periódico y textos informativos, con el propósito de que los alumnos observaran la utilidad de realizar predicciones mientras leen. Haciendo uso de sus conocimientos previos, durante la lectura, para luego realizar un resumen de lo leído, ya que éstas fueron las estrategias que se trabajaron durante el proceso del programa de esta investigación.

Aplicación del postest.

Después de aplicado el programa de entrenamiento se aplicó el cuestionario del postest, con el propósito de observar si se dio una diferencia significativa entre el punto de referencia inicial y éste.

En un primer momento se entregó a los alumnos un texto, dando la indicación de que debían leerlo con cuidado ya que posteriormente se proporcionó un cuestionario el cual van a contestar.

Posteriormente cuando los niños han leído el texto, éste se recogió, luego se proporcionó el cuestionario a cada uno de los niños para que lo contesten. Cuando se observó que no podían contestar se recogió el cuestionario y se entregó nuevamente el texto para que lo lean, se les preguntó después de quince minutos ¿ya están listos para contestar? si contestan que si, entonces se devolvió el cuestionario a todos y cada uno de los niños para que lo contestaran.

CAPÍTULO 3. ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se desarrollaron dos tipos de análisis, uno cuantitativo en el cual se realizó una comparación de medias entre el pretest y posttest para observar las diferencias que se pudieran presentar en el grupo antes y después del entrenamiento y; otro cualitativo donde se llevó a cabo una evaluación formativa que implicó observar cómo se enlazaba la nueva información con la que ya tenían los niños, se observó también su participación en las estrategias.

En el análisis cuantitativo la organización de los resultados se realizó tomando en cuenta el objetivo principal de la investigación, el cual fue, analizar los efectos de las estrategias de lectura de alto nivel en la comprensión de textos narrativos. En relación con este objetivo el análisis estadístico se realizó utilizando la prueba “t” de Student, ya que este tipo de prueba se utiliza para comparar los resultados de un pretest con los resultados de un posttest, comparándose las medias y la varianzas del grupo en dos momentos diferentes (Hernández y cols.,1998).

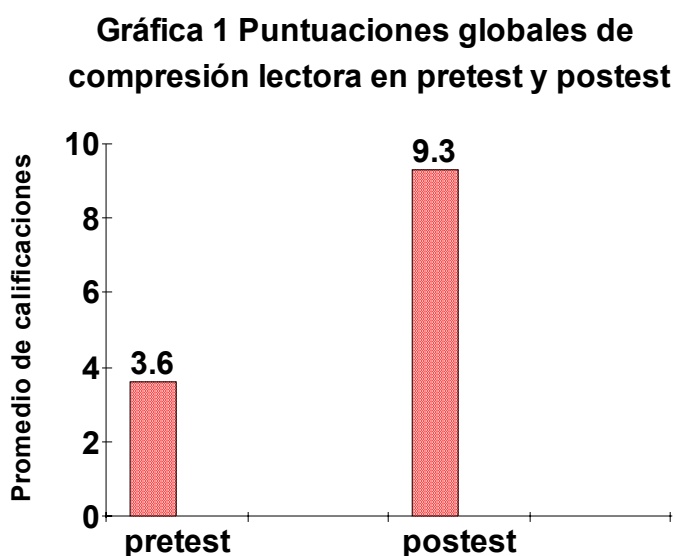
La organización del análisis cualitativo se desarrolló en función de las siguientes categorías:

- a) Enseñanza de las estrategias.- Se analizó el método o modelo de instrucción empleado por la instructora para la enseñanza de las estrategias.
- b) Construcción de estrategias.- Se analizó el proceso de aprendizaje la consolidación y el uso que los alumnos dieron a las estrategias de lectura.
- c) Transferencia de estrategias.- Se planteó la forma en que los alumnos utilizaron las estrategias de lectura tanto en textos narrativos como en otro tipo de textos.

Análisis cuantitativo.

El pretest y el postest se diseñaron para medir la **comprensión de lectura** de la pregunta 1 a la 9 y el uso de **estrategias de alto nivel** de la pregunta 10 a la 14 (ver pruebas completas en los anexos I y 4 respectivamente).

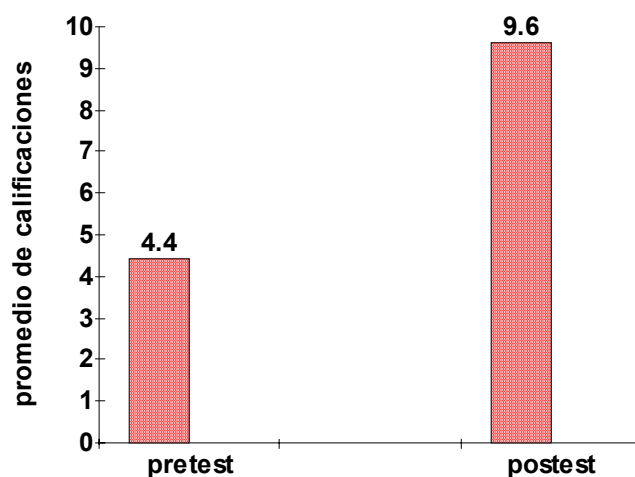
A continuación se presenta un análisis estadístico de los promedios obtenidos antes de aplicar el programa de intervención (pretest) y después de haber aplicado el programa (postest). Tanto el programa como el pretest y postest se aplicaron a todos y cada uno de los niños con el propósito de obtener información que permitiera observar los avances y si los cambios que se presentaron durante este proceso eran resultado del programa de intervención. La siguiente gráfica muestra las puntuaciones promedio totales obtenidos del pretest y postest en comprensión de textos y el uso de estrategias de comprensión de manera global. Este estudio aportó la puntuación de medias lograda en el pretest que es de 3.6 y la obtenida en el postest que es de 9.3 (gráfica I) la cual nos indica que existió un incremento significativo de medias ($t = -25$), este resultado tiene un nivel de confianza del 95%, y un nivel de significancia de 0.05.



Al analizar los resultados que componen el pretest se observó que la mayoría de los alumnos leen, decodifican, pero no usan estrategias de comprensión por lo que no comprenden lo que leen; sin embargo después de la aplicación del programa de intervención, el cual permite desarrollar habilidades de comprensión lectora a los alumnos, se observó un avance significativo en los promedios del postest.

La siguiente gráfica aporta datos que reflejan los promedios en el pretest en el área de **comprensión** lectora que es de 4.4 y la obtenida en el postest que es de 9.6 (gráfica 2) la cual nos indica que existió un incremento significativo de medias ($t = -20$), este resultado tiene un nivel de confianza del 95%, y un nivel de significancia de 0.05.

Gráfica 2 Puntuaciones promedio de comprensión lectora en pretest postest

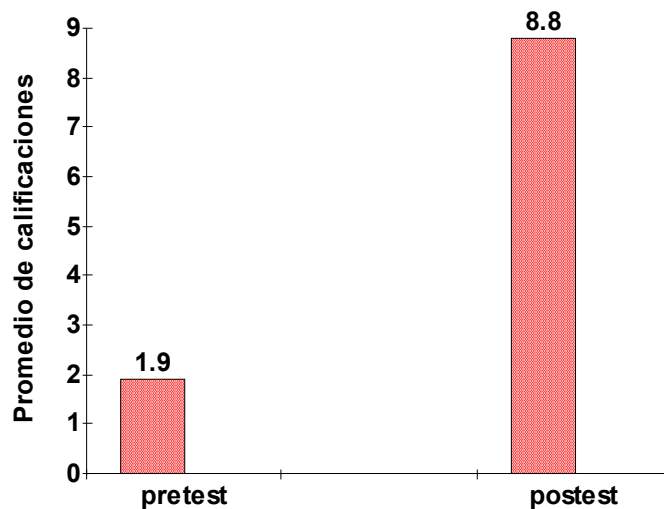


Los datos que aquí se analizan indican que en el pretest los niños presentan un nivel de comprensión mínimo mientras que después de la aplicación del programa de intervención en el postest el promedio aumenta

significativamente y, además, se observa que muestran habilidades para comprender lo que leen, reflejando una mayor comprensión.

La siguiente gráfica ofrece los resultados obtenidos en los promedios del área de **estrategias** de comprensión lectora en donde los niños obtuvieron un promedio de 1.9 en el pretest y 8.8 en el postest (gráfica 3) lo cual indica que hubo una diferencia significativa de medias ($t = - 23$) este resultado tiene un nivel de confianza del 95%, y un nivel de significancia de 0.05 entre estos dos puntajes.

G. 3 Puntuaciones promedio en estrategias de comprensión pretest y postest



Al realizar el análisis de las gráficas se pone de manifiesto que después de la instrucción los alumnos habían cambiado su forma de leer por leer, para dar paso al uso de estrategias y así leer para comprender; ya que no sólo mostraron una mejor comprensión del texto si no que también reflejaron un uso más adecuado de las estrategias de comprensión, donde se puede observar un aumento en el promedio. Se puede considerar que hubo un avance significativo si tomamos en cuenta que los niños pertenecen a una comunidad donde muchos de ellos tienen sus primeras experiencias con libros en el preescolar y posteriormente en la primaria (González y Charría 1992)

Análisis Cualitativo

Después de realizar el análisis cuantitativo, se presenta una interpretación cualitativa de lo que se observó durante el proceso como parte de la evaluación formativa programada para esta investigación.

El grupo al que se aplicó el programa de intervención era numeroso, por lo que fue necesario encontrar modalidades organizativas que permitieran atender la diversidad de intereses y posibilidades de los niños, para guiarlos en como crear las condiciones para que ellos aprendieran a establecer límites y el cumplimiento de acuerdos que permitieran el buen desarrollo de las actividades en grupo, así como la interacción entre sus iguales y la instructora; con el propósito de hacer posible para ellos una experiencia que les aportara valor y confianza para enfrentarse los lectores con posibilidades de éxito en sus actividades escolares (Muñoz y cols. 1997).

Las actividades diseñadas para esta investigación produjeron cambios significativos en los niños, cambios que se reflejaron en avances de la comprensión lectora y en la actitud hacia las actividades de lectura, el fomento de la interacción y confrontación de los diferentes puntos de vista conducen al niño a considerar progresivamente que hay otras opiniones, y no sólo su propio punto de vista, para tomar en cuenta el de los otros y así acercarse cada vez más a la objetividad en la comprensión de lo leído. De esta manera la lectura se fue tornando cada vez más fluida como resultado de una mayor posibilidad de anticipar el contenido del texto, de correr riesgos durante la lectura. En cuanto la actitud se observaron cambios que fueron desde la apatía y el rechazo ante la lectura hasta el placer por estas actividades, llegando en algunos momentos en que se peleaban el turno cuando se trataba de decidir quién comenzaría a leer un determinado texto e incluso los más callados externaban sus opiniones.

Cabe destacar como otro de los hechos observados la espontaneidad que fue surgiendo en los niños a medida que se avanzó en las sesiones. La inseguridad que los niños manifestaban en los inicios del trabajo fue dando lugar a la seguridad y a la participación espontánea en la elaboración de las actividades propuestas: así el yo no sé leer, o el bajar la mirada y esconder la cara como respuesta a cualquier proposición de leer, desaparecieron y fueron sustituidos por el yo espontáneo ante la pregunta quién comenzaría a leer. El temor a equivocarse fue disminuyendo progresivamente a la vez que se incrementaba la disposición a correr riesgos, cuando los niños fueron descubriendo que el error no se utilizaba para sancionar, más bien constituye algo inevitable en el proceso de aprendizaje, algo que forma parte de él.

Con la finalidad de realizar un análisis cualitativo más detallado se abordaron las siguientes dimensiones que resultaron relevantes para explicar los resultados de esta investigación: enseñanza de estrategias, construcción de estrategias y transferencia de estrategias.

Empezando con el tema inicial la enseñanza de estrategias. De acuerdo con Ausubel los alumnos deben aprender estrategias de una forma conciente ya que con ello se facilita el aprendizaje significativo, lo que promueve el establecimiento de relaciones significativas, entre lo que ya saben y la nueva información; de este modo los alumnos no sólo aprenden como utilizar determinadas estrategias, también cuando y por qué, y en que medida favorece el proceso de resolución de la tarea implicada en la comprensión (citado en Monereo,1998).

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores fue que en cada sesión se explicó a los niños que era lo que iban a hacer con las estrategias que se usaron para esa sesión, en que consistían y para que les servían, con el propósito de que ellos conocieran los objetivos que se pretendían lograr con su actuación. La instructora mencionó que los textos aún cuando no todos se

encontraban en su libro de texto, eran adecuados a su grado escolar, también se les comunicó que tenían la posibilidad de pedir y recibir ayuda, de igual forma se les hacía saber que después de la lectura debían realizar un resumen o un cuestionario, de acuerdo a la tarea.

La *fase de modelado* sirvió básicamente para conocer y tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos en relación a la comprensión lectora y el uso de estrategias de tal manera que fue posible ofrecer la ayuda necesaria para que los estudiantes se familiarizaran, usaran las estrategias y con ello construir un significado adecuado acerca del texto. Así mismo, propiciar la necesidad de leer en ellos, ayudando a que descubrieran las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorecieran su aprendizaje significativo; proporcionando los recursos necesarios para que puedan afrontar la actividad con seguridad, confianza e interés.

Durante las sesiones de modelado se trabajó con las estrategias de identificar y verificar predicciones, activar conocimientos previos e identificar la idea principal para realizar un resumen; como ejemplo se aporta un fragmento de la segunda sesión con el texto *El diente de Daniela* donde se identificaron y verificaron predicciones.

Para iniciar la sesión se explicó a los alumnos que el objetivo de esa sesión era realizar y verificar predicciones que para hacer predicciones la indicación fue: vamos a imaginar a partir de unos dibujos de que se trata la lectura.

La instructora pegó en el pizarrón un rompecabezas con dibujos alusivos al tema, luego volteó uno y dijo; bien por ejemplo, observen este dibujo ¿saben de quién se trata?, bueno yo se los podría decir pero quisiera que me ayudaran ¿creen que pueden?.

Algunos niños se voltearon a ver unos a otros y nadie contestó; otros niños platicaron entre ellos como si nada se hubiera preguntado.

Instructora: Brenda puedes compartir con nosotros tú opinión

Brenda: “De comer alimentos”

Instructora: Pude ser, lo sabremos hasta que leamos la lectura; José

nos quieres compartir algo
José: “De comer alimentos”

Instructora: Muy bien ahora observen este dibujo, nos va a proporcionar más datos de la lectura, están de acuerdo; se levantaron varias manitas, se continuó preguntando cada vez que se volteó el siguiente dibujo hasta concluir.

En reiteradas ocasiones se tomó el tema de la lectura como ejemplo para explicar que a través de él se pueden formular ideas acerca del contenido del texto, ya que, en opinión de Carrasco (1995), permite que el lector realice hipótesis, a partir de la combinación que realizan los alumnos de lo que conocen del texto, estas hipótesis les permitieron imaginar lo que continuaba en la lectura.

Por ejemplo la tercera sesión, de la cuál transcribo un fragmento más adelante, los alumnos identificaron a cual tema correspondió el texto; también en cada sesión se leyó el tema y se hicieron hipótesis sobre el contenido de la lectura que se trabajo en cada actividad, lo cual fue muy útil para detectar que sabían y que no sabían los alumnos del texto.

A continuación transcribo literalmente un fragmento de una de las sesiones de modelado; el cual se llevo a cabo con el texto *El escuintle*. Se explicó a los alumnos que el objetivo de esta sesión consistía en que ellos identificarán y verificarán hipótesis y activarán sus conocimientos previos.

Para realizar la sesión la instructora pegó dos partes iguales de cartulina en el pizarron con el nombre de dos historias del libro de lecturas de tercer grado: El escuintle y el caballo de arena.

Instructora: Invita a los alumnos a que comenten que les sugiere el título El escuintle

Niños: Todos sentados nadie contesta

Instructora: A ver Diego, tú de qué crees que se trate la lectura(no contesta) muy bien más adelante nos compartes tu opinión; A ver Cintia: ¿Nos puedes ayudar?.

Cintia: “Si, de un niño sucio”

Otros niños se ríen y hacen comentarios como: Se quiere lucir, quiere ser más que los demás.

Instructora: Muy bien Cintia te agradezco tu participación; Ricardo quieres participar, me agradecería mucho escuchar tú participación.

Ricardo: “De un niño latoso”

Instructora: Muy bien alguien más, primero Carlos y después Laura

Carlos: “Un niño que llora mucho”

Laura: “Un niño travieso”

El fragmento anterior nos permite observar como los niños usan sus conocimientos previos a partir de la información del título y ésta se relaciona con un esquema preexistente, de lo que resulta una ampliación de tal esquema o la creación de uno nuevo. Lo anterior se pudo observar en este caso, ya que al leer la lectura los niños descubrieron que sus hipótesis no tenían nada que ver con el contenido del texto; sin embargo agregaron información nueva al leer que se trataba de un perro el cual se encuentra en peligro de extinción por falta de protección, y además los niños comprobaron que los errores se aprovechaban para hacer que otros niños se animaran a participar ya que el error no se sancionaba; a su vez ellos pudieron ir asumiendo progresivamente la responsabilidad y el control de su proceso. Así las hipótesis que los niños plantearon a la instructora, fueron que tal vez se trataba de “un niño” pero hasta que se leyó el texto se supo cuáles de las hipótesis que plantearon fueron reales.

Durante este proceso se explicó a los alumnos, por ejemplo, lo que acaban de hacer ustedes al imaginar de que trata la lectura a partir del título, son hipótesis y los planteamientos que hicieron sobre si es un niño latoso, travieso ... quiere decir que activaron sus conocimientos previos.

En las primeras sesiones algunos niños mostraban conductas de rechazo y crítica negativa hacia los comentarios de los demás; estas conductas fueron cediendo paso a las actitudes de aceptación y respeto ante las respuestas de los compañeros, de acuerdo con Muñoz y cols. (1997), son características del trabajo en equipo donde lo fundamental es la cooperación y no la competencia. En este sentido es el contexto de interacción grupal y social donde se promueve y favorece un avance significativo en el conocimiento dentro del proceso

enseñanza-aprendizaje, es así como se da el desarrollo de una situación de aprendizaje para el alumno. A su vez se pudo observar como los efectos de las diferencias culturales determinan en gran medida la construcción y el contenido de los esquemas de conocimiento a partir de los cuales el sujeto orienta la actividad comprensiva del mundo en el que se desenvuelve.

Continuando con la fase de modelado, se trabajo la idea principal para realizar un resumen del texto, en este caso la lectura que se uso fue *El noviazgo antiguo*. Al igual que cada sesión se explicó a los alumnos cual era el objetivo de esta actividad, se mencionó que la tarea consistía en identificar la idea principal, que la idea principal es aquello que el autor nos quiere transmitir, que son las frases más importantes del texto y que una vez obtenida la idea principal de todos los párrafos de esa lectura se iba a formar un resumen, por ello la lectura se analizaría párrafo por párrafo. Desde luego se aclaro que no se trataba de una regla infalible, más bien de una estrategia útil.

Se procedió a repartir una lectura a cada alumno y una hoja con el dibujo de la figura humana, se les indicó que debían leer la lectura en silencio y con mucha atención, ya que la tarea de encontrar la idea principal así lo requería.

A cada párrafo se le fue omitiendo la información que se repetía, seleccionando aquella en la que se encontraba la idea principal, explicando a los alumnos que la información que no se tomaba en cuenta en ese momento no es que no sirviera. Es sólo que requerimos seleccionar la idea principal para luego demostrar como realmente la información nos permite obtener un resumen de la lectura (Solé 1998).

A continuación transcribo un fragmento de la sesión cinco en la que se trabajó la lectura *El noviazgo antiguo*: La instructora explicó que en esa actividad lo que se requería era encontrar la idea principal, para ello se inició con el título, luego se continuó con cada uno de los párrafos.

Instructora: Se dirige la pregunta a todo el grupo ¿qué les sugiere el

título?

Diana: “Que los novios eran diferentes que hoy”

Laura: “De como eran los novios antes”

Instructora: De acuerdo, alguien más, si Carla te escuchamos.

Carla: “Como eran los novios antiguos”

Carlos: “Que los novios no son como hoy”

Instructora: Muy bien vamos a analizar el primer párrafo ¿de qué nos habla el primer párrafo? Diego nos puedes dar tu opinión.

Diego: “Que el siglo que paso los novios no se hacían fácil”

Instructora: Edgar ¿puedes agregar algo más?

Edgar: “Que antes no era como hoy para los novios”

Carlos: “De que no era fácil tener novia“

Instructora: Muy bien ahora cada uno escriba la primera idea principal en el dibujo de la figura humana.

Cabe destacar que a medida que iban avanzando las sesiones la mayoría de los alumnos participaban de forma espontánea, lo que hacia más dinámicas las actividades.

Sin embargo dado que no todos se mostraron interesados se motivó a aquellos que no lo estaban por medio de preguntas personalizadas; con ello se observó que los alumnos tomaron una actitud de participación, tal vez por que había alguien interesado en escuchar lo que tenían que decir.

Continuando con la actividad la instructora comentó: Enseguida trabajaremos el primer párrafo pero me gustaría escucharla opinión de Ricardo, Ana y Javier así que por turnos les voy a preguntar, también les pido a los demás que me ayuden, para que sus compañeros nos compartan sus opiniones.

Instructora: ¿De qué nos habla el primer párrafo? ¿Ricardo nos puedes dar tú opinión?

Ricardo no contesta

Instructora: Ricardo en este momento se va a trabajar con el primer párrafo por ello la aportación que nos compartas es muy valiosa para todos.

Ricardo: “Que en otro siglo los novios eran diferentes”

Instructora: Muy bien Ricardo, Ana ¿puedes agregar algo? recuerda que las aportaciones que ustedes hacen enriquecen el trabajo que se realiza en cada actividad.

Ana: “Habla de los novios del siglo pasado”

Instructora: Javier ¿Qué nos puedes compartir?

Javier: “Pues eso que los novios de antes eran distintos”

La instructora escribió en el pizarrón las respuestas que aportaron los niños y comentó: Como pueden observar, cada uno de ustedes aportó una idea principal del párrafo con las que podemos iniciar un resumen y no tomamos toda la información que contiene el párrafo, sólo determinadas ideas que además son un poco diferentes pero en esencia quieren decir lo mismo.

En el fragmento anterior se puede observar que, como afirma Solé(1998), el resumen de un texto puede ser mucho más interno, en el sentido de que el lector integra su aportación personal. Por ello se debe ayudar a los alumnos a que se impliquen profundamente en lo que hacen, de tal manera que dicho proceso no sea independiente del contraste entre lo que saben y lo que aporta el texto.

Sin embargo no todos los niños avanzaban al mismo ritmo por lo cual se les exhortó con más insistencia a aquellos que no querían hablar, se les comentó que todas las aportaciones eran muy valiosas para hacer más dinámicas las actividades. Por otra parte, lo que se requería era saber si se estaban comprendiendo las indicaciones o no, y eso sólo se sabría a partir de su participación. Otro aspecto que hay que destacar es que durante la aplicación del programa de intervención no se habló de calificación, por lo que los niños no estaban bajo la presión de una nota, por lo tanto su actitud no estuvo orientada a este tipo de resultados. La idea fue que los participantes llegarán a sentir la satisfacción por algo que han podido realizar más que por un resultado determinado (Beuchat y Lira 1994).

Con la insistencia de motivarlos a participar se advirtió en cada sesión una actitud paulatina de mayor participación.

Después de que los alumnos conocieron las estrategias y siguiendo con la programación, ellos deben poner en práctica las habilidades aprendidas en ***práctica guiada*** con la supervisión de la instructora por si es necesario volver a explicar; por que como afirma Solé(1998) no es indispensable que el alumno

sea totalmente competente en una fase para pasar a la siguiente, ni abandonar la anterior sólo por que se pasa a la siguiente.

En este sentido de lo que se trató fue de que los alumnos participaran también de la construcción de estrategias; la necesidad de que los alumnos aprendan a construir estrategias de comprensión es cada vez más importante, ya que es ésta una época de numerosos y continuos cambios tecnológicos; esta época exige a su vez mayores dosis de reflexión por parte de los estudiantes (Mayor y cols. 1995).

A continuación se aporta el ejemplo de una sesión donde se trabajo con la lectura *El conejo y el venado*, al igual que en cada una de las sesiones, se explicó a los alumnos que el objetivo de esta tarea era que ellos activaran sus conocimientos previos, formularan y verificaran sus hipótesis y que, al final de la lectura, resolverían un cuestionario.

El grupo se dividió en pequeños equipos de cuatro integrantes cada uno, en el pizarron se pegaron cuatro láminas que ilustraban algunos sucesos del cuento. La instructora paso por cada uno de los equipos y mediante un diálogo con los alumnos explora el conocimiento previo que éstos poseen con respecto a la temática del texto.

Posteriormente se entregó el texto *El conejo y el venado* a cada equipo y se solicitó a los estudiante que realizaran la lectura dos veces, con la intención de conocer su interacción con el texto y al mismo tiempo promover su desarrollo lector, y para no dejarlos en una sola oportunidad de lectura; una vez que los niños terminaron de leer.

La instructora realizó la lectura en voz alta, pausadamente para que todos los niños siguieran la lectura. Después de leer el primer párrafo se interrumpió la lectura y se hicieron preguntas a los equipos que les hicieran predecir lo que pensaban que iba a ocurrir a continuación; por ejemplo ¿dónde ocurrió esta historia?, ¿cuál es el personaje principal?, se continuó la lectura y se hicieron preguntas nuevamente hasta concluir con la lectura.

Durante el proceso de esta tarea se pudo observar que el plantear la actividad en el contexto del trabajo en equipo, brindó la oportunidad a los niños de conocer la opinión de otros alumnos; lo cual contribuyó a favorecer la reflexión en los lectores además de que el intercambio de opiniones les aportó mayores elementos de análisis.

Se advirtió que la descripción que realizaban entre iguales de una lectura ayudaba a la mejor comprensión y a la profundización de ésta, pues con el intercambio de opiniones los niños se motivaron para conocer más de la lectura. Lo que dio como resultado un cambio radical en la atmósfera que existía en las primeras sesiones.

En seguida se presenta un ejemplo del trabajo en equipo de la sesión seis *El conejo y el venado*, se explicó a los alumnos que la tarea se llevaría a cabo en equipo por lo tanto iban a activar sus conocimientos previos, verificar predicciones y concluir la actividad con la resolución de un cuestionario.

La instructora presento cuatro láminas las cuales contenían pasajes del cuento. Luego formo equipos de cuatro integrantes.

Instructora: Cada equipo inició comentando donde ocurrió esa historia

Instructora: Recorrió todos los equipos escuchando las aportaciones de los alumnos.

Equipo: Angélica en un parque, Brenda por que dices que en el parque, Diana no, en la selva campo, Gabriela en el zoológico.

Diana: “En la selva por que hay de todos los animales”

Gabriela: “En el zoológico también”

Angélica: “Pero antes no había zoológico”

Brenda: “Es verdad lo que dice Angélica, pero ocurrió como dice Diana en la selva.

Sin embargo, igualmente se advirtió que algunos niños les costaba mucho trabajo aceptar los puntos de vista de sus compañeros; la detección de las dificultades que se presentaron en la construcción del significado dieron la pauta para ayudar a los alumnos a reconocer que, con la ayuda de otros compañeros, los desaciertos presentados, los elementos no considerados y la

solución o modificación de las respuestas se restauran sin mucho esfuerzo; así mismo que varias mentes cooperan en la reflexión y el desarrollo de la tarea intelectual ya que todas las aportaciones son importantes.

En este sentido el instructor ejerce una función de guía ya que debe asegurar el enlace entre la construcción que los alumnos pretenden realizar y la construcción del nuevo conocimiento, esto es lo que Rogoff denomina participación guiada. La descripción de la participación que construye la enseñanza debe estar más allá de lo que los estudiantes ya son capaces de resolver, con el fin de que las ayudas que caracterizan a la enseñanza puedan ser retiradas progresivamente (citado en Solé 1998).

Para concluir la actividad, se entregó un cuestionario a cada niño, el cual aportó la siguiente información: que los alumnos lograron elaborar una relación entre la información literal y sus conocimientos previos, igualmente aportar información implícita al texto como producto de su comprensión; con esta base se puede afirmar que todas las respuestas son adecuadas y que el modelo de significado que construyeron durante la lectura es congruente con la información que el texto les proporciono, es decir, que lo comprendieron.

Como ejemplo se aportan las preguntas y respuestas del cuestionario de una alumna.

Instructora: ¿Qué otro nombre le pondrías a esta historia? Diana: “El cuento de dos amigos”

Instructora: ¿Dónde ocurre esta historia? Diana: “En el campo”

Instructora: ¿Cuáles eran los personajes de la historia? Diana: “El venado y el conejo”

Instructora: ¿Tenían algún problema los personajes de la historia? Diana: “ Si que habían intercambiado las orejas”

Instructora:¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de la historia? Diana: “Que el venado le dio sus orejas al conejo y el conejo le dio sus cuernos al venado”

Instructora: ¿Qué otro final le pondrías a esta historia? Diana: “Que el venado y el conejo se iban felices.

A continuación se presenta otro ejemplo de instrucción guiada con la lectura *El sembrador*. Para que los alumnos comprendieran la lectura que iban

a trabajar se dio información indispensable a los lectores sobre el texto, como en este caso que se trataba de una poesía para orientarlos acerca de si se trataba de un contenido real o ficticio, dicha información señalan Edwards y Mercer (citados por Solé,1998). ayuda a los alumnos a saber que saben y que no saben de lo que van a leer.

Igualmente se les comentó que la tarea consistía en identificar la idea principal del texto para que al final elaboraran un resumen con sus propias palabras.

Se invito a los niños a trabajar en pareja, se les entregó un texto el cual deberían leer en silencio. En cuanto terminaron de leer los alumnos; leyó un niño al cual se le había entregado el poema en la actividad anterior con la consigna de que en la siguiente sesión leería el texto en voz alta. En seguida se elaboraron preguntas dirigidas a los equipos con el propósito de promover la reflexión en los lectores; por ejemplo: ¿Al leer el título se imaginaron de que trataba la lectura?, ¿Se trataba de un contenido real o ficticio?, ¿Saben qué significa la palabra sembrador?; dicha actividad brindo la oportunidad de conocer las opiniones de algunos chicos que se resistían a participar. Se advirtió que los alumnos realizaban un enlace entre el conocimiento previo y el nuevo; sin embargo aun cuando se pudo observar que todos los niños contestaban a las preguntas que se les planteaban, a la hora de plasmar sus conocimientos en el resumen no todos lo hicieron de forma adecuada. Por lo que se procedió a realizar preguntas de forma oral a los equipos donde se advirtió la dificultad, previendo que estas preguntas promovieran en los alumnos el análisis de sus propias respuestas para que las argumentarán y dieran su opinión respecto a la lectura; de esta forma se constataba si la elaboración del significado se limitaba a lo expresado inicialmente o se ampliaba.

En seguida se aportan algunas de las preguntas que se realizaron en los equipos donde requerían de ayuda.

Instructora: Juan y Rosa; la lectura trata de sembrar verduras.
Juan y Rosa: ¡nooo!
Juan: “Que hay que luchar por todos y pedir por todos y ser bueno con todos”
Instructora: De acuerdo, Rosa quieres complementar lo que dijo tu compañero.
Rosa: “Si, que hay que sembrar amor, ser como el viento para sembrar”
Instructora: Juan Carlos y Laura, que pueden comentar a cerca de la lectura, ustedes creen que la lectura nos fomenta el rencor o el amor por los demás.
Juan Carlos: “El amor, por que dice que hay que sembrar amor por todas partes”
Laura: “Que hay que sembrar semillas de amor por todo el mundo”

Una vez más se pudo advertir que la investigadora selecciona y organiza las lecturas con fines de aprendizaje; sin embargo dicha actividad estuvo determinada por el conocimiento previo y el desarrollo lector, así como del ritmo particular de cada niño.

En este sentido se fue dando paso a la fase de práctica individual con el fin de que los alumnos tuvieran la oportunidad de intervenir cada vez más activamente en el uso de estrategias; en un proceso de construcción conjunta, donde instructor y alumno pudieran compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos y aún cuando el alumno era el protagonista principal, el instructor tuvo un papel destacado en el proceso.

En la fase de *práctica individual* se advirtió que algunos niños no realizaban la tarea por lo que se reunieron en equipo y se les motivo para llevar a cabo lo que Solé(1998) denomina lectura fragmentada (un párrafo cada uno), después discutieron la lectura entre ellos y luego comentaron sus conclusiones al grupo; esta actividad ofreció la oportunidad de que los alumnos observarán que su actuación era necesaria y eficaz, con ello la tarea de leer dejo de ser una práctica aburrida para convertirse en un reto estimulante. Por otra parte en la sesión once se realizo un cuestionario de forma oral ya que los alumnos se

encontraron un poco inquietos con esta actividad se permitió que los niños intercambiaran información, confrontaran sus opiniones y argumentaran sus ideas. En este tipo de situaciones, los alumnos tuvieron la posibilidad de asistir nuevamente a la demostración de modelos seguidos en este caso por sus compañeros, a su vez de participar en la discusión conjunta.

A continuación se presenta un ejemplo de como se trabajo el resumen de la lectura *El zapatero y El herrador*. Al empezar la sesión la instructora saludo a los alumnos y les pregunto como estaban; luego pregunto: ¿Cuál creen que fue la causa de que los personajes de la historia no fueran amigos.

Todos los niños hablaron al mismo tiempo.

Instructora: ¡Que bien! parece que todos podemos decir algo sobre este tema, pero vamos a ordenar la discusión para que nos escuchemos, ¿Quién puede comentar lo que dijo Gabriela? ¿O lo que nos compartió Roberto?

Como era de esperarse no se había escuchado nada.

Instructora: ¿Por qué no nos compartes tú opinión Gabriela? y los demás por favor escuchamos atentos. Todos los niños que quieran hablar sobre el tema lo van a poder hacer.

Gabriela: “Por que se caen mal”

Roberto: “El zapatero se sentía superior al herrador”

Se continuó escuchando a todos los que se querían ser escuchados; luego se hicieron más preguntas.

Instructora: ¿Cuál de los dos personajes solicito primero del trabajo del otro?

Margarita: “ El herrador pero su enojo no le permitió buscar al zapatero”

Niños: “No es verdad”

José: “El zapatero fue el primero en solicitar los servicios del herrador”

Varios niños volvieron a leer el texto para verificar la respuesta de José; cuando la instructora observo la actitud de los niños pregunto: ¿Cuál de las dos respuestas es adecuada?

Niños: “Las dos están bien”

La instructora escribió en el pizarron los comentarios de los alumnos para ir integrando el resumen junto con los alumnos.

Continuando con el programa se trabajo un texto informativo y un articulo de periódico para realizar la transferencia de estrategias. En este sentido de

acuerdo a las posibilidades cognoscitivas del alumno el profesor se fue ubicando como mediador durante el proceso enseñanza- aprendizaje (Gómez y cols.1997).

La fase de *transferencia* supone que los alumnos han adquirido las habilidades necesarias para enfrentarse a la tarea con garantía de éxito: es decir que se han apropiado del conocimiento que representa el uso de estrategias de comprensión para usarlas de forma individual en otro contexto o con otro material. en esta fase el alumno asume la mayor responsabilidad de la construcción de su conocimiento contando desde luego siempre con la supervisión de la instructora; ofreciendo ayuda cuando fue requerida, en una tarea compartida en la cual es fundamental que se produzca el traspaso de competencia y control de la instructora a los alumnos. Sin embargo no consistió en lo mismo para todos los alumnos, debido a la relevancia contextual, donde los alumnos son los que designan la importancia a determinados pasajes o ideas contenidas en el texto en función de su atención, deseos y conocimientos; en este sentido es que la instructora ubicó las dificultades para aportar las ayudas necesarias en la relación básica del conocimiento. El alumno a su vez iba adquiriendo la responsabilidad de su conocimiento en la transferencia para construir y elaborar una nueva información a partir de la existente. Aún cuando hasta este momento los avances que se han observado son significativos, no sería serio decir que las estrategias de comprensión lectora se han adquirido de un día para otro o que con el programa que se aplicó fue suficiente; más bien se deben practicar pero no sólo en el área de español sino en todas las materias con el propósito de fortalecer su apropiación en los alumnos ya que, como afirma Argudín (1992), la lectura da la oportunidad de aprender de forma permanente. Otro aspecto que hay que destacar es que durante la aplicación del programa de intervención no se habló de calificación, por lo que los niños no estuvieron bajo la presión de una nota, por lo tanto su actitud no estaba

orientada a este tipo de resultados. La idea era que los participantes llegarán a sentir la satisfacción por algo que han podido realizar más que por un resultado determinado (Beuchat y Lira 1994).

Es probable que los alumnos se mostrarán interesados debido a la interacción comunicativa que se estableció entre el instructor y ellos o a partir de la implicación de los estudiantes en la tarea de aprendizaje, además porque para cada sesión se realizaba un ejercicio diferente el cual permitió desarrollar aquellas habilidades lectoras de los alumnos.

Para realizar la evaluación del tratamiento se tomaron en cuenta los planteamientos que proponen Gómez y cols. (1997) y Chadwick y Rivera (1997) con respecto a la evaluación formativa. En este sentido en cada una de las sesiones se observó el nivel de participación de los alumnos el cual se logró mantener fomentando la interacción entre los estudiantes y la instructora, la indagación de conocimientos previos de los alumnos enlazando la nueva información con la que ya poseen siempre considerando que la tarea de aprendizaje constituya un reto a su alcance, las respuestas a las preguntas formuladas por los alumnos para intervenir de tal modo que se pueda facilitar la ayuda necesaria y constatar que progresivamente pueden usar con competencia y de forma autónoma las estrategias enseñadas. Los alumnos se fueron percatando de sus progresos, pasando de ser meros receptores del saber del instructor o de los textos para convertirse en actores y constructores de su propia dinámica de aprendizaje; ya que en la escuela actual la enseñanza consiste en preparar a los estudiantes para participar de forma inteligente en la sociedad de manera que estén equipados con los instrumentos intelectuales y prácticos, que le sirvan en la vida diaria.

A partir de lo que se ha analizado durante el tratamiento se puede decir que los alumnos comprendieron que un texto no sólo se lee, sino que lleva de la mano a la imaginación; con el se amplía el universo, se entretienen otras

historias; el lector escoge lo que le parece sorprendente, lo que le gusta; en fin todo aquello que le permite la construcción de sus conocimientos y su realización como sujeto (Sastrías 1995). A su vez se observó que cada individuo al expresarse lo hace de acuerdo a su personalidad singular y diferente de la de los demás y con mayor autonomía.

Conclusiones

El propósito de esta investigación fue diseñar y aplicar un programa de intervención en el aprendizaje de estrategias de alto nivel para favorecer la comprensión de textos narrativos para ver si se transfieren a otro tipo de textos; sin embargo no se trató de una revisión exhaustiva de todas las estrategias orientadas a la comprensión de textos; sólo de algunas de las que propone el material revisado con este fin que han demostrado como la comprensión puede ser mejorada con este tipo de ayudas en los lectores novatos, lo anterior se investiga en los resultados del postest donde se percibe un avance significativo con respecto al pretest.

Este proceso se llevó a cabo situando en primer lugar a la comprensión como un aspecto activo, en el cual el niño construye un significado del texto, de acuerdo a sus diferencias individuales y al alcance de su comprensión; en segundo lugar a las estrategias por que fomentan la autonomía y además proporcionan al alumno habilidades para asimilar nueva información, le posibilitan representar las ideas clave, relacionar y realizar enlaces entre el conocimiento nuevo con el ya existente y organizar y analizar la información del texto; en tercer lugar se emplearon obras de literatura infantil ya que los relatos motivan al lector para aprovechar la fantasía y la imaginación que se encuentra de forma natural en cada uno de ellos, lo que les ayuda a encontrar un mundo lleno de magia y significado por ello se aprovecho como apoyo en la comprensión. A través de este análisis se puede considerar que si los maestros se comprometen con la práctica cotidiana en el entrenamiento de estrategias, pueden comprobar que sus alumnos llegan a la comprensión de textos con menor esfuerzo. A continuación se enumeran las principales conclusiones a las que se llego en este trabajo.

La primera conclusión desde los hallazgos de la psicología cognitiva se ha identificado la figura del profesor como facilitador en el proceso de

construcción de conocimiento de los alumnos, por lo que debe comportarse como instructor capaz de transmitir a los alumnos sus conocimientos y enseñarles como aprender mejor, para que los lectores novatos construyan su conocimiento con el fin de dar sentido al texto (Bruer, 1993).

La segunda conclusión las estrategias de lectura de alto nivel permiten a los estudiantes construir significados del texto mediante un proceso activo, al mismo tiempo exige a los lectores que dispongan de habilidades, de conocimientos previos y confianza en sus capacidades para modificar sus esquemas de conocimiento, y así estimular otras formas de construir significados valiéndose de la escritura como medio de comunicación, con el objetivo de obtener una mayor comprensión.

Como tercera conclusión la enseñanza de las estrategias de alto nivel es una alternativa a la instrucción tradicional de la comprensión lectora; los resultados que se obtuvieron durante el desarrollo del programa de intervención demostraron que la introducción de estrategias de lectura de alto nivel, en cada una de las sesiones, hace que se obtengan resultados efectivos; ya que las estrategias no sólo sirven al alumno para aprender sino también lo motivan a aprender a aprender; a su vez el uso de estrategias a enseñar se acompañó de la reflexión del lector sobre el cómo y el por qué de su utilización, ellos analizaron sus ventajas y el instructor ofreció las ayudas adecuadas para que estos comprendieran con menos esfuerzo lo que leen.

La cuarta conclusión para realizar una intervención de este tipo es necesario tomar en cuenta el contexto educativo en el cual se implementará, por lo que las sesiones programadas para esta intervención se realizaron tomando en consideración a los estudiantes, por que están viviendo una etapa de notables cambios tecnológicos por ello resulta indispensable que cuenten con las herramientas necesarias, que de acuerdo a las investigaciones realizadas, éstos se deben preparar para actuar de forma inteligente en la sociedad; con

actividades que les permitan involucrarse a fondo para realizarlas.

La quinta conclusión para una intervención eficaz es necesaria la conformación de pequeños grupos de trabajo, con el objetivo de generar espacios de reflexión alrededor de este proceso de comprensión lectora, en donde se pudieron escuchar las opiniones de todos, dando como resultado que diferentes alumnos no sólo abordan de forma diversa la tarea de leer sino también siguieran un proceso de comprensión diferente.

Así la Sexta conclusión la utilización de estrategias permite que los lectores tomen confianza en sus capacidades, tanto para hacer mejor lo que ya hacen, como para relacionarse con sus compañeros y aceptar otros puntos de vista.

La séptima conclusión se puede considerar que el desarrollo del programa de intervención en el contexto real del aula y de los alumnos fue muy valioso por que proporcionó la oportunidad de trabajar con los escolares, en su contexto y por la implicación directa de los niños, así como la enseñanza directa interactiva respetando los ritmos individuales, empleando diversas técnicas y recursos.

Finalmente octava conclusión es fundamental que el apoyo en la comprensión lectora no se lleve a cabo únicamente en la clase de español, puesto que en todos los ámbitos académicos y de la vida cotidiana se utiliza este proceso intelectual por lo que programas como este incentivan la transferencia en la utilización de estrategias a todos los ámbitos de lectura.

Sugerencias

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten a grandes rasgos advertir que cuando un maestro intenta desarrollar capacidades en sus alumnos, de tal forma que modele sus actividades y la temática que contiene el material para comprender por los lectores; también cuando los alumnos perciben ese mensaje y lo hace suyo, se refuerzan las actividades relacionadas con estas capacidades de lectura.

En este sentido se requiere que los profesores observen el desarrollo de las capacidades de los alumnos y consideren que saber leer implica comprender lo que se lee para así dejar a tras el aprendizaje mecánico de conocimientos, acompañados de la memorización y le dediquen más tiempo a la lectura de textos narrativos, independientemente de la edad de los lectores, ya que el desarrollo de capacidades de comprensión lectora es una especie de eslabón entre el conocimiento y el desarrollo de actitudes de aprendizaje.

Parece necesario que el profesor promueva en los alumnos que algunos aprendizajes se lleven a cabo con un mayor esfuerzo intelectual, es decir, es importante que el alumno dedique más tiempo al aprendizaje de la comprensión lectora y que el método que siga o la actividad que lleve a cabo desarrolle otras capacidades más poderosas y no sólo la lectura mecánica.

También es importante que en las aulas se formen pequeños grupos ya que las capacidades intelectuales que se obtienen a través de la interacción les permite participar en equipos de una manera más efectiva, desde el punto de vista social y emocional, lo que a su vez se ve reflejado en un desarrollo intelectual más complejo; de igual forma el compartir ideas que pueden facilitar la búsqueda de diferentes estrategias de solución a las que los participantes, tal vez no hubieran llegado por si solos, con lo cual el rendimiento individual y el rendimiento grupal tienden a incrementarse de manera significativa.

En este sentido el profesor debe participar como modelo y como guía

con lo que se compromete a conocer y utilizar estrategias de comprensión lectora para ponerlas en práctica con sus alumnos, sólo así los estudiantes obtendrán un mejor aprovechamiento. Para que lo anterior se lleve a cabo es necesario realizar un programa con características semejantes a las de este trabajo, en el cual los profesores conozcan y practiquen el uso de estrategias eficaces para la comprensión de textos.

Es recomendable que el maestro les lea a sus alumnos textos narrativos diariamente, sin importar la edad que tengan ni su nivel escolar. El profesor puede hacer una selección de estos textos cada semana, de acuerdo con los intereses que vaya detectando en sus alumnos. Cisneros y cols. (1980) señalan que la imaginación es una función psíquica mediante la cual el hombre crea imágenes con morfología nueva, que pueden ser objetos materiales, una actividad humana o una representación mental de algo que no se conoce.

A través de la literatura narrativa infantil se puede motivar al alumno para que haga volar su imaginación, ya que la experiencia de un relato, le despierta enormemente su interés y pueda ser aprovechado para que éste tenga un mejor desenvolvimiento en el lenguaje oral y escrito.

REFERENCIAS

- Argudín, Y. (1997). La importancia de las habilidades de estrategias de lectura en la universidad. *Didac.* 29: 6-8.
- Argudín, Y. (1992). Habilidades de lectura a nivel superior. *Didac.* 20:17-19.
- Burón, O. J. (1996). Identificación de la idea principal de un texto. *Ciencias de la educación.* 166: 250-255
- Burón, O. J. (1999). *Enseñar a aprender.* Barcelona: Mensajero.
- Bruer, J,T . (1993). *Escuela para pensar Una ciencia del aprendizaje en el aula.* Barcelona: Paidós.
- Cairney, T . (1996). *Enseñanza de la comprensión de textos .*Madrid: Morata.
- Castro, R. M, Delgado, Z. C, Signoret, D. A. (2000). Los cuentos de hadas en la pedagogía nacional. *Revista Mexicana de Pedagogía .* 56: 20-24.
- Cambourne, B. (1992) Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir. *Cero en conducta .* 29-30:17-26
- Carrasco, B. J. (1995). *Como aprender mejor estrategias de aprendizaje.* Madrid: Rialp.
- Cisneros, Z. R, Uribe, T. A. M. Uribe, T. D, Cerna, M. M.(1980). *Didáctica de la lectura y la escritura.* México: Ediciones: Oasis.
- Cohen, D , Y Mackeith, S. (1993).*El desarrollo de la imaginación.* Buenos Aires: Paidós.
- Colomer, T.(1990). La enseñanza de la lectura. *Cuadernos de pedagogía.* (216):15-18
- Collado, I. y García, M, J. A.(1996). Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. *Infancia y aprendizaje.* (78): 87-105.
- Chadwck, C. B. y Rivera, I. N.(1997). *Evaluación formativa para el docente.* Barcelona: Paidós.

Charria de Alonso, M. E. González, G. A. (1997). *Hacia una nueva pedagogía de la lectura*. Buenos Aires: AIQUE.

Chartier, A. M., Hébrard, J. (2000) Saber leer y escribir unas herramientas que tiene su historia. *Infancia y aprendizaje*. (89): 11-24

Domínguez, G. A. B. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Estudio de psicología*. 51: 59-70.

Egan, K. (1994) *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.

Ferreiro, E (2000) Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y aprendizaje*. 89: 52-37.

Ferreiro, E. Gómez, P. M. (1998) *Nuevas Experiencias sobre los procesos de lectura y escritura* México: Siglo XXI

Gárate, L. M. (1996) *La comprensión de cuentos en los niños*. México: Siglo XXI.

García, M. J. A. Martí, C. J. I, Villaseca, L, Santamaría, M. C.(1996). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México: siglo XXI.

Gómez, P. M, Villareal, M. B, López, A. M. L, González, L. V, Adame, M. G. (1997) *La lectura en la escuela*. México: SEP.

Gómez, P. M. (1995) *Español sugerencias para su enseñanza segundo grado*. México: SEP.

González, G. A, Charria, de A. M. E. (1992) *El placer de leer en un programa de lectura*. Argentina: AIQUE.

Gómez, P. M. (1999) Programación II **PRONALES**, programa español, año 2: 1-15.

Goodman, K. (1992) Lenguaje total: La manera natural del desarrollo del lenguaje. *Cero en conducta*. (29-39): 17-26.

Gussin, P. V. (1998) "Buscando a la urraca. Otra voz en el aula" En: Mc Ewan, H. Egan, K.(comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, P. W.(1998) "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza" En: Mc Ewan, H. Egan, K.(comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kaufman, A. M. Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

López, R. J. I.(1999) *Conocimiento docente y práctica educativa*. Malaga: Algibe.

Loufrani, C. (2000)La prensa una herramienta para los alumnos con dificultades en lectura y escritura. *Infancia y aprendizaje*. 89: 51-64.

Levin, J. (1979) *Fundamentos de estadística en la investigación social*. México: Harla.

Martín, R. N, Delgado, A. M. C, Domech, M. C. (1996) *Animación a la lectura*. Madrid:Popular.

Mayor, J. Suengas. González, J.(1995) *Campos de aplicación de las estrategias. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Graó.

McEwan, H. Egan, K. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Millán, S. Gojman, de M. S. (1997) *Los animales, personajes en el mundo de los niños*. México: UPN.

Monereo, C. Castelló, M. Clariana, M. Palmo, M. Pérez, M. L. (1998) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Neveleff, J. (1997) *Clasificación de géneros literarios*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Ortega, R. Y. (1999) *Metodología para la comprensión de lectura en español y lengua extranjera*. México: Porrua.

Palacios, de P. A, Muñoz, de P. M, Lerner, de Z. D. (1997)***Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica.*** Buenos Aires: AIQUE.

SEP(1993). ***Plan y programas de estudios. Educación básica primaria.*** México: SEP.

Pimentel, L. A. (1998)***El relato en perspectiva.*** Madrid: Siglo XXI.

Ramírez, J. L. (2001) Reprueba la OCDE la calidad de la educación impartida en México. Periódico ***El Financiero.*** México, 52: 5 Diciembre.

Sastrías, M. (1995) ***Caminos a la lectura. El qué y el cómo para que los niños lean*** PIALI. México: Pax.

Schökel (1995) ***El estilo literario.*** Bilbao: Egan- mensajero.

Solé, I. (1998) ***Estrategias de lectura.*** Barcelona: Grau

Smith, B. C. Dahl, L. K. (1995)***La enseñanza de la lecto escritura. Un enfoque interactivo.*** Madrid: Aprendizaje visor.

Valenzuela, J. J. R.(1994)El metacurriculum: una opción didáctica para el aprendizaje estrategico. ***Didac.*** 23: 18-20.

Viero, I. P. Peralbo, M. V. García M. J. A.(1997) ***Procesos de adquisición de la lectura.*** Madrid: aprendizaje visor.

Vila, I. (1993) Psicología y enseñanza de la lengua. ***Infancia y aprendizaje.*** (62-63): 219-229.

Witherell, C. S, Tan, T. H,Othus, J. (1998)“Los paisajes narrativos y la imaginación moral. Tomar la narrativa en serio” En: Mc Ewan, H. Egan, K. ***La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.*** Buenos Aires: Amorrortu.

A n e x o s

CUESTIONARIO DEL PRETEST

Anexo 1

- 1.- Una mañana, Lulú despertó muy inquieta. ¿Por qué crees que despertó así?
- 2.-Lulú llegó a la escuela _____ que sus compañeros.
- 3.- ¿Por qué crees que Lulú se quedó pensativa cuando platico con la maestra y sus compañeros sobre los animales que habían visto?
- 4.-¿Por qué crees que los niños empezaron a inventar animales ?
- 5.-¿ Por qué crees que los niños se rieron cuando Lulú les preguntó como se vería el elefante con las patas de jirafa?
- 6.-¿De cuáles animales formaron los niños al camedrilo?
- 7.- Inventa tú un animal y escribe su nombre.
- 8.-¿Por qué crees que la historia se llama “El zoológico fantástico”?
- 9.- ¿Qué otro nombre le pondrías a esta historia?
10. Te imaginaste de qué se trataba la lectura al leer el titulo.
- 11.Durante la lectura encontraste alguna palabra que no conocías ¿Qué hiciste para encontrar el significado?
12. Cuando estabas leyendo el texto te imaginaste cuál seria el final.
13. Qué final le escribirías tu al cuento.
- 14.Realiza un resumen del texto que acabas de leer.

EL ZOOLÓGICO FANTÁSTICO

Anexo 2

(Lectura del pretest)

Una mañana, Lulú despertó muy inquieta. Ya quería llegar a la escuela pues su maestra había organizado un paseo al zoológico para ese día.

A Lulú le gustaban mucho los animales, especialmente los elefantes y las jirafas; eran los más grandes que conocía.

Su mamá la llevó a la escuela. Ya todo el grupo estaba completo y la maestra organizó a los niños para que subieran al autobús que los llevaría al zoológico.

Cuando llegaron, todos los niños corrían de un lado a otro viendo a los animales; había de todo: pájaros, tigres, osos, conejos, víboras, camellos, cebras, rinocerontes y, claro, había, jirafas y elefantes.

Después de un rato, la maestra los reunió para platicar sobre los animales que habían visto. Lulú se quedó muy pensativa y preguntó:

-¿Cómo se vería un elefante con las patas de jirafa?

Todos los niños se rieron y empezaron a inventar otros animales.

-¿Qué tal si el león tuviera una cabeza como la del rinoceronte?-dijo Pedro.

-¿Y si al camello le ponemos un hocicote como el del cocodrilo?-preguntó José.

-Ahora juguemos a ponerle nombre a los animales que formamos -dijo la maestra-. Al elefante con patas de jirafa yo le pondría: jirafante.

-A ver -dijo María-, ¿qué animal se llamaría camedrilo?

-El camello con hocicote de cocodrilo -respondió Raúl.

-¿Cómo le pondrían a una pantera con cabeza de perico? -dijo la maestra.

-panterico -contestó Lulú.

Cuando regresaron a la escuela, los niños seguían inventando formas y nombres para los animales. La maestra les pidió que los dibujaran. Lulú estaba feliz, combinando la forma de los elefantes y las jirafas.

Realmente para Lulú y sus compañeros, fue un día divertido.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

OBJETIVO ESPECIFICO: El alumno interactuará con el grupo y el instructor, a partir de una dinámica de integración.

Número de Sesión: 1

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
-Música infantil	Integración de grupo	<ul style="list-style-type: none"> -Plantear propósito de la sesión -Se reparte a cada niño lápiz y papel -Se toca la música y los niños bailan en circulo (con papel y lápiz en mano) -Se detiene la música y se les pide que escriban en el papel su nombre completo y lo que más les gusta y lo que menos les gusta Después de un rato prudente se dice ¡alto! -Se vuelve a poner la música, los niños bailan y se repite lo mismo que al principio. En cada ¡alto! se pide que escriban distintas cosas como: anécdotas, chistes, cosas chuscas que les hayan sucedido. -Para finalizar se formará un circulo -Luego cada alumno compartirá a todo el grupo lo que escribió y defenderá su comentario. (tiempo 60m). 	<ul style="list-style-type: none"> -Hojas y papel -Grabadora 	<ul style="list-style-type: none"> -El nivel de participación de los alumnos. -Integración grupal. -Colaboración - Que el alumno participe al menos una vez

OBJETIVO ESPECIFICO: Identificar y verificar predicciones y conocimientos previos en un texto narrativo a partir de la ejemplificación del instructor.

Número de sesión 2

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>-El diente de Daniela</p> <p>Seleccionado del libro de lectura de tercer grado, SEP</p>	<p>Aproximación a las estrategias de comprensión de textos.</p> <p>Antes de la lectura: identificar y verificar predicciones, activar conocimientos previos</p>	<p>Antes de la lectura. Plantear el propósito de la sesión. ¿Adivina de quién se trata? -Se presentará un rompe cabezas en forma de panel, con un personaje conocido por los niños, Daniela de la lectura “El diente de Daniela” -Se irá volteando pieza por pieza, se irán realizando predicciones, hasta concluir. -Se leerá la historia pausadamente en voz alta (lectura compartida).</p> <p>-Durante la lectura. -Se discute su secuencia -Se plantean preguntas sobre lo que se ha leído -Se formulan predicciones -se verificarán predicciones (tiempo 60 min)</p>	<p>-Rompe cabezas</p> <p>-texto</p> <p>-Hojas blancas</p> <p>-Lápiz</p>	<p>-Que los alumnos intenten realizar predicciones sobre la lectura.</p> <p>-Que todos los alumnos se formulen predicciones antes de leer un texto</p> <p>-Que escriban las predicciones que van haciendo, para compartirlas con el grupo.</p> <p>-Que los alumnos escriban las predicciones que se van formulando</p> <p>-El alumno participe al menos una vez</p>

OBJETIVO ESPECIFICO: Identificar y verificar hipótesis y conocimientos previos en un texto narrativo a partir de la ejemplificación del instructor.

Número de sesión 3

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>-El escuintle</p> <p>Seleccionado del libro de lectura de tercer grado, SEP</p> <p>-El caballo de arena</p>	<p>Aproximación a las estrategias de comprensión de textos.</p> <p>Antes de la lectura: Predecir activar conocimientos previos.</p> <p>Durante la lectura: verificar hipótesis</p>	<p>-Plantear propósito de la sesión.</p> <p>-Antes de la lectura: Se presentarán dos partes iguales de cartulina con el nombre de las historias del libro de lecturas, que los niños hayan leído recientemente.</p> <p>-se preguntará a los alumnos qué información tienen sobre los títulos de las cartulinas</p> <p>-se preguntará a los niños de que lectura creen que se tratará</p> <p>-Durante la lectura: En una caja de cartón habrá una serie de fichas, algunas con la idea principal de cada historia.</p> <p>-La instructora toma una ficha, le da lectura y pregunta a los niños a qué título creen que se refiere esa idea principal</p> <p>se pedirá a los niños que verifiquen sus hipótesis. (tiempo 60 min).</p>	<p>-Cartulina</p> <p>-Fichas</p> <p>-Caja de cartón</p>	<p>-Que todos los alumnos verifiquen las hipótesis elaboradas durante la lectura de un texto narrativo</p>

OBJETIVO ESPECIFICO: Identificar las estrategias de comprensión de textos narrativos después de la lectura (verificar hipótesis para identificar la idea principal) a través de modelado del instructor.

Número de Sesión: 4

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDACTICOS	EVALUACIÓN
<p>-El labrador y sus hijos -Un amigo</p> <p>Seleccionado del libro de lectura de tercer grado SEP.</p> <p>-El zorro seleccionado del libro lecturas de tercer grado LAROUSSE</p>	<p>Modelado para identificar la idea principal.</p> <p>Antes de la lectura: realizar predicciones y activar conocimientos previos.</p> <p>Durante la lectura: verificar hipótesis. para identificar las ideas principales que aparecen en el texto.</p> <p>Después de la lectura: identificar la idea principal</p>	<p>-Plantear propósito de la sesión</p> <p>Antes de la lectura</p> <p>-Se seleccionarán dos historias, cada una con una ilustración representativa éstas estarán pegadas sobre cartulina en el pizarrón.</p> <p>-Después de que los niños observen las ilustraciones</p> <p>-La instructora pregunta ¿quién me quiere decir de que se va a tratar la lectura?</p> <p>-La instructora va anotando las hipótesis de los niños en el pizarron</p> <p>Durante la lectura</p> <p>-Se leerá al grupo una de las historias. Se pedirá a los alumnos que identifiquen cuál es la ilustración que corresponde al contenido de la historia.</p> <p>-Se verifican las hipótesis que plantearon los alumnos</p> <p>Después de la lectura</p> <p>Se pedirá a los alumnos que realicen un dibujo de la idea principal de la lectura. (tiempo 60min)</p>	<p>-Textos impresos</p> <p>- Tijeras</p> <p>-Pegamento</p> <p>-Cartulina</p>	<p>-Que todos los alumnos plasmen la idea principal de un texto narrativo en un dibujo.</p> <p>- Que a la lectura El zorro le busquen un título y final los alumnos</p>

OBJETIVO ESPECIFICO: Identificar las ideas principales de un texto narrativo a través de la ejemplificación del instructor.

Número de Sesión: 5

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDACTICOS	EVALUACIÓN
<p>-El noviasgo antiguo</p> <p>Seleccionado de Libro de cuéntanos lo que se cuenta, CONAFE.</p>	<p>Estrategias de comprensión</p> <p>Antes de la lectura: identificar y verificar hipótesis, activar conocimientos previos</p> <p>Durante la lectura: verificar hipótesis</p> <p>Después de la lectura. resumen.</p>	<p>-Plantear propósitos de la sesión</p> <p>Antes de la lectura Se entregará a los alumnos una hoja con el dibujo de una figura humana.</p> <p>-La instructora ejemplifica con el título ¿qué les sugiere el título?</p> <p>-La instructora anota en el pizarron las hipótesis que formulen los alumnos</p> <p>Durante la lectura</p> <p>-La instructora formulará preguntas sobre el primer párrafo para modelar como deben seleccionar los hechos que escribirán en cada una de las partes del cuerpo humano</p> <p>Se pedirá a los alumnos que seleccionen cinco hechos de esa historia y escriba cada suceso en : los brazos, piernas y cabeza.</p> <p>Después de la lectura Explicar cómo se relacionan todas las partes del cuerpo con la cabeza, elaborar de forma grupal un resumen a partir de los hecho que escribieron en su dibujo. (tiempo 60 min)</p>	<p>-Hojas de papel</p> <p>-Lápiz</p> <p>-Tijeras</p>	<p>-Elaboración por equipo de un resumen a partir de los hechos que los alumnos escribieron en su dibujo, teniendo al menos un error.</p> <p>-Escribir ocho ideas principales.</p>

OBJETIVO ESPECIFICO: Identificar y verificar predicciones y activación de conocimientos previos en un texto narrativo a través de la guía del instructor.

Número de Sesión 6

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDACTICOS	EVALUACIÓN
<p>-El conejo y el venado</p> <p>Seleccionado de cuentos el conejo CONAFE</p>	<p>Estrategias de comprensión de textos.</p> <p>Antes de la lectura:</p> <p>activación de conocimientos previos y planteamiento de hipótesis</p> <p>Durante la lectura</p> <p>verificación de hipótesis.</p>	<p>Antes de la lectura:</p> <p>Plantear el propósito de la sesión .</p> <p>-Se formarán equipos de tres integrantes</p> <p>-Se presentará a los alumnos cuatro láminas que ilustren varios sucesos de un cuento.</p> <p>-Se invita a los alumnos a que digan que les sugieren los dibujos, ¿Cómo creen que se llama el cuento?</p> <p>-Animar a los alumnos a que describan lo que conocen sobre el tema que les sugiere la lámina.</p> <p>-¿dónde creen qué ocurre la historia?</p> <p>Durante la lectura:</p> <p>-Se realizara la lectura de forma compartida (en voz alta).</p> <p>-Después de leer uno o dos párrafos se interrumpirá la lectura y se harán preguntas como: ¿Dónde ocurre esta historia? ¿De qué trata esta historia? ¿Cuál es el personaje principal?.</p> <p>-Se continua la lectura y se realizarán preguntas nuevamente.</p> <p>-Se invita a los alumnos a ir verificando sus hipótesis conforme se avanza en la lectura.</p> <p>Después de la lectura:</p> <p>-Después de leer el relato, se eliminará una de las láminas y se pondrán las restantes sobre el pizarrón, se pide a los alumnos que analicen las escenas restantes y digan cuál es la ilustración que falta.</p> <p>-Se preguntará a los alumnos por qué era esa escena importante en la historia, si se puede colocar en otro lugar, o si se puede eliminar.</p> <p>(tiempo 60min)</p>	<p>-Cuatro laminas</p> <p>-Cuento infantil</p> <p>-Diurex</p> <p>-Cuestionario</p>	<p>-Que todos los alumnos verifiquen las hipótesis que se formulen a partir del texto narrativo participando al menos dos o tres veces.</p> <p>-Que los alumnos contesten las preguntas del cuestionario adecuadamente.</p>

OBJETIVO ESPECIFICO: Identificar y verificar hipótesis y activar conocimientos previos de un texto narrativo a través de la guía del instructor.
Número Sesión 7

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<p>-La abeja descontenta</p> <p>Seleccionado del libro de lectura de tercer grado, LAROUSSE</p>	<p>Estrategias de comprensión de textos.</p> <p>Antes. activación de conocimientos previos</p> <p>Durante formulación y verificación de hipótesis.</p> <p>Después realizar un resumen con sus propias palabras</p>	<p>Antes de la lectura: Plantear propósito de la sesión -Se formaran equipos de tres integrantes -Se entregará un cuento a cada alumno el cual presentará espacios sin texto. -Se invitara a los alumnos a realizar predicciones sobre el texto que falta. -Se pregunta a todo el grupo qué saben a cerca del título de la lectura -Se invita a los alumnos a comentar qué palabras creen que hacen falta en los espacios vacíos</p> <p>Durante la lectura: -El instructor comparte con los alumnos la versión original, -Se anima a los equipos a verificar si sus hipótesis eran adecuadas -La instructora orienta y corrige cuando es necesario</p> <p>Después de la lectura: -Se recoge el texto y se pide a los alumnos que reproduzcan un relato similar con sus propias palabras. -Luego esté relato se compartirá con el grupo. (tiempo 60min)</p>	<p>-Un cuento con espacios sin texto</p> <p>-Hojas blancas</p> <p>-Lápiz</p>	<p>-Que todos los alumnos realicen un resumen del texto narrativo con sus propias palabras</p> <p>-El relato deberá contener las partes que integran el cuento</p>

OBJETIVO ESPECIFICO: Identificar las ideas principales de un texto narrativo a través de la guía del instructor.

Número de Sesión: 8

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<p>-Leyenda del indio triste</p> <p>Seleccionado del libro de lectura de tercer grado, LAROUSSE</p>	<p>Antes de la lectura: Identificar y verificar hipótesis, activar conocimientos previos.</p> <p>Durante la lectura: Verificar hipótesis</p> <p>Después de la lectura: Realizar un resumen de un texto narrativo en equipo.</p>	<p>Antes de la lectura: Plantear propósito de la sesión -Se formarán equipos de tres integrantes -Se presentará una lámina con personajes evocadores a los alumnos. -Los equipos observan atentamente en silencio -Se les pide que cierren los ojos y escuchen al instructor: “Ahora nos trasladamos con nuestra mente a éste lugar que ustedes han observado, piensen en silencio” ¿Les gustaría estar allí? ¿Como se sienten ? ¿ Que ruidos escuchan? ¿Que olores perciben? ¿qué observan? ¿han estado en un lugar parecido?.</p> <p>Luego de plantear las preguntas, se invita a los alumnos a que abran los ojos y contemplen de nuevo la lámina.</p> <p>Durante la lectura: -Se pide a los alumnos que seleccionen un sobre el cual contiene un párrafo de la leyenda, luego se solicita que lo coloquen en orden, se realizarán preguntas como: cuál crees que va primero, ¿Cuál es la diferencia entre ese párrafo y el otro? ¿Qué era el personaje principal?.</p> <p>-Se invita a los equipos a comentar sus hipótesis para verificar cuales cuáles se encuentran en el texto.</p> <p>Después de la lectura: se realizarán preguntas como: ¿Si tú fueras el personaje que harías? ¿Porqué crees que? ¿En qué se parece a ..? -Se comparte las respuestas de cada equipo con todo el grupo para realizar un resumen. -Luego el resumen se compartirá con el grupo. (tiempo 60min)</p>	<p>-Láminas con paisaje</p> <p>-Cuento recortado</p> <p>-Cartulina</p> <p>-Sobres</p> <p>-Cuestionario</p>	<p>- Que todos los alumnos contesten preguntas sobre las ideas principales.</p> <p>-Decir 6 ideas principales del texto (resumen grupal de forma verbal)</p>

OBJETIVO ESPECIFICO: Identificar las ideas principales de un texto narrativo a través de la guía del instructor.

Número de Sesión: 9

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<p>-El sembrador Seleccionado del libro de lectura de tercer grado Laboratorio 3</p> <p>-El canguro seleccionado del libro de lecturas LAROUSSE</p>	<p>Antes de la lectura: Plantear propósito de la sesión -Se formarán equipos de tres integrantes -Con un día de anticipación se entregará la lectura al alumno que se encargará de leerla en voz alta frente al grupo (lectura compartida). -El alumno seleccionado leerá el título de la lectura -Se invitara a los alumnos a imaginar de qué tratará la lectura.</p> <p>Durante la lectura. Verificación de hipótesis</p> <p>Después de la lectura realizar un resumen del texto.</p>	<p>ACTIVIDAD</p> <p>-Mientras el alumno seleccionado hace la lectura oral socializada frente al grupo. -Los alumnos que consideren haber localizado el personaje(planta, animal, objeto, etc.) que la lectura describe anotará la respuesta en una tira de papel y la tendrá lista para cuando el jurado la recoja. -Luego se formularán preguntas a los alumnos sobre lo que se ha leído. -Se aclaran posibles dudas acerca del texto .</p> <p>Después de la lectura: Con la selección de las ideas principales los alumnos harán un resumen con sus propias palabras, es decir sintetizar las ideas del texto. Tiempo (60 min)</p>	<p>-Textos de un poema.</p> <p>-Tiras de papel</p> <p>-Cuestionario</p>	<p>Que todos los alumnos se formulen predicciones durante la lectura de un texto narrativo</p> <p>- Redacción del poema con sus propias palabras</p> <p>-Subrayen la idea principal de la lectura el Canguro</p>

OBJETIVO ESPECIFICO: Identificar las ideas principales de un texto narrativo de forma individual con la supervisión del instructor.

Número de Sesión: 10

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<p>-Don gato</p> <p>Seleccionado del libro de lectura de tercer grado LAROUSSE</p>	<p>Estrategias de comprensión</p> <p>Antes de la lectura: identificar y verificar predicción, activar conocimientos previos</p> <p>Durante la lectura: verificar hipótesis</p> <p>Después de la lectura. resumen.</p>	<p>Antes de la lectura: Plantear propósito de la sesión -Se formaran equipos de tres integrantes -Se proporcionará un poema a cada equipo. -Se invita a los equipos a comentar qué les sugiere el título de la lectura y acordar cuál hipótesis es más adecuada.</p> <p>Durante la lectura: -Cada equipo leerá en silencio -Cada equipo comenta la lectura -Se realizarán preguntas a cada equipo de forma oral: ¿Qué era el personaje principal? ¿Por qué crees que la historia se llama así? ¿Qué otro nombre le pondrías a la historia?</p> <p>Después de la lectura -Se solicita a los equipos que verifiquen cuántas hipótesis fueron reales y cuantas ficticias. -Se proporcionará a cada alumno hojas blancas en las cuales realizará y reproducirá un resumen de el texto que acaban de leer en equipo -Cada equipo comenta la lectura (tiempo 60min)</p>	<p>-Hojas blancas</p> <p>-Cuento</p> <p>-Cuestionario</p>	<p>-Que todos los alumnos elaboren la reproducción del cuento el cual deberá contener los elementos principales.</p> <p>- Análisis de las respuestas elaboradas del cuestionario</p>

OBJETIVO ESPECIFICO: Identificar las estrategias de comprensión de textos narrativos después de la lectura (verificar hipótesis para identificar la idea principal) de forma individual con la supervisión del instructor.

Número de Sesión: 11

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<p>-El zapatero y el herrador</p> <p>Seleccionado del libro de lectura de tercer grado Laboratorio 3</p> <p>-Un cuervo insatisfecho</p> <p>Seleccionado del libro de lectura de tercer grado Laboratorio 3</p>	<p>Antes de la lectura: Identificar y verificar predicciones, activar conocimientos previos.</p> <p>Durante la lectura: verificación de hipótesis.</p> <p>Después de la lectura: resumen escrito.</p>	<p>Antes de la lectura: Plantear propósito de la sesión -Se presentarán tres láminas y una fábula -Se pedirá a los alumnos que de forma individual relacionen el texto con la lámina que consideren adecuada. -Se indicará a los alumnos que de forma individual sigan el proceso de: activar conocimientos previos, identificar y verificar hipótesis -Se solicita a los alumnos que compartan con el grupo sus conclusiones. -De manera individual que explique como fue el proceso de lectura que realizo (por escrito) -Luego esté relato se compartirá con el grupo. (tiempo 60min)</p>	<p>-Láminas con paisaje</p> <p>-fábula</p> <p>-Hojas</p> <p>-Cuento</p>	<p>-Que todos los alumnos manejen las estrategias que se han trabajado de forma individual.</p> <p>-Valorar el uso de las estrategias de manera individual a través de la explicación de los procesos de lectura que realizo cada alumno Que los alumnos busquen un título y un final al cuento un Cuervo insatisfecho y además subrayen la idea principal</p>

OBJETIVOESPECIFICO: Identificar las estrategias de comprensión de textos narrativos (verificar hipótesis y resumen)después de la lectura de forma individual con la supervisión del instructor.

Número de Sesión: 12 y 13

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<p>-El pato aventurero</p> <p>-La libélula</p> <p>Seleccionado del libro de lectura de tercer grado LAROUSSE</p>	<p>Antes de la lectura: Identificar y verificar predicciones, activar conocimientos previos.</p> <p>Durante la lectura: verificación de hipótesis.</p> <p>Después de la lectura: resumen escrito.</p>	<p>-Plantear propósito de la sesión</p> <p>-Proporcionar un cuento y pedir que trabajen un resumen de forma individual.</p> <p>- Expliquen por escrito como fue el proceso de lectura que realizaron.</p> <p>-Luego esté relato se compartirá con el grupo.</p> <p>-La instructora supervisa y corrige si es necesario (tiempo 60min)</p>	<p>-Láminas con paisaje</p> <p>-Cuento</p> <p>-Lápiz</p> <p>-hojas</p>	<p>-Un resumen en el cual los alumnos seleccionen las ideas principales y que las expresen en sus propias palabras, es decir sintetizar las ideas del texto.</p> <p>- El resumen deberá contener los elementos principales del texto.</p>

OBJETIVO ESPECIFICO: Explicar cómo el dominio en la formulación de hipótesis e idea principal ayudan a formular y organizar un resumen de un artículo de periódico y un texto informativo.

Número de Sesión: 14 y 15

TEXTO	CONTENIDO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDÁCTICOS	EVALUACIÓN
<p>-La noticia</p> <p>-El paso del tiempo y el cambio</p> <p>Seleccionado del libro de lectura de tercer grado. Laboratorio 3</p>	<p>Antes de la lectura: Identificar y verificar predicciones, activar conocimientos previos.</p> <p>Durante la lectura: verificación de hipótesis.</p> <p>Después de la lectura: resumen escrito.</p>	<p>-Plantear propósito de la sesión</p> <p>-Se proporcionará a los alumnos diferentes tipos de textos: (Noticias, textos informativos)</p> <p>-Se solicita que trabajen el texto de manera individual, posteriormente se solicita que expliquen con sus propias palabras (resumen, comentarios, reflexión etc.) la comprensión que obtuvieron del texto.</p> <p>-Pedir que de manera individual y por escrito expliquen como fue el proceso de lectura que realizaron</p> <p>-La instructora supervisa y corrige si es necesario</p> <p>-Se comparte el resumen con todo el grupo. (tiempo 60m)</p>	<p>-Noticias</p> <p>-Textos informativos</p>	<p>- Que todos los alumnos elaboren un resumen en el cual seleccionen las ideas principales y que las expresen en sus propias palabras, es decir sintetizar las ideas del texto.</p> <p>-El resumen deberá contener los elementos principales del texto.</p>

- 1.- ¿Por qué estaba enojado José María el domingo en la mañana?
- 2.- ¿Por qué crees que José María se sorprendió al llegar al mercado?
- 3.- ¿Qué piensas que significa la expresión “era como entrar a otro mundo”?
- 4.- ¿Crees que José María realmente entró a otro mundo?
- 5.- ¿Cuando el niño pensó: “¡Que feos se ven así, todos pelones!” estaba viendo:
A unos niños. A unos sapos. A unos pollos
_____ _____ _____
- 6.- A José María se le olvidó pedirle a su mamá que le comprara un globo, por qué:
Ya no lo quería Estaba viendo juguetes de madera Estaba enojado
- 7.- Cuando salieron del mercado, el niño sintió que el _____ había pasado _____.
- 8.- Antes de ir al mercado José María estaba enojado y cuando se fue a su casa estaba de buen humor. ¿Por qué crees que cambió su estado de ánimo?
- 9.-¿ Qué otro final le pondrías a ésta historia?.
- 10.- Te imaginaste de qué se trataba la lectura al leer el título.
- 11.- Durante la lectura encontraste alguna palabra que no conocías ¿Qué hiciste para encontrar el significado?
- 12.- Cuando estabas leyendo el texto te imaginaste cual sería el final.
- 13.-¿Qué final le escribirías tu al cuento
- 14.-Realiza un resumen del texto que acabas de leer.

(Lectura del postest)

Un domingo por la mañana José María estaba muy enojado por que su mamá le dijo que tenía que ir con ella al mercado que estaba en el centro de la ciudad.

Él nunca había ido a un mercado, sólo sabía que ha ese lugar iba mucha gente.

Al llegar al mercado quedó sorprendido, nunca se imaginó lo que estaba viendo. Era como entrar a otro mundo.

Era un mercado muy grande y había tantas cosas, que le dieron ganas de tener ojos en la espalda para poder verlo todo: frutas, carne de conejo, de víbora y de borrego; verduras que nunca había visto; ropa, chiles de muchas formas y colores; juguetes, globos y comida; en fin, había de todo.

A José María le llamó mucho la atención la gente que gritaba: ¡Pásele, pásele, aquí tengo las cebollas que no hacen llorar, lléveselas! ¡Acérquese señora, llévase esta fruta, está sabrosa, es fruta fresca y jugosa! ¡Venga, venga, aquí ésta la diversión para los pequeños de la casa, lléveles uno!

José María empezó a sentirse muy bien por haber acompañado a su mamá, por que le había gustado mucho ese mercado.

Mientras ella compraba las cosas que necesitaba, él escuchaba con mucha atención lo que decía: “¿Cuánto cuesta el kilo de pollo?”

José María miró los pollos y pensó: “¡Qué feos se ven así, todos pelones!”

De pronto pasó el globero. José María iba a pedirle a su mamá que le comprara un globo, pero como todo le llamaba tanto la atención, lo olvidó rápidamente y siguió muy divertido viendo los juguetes de madera que un señor estaba vendiendo.

Después de hacer las compras, su mamá le dijo: “Apúrate, José María, no te quedes parado, vámonos ya porque tengo que hacer la comida y se nos hace tarde”

Cuando salieron del mercado, el niño sintió que el tiempo había pasado rápido, que había muchas cosas que no había visto y así se lo dijo a su mamá.

“No te preocupes -le contestó la mamá-. Si quieres, todos los domingos vienes conmigo para que conozcas todo lo que hay en este mercado.” Por supuesto, José María estuvo de acuerdo y se fue de muy buen humor a su casa.