

UNIVERSIDAD PEGAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

“LA COMPRENSIÓN LECTORA. UN ESTUDIO SOBRE
LOS MAPAS MENTALES Y LA IDENTIFICACIÓN DE
LAS IDEAS PRINCIPALES”

T E S I S

PRESENTA: SERVÍN GARCÍA MARÍA GUADALUPE.

ASESOR :
Mtro. PEDRO BOLLÁS GARCÍA

COASESORA:
Lic. ZTEZTENGARI E. SALAS CÁRDENAS

MÉXICO. D.F. 2004

AGRADECIMIENTOS

A MI DIOS

Por elegirme como tu hija predilecta y no haberme permitido desfallecer nunca, por ser el padre más espléndido que siempre estuvo conmigo.

TE AMO.

A MI BEBE (Claudia Alexis González Servín)

Porque nadie se merece más que tu este triunfo, porque te cambie algunos juguetes por mis libros, y siempre cuando llegaba a casa exhausta y miraba tu carita dormida me inyectabas fuerza y alegría para no desertar y seguir adelante.

SIEMPRE LUCHE POR SER TU MEJOR EJEMPLO BEBE,, NO ME OLVIDES AMOR

|

A MI MADRE (Cristina García Campos)

Por ser la gran señora que renunció a lujos y a su libertad por la mía, y haber elegido quedarse al lado de sus hijos para criarlos, la cual me enseñó el lenguaje del amor a través de su comida, madre este triunfo es de una mujer que te hizo cambiar tu educación y romper tus valores, gracias por ser la madre de mi bebe.

SOY TU MEJOR CREACIÓN, NO TE EQUIVOCASTE VALIO LA PENA APOSTARME , TE LLEVARE SIEMPRE CONMIGO, ESTE TRIUNFO ES TUYO MAMITA.

A MI PADRE (José Celedonio Servín Resendiz)

Por haberme enseñado que los hombres de bien se ganan la vida con el sudor de su frente, y que ello les permite vivir con dignidad, por enseñarme que cuando uno quiere hacer las cosas se puede, por haberme dado cobijo todos estos años en tu casa, y haberte convertido en el padre más feliz y orgulloso de mi bebe, porque me diste el amor que necesitaba cuando las fuerzas me abandonaron , y me volviste apostar.

HE SALDADO LA DEUDA PENDIENTE ,TE LO MERECIAS, ESTE TRIUNFO SEÑOR SERVÍN ES SUYO. TE AMO.

A MIS DIEZ HERMANOS (Servín García)

ALFREDO, por ser mi segundo padre y por los estímulos que me diste con tu melodías, por tu sonrisa y extrema inteligencia.

ALICIA, por haberme dado tu juventud, tus fuerzas y ser mi primer maestra, aferrate a la vida falta mucho por hacer.

CARMEN, por los hermosos vestidos que me hiciste de pequeña los cuales marcaron este destino mío.

***LUCIA**, por los lindos juguetes que me trajiste de reyes y por todo el apoyo para concluir mi tesis, no renuncies a tus sueños vale la pena, quiero bailar y sonreír contigo.*

***GREGORIO**, mi ídolo a seguir, por renunciar a tus sueños de juventud por los míos, no te detengas haz comenzado la carrera nos veremos en la cumbre **SERVÍN**.*

***HILARIO**, por haberte convertido en un líder digno de admirar, demuestra tu casta, sigue adelante no te detengas.*

***FELICIANO**, por haberme recordado con tu ejemplo que provenía de una casta de gigantes y que no importaba el tiempo transcurrido tenía que regresar a mi destino.*

***ANTONIA**, que bueno que despertaste, ahora sólo falta cumplir tus sueños, recobra todas tus fuerzas, sabes que cuentas conmigo.*

***MANUEL**, el más pequeño de mis hermanos y el más atrevido, el que levanto sus alas en busca de libertad, sigue volando el mundo es infinito y te sigue aguardando.*

***ALEJANDRA**, mi hermanita, mi bebe, no dejes de soñar nunca, sigue jugando a vivir, eres más hermosa cuando sonríes y crees que puedes todo, tienes madera para ello.*

A MIS HERMOSOS E INTELIGENTES SOBRINOS

***JORGE**(Los Garcías)
LAURA
LUPITA*

***ANDRES** (Los Fuentes)
ABRAHAM*

***LUIS ALBERTO** (Los servines)
LÜLU
AMERIS
ROSI*

***XOLAHTL** (Las Servines)
SARAH*

***EMMANUEL** (Los Servines)
CRISTIHAN*

***DANIA**(Servin)*

MAYTE FERNANDA (Cabrerá)

Para todos ustedes mi triunfo en su honor, mis más añorados bebes, porque fueron los hermanito que siempre quise, y con los cuales jugué y reí demasiado, por tener madera de líderes, porque provienen de una casta de gigantes, quiero que sepan que yo siempre los he visualizado volando muy alto alcanzando sus sueños, y como yo siempre juego a ganar, porque aprendí a perder, pues bien disfruten conmigo este humilde presente y no permitan que nadie les robe sus sueños.

POR QUE HAN NACIDO PARA SER GRANDES, DANLE GUERRA A LA VIDA HASTA LLEGAR A LA CIMA, PORQUE ELLA ES DE QUIEN LA POSEE, NO SE DETENGAN, YO LOS AMO, Y LOS NECESITO VER DE ESTE LADO DEL SOL MIS AGUILAS.

SU TÍAMADRE LUPITA SERVIN.

A MI GRAN AMOR

Al destino que nos presento, por mirarme con tus lindos ojos que me hicieron creer en el amor eterno, por darme a beber de tus labios el calor que necesitaba mi alma para que no la carcomiera el frío.

TE AMO MI SARGENTO, GRACIAS POR EXISTIR .

A MIS AMIGOS

*Ztezte,, Ericka, Vero, Norma, Mary, Columba, Sandy, Teresita, Karlo, El cuñado Fer, Gonzalo, Alfredo, Pedro, Antonio, Rene, Camachos,. A quienes no es necesario reconocer lo que me han compartido y enseñado, porque me permitieron ser cristalina y frágil ante ustedes, porque jugamos, reímos, lloramos y crecimos juntos, siempre estaré para ustedes. **LOS AMO INCONDICIONALES.***

HE NACIDO MUJER... HE NACIDO PARA SER LIBRE ... Y ENSEÑAR A VOLAR , HE NACIDO CON ALMA DE GUERRERO, Y NO ME PIENSO MARCHAR ANTES DE GANAR MAS VICTORIAS PARA POSTRARLAS ANTE MI DIOS... HE FORJADO MI DESTINO, Y SIGUIRE MI CAMINO... ME ENCUENTRO ENAMORADA... Y SEGUIRE SIENDO ETERNAMENTE ...

LUPITA SERVÍN.

AGRADECIMIENTOS

A la Gloriosa Universidad Pedagógica Nacional

Por ser mi casa de estudios, por haberme abierto sus brazos y por todos los conocimientos que logre adquirir en ella.

AI MEJOR ASESOR DE LA U.P.N.

PEDRO BOLLÁS GARCÍA

Por haber confiado en mi y explotar al máximo mi capacidad, por haberme enseñado siempre con una sonrisa, este triunfo es tuyo porque te lo prometí, esta saldada mi deuda, con todo mi amor.

A MI COASESORA

ZTEZTEGANRI E. SALAS CÁRDENAS.

Por enseñarme a explotar mi capacidad intelectual y espiritual, gracias por la etiqueta de buena alumna , solamente trate de superar a la maestra.

A MIS SINODALES

MARIA MERCEDES DEL CARMEN PERALTA ALFARO

Por su ternura y paciencia al revisar este trabajo que sin ello no hubiese podido culminarla.

ARMANDO RUIZ BADILLO

Profesor gracias por todo su apoyo y el enriquecimiento que le brindo a mi tesis, pero sobre por ser un profesional en toda la extensión de la palabra.

MIGUEL ANGEL SÁNCHEZ BEDOLLA

Por realizar su labor como profesor con entrega absoluta y amor, por haberme enseñado como una niña y llevarme de la mano, gracias por la creencia que deposito en mí.

JUAN DE DIOS OJEDA GONZALEZ

Por haberme permitido experimentar y equivocarme las veces necesarias hasta lograr desarrollar mi conocimiento, siempre lo tendré presente.

GRACIAS POR TODO, LOS AMO SON MI EJEMPLO A SEGUIR.

A MIS EXTRAORDINARIOS PROFESORES

De la generación 1997-2001 vespertino, porque tuvieron la paciencia de enseñarme y decirme que yo podía, he hicieron que el camino fuera soportable a pesar de algunas tempestades, porque nunca me creí un gigante sino solamente me recargue en sus hombros "profes", gracias por decirme que los que lograban llegar a la meta no eran los inteligentes sino los aferrados, "PUES BIEN AQUÍ ESTOY".

**SOM MI ORGULLO LOS AMO.
LUPITA SERVÍN.**

AGRADECIMIENTOS

*Al profesor **Pedro Herrera**, quien logró sensibilizarme ante las necesidades de las personas que presentan parálisis cerebral, para quienes escribí este humilde pensamiento en el séptimo semestre.*

GRACIAS PROFESOR POR ENSEÑARME QUE SÓLO SE LLEGA HACER UNA EXCELENTE PSICÓLOGA SI SE ES CAPAZ DE USAR LA EMPATÍA.

MI CAJA INERTE

*Era mi primer experiencia con el mundo exterior
Sólo yo me comprendía y sabía lo que pensaba
Sin embargo era demasiado tarde, ya para entonces estaba delante de todos
Y ni mi cabeza reaccionaba a mis deseos, todo el mundo me miraba y yo quería pasar desapercibido.*

Cuanta impotencia y dolor estaba en mi cuerpo, en esa caja, ¡oh! mi maldita caja responde, sólo a través de ti puedo ver.

*Me encuentro en esta caja pequeña y fría, donde sólo se me permite mirar, es muy fría pequeña y gris
Y mi ser se encuentra todo comprimido en mi cerebro y la masa de carne que cuelga de mi cabeza es mi jaula con la que yo nací.*

No se me permitió salir de ella soy como un capullo que jamás dejara que sus alas se extiendan para perderse de un hilo.

*Más a pesar de todo ello yo se bien que mi Dios me dará las fuerzas para continuar.
Veo las miradas asombradas al verme pasar, pero como es mi primer día que yo salí a ver el mundo me doy cuenta que no están preparados para discernir solamente mi interior, olvidándose de mi caja que cuelga inerte de mi cabeza.*

*Soy como el pájaro que se le mojaron sus alas con aceite y que nunca más podrá volar.
Fue tan duro para mí, porque un día asoleado me soñé volando por el horizonte y mis alas eran grandes y bellas, pero sin embargo hoy desperté y al querer volar me encontraba ya inerte en mi caja crujiente.
Que con su frío quemaba mi cuerpo ausente.*

Mi corazón se ahoga entre mis lagrimas, que al igual que mi cuerpo se quedaron dentro de mi caja inerte, para no aflorar jamás.

LUPITA SERVÍN GARCÍA

ÍNDICE

Introducción	
Planteamiento del problema	1
Justificación	4

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

1. LA COMUNICACIÓN DEL SER HUMANO

1.1. La comunicación a través del lenguaje y la lectura	5
1.1.1. El lenguaje	5
1.1.2. Estructura del lenguaje	6
1.1.3. La lectura	7
1.2. El enfoque de la materia de español en la lectura	10
1.2.1. Los propósitos del programa de español en la lectura.....	13

CAPÍTULO 2

2. LA COMPRESIÓN LECTORA

2.1. La comprensión lectora	16
2.1.1. El nivel de comprensión lectora	20
2.1.2. Factores que intervienen en la comprensión lectora	21
2.1.3. El papel del profesor de grupo ante la comprensión lectora de los alumnos.....	23

CAPÍTULO 3

3. ESTRATEGIAS

3.1. Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la comprensión lectora.....	26
3.1.1. Estrategias de aprendizaje	27
3.1.2. Estrategias de enseñanza	29
3.2. Estrategias instruccionales	30
3.2.1. Estrategia de modelado	32
3.2.2. Estrategia de participación guiada	33

3.3. Las estrategias de comprensión lectora	33
3.3.1. La predicción	34
3.3.2. El muestreo	34
3.3.3. La anticipación	34
3.3.4. Las inferencias	35
3.3.5. La confirmación	36
3.3.6. La autocorrección	36
3.4 Las estrategias para obtener un aprendizaje significativo en la comprensión.	37
3.4.1. Estrategias de recirculación de la información	37
3.4.2. Las estrategias de elaboración	37
3.4.3. Estrategia de organización	38
3.4.4. Estrategias de recuperación	39
3.5. Estrategias en tres tiempos para la comprensión lectora.....	40
3.5.1. Estrategias previas a la lectura	40
3.5.2. Estrategias durante la lectura	41
3.5.3. Estrategias después de la lectura	42

CAPÍTULO 4

4. INVESTIGACIONES DE LAS ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR LA LECTURA Y SU COMPRENSIÓN

4.1. Investigaciones de las estrategias que se han utilizado para enseñar la lectura y su comprensión (Programa de intervención para el procesamiento activo del texto García Madruga y Colaboradores)	44
4.2. Estrategias seleccionadas para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de primaria	54
4.2.1. Estrategia de identificación de las ideas principales	55
4.2.2. Cómo identificar o crear las ideas principales del texto	56
4.3. El mapa mental	57
4.3.1. La función de los mapas en la educación	58
4.3.2. Características y recomendaciones para elaborar un mapa mental	59
4.4. Mapas conceptuales	61
4.5. La memoria	63
4.6. Diferencia de las estrategias de mapas conceptuales y mapas mentales.....	65

CAPÍTULO 5

5. MÉTODO

5.1. Sujetos	66
5.2. Escenario	66
5.3. Instrumentos	66
5.4. Procedimiento	68
5.5. Diseño	68

CAPÍTULO 6
6. RESULTADOS

6.1. Análisis cuantitativo	69
6.2. Análisis cualitativo	78
Conclusiones	95
Alcances y limitaciones	100
Bibliografía	102
Anexos	105

RESUMEN

Es muy importante que los niños logren desarrollar la comprensión lectora, debido a que el aprendizaje, a partir del segundo año de primaria en el contexto escolar, depende de la información proporcionada a través de las lecturas presentadas en los libros de texto, por ello es conveniente el diseño de estrategias para favorecer la comprensión lectora.

La presente investigación se realizó con 28 niños, cuyas edades comprendieron los 10 y 11 años. A partir de la aplicación del pretest se identificó que el 64.3 % de los niños contaban con un nivel bajo de comprensión lectora, y que no contaban con conocimientos previos de los mapas mentales.

Algo muy interesante que se pudo observar a través de los mapas mentales fue como los niños fueron creando o reestructurando sus esquemas, debido a la evolución de las imágenes que fueron utilizando para brindarle un significado al análisis y síntesis del texto, lo cual se pudo comprobar con los resultados obtenidos en el posttest al finalizar el programa de intervención, reflejándose en su significativo proceso de la comprensión lectora .

Por lo que se concluye que el 67.9 % del grupo experimental logro desarrollar la comprensión lectora en un nivel medio a través de las estrategias para identificar las ideas principales y la creación de mapas mentales.

INTRODUCCIÓN

El mundo en que vivimos se encuentra lleno de mensajes escritos, se podría decir que somos lectores activos, y que generalmente esta habilidad se practica a cada momento, por lo cual es necesario comprender cuál es la información que nos brindan estos mensajes.

La lectura en la escuela ofrece a los maestros un conjunto de elementos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje así como la evaluación de la comprensión lectora de los alumnos. Por lo cual a los psicólogos educativos nos interesa contribuir para que los alumnos adquieran y desarrollen su comprensión lectora, ya que este es uno de los principales objetivos que se establecen en los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP. 1993), para los alumnos que asisten a la escuela primaria, se pretende que se despierte el interés en ellos por leer, convirtiéndose así en lectores críticos y reflexivos de los textos que analizan, y esto sólo es posible si logran realizar una lectura con comprensión .

Por lo tanto, las actuales teorías que respaldan las actividades en el ámbito escolar, reconocen que la función de la enseñanza con respecto al lenguaje escrito no se limita únicamente al entrenamiento del reconocimiento y descodificación de signos, sino que la meta a alcanzar es la promoción de habilidades que faciliten la comprensión de los mensajes que a través de estos signos se transmiten, así como su análisis y reflexión.

Considerando al lenguaje escrito como una herramienta que nos permite la comunicación y el aprendizaje, se comprende su importancia como instrumento indispensable en el desarrollo académico y social de los sujetos.

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógico que les permita a los alumnos desarrollar su comprensión lectora, utilizando las estrategias de creación de mapas mentales e identificación de ideas principales del texto.

Para lograr este objetivo se cuenta con un marco teórico que se enfoca principalmente en la comprensión lectora, las estrategias que se han aplicado para alcanzar este fin, así como el programa de García et. al. (1999) del cual se realizó la adecuación para la intervención.

En el primer capítulo se expone el lenguaje y la lectura, debido a que son los medios de comunicación más importantes con los que cuenta el ser humano, así como la función que tiene la asignatura de español dentro de la escuela primaria, el enfoque funcional comunicativo y propósitos de la lectura, debido a que ésta es la materia encargada de desarrollar las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

En el segundo capítulo se presenta la comprensión lectora, el nivel de esta, los factores que intervienen en ésta, el papel del profesor ante la comprensión de los alumnos de quinto grado, que nos sirven de referencia para comprender que la lectura y su comprensión se conciben hoy en día como un proceso complejo e interactivo, a través del cual el lector construye activamente una representación del significado, en relación a las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos previos.

En el tercer capítulo se exponen las estrategias de enseñanza y de aprendizaje como las definen Díaz-Barriga y Hernández (2002), debido a que el programa de intervención psicopedagógico se apoyo de las estrategias de: el modelado, la participación guiada y la instrucción directa, concluyendo con las estrategias de comprensión lectora que se han utilizado para lograr desarrollar la comprensión lectora de los niños, entre ellas se encuentran las que propone Pozo (citado por Díaz-Barriga y Hernández 2002) para que el alumno logre un aprendizaje significativo, y las estrategias de Solé (1999) que utiliza el lector, dependiendo en el momento que se encuentra al realizar su comprensión lectora, los cuales son: antes, durante y después de la lectura.

En el cuarto capítulo se presentan las investigaciones que han realizado varios autores, las cuales nos sirven para analizar las estrategias que han utilizado para desarrollar la comprensión lectora y sus alcances y limitaciones de estas mismas. Un ejemplo de estas

investigaciones es la que García et. al. (1999), llevó a cabo para desarrollar la comprensión lectora en niños y adolescentes en Madrid, donde postula que las actividades del sujeto son estrategias que aplica en el proceso de lectura y que éstas deben facilitarle una representación global y adecuada del texto a la que llama *macroestructura*.

Así como las dos estrategias de aprendizaje propuestas para desarrollar la comprensión lectora de los alumnos de quinto grado de primaria, las cuales son: Creación de mapas mentales e identificación de las ideas principales del texto.

En el quinto capítulo se describen el método a través del cual se llevó00 acabo la investigación (sujetos, escenario, instrumentos y procedimiento).

En el sexto capítulo se presentan los resultados y conclusiones de la investigación.

Por último se presentan los alcances y limitaciones con las que se enfrentó dicha investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación básica en México es un derecho de todos los mexicanos, y encuentra su validez en el artículo Tercero Constitucional, el cual ha pasado por varias etapas de reforma, la más actual y vigente es la de 1993, la cual se reflejó en la Educación Básica y que sirve como referente para comprender las pretensiones u objetivos que tiene la educación para los niños.

En el artículo segundo de la Ley General de Educación (1993), se menciona la importancia de la educación, ya que se considera a esta como el medio para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, para lograr este objetivo es necesario que el alumno construya su propio conocimiento, como respuesta a ello en el mismo año se llevó a cabo la Modernización Educativa, la cual se plasma en los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica, que tienen como propósitos que los alumnos logren desarrollar las habilidades de lectura, comprensión lectora, hábitos de lectura, logrando así poder expresarse en forma oral y escrita.

Por lo tanto, es de gran interés para los profesores que los alumnos logren desarrollar una de las principales habilidades cognitivas como lo es la adquisición de la lectura y su comprensión, las cuáles les permiten adquirir mayor conocimiento, y que además se demanda en el Programa de Español de Educación Primaria como propósitos para la lectura, los cuales son que: el lector se apropie de la lectura mediante un proceso crítico, reflexivo, comprensivo, interpretativo, y para ello es necesario que se logren desarrollar las habilidades cognitivas de éste SEP. (1993). Es por ello que uno de los principales retos que se presentan para poder alcanzar propósitos, es que se sitúe a los alumnos en un nivel de comprensión lectora de acuerdo a sus conocimientos previos que presentan, y que éstos sirvan de referencia al profesor para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y su comprensión con éxito.

El enfoque en el que se basa la asignatura de español es de tipo Comunicativo y Funcional, el cual consiste en que el alumno sea comunicativo al interactuar con situaciones cercanas a su realidad, las cuales le permitirán aprender a hablar-hablando, leer-leyendo y a escribir-escribiendo, logrando así que su aprendizaje sea significativo, a través de su práctica cotidiana de dichas habilidades, volviéndose entonces funcional su comunicación y es aquí donde se podría despertar el interés de los alumnos al propiciar ámbitos más cercanos a él, que le ayuden a brindarle significado a los símbolos o conceptos que descodifica de los textos que se le presentan en el ámbito escolar.

Siendo necesario por lo tanto como lo señalan Carpenter y Just (citados por García et. al. 1995) comprender que se entiende por comprensión lectora, la cual la definen como el resultado de la comprensión supone la construcción de un modelo mental, situacional, que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto, en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto

Otro de los principales factores de los que influyen en la adquisición de la comprensión lectora los alumnos, son las estrategias que utilizan para ello, ya que no sólo deben estas de ayudarlos a desarrollar sus habilidades cognitivas, sino a despertar el interés en los alumnos por la lectura. Debido a que por lo general a los niños se les obliga a leer, sin crearles una necesidad por ello, y que a su vez la lectura les resultará placentera.

Por lo tanto, la asignatura de español dentro de la escuela primaria, es la más indicada e importante para lograr los propósitos antes mencionados, ya que esta es la asignatura con la función de desarrollar las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Por lo anterior nos preguntamos si un programa de intervención basado en los mapas mentales e identificación de las ideas principales favorecerá la comprensión lectora logrando así los objetivos de investigación los cuales son:

- Evaluar los conocimientos previos con los que cuentan los alumnos para realizar mapas mentales.
- Diseñar y aplicar un programa de intervención psicopedagógico basado en la creación de los mapas mentales y la identificación de las ideas principales del texto.
- Evaluar a los alumnos sobre el nivel de comprensión lectora, y la identificación de las ideas principales del texto antes y después de aplicar la propuesta.

JUSTIFICACIÓN

Una de las principales funciones del psicólogo educativo es la búsqueda de soluciones a las necesidades de aprendizaje que presentan los alumnos, al tratar de desarrollar sus habilidades cognitivas en el área de español, en su enseñanza del lenguaje escrito, ya que éste no debe de limitarse únicamente al entrenamiento del reconocimiento y descodificación de grafías, sino la meta a alcanzar es que los alumnos puedan lograr la comprensión lectora de los mensajes que les presentan los signos de las diferentes lecturas.

Debido a ello, es necesario que desde la adquisición de la lecto-escritura se les permita a los niños descubrir las posibilidades que ésta le ofrece, con el propósito de que aprenda que el lenguaje escrito, no es una exigencia externa a sus intereses y realidad, sino como una necesidad de poder comunicarse, de adquirir conocimientos, de aprendizaje, y de incorporación social.

Existen también otros factores que influyen en el desarrollo de la comprensión, para Solé (1999), la comprensión lectora que cada uno realiza depende del texto que tiene delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que me gustaría señalar como mínimo las siguientes: el conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden; y la motivación que se siente hacia la lectura, además que uno de los factores más importantes de considerar para la comprensión son las estrategias que se utilizan para enseñar a los alumnos a comprender.

Ante la problemática que presentan los alumnos para desarrollar la comprensión lectora en Madrid, García Madruga y colaboradores diseñaron el “*programa de intervención para la mejora de la comprensión y el aprendizaje a partir de textos*” (1999), el cual favoreció la comprensión lectora de niños que presentaban un bajo nivel de comprensión lectora.

Por lo tanto, las estrategias a utilizar para esta investigación tuvieron como objetivo el fomentar el interés de los alumnos en la lectura, para facilitar la comprensión de la misma. Para ello se utilizó las estrategias de identificación de ideas principales, que permiten al lector recuperar lo más importante del texto, y a partir de ello construir el mapa mental.

MARCO TEORICO

CAPÍTULO 1 LA COMUNICACIÓN DEL SER HUMANO

1.1. COMUNICACIÓN A TRAVÉS DEL LENGUAJE Y LA LECTURA

1.1.1. EL LENGUAJE

En toda sociedad la comunicación es elemental para el progreso humano, el método más eficiente que el hombre ha utilizado para comunicarse es el lenguaje. Su origen data desde la prehistoria y aparece junto con los instrumentos y la evolución del trabajo, precisamente por la necesidad de comunicarse con los demás miembros de su comunidad o clan. (U.P.N. 1988).

Carl. et. al. (1989) considera que todas las comunidades humanas los individuos hablan, escuchan e intercambian sus ideas o sentimientos por medio de secuencias sonoras; todo hombre es un locutor, un receptor, pero también es capaz de retener mensajes sonoros reproducirlos, traducirlos etc.

Cabe señalar según Mauthner (citado por U.P.N. 1988) que no ha de considerarse el lenguaje como una simple imitación, ya que debe de ser articulado y concebido como un proceso tan extraordinario y complejo que hasta el momento genera el interés de investigadores para su estudio como psicólogos, psicolingüistas.

Smith (1989. p.81) quien es considerado uno de los lingüistas más interesados en el lenguaje lo define como: “las relaciones entre sonidos y señales impresas del lenguaje y su significado, las relaciones entre los aspectos productivos del lenguaje (hablar y escribir), y los aspectos receptivos (escuchar y leer), entre el lenguaje hablado y escrito”.

Por lo tanto el hombre es el único que utiliza dos tipos de lenguaje los cuales son: el oral y el escrito, a través de los cuales expresa una gran cantidad de términos lingüísticos, sin embargo, para poder propiciar el desarrollo del lenguaje oral es necesario lograr la competencia comunicativa de los sujetos, mientras que el lenguaje escrito es el sistema de signos que surge de los sonidos del lenguaje hablado; ambos lenguajes constituyen un proceso muy complejo.

Por lo tanto, si la comunicación oral ocupa el primer lugar, entonces es necesario que las letras se conviertan en elementos comunes en la vida de los niños, para que puedan interactuar con ellas y comprendan que a través del alfabeto se construye el sistema de comunicación que ocupa el segundo lugar. Siendo entonces necesarios partir de expresiones sencillas pero con significado para ellos.

Debido a todo lo antes mencionado el lenguaje oral es considerado de gran interés para los profesores, pues constituye el elemento básico, por medio del cual se promueve; la estructuración intelectual y emocional del niño, así como sus aprendizajes.

1.1.2. ESTRUCTURA DEL LENGUAJE

El lenguaje como ya se mencionó anteriormente se puede presentar de forma oral o escrita, y cada una de ellas cuenta con sus propias reglas.

Smith (1989) comenta al respecto que se puede hablar del lenguaje hablado o escrito de dos formas, una de ellas es su *aspecto físico*, el cual son las características que se pueden medir tales como: la sonoridad, duración o tono de los sonidos del habla, o el número, tamaño o contraste de las señales impresas en el escrito. A estas características las llama *estructura superficial*.

Mientras que la *estructura profunda* la define como “*los significados* no se encuentran en la superficie del lenguaje, sino en lo más profundo de las mentes de los usuarios del lenguaje:

en la mente del orador o escritor y en la mente del que escucha o el lector. (Smith 1989 p. 82).

Por lo tanto, ambas estructuras se deben de considerar al presentarse algún problema de adquisición del lenguaje en los niños y brindarles una solución.

Debido a que cuando los niños ingresan al primer año de educación primaria ya conocen de manera inconsciente su sistema de lengua, mismo que les permitirá realizar sus actividades educativas. Por tales motivos el niño en la escuela debe asumir el papel de un sujeto activo, capaz de construir los conocimientos que el programa y la sociedad le demandan.

Gómez y Coll (1994) consideran que el haber concebido al niño como un sujeto activo provocó un cambio radical en la postura tradicional, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, en el cual el alumno era considerado como un ser receptivo, al cual sólo se le transferían los conocimientos, sin embargo con las nuevas corrientes teóricas como lo son el constructivismo y el cognoscitivismo, el alumno es quien construye su conocimiento, y se caracteriza por ser un aprendizaje comprensivo y significativo, el cual le permitirá: la adquisición de nuevos conocimientos, así como tener acceso al aprendizaje y poder desarrollarse como usuario de la lengua.

Por todo lo antes señalado el aprendizaje del lenguaje oral o escrito, se orienta a la construcción y comprensión de significados, y no solamente a las actividades de descodificación por parte del usuario.

1.1.3. LA LECTURA

Debido a que los niños se involucran con el lenguaje en la medida que van explorando su entorno a través de la interacción que establecen con los objetos, sujetos y hechos. Esta

interacción también es significativa dependiendo de la riqueza que el medio les ofrezca. (Gómez y Coll 1994).

Por lectura tradicionalmente se comprende como la expresión oral de un escrito, pero es un proceso más complejo, cuyo propósito fundamental es la reconstrucción del significado del texto.

Viramonte (2000 p.46) define a la lectura como “un procedimiento humano mediante el cual una persona se aproxima, con algún propósito, a un texto escrito por alguien. Es un tipo de comportamiento adquirido por adiestramiento prolongado que se perfecciona a lo largo de toda escolarización (y aun después) con ejercicios y aprendizajes de estrategias apropiadas”.

La lectura es considerada ante todo una herramienta de comunicación y como tal debe ser utilizada. Por lo tanto la lectura es uno de los medios más poderosos con los que cuentan los seres humanos para poder informarse, y para aprender. Mientras que la comprensión lectora concierne a la capacidad de centrar la atención sobre un fenómeno y a la posibilidad de extraer conclusiones sobre un determinado texto.

Leer es un medio y un instrumento que permite al lector compartir experiencias con el autor, conocer mundos ajenos al de él, cuya repercusión trasciende demasiado en lo cognitivo, llegando incluso a emocionarlos y apasionarnos; lo que muchas veces la escuela ha olvidado al transmitir conocimientos puramente verbalistas, carente de sentido e interés para los alumnos.

Para poder analizar como es posible que el ser humano desarrolla la habilidad de adquisición de conocimientos a través de la lectura, es necesario comprender las variables cognitivas que intervienen en dicho proceso; promover y desarrollar las capacidades y habilidades de los alumnos para lo cual se debe de considerar sus conocimientos previos, así como las habilidades y destrezas con los que éstos cuentan.

Por su parte Quintana, et al. (1995) considera otros factores que intervienen en la adquisición y desarrollo de la lectura, estos procesos psicológicos son:

1. Procesos perceptivos. La primera operación que realizamos al leer es extraer los signos gráficos para su identificación.
2. Procesamiento semántico. Extracción del mensaje del texto para integrarlo con los demás conocimientos que se poseen.
3. Procesamiento sintáctico. Establecer la relación de las palabras entre si.

Quintero (citado por Quintana, et al 1995), señala que una relación intensa con el texto, las experiencias, los sentimientos, las sensaciones y la apreciación del valor social de la lectura, serán los factores que determinen que un niño se interese o no por ella.

Tomando en cuenta que algunos niños al ingresar a la escuela cuentan con conocimientos previos respecto a la escritura, en función de las oportunidades de interacción con materiales escritos, es muy importante la lectura.

El desarrollo de la lectura de los alumnos en la escuela es fundamental, pues todos los aprendizajes dependerán de ésta destreza.

Pero como no todos los niños tienen las mismas habilidades para aprender, es de suma importancia que en el proceso de adquisición del sistema de escritura, como en su etapa de consolidación y desarrollo, el trabajo escolar de la escritura se promueva mediante la lecto-escritura de textos significativos; de interés para los niños, mismos que estén al alcance de sus posibilidades intelectuales, que correspondan a los diversos tipos de textos utilizados en su entorno.

Por lo tanto, es necesario a partir de este momento que se analicé lo que se pretende en la escuela a través de la asignatura de español en el nivel básico de primaria.

1.2. EL ENFOQUE DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL

Para la realización del Plan y Programas de Estudio de 1993, se identificaron los principales problemas educativos a través de una consulta amplia entre los profesores y padres de familia. Encontrando entre los principales problemas la memorización y repetición de información, la preocupación de leer rápido no importando si se entendió o no la lectura, una mera decodificación correcta de las grafías, en general existía la falta de análisis y reflexión de textos.

En el Plan y Programas (SEP. 1993) todo se manejaba bajo el enfoque de la gramática estructural, lo que trajo como consecuencia el bajo rendimiento escolar a lo largo de estos procesos de elaboración y discusión, fue así como surgió la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades básicos en donde se destacaban claramente las capacidades de lectura y escritura. Es así como surgió el nuevo enfoque llamado “Comunicativo y Funcional” el cual tiene mayor prioridad en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Este nuevo enfoque en el Plan y Programas de Estudio (SEP. 1993) se establece como propósito central en el área de español que los alumnos desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita. Para lo cual, el sujeto dentro del aula escolar tendría que hacer uso de forma directa a través de sus propias experiencias de dichos lenguajes, puesto que es por medio de esta práctica cotidiana que se desarrollan dichas habilidades.

Para ello, es necesario desarrollar una competencia comunicativa, así como otros tipos de conocimientos a parte de la gramática, para usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registros conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuál es el momento, el lugar y los interlocutores adecuados y las rutinas

comunicativas, etc. Así la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.

Es a partir de estas características, que el enfoque comunicativo se pone en práctica. Lo primordial es que el alumno interactúe con situaciones cercanas a su realidad, al ser así obtenemos que el alumno por medio de dicha orientación aprenderá a hablar-hablando, a leer-leyendo y a escribir-escribiendo, logrando que su aprendizaje sea significativo a través de la práctica cotidiana de dichas habilidades, siendo así funcional.

Siendo responsables de que este proceso se lleve a cabo con éxito los profesores y profesionales interesados en la educación, quienes tendrán que diseñar estrategias, las cuales se ejerciten primero en el aula, para que posteriormente el alumno pueda utilizarlas cuando lo crea necesario.

Como ya se mencionó anteriormente para que el enfoque comunicativo sea funcional es necesario que se lleve a la práctica cotidiana el uso de la lengua, para que ello suceda se han de atender la expresión oral, la expresión escrita, así como el gusto y aprecio por la literatura y por último el uso reflexivo de las normas gramaticales.

Con relación a ello, la asignatura de español cuenta con cuatro componentes los que como su nombre lo indican son complemento uno del otro, y que son necesarios para alcanzar el propósito central de los programas de español.

Estos componentes son: los ejes de organización didáctica y no una forma de separación de contenidos que pueden enseñarse como temas aislados (SEP. 1993).

- 1 Lengua hablada
- 2 Lengua escrita
- 3 Lengua literaria
- 4 Reflexión sobre la lengua

Según las orientaciones del Plan y Programas de Educación Primaria (1993), es conveniente que los docentes conozcan los propósitos del enfoque, para así poder planear, seleccionar las estrategias adecuadas y pertinentes para el grupo y compartirlas a los alumnos; fomentando en ellos el gusto por la lectura, al tener claro que ésta generará a través de la comprensión nuevos aprendizajes que les permitan a los alumnos a aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana (SEP. 1993).

Por lo tanto, un indicador de que el alumno aprende es cuando pone en práctica dentro y fuera de la escuela los conocimientos adquiridos. A su vez el profesor buscará las formas de evaluar. Dicha evaluación tendrá que ser acorde a los contenidos, propósitos y enfoques del Plan y Programas de estudio vigentes.

En relación a la lectura que es practicada en la escuela primaria, el programa de la asignatura de español contempla tres propósitos los cuales tienen conexión y se complementan entre sí. Cabe aclarar que solamente se mencionarán los propósitos que tienen relación con la lectura por ser el tema que se aborda en este apartado y que servirá para poder explicar de forma objetiva la orientación que desde la asignatura debiera dársele a la lectura según se establece en el plan y programas (SEP. 1993).

Que los alumnos:

- 1- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- 2- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- 3- Adquieran el hábito de la lectura, se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen, puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura, formen sus propios criterios de preferencia y del gusto estético.

Estos propósitos, como se mencionó anteriormente, marcan el rumbo que tendrán que tomar los profesores y profesionales interesados en la educación, como los psicólogos educativos, en cuanto al diseño y aplicación de estrategias para fomentar, fortalecer y posibilitar una lectura de comprensión, lo que favorecerá que el niño inicie y adapte sus propias estrategias para dicha comprensión.

Para cumplir con estos propósitos, el docente auxiliado por el alumno tiene la libertad de seleccionar los materiales y estrategias que permitan alcanzar satisfactoriamente los objetivos planeados. Debido a ello es que el programa de español al igual que los demás programas de las diferentes asignaturas son flexibles.

Por lo tanto una formulación lo suficientemente precisa de propósitos y contenidos, evita el detalle exagerado y la rigidez, otorgando al profesor un mayor margen de decisión, dependiendo entonces del docente y alumnos el éxito o fracaso de los propósitos. Considerando entonces que el profesor deberá de prepararse y capacitar para poder compartir al niño las herramientas que le permitan lograr una lectura autónoma, en donde exista la comprensión y asegure nuevos aprendizajes.

Así como también los profesores de grupo tendrán que ser lo suficientemente hábiles para poder observar y verificar que los alumnos de los grupos lleven a cabo estrategias las cuales les permitan desarrollar la comprensión lectora.

1.2.1. LOS PROPÓSITOS DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL EN LA LECTURA

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje de estudio, estimulando las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente (SEP. 1993).

En los programas para los seis grados se articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos que ya se mencionaron (lengua hablada, lengua escrita, lengua

literaria, reflexión sobre la lengua) los cuales se abordan desde la perspectiva del enfoque comunicativo y funcional de la asignatura.

Por otra parte el programa de español de educación primaria específicamente en los propósitos que abordan la lectura pretende principalmente que el lector llegue al trasfondo, es decir, que se apropie de la lectura mediante un proceso crítico, reflexivo, comprensivo, interpretativo y para ello es necesario ejercitar los procesos cognitivos.

Cabe señalar que nadie logra comprender sin realizar un esfuerzo cognitivo, debido a que cuando se lee para aprender se pone en marcha estrategias que aseguran este objetivo. Lo cual permiten la creación y renovación de conceptos a través de mapas mentales para la identificación de ideas principales en un texto.

Por su parte Solé (1999) comenta al respecto, para que este proceso se lleve a cabo de una manera sencilla es necesario que situemos a los alumnos en un nivel de comprensión lectora. Teniendo presente que en el contexto de la comunicación, existen diferentes tipos de textos, relacionado con las intenciones de quién escribe y los propósitos de quién lee. Debido a que la importancia de la escritura significativa genera la necesidad y el deseo de progresar en su conocimiento, promoviendo el gusto, el hábito por la lectura. Lo que no sucede cuando se escribe textos sin que éstos cumplan una función vinculada con el sujeto, con su entorno y en la relación con los demás.

En la asignatura de español recaen los propósitos centrados en fomentar el desarrollo de las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Es por ello que ésta asignatura es la que prioriza el desarrollo de las competencias comunicativas, debido a ello la gran importancia que tiene del currículo de educación primaria, pues ésta contempla los principios fundamentales de la comunicación, al poner énfasis en la lectura y escritura, producción y comprensión de textos. Ya que la propuesta de la reforma a la educación básica señala que todas las habilidades que el niño desarrolle en cada asignatura

en el contexto escolar, deberá de poder aplicarlas en todas las actividades académicas y en su vida cotidiana.

En el siguiente capítulo veremos como se relaciona a la lengua hablada, y sobre todo la escritura con la comprensión lectora.

CAPÍTULO 2 LA COMPRENSIÓN LECTORA

2.1. LA COMPRENSIÓN LECTORA

Es importante mencionar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comprensión lectora es de gran importancia para poder lograr con éxito este proceso. Por lo tanto, es necesario que nos ocupemos de aquellos alumnos que no logren comprender lo que leen.

Existen varios factores que pueden entorpecer la comprensión lectora de los alumnos, estos pueden ser originados por: las estrategias y materiales didácticos mal empleados, así como aspectos físicos y cognitivos, otro aspecto importante a considerar es el contexto sociocultural donde los alumnos se desarrollan.

De lo antes citado Solé (1999), menciona que uno de los factores más importantes a considerar para la comprensión son las estrategias que se utilizan para enseñar a los alumnos a comprender, debido a ello el siguiente punto a desarrollar sería la comprensión lectora que cada uno realiza, y que depende también del texto que tiene delante, pero también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que se pueden señalar las siguientes; el conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden; y la motivación que se siente hacia la lectura.

Por lo tanto, la comprensión lectora no se puede entender como un proceso aislado o desvinculado que se pueda trabajar independientemente. Lo cual implica retomar los aspectos anteriormente señalados para poder identificar cuáles son los factores que favorecen la comprensión de los alumnos.

Austin y Searle (citados por García., et. al.1995.), señalan al respecto que la comprensión del lenguaje ha sido considerada tradicionalmente como una tarea de gran complejidad, debido sin duda a la existencia de múltiples factores que interactúan entre ellos para producir un resultado. No obstante señalan que el ser humano muestra unas notables

capacidades para inferir en el significado de los mensajes que recibe de sus semejantes, siendo capaz de extraer no sólo el contenido semántico de los mismos, sino también la intención que les subyace.

La comprensión es el proceso donde el niño logra rescatar el significado de lo que lee y lo que puede narrar o resumir, apoyándose en su conocimiento y el lenguaje en que está escrito el texto.

Debido a ello es que el profesor ante la comprensión lectora de sus alumnos deberá de considerar los conocimientos previos acerca del lenguaje escrito y de los contenidos de los textos que van analizar, las conversaciones, los intercambios de información permitirán activar los conocimientos de sus alumnos.

Entre más se vinculen los textos con sus conocimientos previos, más fácil será que los comprendan. Dichos conocimientos se organizan en esquemas, los cuales definiremos como una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual.

El resultado de la comprensión supone entonces la construcción de un modelo mental, y situacional, que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto, en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto (Carpenter y Just., citado por García, et. al.1995).

Como se mencionó anteriormente para que el alumno logre la comprensión lectora de algún texto, son muy importantes sus conocimientos previos sobre el tema analizado. Por lo cual es necesario que definamos que son los conocimientos previos;

Solé (1999) considera que los conocimientos previos a los que adquieren los sujetos a lo largo de su vida, gracias a la interacción que las personas mantienen con los demás, y en particular con aquellos que pueden desempeñar con ellos un rol de educadores, siendo así

como construyen representaciones acerca de la realidad, y de los elementos que constituyen y forman su cultura, entendida está en sentido amplio como: valores, sistemas conceptuales, ideología, sistemas de comunicación, en procedimientos, etc.

Cuando el lector se enfrenta a un texto se deberá de considerar el contexto en el cual es desarrollado o para quiénes va dirigida la lectura del texto ya que ésto le permite al lector utilizar los conocimientos previos con los que cuenta respecto a la lectura y que le permite la comprensión del mismo.

Por su parte Piaget (1973) postula que el conocimiento es almacenado en esquemas o patrones mentales, definiendo al esquema como una estructura que permite almacenar conceptos, procedimientos y relaciones que utilizamos para entender y actuar en el mundo. Por lo tanto mediante los esquemas, es como las personas logran comprender el mundo exterior. Ejemplo de un esquema: Un niño ha formado el esquema de “gato” cuando éste identifica a un gato y apunta hacia él diciendo gato, lo cual indica que ha asimilado el concepto de gato.

Existen también otras habilidades cognitivas que se llevan acabo durante la comprensión lectora como lo señala Smith (1989) quien consideraba que existe la información no visual, de la cual dependemos para comprender el lenguaje. Y que la memoria a largo plazo, es la fuente del conocimiento previo acerca del lenguaje del mundo.

Y que por lo tanto en contextos más generales, esta fuente de conocimiento previo se le denomina en psicología: *Estructura cognoscitiva*. Smith (1989) considera por lo tanto que es un término apropiado puesto que “cognitiva” implica conocimiento y “estructura” supone una organización, y eso es efectivamente lo que tenemos en nuestras cabezas, una organización de conocimiento.

La función de los esquemas considera Viero et. al. (1997) consiste en guiar los procesos de comprensión y memorización, ya que organizan la experiencia, y conservan la concordancia de impresiones análogas.

Debido a ello en la comprensión de un texto los esquemas funcionan como resúmenes que reducen su contenido a lo esencial y puesto que ningún texto es totalmente explícito, el lector tiene que hacer inferencias que van más allá de la información escrita. Y estas diferencias se hacen a partir de los esquemas activados, esquemas que vienen a ser como modelos internos de las diferentes situaciones con las que nos encontramos.

Solé (1999) comenta al respecto, el texto es un nuevo intermediario, “más acá” de nuestros sentidos, entre nuestra conciencia y la realidad, o, si se sigue metaforizando, un puente que nos separa o nos aproxima a la realidad percibida, que nos permite conocer algo más de ella pero a través de la palabra, nos acerca a aquello que el autor nos quiere proponer, a su manera.

Smith et. al. (1989) considera que la comprensión lectora tradicionalmente, es enseñada por los profesores realizando preguntas sobre el texto leído por los alumnos, generalmente realizado en silencio, esta práctica se basaba en la suposición de que tales preguntas contribuían a que los alumnos aprendieran a extraer la información y a captar las ideas esenciales.

Sin embargo, para algunos alumnos no era suficiente con responder preguntas. Ya que necesitan una explicación exacta de cómo extraer la información de un texto. Por lo tanto, era necesario que los profesores describieran las operaciones de pensamiento implicadas en este proceso.

Estas explicaciones pueden dirigirse a los procesos fundamentales implicados en la comprensión, a saber: recordar, analizar, juzgar y aplicar lo que se lee. Con este fin, los maestros pueden desarrollar o utilizar estrategias que expliquen paso a paso cada proceso,

para lograr la comprensión del texto. Así como indagar los procedimientos que emplean los alumnos para desarrollar estas habilidades cognitivas.

Por lo tanto, se puede concluir que los alumnos lograrán desarrollar la comprensión lectora si los profesores adecuan estrategias y actividades utilizando materiales didácticos, que promuevan la comprensión lectora, tomando en cuenta sus intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de éstos, al interactuar con los diferentes tipos de textos a los que se enfrentan.

2.1.1. EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA

Los alumnos de educación primaria cuentan con diferentes niveles de comprensión lectora, pues aunque todos ellos tienen la capacidad de comprender e interpretar, no todos la desarrollan el mismo nivel de comprensión.

Podríamos mencionar incluso que mientras algunos alumnos captan y perciben el significado del mensaje de lo que leen a la primera lectura, otros tienen que repasar, releer una y otra vez para poder rescatar lo esencial de la lectura.

Por lo tanto, Perfetti (citado por Schunk., 1997.) considera que existen dos niveles de comprensión que pueden desarrollar los lectores, a los cuales define como:

- *El nivel básico*, en donde los lectores se hacen del significado de cada palabra como consecuencia de la descodificación.

Respecto a la descodificación Gagné et. al. (citado por Schunk., 1997. p. 257.) la define como “el desciframiento de los símbolos impresos o hacer correspondencias entre letras y sonidos con un método de palabras completas (equiparación / reconocimiento de patrones) o un fonético (sonido / recodificación)”.

- Y el *nivel superior*, en el cual se supera el sentido literal de los términos impresos, y se entrega a actividades mentales como extraer inferencias, hallar las ideas principales, deducir el propósito o las tendencias del escritor, así como anticipar el desarrollo de los acontecimientos en el texto.

Uno de los objetivos más ambiciosos del plan y programas de estudio (SEP. 1993), es pretender que los alumnos logren una lectura crítica y reflexiva, y esto sólo será posible si ellos logran alcanzar un nivel superior de comprensión.

Siendo una tarea que corresponde al profesor y los psicólogos educativos el buscar y adecuar estrategias que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos.

2.1.2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora está influida por diversos factores. Algunos autores como Bransford, Campione y Ambruster (citado por Díaz-Barriga y Hernández., 2002.), han propuesto un modelo en el cual se enfatizan seis factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y comprensión de textos al que llamaron Tetraedro del aprendizaje

1. Características del lector: Considera las motivaciones, actitudes, propósitos, intereses y expectativas del lector, con respecto a la lectura , activación y asignación de significados, conocimiento del vocabulario, conocimientos previos sobre el tema, además de estados afectivos y emocionales.
2. Características del material: Se refiere a los diferentes tipos de texto, general o específico, nivel de abstracción, cantidad de información; que proporciona el texto, títulos. subtítulos, ilustraciones, pie de ilustraciones, resúmenes, cuestionarios, esquemas, etc.

3. Estrategias o actividades empleadas: Son los procesos de codificación utilizados durante la lectura como: la atención y selección de la información, el subrayado, elaboración de cuadros sinópticos, elaboración de imágenes, elaboración de cuestionarios y de resúmenes, entre otros.
4. Resultado final: La utilización consciente de métodos de estudio considerando su eficiencia en la evocación y la transferencia para la solución de diversos problemas.
5. Características del profesor: Lo que el maestro sabe y enseña, la ayuda que proporciona a los alumnos, las conductas que fomenta y las prácticas que realiza.
6. Contexto social y físico: Que incluye el lugar en donde el alumno realiza la lectura o estudio, los objetos que lo rodean, la iluminación, el ruido, el tiempo dedicado, además de la motivación y el uso de la lectura al interior de la familia y en general el entorno social.

Resulta importante que el papel del docente para fomentar en sus alumnos el interés por la lectura, y más aun que estos logren desarrollar la comprensión de la misma (la cuál se alcanzará siguiendo los puntos anteriormente mencionados), deberá de observar y verificar que los alumnos de educación primaria lleven acabo estrategias de comprensión lectora, que les ayuden a desarrollarla.

Si uno o varios de los alumnos llegarán a presentar problemas con los factores que intervienen en la comprensión, el profesor pueda adecuar estrategias dependiendo las necesidades de aprendizaje que requieran sus alumnos para llevar con éxito el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.1.3. EL PAPEL DEL PROFESOR DE GRUPO ANTE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS.

Es preciso considerar y reflexionar las funciones que desempeñan los profesores en cuanto a la importancia de establecer estrategias de comprensión lectora que favorezcan el aprendizaje de los alumnos a partir de sus procesos cognitivos.

Debido a uno de los mayores retos a los que se enfrenta el profesor en México, es que la mayoría de las personas (específicamente los niños) le dedican muy poco tiempo a la lectura, y la mayoría de ellos lo hacen porque “en la escuela se les exige”. Es decir, se lee por compromiso, por cumplir con una más de las asignaturas. Teniendo todo ello como consecuencia un proceso que se mecaniza, se memoriza dejando a un lado la esencia, el gusto, y el placer por aprender a través de la lectura.

Uno de los principales factores del cual depende que los niños adquieran el placer por la lectura, es que el profesor de grupo logre despertar en ellos su interés, fomentándoles el hábito a través del uso de materiales didácticos atractivos para ellos. Dichos materiales no tienen porque ser costosos, sino más que todos los alumnos puedan interactuar con ellos, logrando así motivarlos a construir sus conocimientos.

Durante los seis grados correspondientes a la educación primaria los alumnos se enfrenta a una variedad de textos escritos, por ejemplo en el programa de español para:

En el primer ciclo que contempla el primero y segundo grado, y se considera que los libros de texto, deben de contener un mínimo de los textos narrativos (los cuales cuentan con una parte inicial, una intermedio y final), y se enfatizan en los textos informativos los cuales son textos cortos y con mayor número de ilustraciones.

En el segundo ciclo (tercero y cuarto grado), se hace mayor hincapié en los textos informativos, instructivos y descriptivos.

Mientras que en el tercer ciclo (quinto y sexto grado), se utilizan los textos narrativos, literarios, descriptivos, informativos, expositivos e instructivos, los cuales cuentan con mayor complejidad.

Es necesario que el profesor de grupo redoble esfuerzos para seleccionar lecturas adecuadas dependiendo en cual de estos tres ciclos se encuentran los alumnos, y hacer las adaptaciones precisas a las necesidades y características que presenta el grupo.

Retomando estos aspectos, y las investigaciones experimentales que ha realizado García et. al. (1999), es necesario considerar que cualquier proceso de intervención sobre la comprensión de textos debería centrarse, en términos generales, fomentando aquellas actividades que permitan alcanzar la correcta comprensión y recuerdo de las ideas más relevantes del material que el sujeto lee.

Partiendo de esta teoría de la comprensión como lo señala García et. al. (1999), las actividades que realiza el sujeto se conciben como estrategias, que éste aplica en el proceso de lectura, y que habrán de facilitarle una representación adecuada de la *macroestructura del texto*, es decir, de su organización y temática, permitiéndole por último, elaborar una representación global del texto.

Siendo necesario entonces que para poder evaluar la comprensión lectora no se debe únicamente en realizar una lista de las ideas formuladas explícitamente en el texto, sino que en ella debe haber una significativa aportación del sujeto, en forma de inferencias justificadas, nuevas conexiones y posiblemente, una organización del material leído.

Sin embargo, no sólo el profesor encargado del grupo es el responsable de esta tarea, sino que para ello cuenta con el apoyo del Psicólogo Educativo, los cuales aportarán estrategias que ayuden al enriquecimiento de esta tarea y poniendo en acción el diseño de actividades que apoyen al profesor.

Por lo tanto, como se comentó anteriormente existen diferentes tipos de estrategias para trabajar con la comprensión lectora, una de ellas es la *identificación de ideas principales del texto*, que utilizaron García y colaboradores en 1999, la cual se retomó para la realización de esta investigación. Así como las estrategias de: *creación de los mapas mentales* y *la identificación de las ideas principales del texto*. Para apoyar a los niños de quinto grado de primaria a desarrollar su comprensión lectora en el área de español.

CAPÍTULO 3 ESTRATEGIAS

3.1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

La sociedad espera que el niño a través de la escuela primaria aprenda a leer y escribir, a comunicarse en diferentes situaciones que se le presenten en su vida cotidiana.

Sin embargo, en la práctica en el aula, el profesor se enfrenta a los problemas que presentan los alumnos al realizar la lectura. Quienes por lo general sienten un rechazo ante ella, debido a que no cuentan con el hábito de leer, y cuando lo realizan lo hacen en forma mecanizada, sin lograr comprender lo que están leyendo.

El profesor tendrá que redoblar esfuerzos, adecuando estrategias de enseñanza y aprendizaje, para despertar el interés de los alumnos por la lectura y que estos desarrollen su comprensión lectora. Con el propósito de despertar el interés en los escolares sobre la lectura, para que así logren apropiarse significativamente del contenido. Debido a que si el alumno logra comprender lo que lee, se desenvolverá y expresará en forma oral o escrita de manera adecuada.

Por lo tanto, en este capítulo se analizarán las estrategias de enseñanza y aprendizaje mediante las cuales se han dado solución y apoyo al desarrollo de la comprensión lectora.

Partiendo de los dos tipos de estrategias que se utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje (tal y como lo señala Díaz-Barriga y Hernández (2002), y la teoría del cognoscitivismo), las cuales son: Las instruccionales o de enseñanza y las de aprendizaje (o inducidas).

A continuación se presentan las estrategias de enseñanza y aprendizaje en las que se basó el programa de intervención psicopedagógico para desarrollar la comprensión lectora.

3.1.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias de aprendizaje son técnicas o habilidades, utilizadas por el alumno, para aprender a aprender; esto es, sirven para que el aprendiz incorpore el nuevo material a lo que ya conoce, haciéndolo significativo y fácil de recordar o utilizar, son un conjunto de pasos para comprender, organizar, enfocar, elaborar, integrar, y verificar la información (García, citado por Guzmán, 1993)

A través de la teoría del cognoscitvismo la enseñanza debería estar encaminada a promover la capacidad de aprendizaje del estudiante, perfeccionado las estrategias que promuevan la adquisición conocimientos relevantes y que sean retenidos a largo plazo. En este sentido, la metodología de la enseñanza desprendida de esta postura se centra en la promoción del dominio de las estrategias cognoscitivas, metacognitivas (saber que se sabe), autorregulatorias y la inducción de representaciones del conocimiento (esquemas), más elaboradas e inclusivas (Guzmán. 1993)

Mientras que Díaz-Barriga, et. al. (2002), considera que las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjunto de pasos, habilidades u operaciones), que un aprendiz emplea de forma consciente controlado e intencional, como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. Este tipo de estrategias cuentan con tres características según el autor, las cuales son:

1. La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requiere necesariamente de una toma de decisión, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. En tal sentido las estrategias de aprendizaje precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo, sobre todo, autorregulador del usuario.
2. La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requieren de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se domine las

secuencias de acción incluso las técnicas que las constituyen y que se sepan además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.

3. La aplicación de las mismas implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición, se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecuencia de ciertas metas de aprendizaje.

Para el cognoscitvismo de igual manera es primordial que el estudiante logre las destrezas de aplicar adecuadamente las estrategias metacognitivas y autorregulatorias, con lo cual podrá dirigir su propio proceso de aprendizaje para lograr una mejor representación del conocimiento y obtener una mayor consolidación del mismo (García, citado por Guzmán. 1993). Estos métodos son:

- Métodos para estudiar mejor
- Identificar ideas clave o ideas principales (captar lo esencial del contenido)

Estas estrategias pretenden que el alumno se haga de su propio proceso de aprendizaje y ayudarlo a mejorar su comprensión lectora la cual se reflejara en su rendimiento académico.

Se debe de considerar que para que sea posible la consolidación de los conocimientos y habilidades adquiridas es imprescindible la práctica de los mismos. García (citado por Guzmán. 1993) recomienda que la práctica se presente en distintas fases:

- La primera sería la temprana, que se da poco después de haber aprendido el material
- La segunda fase es después de un lapso o práctica demorada
- La tercera es la que se aplica entre contenidos parciales de un material amplio
- Y la última fase sucede al final de un contenido de aprendizaje complejo.

La finalidad de estos tipos de prácticas es lograr una diferencia clara entre distintos contenidos.

3.1.2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En primer lugar cabe señalar que la enseñanza es un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar, o si se prefiere el término, “andamiar” el logro de aprendizajes significativos.

Para Díaz-Barriga y Hernández. (2002) en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices única e irrepetible.

Por ésta razón cuando se pretenda aplicar la misma estrategia en otro contexto y a otro grupo, siempre se deberá de cuestionar ¿para quienes y en que contexto se desea aplicar?, para que se pueda adecuar de forma efectiva la estrategia. Considerando de antemano que la forma en que ésta se adecue será diferente en cada aplicación, y en cada población. Sin embargo, si se realiza en el mismo grupo habrá una variación, pero será dentro de un rango aceptable de confiabilidad.

Por lo tanto, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica a los alumnos.

Las siguientes estrategias de enseñanza que a continuación se definen, fueron consideradas las más pertinentes para que los alumnos de quinto grado de primaria lograrán desarrollar la comprensión lectora en el área de español.

3.2. LAS ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES

La instrucción directa, es la actividad a realizar, es una estrategia metacognitiva en la cual se requiere que los estudiantes se pregunten que están conociendo. Tal y como lo señala Puente (citado por Guzmán. 1993.) Si estaban comprendiendo continuaban la lectura, de lo contrario debían releer hasta que comprendieran.

Aguilar y Díaz-Barriga (citado por Guzmán. 1993.) señalan que este tipo de estrategias son las que utiliza el profesor para diseñar situaciones de enseñanza; por ejemplo, adecuar el material educativo a los esquemas de los alumnos para mejorar el proceso instruccional y facilitar así el aprendizaje de los mismos.

- Un ejemplo de este tipo de estrategia es el organizador anticipado el cual consiste en presentar, antes la información más detallada o específica, un principio general y abarcador, el cual va a servir como puente para relacionar los conocimientos previos del alumno con la información nueva y facilitar su incorporación a los esquemas.
- Otros recursos instruccionales es la presentación de resúmenes, ilustraciones, preguntas intercaladas, redes semánticas, mapas conceptuales, etcétera.

La aplicación de las estrategias implica que el aprendiz pueda seleccionar entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición, se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecuencia de ciertas metas de aprendizaje.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), cuando se va a elegir una o varias estrategias para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de una sesión, o secuencia instruccional se deben de considerar cinco aspectos esenciales:

- 1- Considerar las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.)
- 2- Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va abordar.
- 3- La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- 4- Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como el progreso y aprendizaje de los alumnos.
- 5- Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta el momento, si es el caso.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna o algunas estrategias, y de qué modo hacer uso de ellas. Dichos factores también son elementos centrales para lograr el ajuste de la ayuda pedagógica.

Por su parte García et. al. (1995) se basa en el método de enseñanza directa desarrollado por Baumann para la identificación de las ideas principales, el cual se divide en cinco etapas las cuales aplicó en los sujetos para desarrollar la comprensión lectora :

1. Introducción: Se aplica a los alumnos los objetivos de la clase y la utilidad que ésta puede poseer.

2. Ejemplo: En esta etapa se muestra el material a utilizar, y la habilidad a desarrollar que es el objetivo de la instrucción; se considera el seguimiento práctico de la primera etapa.
3. Enseñanza directa: El profesor demuestra activamente la habilidad en cuestión, modelando el aprendizaje, como en las fases anteriores la responsabilidad recae sobre el profesor. Aunque los alumnos participan en las actividades, es el profesor quien sigue siendo el guía el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es el quien se espera tenga un mayor conocimiento del tema y manejo de las diversas situaciones que se presenten en el aula de clases (pueda adecuar las estrategias).
4. Aplicación dirigida por el profesor: En esta etapa el alumno intenta reproducir el modelo que el profesor le ha proporcionado. El profesor debe orientar y corregir al alumno hasta que ponga correctamente en práctica el modelo proporcionado.
5. Práctica individual: Los alumnos deben finalmente poner en práctica lo aprendido. Se recomienda una cantidad sustancial de práctica independiente una vez realizada la enseñanza.

Por último, Baumann, (citado por García et. al., 1995) señala que no hay que ser rígidos en la aplicación de estas cinco etapas. Lo que se pretende es desarrollar una enseñanza sistemática e intensiva, en la que el profesor sea el factor crítico, describiendo y ejemplificando los contenidos, modelando la habilidad y controlando el aprendizaje del alumno hasta asegurarse de que éste puede realizarlo correctamente por sí mismo.

3.2.1. ESTRATEGIA DE MODELADO

Para Díaz-Barriga y Hernández (2002) la estrategia de modelado, es la forma de enseñanza en la cual el docente “modela” ante los alumnos el modo de utilizar una estrategia determinada, con la finalidad de que el estudiante intente “copiar o imitar” su forma de uso.

Estos autores señalan que puede hacerse una extensión y utilizarse el “modelamiento metacognitivo”, en donde el modelo enseña y muestra la forma de ejecución de la estrategia, de manera conjunta con aquellas actividades reflexivas (que generalmente quedan ocultas en situaciones normales) relativas a las decisiones que va poniendo en marcha cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje o de solución de problemas.

De esta manera el alumno observará los pasos en la ejecución de las estrategias y tomará ejemplo a partir de las acciones y reflexiones metacognitivas del modelado. Lo que se pretende con el modelamiento es que se identifiquen los alumnos con el profesor.

3.2.2. LA PARTICIPACIÓN GUIADA

La participación guiada es la situación de la enseñanza-aprendizaje donde la intervención del docente-experto se caracteriza por: proporcionar al alumno-novato un puente entre su conocimiento previo y el nuevo; ofrece una estructura de conjunto para la realización de la actividad o tarea; lograr el traspaso progresivo del control y la responsabilidad del profesor al estudiante; mantener una intervención activa comprometida de parte de ambos; la manifestación de formas de interacción no simétricas, en la que el experto funge como tutor novato. (Díaz-Barriga, Hernández 2002)

3.3. LAS ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

Todo lector interesado deberá de desarrollar una serie de estrategias que le permitan lograr su propósito formulado ante la lectura que analiza. A continuación se menciona las más sobresalientes que se han utilizado.

Como lo señala Goodman (citado por Gómez 1995), existe una gran cantidad de estrategias que el lector puede utiliza para construir el significado del texto. Tales estrategias son: de muestreo, de predicción, de inferencia, de anticipación, de confirmación y la autocorrección. Las cuales se desarrollaran a continuación:

3.3.1. LA PREDICCIÓN

La predicción es una estrategia que pone en interacción los conocimientos que tiene el lector, con las claves que proporciona el texto (gráficos y elementos estructurales), para que el lector desarrolle hipótesis acerca del contenido de un texto.

Aceptando o rechazando sus hipótesis, el lector confirma su predicción o en su defecto, se autocorrige, para estar acorde con el contenido del texto y poder interpretarlo.

Este ensayo y error en la búsqueda de significados en los textos, propicia la comprensión de éstos, modificando así la estructura conceptual del individuo.

Siendo necesario que los maestros propicien que los alumnos sean conscientes del significado y uso de los elementos gráficos que se presentan en el texto.

3.3.2. EL MUESTREO

La estrategia de muestreo consiste en la selección que hace el lector de los índices más productivos que le permitan anticipar y predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado.

3.3.3. LA ANTICIPACIÓN

Esta estrategia consiste en anticipar letras o palabras en los textos, tomando como referencia el tema tratado y la pertinencia de las mismas.

Si la estrategia de predicción se apoya en las claves o índices que el lector detecta en la información visual, la anticipación depende fundamentalmente de los conocimientos sintácticos y semánticos que posee el lector, es decir, de información no visual.

Para Smith (1989) existen dos fuentes de información esenciales respecto a la anticipación en la lectura, las cuales son:

- La información visual, que se refiere a los signos impresos en el texto, que se perciben a través de los ojos.
- La información no visual, que se refiere al conocimiento del lenguaje en que se ha escrito el texto y el conocimiento que se tenga del tema.

3.3.4. LAS INFERENCIAS

Viero et. al. (1997) considera que en la comprensión de un texto los esquemas funcionan como resúmenes que reducen su contenido a lo esencial y puesto que ningún texto es totalmente explícito, el lector tiene que hacer inferencias que van más allá de la información escrita. Y estas inferencias se hacen a partir de los esquemas activados, los cuales vienen a ser modelos internos de las diferentes situaciones con las que nos encontramos. De hecho, no sólo tenemos esquemas (modelos internos) de las situaciones y objetos, sino al conocer a una persona, tratamos de predecir su conducta.

Las inferencias permiten:

- Completar información ausente o implícita, a partir de lo dicho en el texto, con ciertos datos presentados de manera aislada en el texto, es posible deducirlo.
- Distinguir el significado de una palabra dentro de un texto. Por ejemplo en la oración; “Me encantaron las flores que me echaste”, el significado de flores esta determinado por “que me echaste” y conduce a su interpretación como de “halago” o “piropo”.

3.3.5. LA CONFIRMACIÓN

Al comenzar la lectura de un texto, el lector se hace preguntas sobre que puede encontrar en él, a medida que avanza en la lectura va confirmando si es correcta las hipótesis que se formuló de lo contrario tendrá que rechazarlas o modificarlas.

3.3.6. LA AUTOCORRECCIÓN

Se habla de estrategias autorregulatorias o metacognitivas, para referirse a las estrategias de planificación, evaluación y regulación. Estas se relacionan entre si, ya que se establecen metas, evaluando si se han conseguido y en caso contrario se utilizarán medidas correctivas cuyos resultados serán de nuevo evaluados y darán paso a nuevas metas.

Planificación: La lectura de un texto dependerá de la finalidad o la meta con la que se lea, por lo que se debe plantear un objetivo al inició de la lectura que permita que los procesos y estrategias de lectura se ejecuten de la mejor manera.

Evaluación: Además de planificar es necesario evaluar en todo momento si el grado de comprensión es satisfactorio en relación al objetivo que se persigue.

Regulación: Además de detectar los fallos de comprensión, los lectores deben decidir si es necesario adoptar alguna medida al respecto.

Por último es importante mencionar como lo señala Goodman (citado por Gómez 1995), que el desarrollo de las estrategias antes mencionadas supone, por parte del lector, un control activo del proceso mientras realiza la lectura. Y que el desarrollo y la modificación de las estrategias dependerá del conocimiento previo que posee el lector cuando realiza la lectura del texto.

3.4. ESTRATEGIAS PARA OBTENER UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA COMPRESIÓN LECTORA

En 1990 Pozo (citado por Díaz-Barriga y Hernández., 2002) recomienda elegir las estrategias según la lectura que se va analizar, y de los objetivos que se pretendan alcanzar, dependiendo de los procesos cognitivos que deseamos que desarrollen los alumnos que la utilizan.

Por lo tanto, es necesario que se analicen en que consiste cada una de las estrategias para lograr un aprendizaje significativo.

3.4.1. LAS ESTRATEGIAS DE RECIRCULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Kail (citado por Díaz- Barriga y Hernández., 2002) señala que las estrategias de recirculación de la información se consideran como las primeras utilizadas por cualquier aprendiz (especialmente la recirculación simple, dado que niños en edad preescolar ya son capaces de utilizarlas cuando se requiere).

Dichas estrategias suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendiz “al pie de la letra” de la información.

La estrategia básica de repaso acompañada en su forma más compleja son técnicas para apoyar, el cual consiste en repetir una y otra vez (recircular) la información que se ha de aprender en la memoria de trabajo, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla en la memoria a largo plazo.

3.4.2. LAS ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN

Suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes. Pueden ser básicamente de dos tipos: simple y

compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración (Elosúa y García., citado por Díaz- Barriga y Hernández., 2002).

Un ejemplo de estas estrategias son:

Procesamiento simple: Se utiliza para búsqueda de palabras clave, rimas, imágenes mentales, parafraseo.

Procesamiento complejo: Elaboración de inferencias, resumir, analogías, elaboración conceptual.

Es evidente que estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticados de la información que se ha de aprender, porque atienden de manera básica a su significado y no a su aspecto superficial.

3.4.3. ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN

Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprender.

Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, explotando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la información, y las relaciones entre la información que se ha de aprender, así como su organización, todo ello dependerá del lector.

Por lo tanto las estrategias de elaboración y las de organización del contenido, consisten en ir descubriendo y construyendo significados para encontrar sentido en la información. Esta implicación cognitiva del aprendiz, a su vez, permite una retención mayor que las producidas por las estrategias de recirculación.

3.4.4. ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN

Las estrategias de recuperación de la información, son aquellas que permiten optimizar la búsqueda de la información que hemos almacenado en nuestra memoria a largo plazo (episódica o semántica).

Alonso (citado por Díaz-Barriga y Hernández., 2002) distingue dos tipos de estrategia de recuperación.

La primera llamada “seguir la pista”, permite hacer la búsqueda de la información repasando la secuencia temporal recorrida, entre la que sabemos se encuentra la información que ha de recordarse. El esquema temporal de acontecimientos funciona como un indicio autogenerado, que tenemos que seguir (hacia delante o hacia atrás) para recordar el evento de nuestro interés. Se relaciona con información de tipo episódica y es útil cuando ocurrió poco tiempo entre el momento de aprendizaje o de la presentación de la información y el recuerdo.

La segunda estrategia de recuperación se refiere al establecimiento de una búsqueda inmediata en la memoria de los elementos relacionados con la información demandada, por que se denomina “búsqueda directa”.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) consideran que el utilizar cualquiera de las anteriores estrategias depende en gran manera del conocimiento metacognitivo, ya que éste es quien desempeña un papel fundamental en la selección y regulación de ellas, así como las técnicas de aprendizaje significativo que se deben de aplicar en el proceso durante la lectura y su comprensión.

3.5. ESTRATEGIAS EN TRES TIEMPOS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

Otros tipos de estrategias que se han elaborado en un sin número de investigaciones de tipo empírico y aplicado sobre el proceso de comprensión de textos son las realizadas por Solé (citado por Díaz-Barriga y Hernández., 2002), el cual clasifica a las estrategias de acuerdo al momento en que ocurren, cuando se lleva a cabo el proceso de la comprensión lectora, es decir; antes, durante o después del proceso lector, estrategias durante todo el proceso y que se pueden intercambiar.

A continuación se definirán en que consisten las estrategias previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

3.5.1. ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA

Comprende todas las que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo el proceso, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles. Una vez definido el o los propósitos de la comprensión del texto el lector selecciona que tipo de estrategia (s) utilizará.

Propósitos:

- 1- Leer para encontrar información (específica o general)
- 2- Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etc.)
- 3- Leer para demostrar que se ha aprendido un contenido (para actividades de evaluación)
- 4- Leer comprendiendo para aprender.

Debemos de tomar en cuenta que gran parte de las actividades llevadas a cabo en la escuela están determinadas por el profesor o los propósitos del texto, por lo que el alumno-lector tendrá que adaptar su propósito en dichas propuestas.

Algunas estrategias que pueden utilizarse antes de iniciar la lectura recomendada por Díaz-Barriga y Hernández (2002) son:

- Usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto.
- Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá
- Plantearse preguntas relevantes.

3.5.2. ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA

Estas estrategias son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macroprocesos de lectura, una de las actividades autorreguladoras más relevantes que ocurren durante la lectura es la de monitoreo o supervisión del proceso. Esta actividad se ejecuta en función del propósito y del plan previamente especificados para valorar si la aplicación de las estrategias están sirviendo para:

- 1- La consecución del proceso de comprensión (experiencia metacognitiva de “sentir que estoy comprendiendo”)
- 2- La intensificación del proceso (lo cual está relacionado directamente con la experiencia metacognitiva de “saber si estoy entendiendo o no lo suficiente”)
- 3- La identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que vayan apareciendo durante el proceso (problema de atención, de léxico, sintáctico, semántico, organizacional, etc.)

El lector puede aplicar varias estrategias para la extracción y construcción de significados relevantes del texto, pero las más recomendadas son las de inferencia y el uso de estructuras textuales.

3.5.3. ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA

Son aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de la lectura (o cuando ha finalizado una parte de la misma). En primer lugar lo ocupa la estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos de los productos, en función por supuesto del propósito establecido. El segundo lugar, le corresponde a las actividades estratégicas específicas que son concretizadas (pero que vienen trabajándose de antemano) toda vez que han realizado todo el proceso (o una parte del mismo).

Las actividades que se utilizan después de terminar con la comprensión del texto son dos variantes en la distribución del sentido conseguidas gracias a la interacción entre los conocimientos previos y las características del texto las cuales son; la identificación de la idea principal y el resumen, las cuales les permiten al lector rescatar el conocimiento global del texto

Una recomendación relevante de atender es el que brindan Paris, Wasik, Turner (citado por Díaz- Barriga y Hernández, 2002) quienes consideran que: *lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente según el propósito determinado.* Y esto sólo es posible cuando se han desarrollado las habilidades metacognitivas y autorreguladoras necesarias para poder hacerlo.

Siendo necesario para ello que la actividad de comprensión tenga lugar adecuadamente, es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas durante todo el proceso.

Tal y como lo mencionan Díaz-Barriga y Hernández (2002), las actividades autorreguladoras deben estar presentes en todo el momento para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias de lectura.

Las estrategias de aprendizaje utilizadas para este programa de intervención psicodagógico “La comprensión lectora. Un estudio sobre los mapas mentales y la identificación de las ideas principales”. Fueron la identificación de ideas principales y la creación de mapas mentales, apoyándose a su vez de las estrategias de enseñanza de la instrucción directa, el modelado y la participación guiada. Para desarrollar la comprensión lectora de un grupo de quinto grado de primaria.

CAPÍTULO 4

4.1 INVESTIGACIONES DE LAS ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR LA LECTURA Y SU COMPRENSIÓN

Para la mayoría de los psicólogos educativos es de su interés comprender como los sujetos van desarrollando sus habilidades cognitivas para adquirir la lectura y su comprensión. Es por ello que en este apartado esta dedicado al análisis de las estrategias que se han aplicado en algunas investigaciones para lograr este objetivo en el aula escolar.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) comentan al respecto que las actividades al realizar una lectura está dirigida por los objetivos que mediante ella se pretenden alcanzar.

Ya que los objetivos que el lector se propone alcanzar a través de la lectura es crucial, porque determinan tanto las estrategias responsables de la comprensión como el control que va ejerciendo sobre ella, a medida que lee.

Gómez (1995) nos comenta que los objetivos de la lectura, alrededor de los años cuarenta, proponían el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura, seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel.

Esta concepción que durante mucho tiempo predominó en las prácticas escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, consideraba al lector como un ser receptor y pasivo, el cual captaba el significado transmitido por el texto, dependiendo solamente del desarrollo de habilidades ordenadas de forma jerárquica por el lector, se enfocó esta concepción en: brindar la solución de problemas prácticos referidos de la enseñanza de la lectura, dejando de lado el análisis teórico y la explicación que todo maestro requiere con objeto de captar el proceso que siguen los niños para comprender un texto, y con esta base reorientar su intervención pedagógica.

Por tales motivos desde la década de los sesenta fue creciendo el interés por como se llevaba a cabo el proceso de la lectura, sin embargo muchos de los intentos de describir este proceso fueron creando una confusión en los profesores, su impacto se comenzó a reflejar en los materiales didácticos y de manera más directa en las teorías específicas que se han enseñado en los cursos de formación de los profesores.

En consecuencia a lo antes mencionado los investigadores se han dado a la tarea de buscar estrategias que favorezcan la lectura y su comprensión, de las cuales analizaremos a continuación.

Una de las investigaciones referente a la lectura y su comprensión es la que realizó Herrera et. al. (1998), con el nombre de “la importancia de la lectura en los grados de segundo a sexto grado de educación primaria y algunas estrategias para fomentar el gusto por la lectura”.

Para dicha investigación se utilizaron las estrategias de: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección, enfocadas en las lecturas del área de español. Se considero un grupo de cada grado desde segundo hasta sexto año.

El propósito de la investigación era que a través del uso de las estrategias antes citadas los alumnos fueran construyendo su conocimiento, comprendiendo la importancia que tiene la lectura que les permite la comunicación con el autor y con los demás, despertando con ello su interés por la lectura.

Los resultados demostraron que los niños a medida que comprendían la importancia de la lectura como medio de comunicación, se convirtieron en lectores más diestros, los cuales podían extraer mejor la comprensión del texto, fomentando en los niños su interés por la lectura.

Otra investigación realizada por Argüello en el año 2003, en el D.F. “Estrategias de Trabajo para la Comprensión Lectora en Alumnos de Educación Primaria de 6° grado tenía como objetivo apoyar a los profesores de educación primaria, brindándoles estrategias para favorecer la comprensión lectora en el área de español de los alumnos.

Para alcanzar dicho objetivo se utilizaron las siguientes modalidades de la lectura:

- Lectura guiada
- Lectura compartida
- Lectura independiente
- Lectura comentada
- Audición de lectura
- Lectura en episodios

Así como las estrategias de predicción, anticipación, muestreo, inferencia, monitoreo, confirmación y autocorrección.

Por lo que se concluyó que los resultados después de la intervención fueron favorables ya que los alumnos lograron desarrollar la comprensión lectora.

Un aspecto que influyó en los resultados de esta investigación fue que los profesores conocieran y planearan las estrategias, llevándolas a cabo a través de la práctica con los alumnos, logrando así que éstos se hicieran más diestros al saber cuando utilizar cada una de ellas.

La siguiente investigación es considerada la más importante, debido a que de ella se retomaron algunas de sus estrategias, y se adecuó el programa que utilizaron los autores en Madrid, para desarrollar la comprensión lectora de los alumnos.

Programa de intervención para el procesamiento activo del texto de García Madruga y colaboradores (1999)

Esta investigación se realizó en Madrid, con un grupo experimental y un grupo control. El programa se llevó a cabo en ocho sesiones, y el modelo de intervención atiende a dos cuestiones principales:

La primera es intervenir en la comprensión lectora de los alumnos, articulando en torno a esta cuestión los contenidos y objetivos del programa.

Y la segunda cómo se va a hacer, es decir, con qué metodología y cuáles son los procedimientos que se van a utilizar.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE GARCÍA ET. AL. (1999)

- El objetivo principal del programa se basa en enseñar al lector a identificar las estrategias y recursos cognitivos que debe utilizar para atender las tareas planteadas, de una forma flexible y eficaz. Siendo capaz de aprenderlas y practicarlas.
- Que los alumnos, realizarán un proceso constructivo y activo, utilizando los conocimientos previos para entender mejor el texto o resultados del procesamiento de párrafos leídos.
- Fomentar aquellas actividades que permitan alcanzar la correcta comprensión y recuerdo de las ideas más relevantes del material que el sujeto lee. Dichas actividades son las estrategias que aplica el sujeto en el proceso de la lectura y que habrán de facilitarle una representación adecuada de la macroestructura del texto, es decir, de su organización y temática, permitiéndole, por último, elaborar una representación estructurada, esquemática, de las ideas más importantes.

- Que los alumnos identifiquen las ideas principales para realizar una aportación significativa del sujeto en forma de inferencias con el texto, obteniendo nuevas conexiones y posiblemente una reorganización del texto leído.
- Que los alumnos sean capaces de utilizar las estrategias durante la lectura las cuales puedan clasificarlas por estrategias cognitivas, con la finalidad de promover los procesos básicos de comprensión (identificación de ideas principales), así como las estrategias de estudio, recuerdo y aprendizaje de textos, y son actividades destinadas a elaborar esquemas a partir de las ideas principales.
- Que los alumnos construyan la macroestructura del texto, para lo cual es necesario la aplicación de la macroestrategias en los párrafos o ideas que componen el texto. Las macroestrategias son procesos de inferencias que realiza el sujeto, los cuales le permiten reducir y organizar la información textual, para lo cual es necesario utilizar las siguientes macrorreglas:
 - La selección o supresión de la información
 - La generalización a una categoría
 - Y la integración de diferentes elementos en una categoría global..
- El último objetivo fue la autoevaluación, donde los alumnos revisaron sus ejecuciones, reconociendo sus errores, aciertos, para generar que se generara la participación, incrementando su motivación.

Los contenidos fueron: textos que se utilizaron durante la intervención fueron breves y extensos.

En la primera, segunda y tercera sesión se utilizaron textos breves con un solo párrafo. De la cuarta a la octava sesión se utilizaron textos extensos con más de un párrafo.

El método que utilizaron durante la intervención son los que proponen Pressley, Sinder y Cariglia- Bull, (citados por García et. al. 1999) los cuales son:

Modelado simbólico. La utilización de modelos simbólicos, no como procedimientos de aprendizaje en el aula y como componente del entrenamiento en estrategias.

Participación guiada. Consiste en dirigir al alumno durante una secuencia estratégica, explicitando el resultado esperado en cada paso del proceso, proporcionando poca o ninguna información sobre cuándo o dónde emplear la estrategia. Esperando que el alumno adquiriera la estrategia por haberla practicado.

Instrucción o explicación directa. Roehler y Duffy (citados por García et. al. 1999) definen a la explicación directa como a la que proporciona información muy explícita y detallada sobre como poner en practica todos los componentes que forman una estrategia. Mientras que Baumann (citado por García et. al. 1999) considera a la instrucción directa como ejemplos concretos, modelado y práctica.

Enseñanza recíproca o diádica. La idea básica es que el primer contacto que tienen los niños con el empleo de las estrategias es a través de la interacción social con sujetos más maduros. El supuesto central consiste en que el niño internalizará la estrategia que ha podido contemplar en la interacción.

Las tres estrategias en las que se baso la intervención fueron: la instrucción directa, el modelado y la práctica guiada.

El procedimiento consistió en primer instancia el describir las estrategias de aprendizaje a utilizar, para desarrollar la comprensión lectora de los sujetos, así de cómo y cuándo emplearlas. Dichas estrategias fueron: Identificación de ideas principales, esquemas y resumen.

Posteriormente se modeló por los investigadores las estrategias. De esta forma los sujetos observaron como se ponen en práctica las estrategias. Utilizando las macrorreglas de selección, generalización y construcción de la idea principal.

Se les instruyó a los sujetos a autoevaluarse apoyándose de la lista de ideas principales realizada por los investigadores.

Finalmente los sujetos emplearon las estrategias mediante ejercicios utilizando las estrategias de aprendizaje antes mencionadas, en donde los investigadores guiaron la práctica de los sujetos corrigiendo cuando fue necesario, comprobando así que la estrategia y su utilización fuera correcta y asimilada por ellos.

Los resultados encontrados en el análisis del pretest de los dos grupos fue que presentaron un nivel bajo de comprensión. Como se esperaba, en relación a la hipótesis, se encontró un efecto claro de la intervención en las medias de construcción de la macroestructura y de recuerdo, siendo significativamente los incrementos obtenidos en el grupo experimental, a diferencia del grupo control.

En cuanto a la estrategia de resumen, los sujetos mejoraron, pero la estrategia de identificación de ideas fue la que más ayudó a los sujetos a obtener una mejor comprensión del texto.

Mientras que la estrategia de esquemas les permitió a los sujetos construir una representación esquemática, estructurada de las ideas más importantes del texto.

Una recomendación que ofrecen García et. al. (1999) es que para futuras investigaciones se tendría que dedicar más tiempo en la enseñanza-aprendizaje de la estrategia de resumen.

Pudiendo afirmar, por lo tanto, que la intervención mejoró las habilidades de construcción de la macroestructura y de recuerdo en el grupo experimental, ayudándolos a mejorar su nivel de comprensión de textos.

Otra investigación muy importante acerca de la comprensión de textos, es la que llevo a cabo Bañuelos en 1990 con el nombre de “Estructuración de Procesos de Comprensión en un Texto Instruccional con Contenido Científico” la cual, se basa en Castañeda y López (citados por Bañuelos., 1990) utilizando el procesamiento de textos.

En dicha investigación se postula que los procesos de lectura son de bajo y de alto nivel (análisis gramatical de oraciones, significado y reconocimiento de palabras e integración de textos), los cuales se utilizan de manera diferente dependiendo de las características de los lectores y de los textos analizados.

El propósito de la investigación consistió en identificar la estructuración de procesos de la lectura en la comprensión de un texto de Biología.

La muestra que utilizaron fue de 116 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (nivel medio superior), las variables de la investigación fueron:

- Tasa de lectura
- Vocabulario
- Comprensión
- Conocimientos previos
- Tiempo de lectura.

El análisis de la estructuración de las variables fueron los de: comprensión, vocabulario y conocimientos previos, que conformaron el factor principal, el segundo componente fueron la variable relacionada con el tiempo de lectura, y el tercer componente fue la variable tasa de la lectura.

Los resultados indicaron que este tipo de texto con sus características estructurales de tipo científico, demandó al lector manejar paralelamente procesos tanto básicos como de integración del texto (factores mencionados en el párrafo anterior). Así mismo, los alumnos que lograron una lectura de comprensión en los textos de biología, al utilizar la estrategia de procesamiento de textos, fueron aquellos que dedicaron mayor tiempo a la lectura.

Gracias al conjunto de investigaciones que se han realizado durante los años de los sesenta y los setenta, algunos teóricos como, Goodman y Smith, (citados por Cairney 1996) comenzaron a elaborar teorías interactivas que daban mayor importancia al rol del lector y a sus conocimientos previos, en el proceso de la lectura.

Debido a que existen varias estrategias de la lectura y su comprensión, lo que se pretende es que se adecuen estrategias dependiendo de las necesidades de aprendizaje que presentan los alumnos para los cuales van dirigidas.

Tales autores postulaban que la lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en el sujeto, y de otros basados en los textos. Considerando que los lectores eficientes utilizan sus conocimientos previos para construir el significado de lo que leen, es evidente que no todos los lectores tienen esta habilidad, por lo tanto, es necesario considerar aquellos factores que intervienen en la comprensión lectora, para realizar o implementar estrategias que ayuden a los lectores.

Como lo señala Gómez (1995), debido a que en el proceso de la comprensión lectora intervienen múltiples factores, perceptivos, lingüísticos y cognitivos, la construcción del significado será el resultado de la interacción entre el texto, los esquemas de conocimiento y el contexto donde se desarrolla el niño.

El significado de un texto no va a centrarse en la información visual que éste presente, ni en las relaciones que en él se establezcan, sino en el lector, tendrá que asimilar la información que se presente en el texto para acomodarla a sus esquemas de acuerdo a sus conocimientos

previos; el lector necesita por lo tanto de ciertas estructuras que le permitan interpretar la información que lea.

Para García Madruga et. al (1999) la comprensión, esta sujeta a las estrategias que el lector aplica en el proceso de lectura y que habrán de facilitarle una representación adecuada de la *macroestructura del texto*, es decir, de su organización y temática, permitiéndole, por último, elaborar una representación.

Por lo tanto, no debe ser únicamente una lista de las ideas formuladas explícitamente en el texto, sino que en ella debe haber una significativa aportación del sujeto en forma de inferencias, nuevas conexiones y posiblemente una organización del material leído.

Carl., et. al. (1989) considera que se debe de prestar atención a las estrategias que se utilizan ya que para algunos alumnos, no es suficiente con responder preguntas del texto para comprenderlo, sino que necesitan una explicación exacta de cómo extraer la información de un texto, siendo necesario que los profesores describan las operaciones implicadas para alcanzar con éxito la comprensión lectora.

Estas explicaciones pueden dirigirse a los procesos fundamentales implicados en la comprensión como es: saber recordar, analizar, juzgar y aplicar lo que se lee. Mostrando así a los alumnos de que modo se llega a emitir un juicio mientras leen.

Por lo tanto, se debe de tomar en cuenta que cuando los alumnos leen se pretende que logren la comprensión de los mensajes que el autor plasma en el texto, considerando los estilos de aprendizaje de los alumnos, así como el tipo de texto al que se enfrentan.

4.2. ESTRATEGIAS SELECCIONADAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA

En este apartado se presentan las estrategias de identificación de ideas las principales y la de los mapas mentales, se incluyen también la estrategia de los mapas conceptuales para poder diferenciar entre esta y los mapas mentales, así como el tipo de memorias que existen.

Una vez analizadas las diferentes estrategias para enseñar la comprensión lectora, se consideró que la población para quienes va dirigida el programa de intervención psicopedagógico, las estrategias más convenientes son: la identificación de las ideas principales del texto, y la creación de mapas mentales. Las cuales se mencionan a continuación.

Como se ha mencionado anteriormente existen diferentes tipos de estrategias para enseñar a los alumnos la comprensión lectora, la mayoría de ellas tienen como objetivo ofrecer a los alumnos herramientas que les ayuden a alcanzar con éxito dicho proceso, por lo tanto, las estrategias que se les enseñe a los alumnos, deberán de permitirles la planificación de la tarea general de la lectura, la disponibilidad ante ella, para facilitarles con esto la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee.

Como lo comenta Solé (1999), es fundamental que consideren los profesionales involucrados con la enseñanza que lo que se pretende no es que los niños posean amplios repertorios de estrategias, sino que sepan utilizar las estrategias adecuadas para la comprensión del texto.

4.2.1 ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES

García y Luque (citados por García et. al. 1995), consideran que las estrategias forman parte de nuestro conocimiento general y podemos identificarlas como el conocimiento procedimental que poseemos sobre el proceso de comprensión del discurso.

Entre las estrategias más importantes que existen para que los alumnos desarrollen sus habilidades cognitivas, que le permiten la comprensión global del texto o lo más relevante de éste, son la identificación de las ideas principales del texto.

Brown y Smiley (citado por García et. al 1995), señalan que la edad del sujeto es determinante para que adquieran un mayor control consciente de la tarea, lo que le permite una concentración superior sobre las partes más importantes del texto. Debido a que la habilidad para identificar los diferentes niveles de ideas principales es fruto de un proceso de adquisición que concluye aproximadamente hasta los diez y siete años de edad.

Por eso, cuando los alumnos no logran identificar las ideas principales de un texto, se debe al poco conocimiento previo con que cuentan del tema analizado, ya que no tienen la información suficiente que les permita relacionar los nuevos conceptos, para que logren realizar una imagen mental o esquema de lo leído

Es por ello que es importante que el lector pueda; recuperar la esencia de las lecturas que lee, ya que éste es uno de los medios más poderosos que tenemos los seres humanos para poder informarnos, y para aprender, y que consiste precisamente, en leer los textos escritos, y sólo puede ser posible si comprendemos lo que se lee, ya que de lo contrario sólo se lograría una descodificación de las grafías en el mejor de los casos.

4.2.2. CÓMO IDENTIFICAR O CREAR LAS IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO

García et. al. (1999) señala que para que los alumnos logren identificar las ideas principales del texto, y logren comprender la lectura analizada, deberán comprender para qué les sirve cada una de las siguientes reglas:

- Fijarse en las señalizaciones del texto.
- Intentar visualizar lo que se describe
- Hacer preguntas del texto (al grupo para que vayan identificando las ideas principales, y su construcción).
- Indicarles que cuando no les quede claro lo que dice la lectura tendrán que volver a releer, para comprender mejor la lectura.

También señala que a medida que el sujeto lee el texto va seleccionando, generalizando o integrando las proposiciones de la base del texto. Las macro proposiciones a que estos procesos dan lugar pueden caracterizarse como las ideas principales del texto, que organizadas jerárquicamente darían lugar a esquemas, y relacionadas secuencialmente a un resumen del texto.

Por lo tanto, en la comprensión, los esquemas se activan o se construyen obteniendo con ello una explicación coherente de las relaciones entre los eventos referidos en un texto. Dichos esquemas pueden cumplir varias funciones:

1. Proveen una estructura que permite asimilar la información que se recibe.
2. Dirigen la atención del lector ya que le permiten determinar cuáles son los aspectos más importantes del texto.
3. Permiten la elaboración de inferencias.
4. Ayudan al aprendiz a buscar información en su sistema de memoria.
5. Facilitan la integración de información.
6. Permiten la reconstrucción inferencial.

El resumen, consiste en expresar por escrito y de manera simplificada la información contenida en un texto, en nuestras propias palabras, una vez que se ha leído, aislando y resaltando solamente aquellas secciones o segmentos que contienen información importante (las ideas principales).

4.3. MAPA MENTAL

Tony Buzan desde 1974 desarrollo esta técnica a la cual se le conoce también como cartografía mental, tomando en cuenta descubrimientos que se han hecho sobre el proceso de recordar, la creatividad y el trabajo que realizan los dos hemisferios en el cerebro. El hemisferio derecho se encarga de las facultades mentales de el ritmo, la percepción espacial, los colores, y la lógica divergente, y en el hemisferio izquierdo se realiza el análisis, la abstracción, el pensamiento lineal, la jerarquización.

Buzan (1996) define al mapa mental como una expresión del pensamiento irradiante y, por lo tanto, una función natural de la mente humana. Es una poderosa técnica gráfica que nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial del cerebro.

Se puede aplicar a todos los aspectos de la vida, de modo que una mejoría en el aprendizaje y una mayor claridad de pensamiento puedan reforzar el trabajo del hombre. Buzan a utilizado los mapas mentales sobre todo en el área industrial para el desarrollo de estas, sin embargo las autoras Sambrano y Steiner (2000) han adecuado esta técnica en el ámbito escolar para el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos, siendo este el motivo por ello por el cuál se retomo su instrumento y estrategia para crear mapas mentales en el programa de intervención psicopedagógico, para desarrollar la comprensión lectora de de los alumnos.

Sambrano y Steiner (2000) definen al mapa mental como la forma de generar, registrar, organizar y asociar ideas tal y como las procesa el cerebro humano, para plasmarlas en un papel. Las bases teóricas se fundamentan en el modelo del proceso del aprendizaje,

tomando en cuenta los nuevos aportes del conocimiento de la neurofisiología y muy específicamente, en cómo se procesa la información en los dos hemisferios cerebrales.

Esta técnica, como lo señalan Sambrano y Steiner (2000) tiene muchos beneficios, básicamente se usan palabras claves e imágenes, colocando en acción el hemisferio izquierdo y el derecho respectivamente, para dar una gran libertad y creatividad al pensamiento, desarrollando las habilidades cognitivas del sujeto, ahorrando así mucho tiempo para el estudio.

Debido a que en una hoja solamente se condensa un paquete de información que posteriormente puede ser volcada en forma de exposición, exámenes, apuntes, resúmenes de conferencias, agendas, tomas de decisiones, resolución de conflictos, libros, etc. Sambrano y Steiner (2000) hacen una invitación para trabajar con los mapas mentales, en virtud de los éxitos y excelentes resultados de los planteles educativos que han trabajado con ellos, ya que esta dinámica de trabajo está acorde con los cambios educativos del futuro.

“Captar, recibir, desarrollar y producir de una manera clara los nuevos bagajes de conocimientos, es esencial en estos tiempos. Debido a que el ser humano tiene una vida con sobre carga de actividades. Por lo tanto es necesario utilizar nuevas herramientas, y no existe, *nada mejor que poner a funcionar a nuestro maravilloso cerebro.*” (Sambrano y Steiner 2000 p.105)

4.3.1. LA FUNCIÓN DE LOS MAPAS MENTALES EN LA EDUCACIÓN

En el campo de la educación se puede abrir un inmenso abanico de posibilidades, en el desarrollo de la asignatura de español, en donde la elaboración de textos, invitaciones, evaluaciones creativas, trabajos de equipo y un sin fin de actividades contribuyen a la expansión del pensamiento el cual es uno de los objetivos a desarrollar durante el curso. (Sambrano, Steiner, 2000).

Por lo tanto, los mapas mentales juegan un papel muy importante en el desarrollo de la educación en los niños ya que estos les son útiles para:

- Resumir textos, exposición de temas en clases, asignación de trabajos creativos, trabajar en equipo, elaborar planes de trabajo, plasmar metas, planes de clases, en otras actividades.

4.3.2. CARACTERÍSTICAS Y RECOMENDACIONES PARA ELABORAR UN MAPA MENTAL

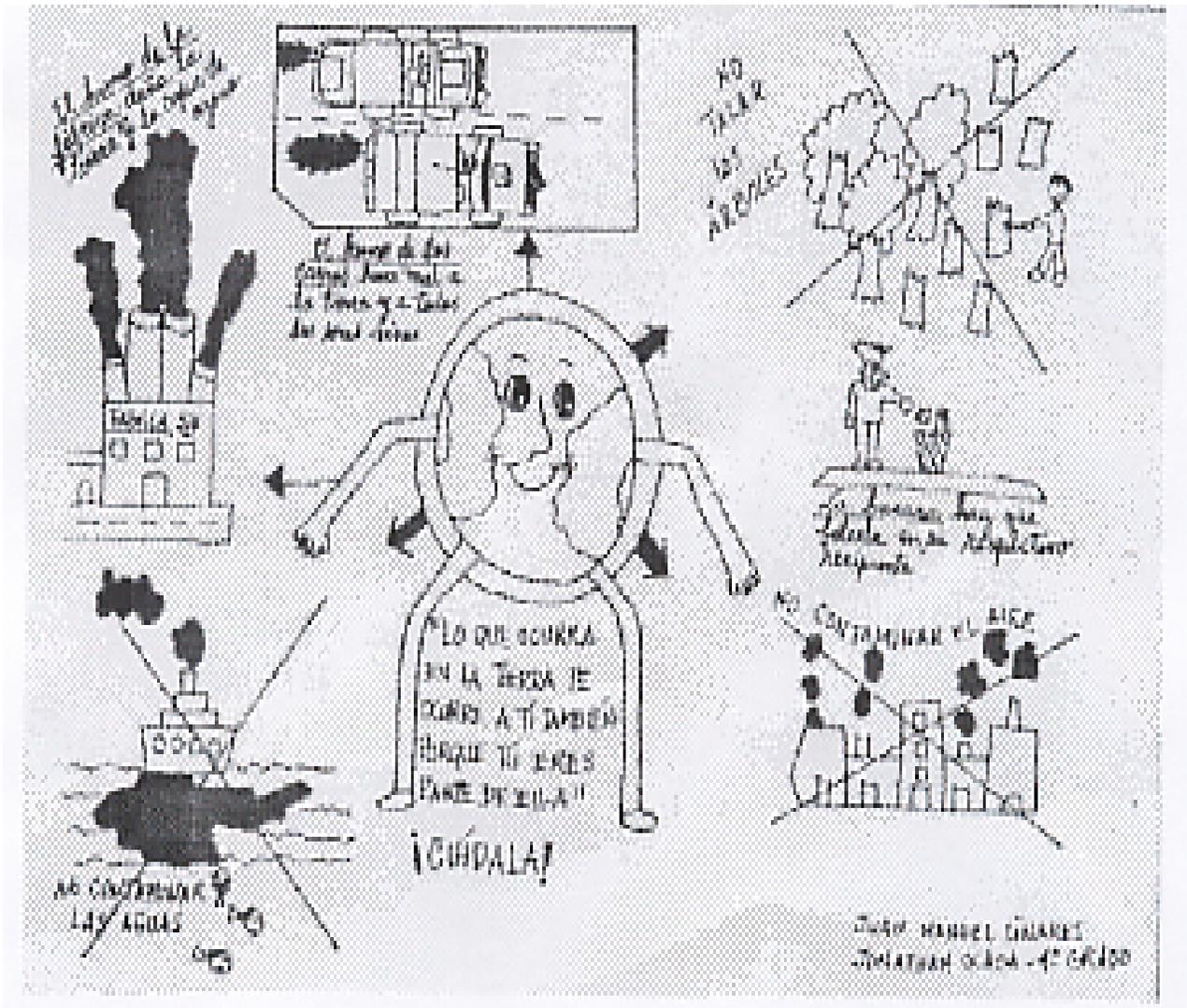
Sambrano y Steiner (2000) postulan que el mapa mental debe de ser representativo de lo que se está haciendo. Debe de contar con un análisis de la situación y una síntesis de la misma.

Las características de un mapa mental (cartógrafo mental) son:

- Encontrar palabras claves (ideas principales del texto).
- Expresarse al máximo la creatividad (creatividad es la habilidad de crear algo no existente o poder modificar lo existente, que en el caso de los mapas mentales serían la creación de las imágenes de las ideas principales del texto analizado).
- Ser claro (que su mapa mental se pueda identificar las ideas principales y diferenciar el título de ellas)
- Desarrollar un estilo personal (ningún mapa puede ser igual al de otra persona porque todos construyen un esquema diferente de cada concepto).
- Generar ideas propias dentro de la cartografía (creatividad)

- Tener asociaciones y conexiones de las ideas principales (que el mapa mental sea un análisis y síntesis de la lectura analizada).

Ejemplo de un mapa mental tomado de Sambrano y Steiner (2000)



Si se pretende cambiar la forma de enseñar a los alumnos para fomentar su comprensión de lo que leen, se necesita estimular su aprendizaje, con estrategias que despierten el interés

en ellos por lo tanto, la estrategia de los mapas mentales es idónea para ello, ya que estimula a los alumnos a construir sus conocimientos al interactuar con la información y brindarle un significado.

Es pertinente que se hable de la estrategia de los mapas conceptuales a continuación debido a que durante mucho tiempo ha sido una de las estrategias más significativas para lograr el aprendizaje en los alumnos, pero que no se debe confundir con la de los mapas mentales, ya que existe entre ellas grandes diferencias entre ambas estrategias.

4.4. MAPAS CONCEPTUALES

Novak, (1997) apoyándose en la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel, diseña un recurso que facilita la tarea del docente y del alumno al cual nombra mapas conceptuales.

El autor define a los mapas conceptuales como las representaciones gráficas de relaciones significativas entre conceptos que adquieren forma de proposiciones.

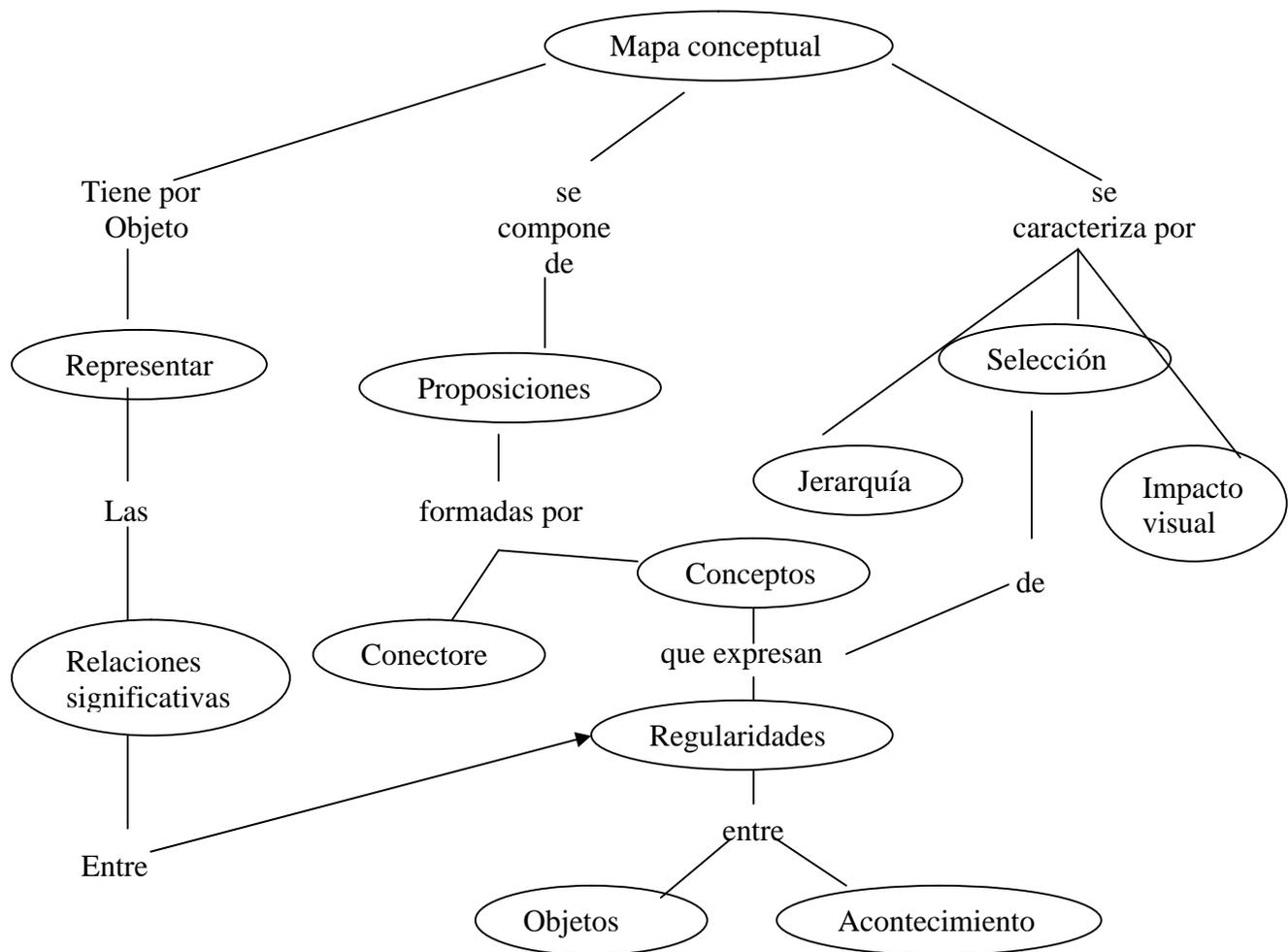
Boggino (2001 p.16) considera que un mapa conceptual no es un texto exhaustivo que incluye que incluye todos los conceptos y relaciones posibles, sino que este se construye a partir de una selección de los conceptos más relevantes y sobre los que se quiere llamar la atención, los conceptos se organizan por orden de importancia, desde los conceptos más generales a los de menor generalidad.

Componentes fundamentales de los mapas conceptuales:

- Los conceptos, son regularidades en los objetos y acontecimientos, se designa mediante algún término o términos conceptuales.
- Los conectores, son palabras que enlazan y establecen relaciones explícitas entre los conceptos.

- Las proposiciones, se forman a partir de dos o más términos conceptuales relacionados por palabras que conectan y constituyen una unidad semántica.
- La significatividad, entre los conceptos se realiza, por las palabras que enlazan los conceptos y los relacionan significativamente, y las relaciones jerárquicas que se establecen entre los conceptos, desde los más generales a los particulares que están comprendidos en los primeros.
- Palabras enlace, sirven para unir los conceptos y señalan el tipo de relación que existe entre ambos.

El siguiente ejemplo de un mapa conceptual es el de Novak (1997).



Para que el sujeto pueda lograr la comprensión de lectora se les debe de enseñar a conectar o relacionar sus conocimientos previos con la nueva información que encuentra en el texto, siendo necesario para llevar a cabo este proceso que utilice su memoria a corto y a largo plazo, ya que de ello depende que logre utilizar las estrategias de aprendizaje para desarrollar su comprensión lectora, unas de las estrategias que nos permiten ver como relacionan o construyen sus significados los sujetos de la lectura que analizó son la creación de mapas conceptuales y los mapas mentales.

Por lo tanto, es necesario que se comprenda como es que el sujeto construye su conocimiento al almacenarlo en la memoria de corto y largo plazo, a continuación se describen en que consiste cada una de ellas.

4.5. LA MEMORIA

Los conocimientos previos tienen una gran importancia en el proceso de la comprensión ya que en ellos se guarda la memoria la cual almacena diversos tipos de conocimientos.

Atkinson y Schiffrin (citados por Viramonte 2000) definen a la memoria como un conjunto de mecanismos el cual tiene como función el retener información. Para estos autores existen tres tipos de memoria: la sensorial, la de corto plazo y la de largo plazo.

- La memoria sensorial, retienen por milésimas de segundo la información que llega de los sentidos, dando así tiempo para que la información fuera seleccionada y categorizada antes de pasar a la memoria a corto plazo.
- La memoria a corto plazo, retiene de 5 a 9 elementos de información a la vez, durante 20 o 30 segundos.
- La memoria a largo plazo, es donde se almacenan y relacionan elementos de información en términos de redes de proposiciones y esquemas estos conocimientos

permiten representar cantidades de información compleja, hacer interferencias y entender la nueva información, es la capacidad de retención indefinida.

En la memoria a largo plazo se encuentra las memorias de:

- Memoria episódica, es la que retiene la información vinculada con un momento y lugar en particular, sobre todo en relación a los acontecimientos personales.
- Memoria procedimental, es la memoria a largo plazo, sobre la forma de hacer las cosas. Entre más se practique el procedimiento, más automática es la acción.
- Memoria semántica, guarda significados, los recuerdos se almacenan como proposiciones, imágenes y esquemas.

Viramonte (2000) define a la memoria como la capacidad de retener y evocar información de naturaleza perceptual y conceptual. La autora postula que existen dos tipos de memoria; la memoria operativa o de trabajo, y la memoria a largo plazo. Viramonte (2002) sustituye la memoria a corto plazo por la memoria de trabajo, a las cuales las define de la siguiente manera:

- Memoria de trabajo es en la cual se integra la nueva información que se recibe del exterior con la ya almacenada en la memoria de largo plazo. Esta integración permite reconocer, identificar y dar sentido a lo percibido. Es decir todos los recuerdos y conocimientos están latentes en la memoria de largo plazo y sólo parte de lo almacenado ahí “se evoca” o “se activa” transformándose así en memoria operativa y se integra con la información proveniente del exterior.
- Memoria de largo plazo es donde se encuentran todos los conocimientos, experiencias y lo que sabe el sujeto y que ha almacenado a lo largo de su vida y

resulta fundamental al momento de comprender. Debido a que sólo se comprende aquello que pueden relacionar coherentemente con lo que ya conoce.

4.6. DIFERENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE MAPAS CONCEPTUALES Y MAPAS MENTALES

Los mapas mentales son una estrategia que ayuda a que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo, debido a que cuando los alumnos los crean esto los obliga a implicarse con el contenido del texto logrando así su comprensión, permite observar como desarrolla sus habilidades cognitivas con sus conocimientos previos y la reestructuración de sus esquemas con la nueva información que encuentra en el texto.

La diferencia entre la estrategia de los mapas conceptuales y los mapas mentales, es que los primeros utilizan los conceptos claves de la lectura unidos por conectores y sin imágenes, mientras que los mapas mentales utilizan las ideas principales sin conectores pero lo más importante de ellos es que utilizan imágenes para brindarles un significado personal a cada una de las ideas principales y esto ayuda al sujeto a obtener un aprendizaje más significativo al plasmar en su mapa mental como concibe y le brinda un significado a los conceptos. Facilitándole así su aprendizaje que almacena en su memoria a largo plazo.

CAPÍTULO 5 MÉTODO

5.1 SUJETOS

En esta investigación se trabajó con un grupo de quinto grado de primaria, conformado por veintiocho niños, cuyas edades comprendieron los 10 y 11 años. El grupo se eligió por ser el más grande con el que contaba la escuela.

5.2. ESCENARIO

Se eligió la escuela primaria pública “Juan Jacobo Rousseau” , la cual se ubica en el norte de la ciudad de México, la cual pertenece a la delegación Gustavo A. Madero, se encuentra en una zona socioeconómica media baja, y los alumnos que asisten a ella cuentan con el mismo nivel socio-económico

5.3. INSTRUMENTOS

Para la intervención y la evaluación de esta investigación se retomaron tres instrumentos los cuales fueron retomados de Cázares (2000) para medir el nivel de comprensión lectora de los alumnos y el de Sambrano Steiner (2000) para crear mapas mentales, así como el programa de intervención que fue retomado y adecuado al lenguaje propio de una población en México, del que había aplicado García et. al. (1999). La validación de los instrumentos fue realizada por los autores señalados, a continuación se describe cada uno de ellos:

- 1. Estrategia para el nivel de lectura de comprensión.** Este instrumento es retomado de Cázares (2000), el cual se encuentra dividido en dos partes: 1) la presentación de una lectura, 2) un cuestionario de tres preguntas abiertas. El tiempo de aplicación fue de 30 minutos, en la primera sesión. (**ver anexos 1 (pretest) y 5 (postest)**). Los criterios de evaluación de ambos instrumento se describen a continuación:

Criterios de evaluación: Para realizar la evaluación del instrumento se consideró:

CRITERIO	Si realiza completa y correctamente la actividad	Si realiza incompleta la actividad	Si no realiza correctamente la actividad
VALOR	2	1	0

2. **Instrumento para crear mapas mentales.** Este Instrumento está constituido por un texto de cinco párrafos mediante el cual los alumnos realizaron un mapa mental, en una hoja de papel. Este instrumento es retomado de Sambrano y Steiner (2000) El tiempo de aplicación fue 30 minutos en la primera sesión. (**ver anexos 2 (pretest) y 4 (postest).**)

Criterios de evaluación: Para realizar la evaluación del instrumento se consideró:

CRITERIO	Si realiza completa y correctamente la actividad (Nivel Alto)	Si realiza incompleta la actividad (Nivel Medio)	Si no realiza correctamente la actividad (Nivel Bajo)
VALOR	4	2	1

3. **Programa de intervención con mapas mentales, para desarrollar la comprensión lectora.** El programa de intervención es retomado y adecuado al lenguaje propio de una población en México, del que había aplicado García et. al. (1999) en Madrid. El cual esta constituido por las estrategias de **Identificación de ideas principales** y **Creación de mapas mentales.** (**ver anexo 3**)

Para el registró de las actividades realizadas del programa constituido en ocho sesiones se utilizó la **Hoja de cotejo** en donde se realizó un registro del desarrollo de todas las

sesiones, de cada uno de los alumnos, la observación se centró en las habilidades por parte de ellos en la elaboración de mapas mentales y en realizar su lista de ideas principales del texto. (ver anexo 6)

Objetivos del Programa de Intervención Psicopedagógico para desarrollar la comprensión lectora con mapas mentales.

- Que los alumnos de quinto grado de primaria desarrollen la habilidad de creación de mapas mentales y la identificación de las ideas principales, para que les permitan apropiarse con mayor facilidad de los contenidos escolares.
- Que los alumnos logren identificar las ideas principales del texto y puedan crear sus mapas mentales, desarrollando así un pensamiento crítico, reflexivo y creativo, motivándolos a su vez, a recuperar de una forma más significativa lo que comprendieron del texto analizado.
- Que los alumnos logren desarrollar su comprensión lectora, en el área de español.

5.4. PROCEDIMIENTO

Se aplicó a los 28 sujetos una evaluación inicial con el instrumento de *estrategia para el nivel de lectura de comprensión* y el *instrumento para crear mapas mentales*.

Posteriormente se aplicó *el programa de intervención con mapas mentales, para desarrollar la comprensión lectora*, y finalmente se llevó a cabo la evaluación final a través de los instrumentos *de estrategia para el nivel de lectura de comprensión* y *el instrumento para crear mapas mentales*.

5.5. DISEÑO

El diseño es a través de un sólo grupo de evaluación, el cual consistió en lo siguiente: evaluación inicial (pretest), intervención y la evaluación final (postest).

CAPÍTULO 6 ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los resultados de esta investigación se realizó de manera cuantitativa y cualitativa, los cuales se describen a continuación.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

A continuación se analizarán los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final del grupo de quinto grado, de la escuela primaria “Juan Jacobo Rousseau”, del turno matutino.

El análisis cuenta con dos propósitos, el primero de ellos consistió en identificar el nivel de comprensión lectora de los 28 sujetos, para ello se les aplicó el pretest de “*estrategia para el nivel de lectura de comprensión*” (ver anexo 1).

Para realizar el análisis cuantitativo de los datos se utilizó el programa estadístico Stad 1, para determinar la prueba “t de Student” de muestras relacionadas, el cuál nos permite comparar los promedios obtenidos en las distintas mediciones realizadas. Dicho estadístico se aplicó en la siguiente modalidad:

- Prueba t para grupos relacionados en el grupo de evaluación. Este análisis nos permite comparar los promedios obtenidos en el pretest (antes de aplicar el programa de intervención) y en el posttest del grupo de evaluación.

PRUEBA T PARA GRUPOS RELACIONADOS

Con los puntajes obtenidos en la evaluación inicial (**anexo 8**) y en la evaluación final (**anexo 9**) del grupo experimental, se obtienen los siguientes datos:

Grupo de evaluación	Promedio	Desviación estándar	N
pretest (G ₁)	5.750	3.318	28
posttest (G ₂)	10.500	2.169	28

Planteamiento de las hipótesis:

Las calificaciones de los alumnos que participaron en el programa de intervención psicopedagógico, obtuvieron un incremento estadísticamente significativo, entre la pre-evaluación (G_1 , antes de aplicar el programa), y la pro-evaluación (G_2 , después de aplicar el programa). En la siguiente formula: $m_1 = G_1$ y $m_2 = G_2$.

$$H_{inv}: \mu_1 < \mu_2$$

Hipótesis estadísticas:

$$H_0: \mu_1 - \mu_2 \geq 0$$

$$H_1: \mu_1 - \mu_2 < 0$$

Estadístico de prueba: “t de Student”

$$t_c = \frac{\overline{d}}{\frac{s_d}{\sqrt{n}}}$$

Regla de decisión

Con la probabilidad $\alpha = .05$, el valor encontrado en la tabla de distribución “t de student” con $n_1 + n_2 - 2 = 54$ grados de libertad es $t_{(54)} = - 1.6759$. A partir de estos datos se definen las regiones de rechazo y no rechazo de H_0 como sigue:

Se rechaza H_0 si $t_c \in \angle - \infty, 1.6756]$

No se rechaza H_0 si $t_c \in [1.6756, \infty)$

Cálculos:

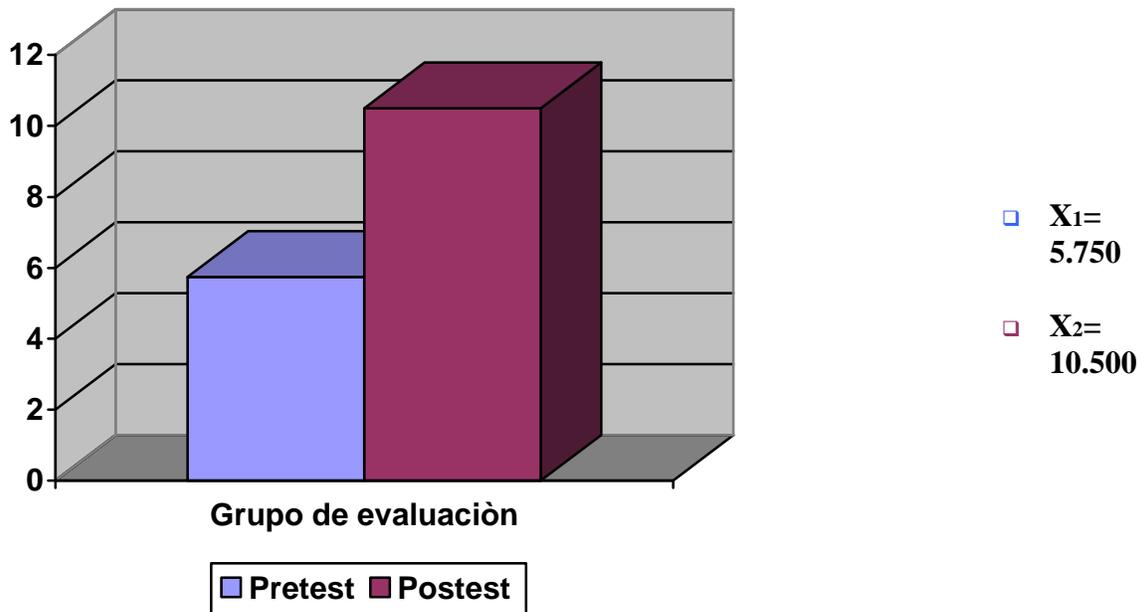
El valor de t_c calculado es:

$$t_c = - 1.6756$$

Interpretación:

Se rechaza $H_0: \mu_1 - \mu_2 \geq 0$ con $\alpha = .05$ por que hay evidencia para considerar con un 95% de confianza que las calificaciones obtenidas en el postest del grupo son mayores que las obtenidas en el pretest del mismo grupo. En este caso se puede decir que $X_{1\text{ pretest}}$ (5.750) es significativamente mayor que $X_{2\text{ posttest}}$ (10.500) del grupo de evaluación. (ver gráfica 1).

GRÁFICA 1. PROMEDIOS OBTENIDOS EN EL PRETEST Y POSTEST DEL GRUPO DE EVALUACIÓN



En la tabla 1 se puede observar el número de aciertos que obtuvieron los alumnos en la evaluación inicial, antes de aplicar el programa de intervención psicopedagógico.

TABLA 1. EVALUACIÓN DEL PRETEST “ESTRATEGIA PARA EL NIVEL DE LECTURA DE COMPRENSIÓN”

No.	ALUMNO	ACIERTOS OBTENIDOS EN LA LISTA DE IDEAS PRINCIPALES							TOTAL
		Identifico El título	En cuantos párrafos se divide el texto.	1ra. Idea Principal	2da. Idea Principal	3ra. Idea Principal	4ra. Idea Principal	5ta. Idea Principal	
1	Jovani	1	2	0	0	0	0	0	3
2	Marisol	2	2	2	2	1	2	2	13
3	Arturo	2	2	0	0	0	0	0	4
4	Michel	2	2	0	0	0	0	0	4
5	Andrés	2	2	2	2	0	2	0	10
6	Anaid	2	2	0	0	0	0	0	4
7	Daniel	2	2	2	0	0	0	0	6
8	Nallely	2	2	0	0	0	0	0	4
9	Luis	2	2	2	2	0	0	0	8
10	Ayadet	2	0	0	0	0	0	0	2
11	Diana	2	2	2	2	0	1	2	11
12	Eduardo	2	0	0	0	0	0	0	2
13	Alejandro	2	2	2	0	0	2	0	8
14	Diana	2	0	0	2	0	0	0	4
15	Mary	2	2	2	2	2	0	0	10
16	Karen	1	2	0	0	0	2	0	5
17	Howen	2	2	0	0	0	0	0	4
18	Maricela	2	0	0	0	0	0	0	2
19	Karla	2	0	0	0	0	0	0	2
20	Tania	1	2	0	0	0	1	1	5
21	Carlos	2	2	0	2	2	1	0	9
22	Iván	2	2	0	0	0	0	0	4
23	Francisco	2	2	0	2	2	0	0	8
24	Cesar	2	2	2	2	2	2	0	12
25	Beatriz .	2	0	0	0	0	0	0	2
26	Nancy	2	2	0	0	0	0	0	4
27	Edgar	1	2	0	0	0	0	0	3
28	Lidia	2	2	2	2	0	0	0	8
	TOTAL	52	44	18	20	9	13	5	161

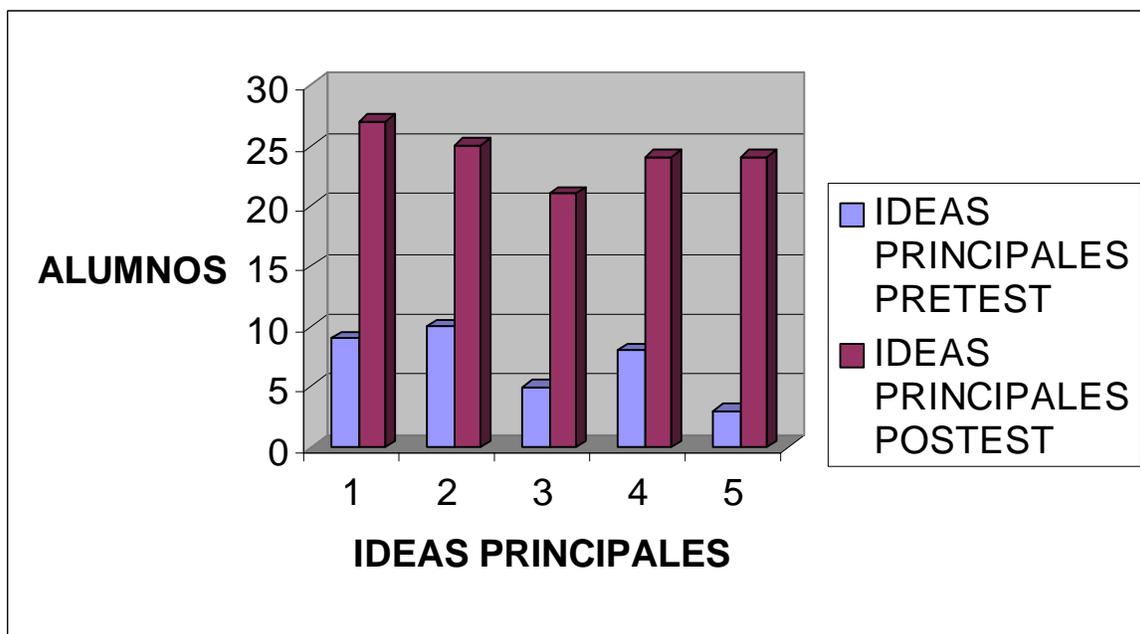
En la tabla 2 se puede observar el número de aciertos que obtuvieron los alumnos en la evaluación final, después de aplicar el programa de intervención psicopedagógico.

TABLA 2. EVALUACIÓN DEL POSTEST “ESTRATEGIA PARA EL NIVEL DE LECTURA DE COMPRENSIÓN”

No.	ALUMNO	ACIERTOS OBTENIDOS EN LA LISTA DE IDEAS PRINCIPALES							TOTAL
		Identificó el título	En cuantos párrafos se divide el texto.	1ra. Idea Principal	2da. Idea Principal	3ra. Idea Principal	4ra. Idea Principal	5ta. Idea Principal	
1	Jovani	2	2	2	1	1	0	1	9
2	Marisol	2	2	2	2	2	1	2	13
3	Arturo	1	2	2	1	2	1	2	11
4	Michel	2	2	2	1	0	1	2	10
5	Andrés	1	2	2	1	1	1	2	10
6	Anaid	2	2	1	2	2	1	2	12
7	Daniel	2	2	2	2	2	1	1	12
8	Nallely	2	2	0	1	0	1	2	8
9	Luis	2	2	2	1	1	1	2	11
10	Ayadet	2	2	2	1	1	1	2	11
11	Diana	2	2	2	2	2	2	2	14
12	Eduardo	2	2	2	0	1	1	1	9
13	Alejandro	2	2	1	1	1	0	2	9
14	Diana	2	2	2	2	2	2	2	14
15	Mary	2	2	2	1	1	2	2	12
16	Karen	2	2	2	1	1	1	2	11
17	Howen	2	2	2	1	1	1	0	9
18	Maricela	2	2	2	1	0	1	1	9
19	Karla	2	2	1	1	1	1	1	9
20	Tania	2	2	2	1	0	2	1	10
21	Carlos	2	2	2	2	2	2	2	14
22	Iván	2	2	2	0	1	1	0	8
23	Francisco	2	2	2	1	1	1	2	11
24	Cesar	2	2	2	2	2	2	2	14
25	Beatriz .	2	2	1	0	0	0	0	5
26	Nancy	2	2	2	1	0	1	2	10
27	Edgar	2	2	2	2	0	0	0	8
28	Lidia	2	2	2	1	1	1	2	11
	TOTAL	54	56	50	33	29	30	42	294

En la gráfica 2 se observa el número de aciertos que obtuvo el grupo al identificar las ideas principales del texto.

GRÁFICA 2 IDENTIFICACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES EN EL PRETEST Y POSTEST



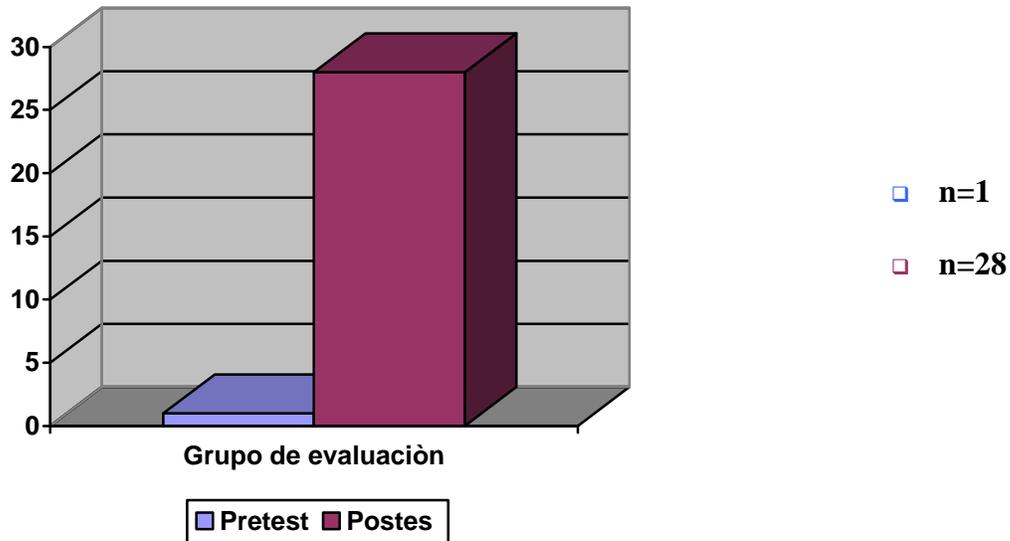
Como se observa en la gráfica 2 en el pretest las ideas principales con mayor número de aciertos fueron la primera, segunda y cuarta, mientras que la tercera y quinta idea principal que eran más compleja para identificar la mayoría del grupo no logro identificarlas, y esto era consecuencia de que los alumnos no contaban con una estrategia correcta para sustraer las ideas principales del texto.

En el postest se aprecia que los alumnos al haberse vuelto diestro para utilizar la estrategia de identificación de ideas principales a pesar de la complejidad para sustraer las ideas principales del texto hay una tendencia uniforme, lo cual comprueba que después de haber aplicado el programa de intervención los alumnos lograron desarrollar la comprensión lectora.

El segundo propósito del pretest consistió en analizar los conocimientos previos con los que contaban los 28 sujetos para realizar los mapas mentales, se les aplicó el “*Instrumento para crear mapas mentales*”(ver anexo 2). El análisis arrojó que sólo uno de ellos contaba con conocimientos previos de los mapas mentales.

Con el propósito de analizar si los 28 sujetos desarrollaron los conocimientos necesarios para realizar un mapa mental, después de aplicar el *programa de intervención psicopedagógico*, para *crear mapas mentales* en la evaluación final, se utilizaron *los criterios para evaluar un mapa mental*. En el se encontró que todos los sujetos lograron desarrollar dicha habilidad después de la intervención. (ver gráfica 3).

GRÁFICA 3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL PARA CREAR UN MAPA MENTAL



En la tabla 3 se puede observar el número de aciertos que obtuvieron los alumnos en la evaluación inicial y final con el instrumento de “estrategia para el nivel de lectura de comprensión” y en el “instrumento para crear mapas mentales”. El cual nos permitió comprobar que los alumnos que obtuvieron un mejor nivel de comprensión lectora, lograron desarrollar la habilidad para crear su mapa mental.

TABLA 3. CORRELACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL POSTES DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA Y LA CREACIÓN DE LOS MAPAS MENTALES.

No. DE LISTA	ALUMNOS	No. DE ACIERTOS OBTENIDOS COMPRENSIÓN LECTORA (PRETEST)	No. DE ACIERTOS OBTENIDOS COMPRENSIÓN LECTORA (POSTEST)	NIVEL OBTENIDO EN EL MAPA MENTAL (PRETEST)	NIVEL OBTENIDO EN EL MAPA MENTAL (POSTEST)
1	Jovani	3	9	,	18
2	Marisol	13	13	,	20
3	Arturo	4	11	,	18
4	Michel	4	10	,	18
5	Andrés	10	10	,	18
6	Anaid	4	12	9	20
7	Daniel	6	12	,	20
8	Nallely	4	8	,	10
9	Luis	8	11	,	18
10	Ayadet	2	11	,	16
11	Diana	11	14	,	20
12	Eduardo	2	9	,	10
13	Alejandro	8	9	,	18
14	Diana	4	14	,	20
15	Mary	10	12	,	18
16	Karen	5	11	,	16
17	Howen	4	9	,	18
18	Maricela	2	9	,	18
19	Karla	2	9	,	12
20	Tania	5	10	,	18
21	Carlos	9	14	,	20
22	Iván	4	8	,	15
23	Francisco	8	11	,	18
24	Cesar	12	14	,	20
25	Beatriz .	2	5	,	13
26	Nancy	4	10	,	12
27	Edgar	3	8	,	13
28	Lidia	8	11	,	18

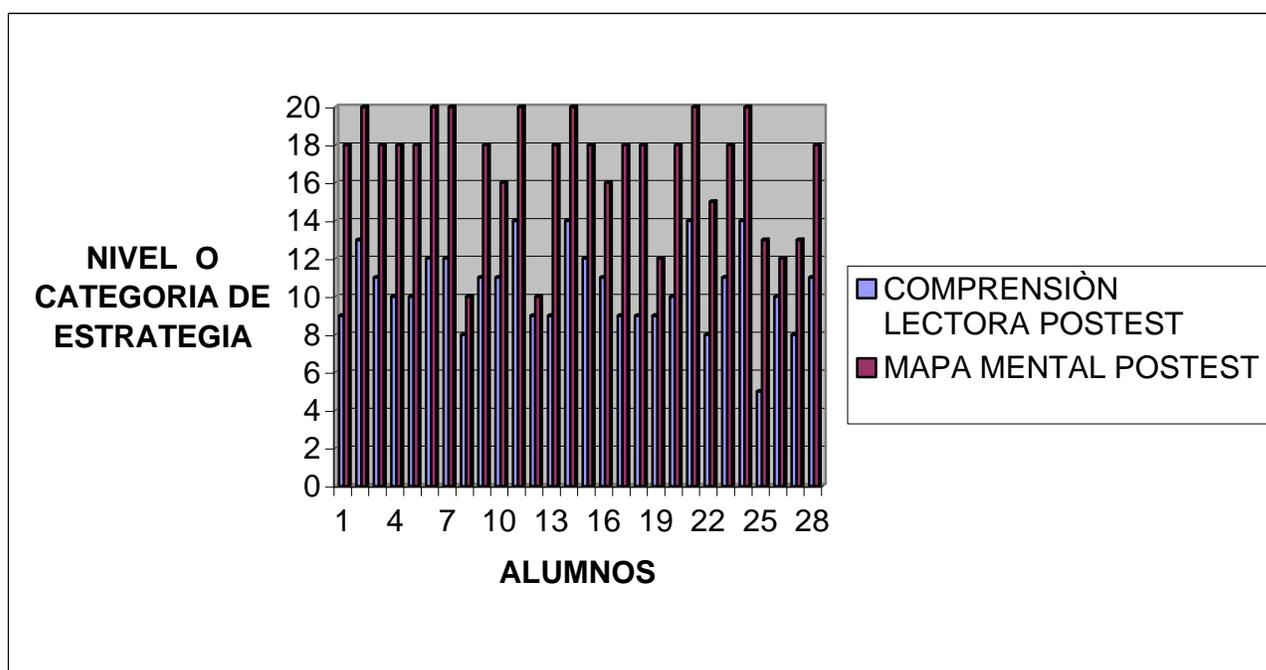
Para finalizar se muestra el siguiente cuadro donde se aprecia en la evaluación final la correlación que existe entre las dos estrategias utilizadas en el programa de intervención para desarrollar la comprensión lectora.

CUADRO DE LA EVALUACIÓN FINAL Y LA CORRELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIA UTILIZADAS EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

INSTRUMENTOS	ESTADISTICO DE PRUEBA	COMPRESIÓN LECTORA
COMPRESIÓN LECTORA (POSTEST)	Pearson correlacional	.706**
	(A dos colas)	.000
	Número de muestra	28
MAPA MENTAL (POSTEST)	Pearson correlacional	.706**
	(A dos colas)	.000
	Número de muestra	28

** Correlación significativa de 0.01 (2-tailed / a dos colas)

GRAFICA 4. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL Y LA CORRELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES Y CREACIÓN DE MAPAS MENTALES.



6.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

El análisis cualitativo de esta investigación se realizó a través de la observación del desarrollo de las sesiones, la observación esta centrada en la habilidad por parte de los alumnos en la elaboración de mapas mentales e identificación de las ideas principales.

Para llevar a cabo el registro de estas actividades realizadas por los niños se diseño una hoja de cotejo (ver anexo 10).

Para el análisis cualitativo de las ocho sesiones respecto al nivel de comprensión lectora se consideraron los siguientes criterios:

- Realizó su lista de ideas principales (sesiones: 1, 3, 5, 7)
- Localizó el título de la lectura (sesiones: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
- Identificó el número de párrafos (sesiones: 1, 3, 5, 7)
- Identificó las ideas principales del texto (sesiones: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)

Por último los criterios para evaluar el mapa mental (cartógrafo mental) fueron:

- Creó su mapa mental (sesiones: 2, 4, 6,7)
- Contenía las ideas principales de cada uno de los párrafos que constituyen el texto (sesiones: 2, 4, 6,7)
- Mostró creatividad en su mapa mental (sesiones: 2, 4, 6,7)
- Desarrolló un estilo personal con ideas propias en su mapa mental(sesiones: 2, 4, 6,7)
- El mapa contiene ideas organizadas (diferenciar ideas principales del título, (sesiones: 2, 4, 6,7).

HOJA DE COTEJO PARA EVALUAR ACTIVIDADES POR SESIÓN EN EL GRUPO

En la hoja de cotejo se puede apreciar la evaluación de las actividades que realizaron en las sesiones, los 28 sujetos del grupo del grupo experimental (**ver anexo 11**).

A partir de la aplicación del pretest del cuestionario de “estrategia para el nivel de lectura de comprensión” retomado de Cázares (2000), el cual constaba de una lectura, y de siete preguntas (ver anexo 1), y el “instrumento para crear mapas mentales”, que contenía una pregunta y una actividad a realizar, de Sambrano y Steiner (2000) (**ver anexo 2**). Los resultados que se encontraron fueron los siguientes:

- 18 de los sujetos contaba con un nivel bajo de comprensión lectora
- 8 con un nivel medio y
- 2 con un nivel alto de comprensión.

En cuanto a los mapas mentales se encontró:

- 27 de ellos no contaban con conocimiento previos de los mapas mentales, antes de aplicar el programa de intervención psicopedagógico.
- Y sólo un sujeto lo definió como “es un mapa que tu piensas”, y realizó un dibujo del texto.

Categorías a evaluar en las sesiones:

- Estrategia para identificar las ideas principales del texto.
- Características y recomendaciones para elaborar un mapa mental
- Párrafo. Es cada una de las divisiones de un escrito señaladas por letra mayúscula al principio del renglón y punto y a parte al final del trozo de escritura.

Reglas para identificar las ideas principales:

- Fijarse en las señalizaciones del texto.
- Intentar visualizar lo que se describe
- Hacer preguntas del texto (al grupo para que vayan identificando las ideas principales, y su construcción).
- Releer la lectura si era necesario, para comprenderla mejor.

Características para crear el mapa mental:

- Identificar las ideas principales de cada uno de los párrafos que constituyen el texto (análisis y síntesis del texto).
- Que cuenten con la creatividad necesaria para asignarles a cada idea principal una imagen y lo ilustren.
- Que contengan organización las ideas principales y el título (las ideas principales se diferencien del título ya que estas deben de señalarlo con flechas).

Primer sesión

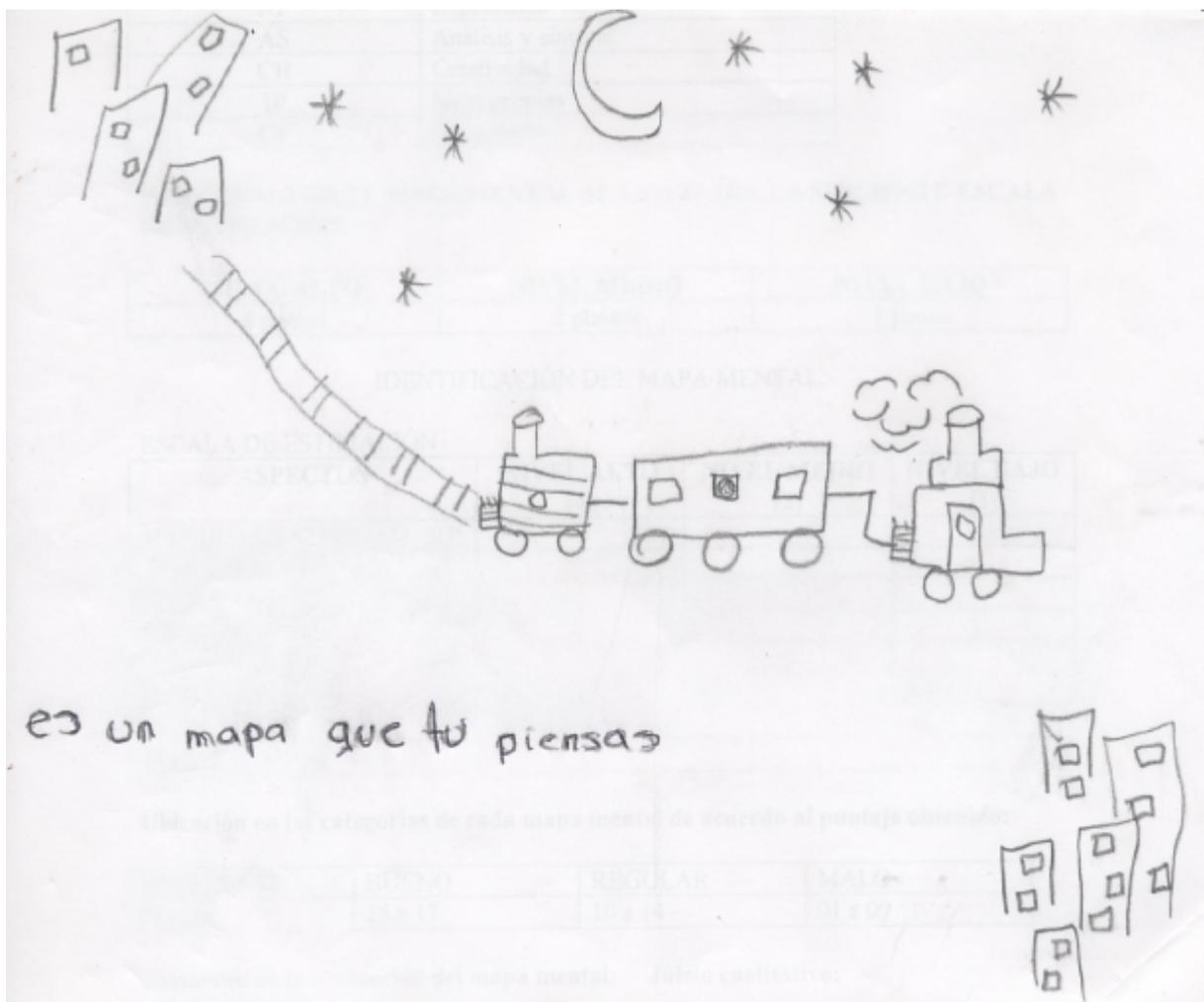
Entre las estrategias más importantes que existen para que los alumnos desarrollen sus habilidades cognitivas, que le permitan la comprensión global del texto o rescatar lo más relevante de éste, son la identificación de las ideas principales del texto.

Por lo tanto, con los resultados obtenidos en el pretest, en la primera sesión se realizó una exposición de las estrategias (modelado) “Identificación de ideas principales, y la creación del mapa mental”, para que los niños aprendieran a utilizar dichas estrategias, para ello se trabajó con la lectura “El tren que camina al revés”.

Como se pudo observar no obstante que los sujetos conocían la definición de las ideas principales presentaban dificultad para identificarlas en el texto.

Los resultados obtenidos en esta sesión fueron que 16 alumnos no lograron realizar correctamente la identificación de ideas principales del texto. Un ejemplo de esta situación fue cuando a Eduardo, se le pidió que de la lectura “El tren que caminaba al revés”, identificara la idea principal del primer párrafo, la cual no pudo ser rescatada, ya que el niño argumentó que la idea principal era todo el párrafo, porque todo era importante.

Referente a los mapas mentales cabe señalar que sólo la alumna Anaid demostró contar con conocimientos previos de los mapas mentales, el cuál se presenta a continuación.



Por lo tanto, en ésta sesión cuando la investigadora comenzó a crearlo en el papel bond se hizo hincapié a los alumnos que los mapas se construían a través de las ideas principales del texto, asignándole a cada una de ellas una imagen e iluminarlas.

Al realizar el mapa mental, y que no deberían de olvidar encerrar el título de la lectura y señalarlo con flechas, para que contará con organización el mapa así como señalarles nuevamente a los niños las características que deben considerar al realizar su mapa mental.

Segunda sesión

En la segunda sesión se inició con un repaso general de las actividades y estrategias que había modelado la investigadora en la sesión anterior, comenzando con la comprensión lectora, la identificación de las ideas principales y como se construye un mapa mental y su utilidad de estas dos estrategias, posteriormente se les indicó que en *esta sesión trabajarían en equipos de tres integrantes*, para realizar la identificación de las ideas principales del texto.

La tarea consistió en buscar la lectura “El mito del diluvio” de su libro de Español de lecturas de la Secretaría de Educación Pública (SEP.), analizarla y responder el cuestionario de “Estrategia para el nivel de lectura de comprensión”.

En está sesión fue muy evidente observar que la mayoría del grupo no logró rescatar las ideas principales del texto tales son el caso de los siguientes alumnos: Jovani, Arturo y Marisol trabajaron en equipo pero a pesar de ello los niños no identificaron algunas ideas principales y no todas fueron correctas, ya que ellos no contaron con una estrategia adecuada para rescatar las ideas principales del texto, incluso no estuvieron seguros de que eran las ideas principales.

Otro factor que afecto de forma negativa en la identificación de las ideas principales, fue el haber trabajado en equipo, ya que para los niños no era común hacerlo, y esto fue motivo de que les costará trabajo llegar a un acuerdo para distinguir las ideas principales; lo cual

también motivó que los niños no se centrarán en las actividades, sino que platicaran de otras cosas no relacionadas con la actividad, y algunos niños no dejaban trabajar a sus compañeros de equipo haciéndoles bromas (jalándoles el cabello, quitándoles sus lápices, etc.).

Por lo tanto, de modo que el haber planeado trabajar sólo ésta y la siguiente sesión por equipos fue correcta, ya que de lo contrario se hubiese perdido la eficacia del programa de intervención psicopedagógico.

Referente a la identificación el número de párrafos del texto algunos equipos no lograron identificarlos, un ejemplo claro de esta situación fue la de: Daniel, Nallely y Luis, quienes a pesar de que Nallely en un principio afirmaba que eran seis los párrafos del texto, al observar que sus dos compañeros le decían que eran cinco, ella dudo y cuando se les preguntó que como sabían el número de párrafos del texto, no pudieron defender su respuesta, por lo tanto, fue necesario comentarles al grupo en general como se identificaban los párrafos y que los enumeraran para evitar confusiones al respecto.

Tercera sesión

En la tercera sesión se recordó a los alumnos las características que constituían el mapa mental, haciendo hincapié de que recuperaran su lista de ideas principales de la sesión anterior, la cual fue “ El mito del diluvio” y comenzarán a crear su mapa mental con el mismo equipo que habían realizado su lista de ideas principales.

Sin embargo, a pesar de que los niños trabajaron en equipo no lograron identificar las ideas principales, el mayor tiempo de la actividad transcurrió en discutir cuales eran las ideas principales, no logrando terminar la siguiente actividad que era realizar su mapa mental.

Por lo tanto, la investigadora les indicó que sino subrayaban sus ideas, les costaría más trabajo identificarlas, lo cual les impediría encontrar las siguientes ideas.

Algo muy importante de mencionar es que en las siguientes sesiones, se decidió trabajar de forma individual, ya que lo que se pretendía fue que todos los alumnos lograrán desarrollar sus habilidades cognitivas, que les permitieran obtener la comprensión lectora, pudiendo sintetizarla y plasmarlas en su mapa mental, lo cual es posible si se aprende a través del ensaño y error. Por ejemplo, el equipo conformado por Ayadet, Diana y Eduardo, lo único que realizó fue poner el título de la lectura en su mapa mental, mientras que la alumna Anaíd que contaba con conocimientos previos de los mapas mentales favoreció para que su equipo realizará correctamente la actividad, cabe señalar que aunque en las sesiones anteriores el trabajar en equipo no facilitó la realización de las actividades en esta ocasión el que una integrante del equipo manejara correctamente las estrategias mejoró el desempeño de sus compañeros de equipo, lo cual demostró que el trabajo entre iguales favorece el aprendizaje.

Cuarta Sesión

A partir de la cuarta sesión se les indicó a *los niños que trabajarían de forma individual* todas las actividades propuestas por la investigadora, para la identificación de las ideas principales del texto.

Las actividades con las que se dió inició en esta sesión fue buscar la lectura el “Poema de Quetzalcóalt”, analizarla y responder el cuestionario de Estrategias para el nivel de lectura de comprensión”.

De los 28 niños, veinticuatro de ellos si realizaron su lista de la lectura “Poema de Quetzalcóalt” los cuatro niños que no la hicieron fue porque no asistieron a clases. En esta sesión los alumnos se observó un mejor trabajo en las actividades de identificación de ideas principales, debido a que los niños se centraron mejor al estar trabajando individualmente.

Respeto a la identificación de párrafos, sólo un niño no respondió en cuantos párrafos se dividía la lectura. Tal fue el caso de Eduardo ya que nuevamente no identificó los cinco párrafos del texto, debido a que no los enumeró, por lo tanto, se le recomendó enumerar los

párrafos en el texto antes de transcribirlos. En el caso de Edgar y Francisco ellos identificaron diez ideas, cuando el texto sólo contenía cinco, lo cual fue debido a que el cuestionario contenía diez preguntas de ideas principales, y esto los confundió, por lo tanto, se les recordó que sólo deberían de transcribir una idea por párrafo.

En esta sesión que trabajaron de forma individual los niños, incrementaron su nivel de aciertos, por lo que se puede percatar que los niños que obtuvieron una evaluación baja en el pretest en su mayoría se equivocaron de idea principal al transcribirlas en el cuestionario, y esto puede ser debido a que no enumeraron los párrafos o no subrayaron las ideas principales.

Quinta sesión

La tarea con la que se inició la quinta sesión fue el recuperar la lista de ideas principales del “Poema de Quezalcóalt”, y comenzarán a construir su mapa mental, la investigadora les indicó que no se les olvidará señalar con flechas hacía el título las ideas principales del texto.

De los veintiocho niños del grupo, los veinticuatro que asistieron a clases si realizaron su mapa mental, aunque no quedaron completamente terminados algunos.

En esta sesión la investigadora les dió un ejemplo en el pizarrón, lo cual favoreció la actividad de los niños notablemente, ya que esto les brindó seguridad y confianza para realizar la actividad de manera individual.

Sin embargo, en el caso de Iván, Eduardo y Nallely dedicaron más trabajo e interés al dibujar una imagen por idea principal, lo cual impidió por el tiempo que terminarán la actividad.

Sexta sesión

Las actividades con que se inició la sesión fueron el análisis de la lectura “El quelite”, y posteriormente responder el cuestionario de “Estrategias para el nivel de lectura de comprensión”.

En esta sesión, los veintiséis niños que asistieron a clases, si realizaron su lista, sin embargo cabe señalar que no todas fueron correctas. Por lo tanto se les preguntó a los niños porque fue importante identificar el título de la lectura (que en este caso era “el quelite”), a lo que ellos respondieron “porque era la idea principal de la lectura, y era quien los podía guiar para saber que buscar en la lectura”. Sin embargo hubo dos niños que no lograron identificar los párrafos del texto. Un ejemplo de esto fue que Iván y Eduardo no realizaron bien la actividad, por lo tanto, se les mostró a todo el grupo nuevamente como identificar los párrafos del texto.

Por lo cual, se consideró que se tenía que trabajar más en la jerarquía de la lectura, haciendo énfasis que cuando algo no les quedará claro volvieran a releer el párrafo, para que sustrajeran lo más importante. Fue entonces cuando se observó que los niños desconocían que era un quelite, y que además no estaban utilizando su diccionario para identificar las palabras desconocidas como se les había mencionado. Y que por lo tanto para la próxima sesión se trabajaría en ello también.

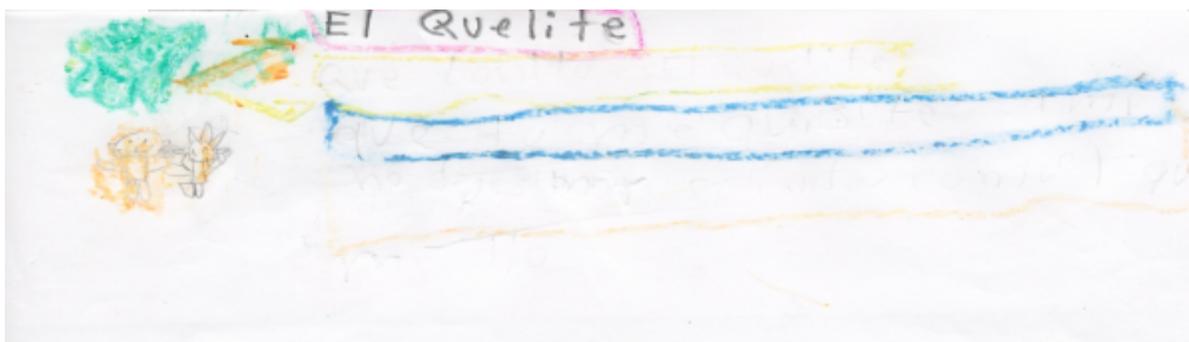
Séptima sesión

La tarea que se inició en la séptima sesión fue recuperar la lista de las ideas principales de la lectura “El quelite” y comenzarán a construir su mapa mental.

En esta sesión fue impresionante observar como los niños lograron plasmar significados a sus ideas principales, a través de las imágenes y colores, lograron transportar a su mundo interior la información leída plasmándola en sus mapas mentales, incluso se pudo observar que si los niños no podían decir con palabras precisas una síntesis del texto analizado, en su mapa mental se apreció que estaban logrando crear sus esquemas o modificarlos con el nuevo conocimiento que les aportaba la lectura. Sin embargo, una niña no logró realizar su

mapa. Ya que Nallely sólo logró poner el título de “El quelite” y no realizó el mapa, al indagar porque la niña no podía realizar la actividades, la profesora de grupo señaló que ella presentaba dificultades en diferentes áreas, y que era considerada una alumna con necesidades educativas especiales (n.e.e.).

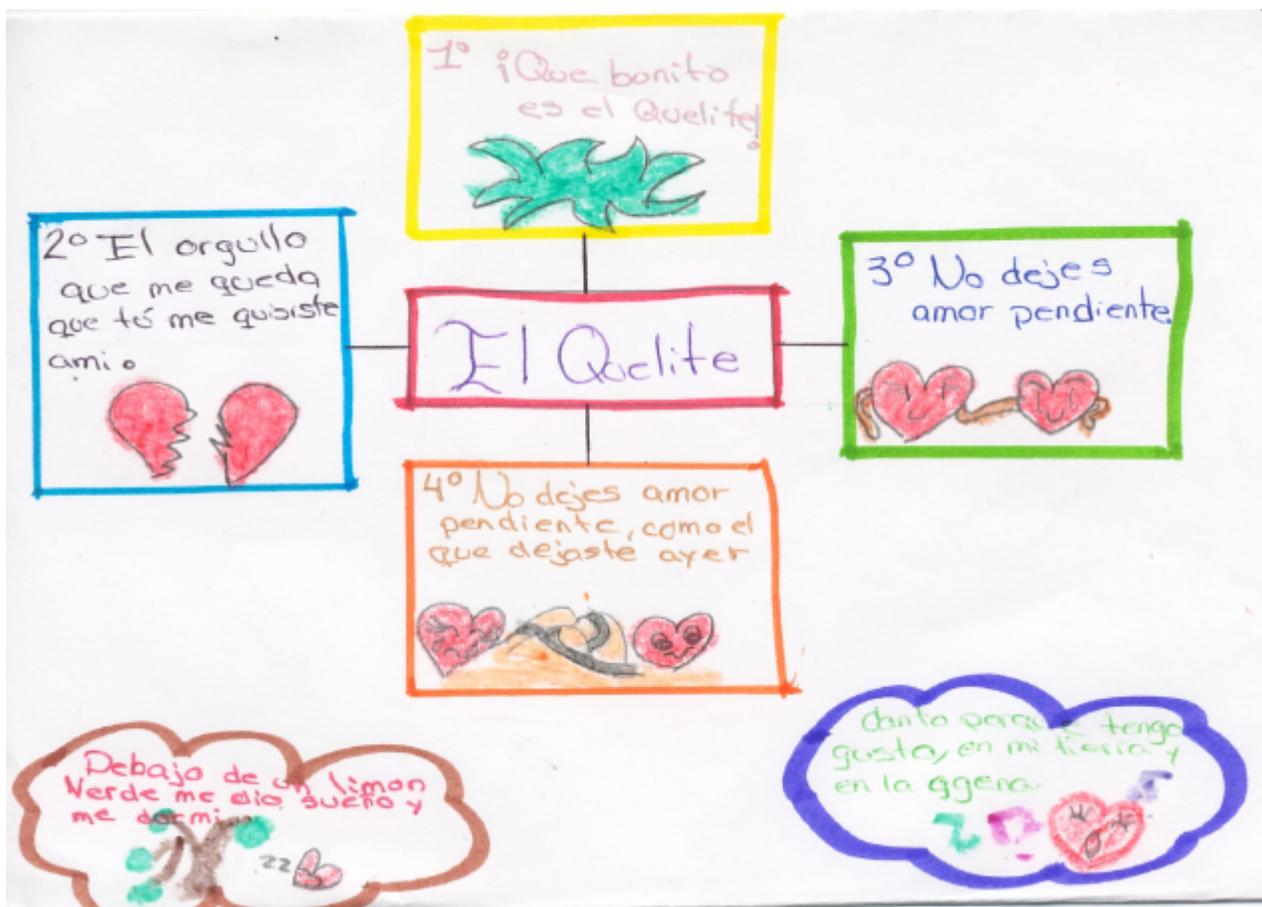
Mapa mental de Nallely:



Mapa mental de Francisco:



Mapa mental de Anaid:



Es importante mencionar que el programa diseñado para esta investigación no contempló a los alumnos que presentarán necesidades educativas especiales, por lo tanto, para futuras investigaciones se sugiere la adecuación del mismo para que dichos alumnos también se beneficien de dicho programa.

Octava sesión

En esta sesión, los niños realizaron el postes que consistió en resolver las siete preguntas del cuestionario “estrategia para el nivel de lectura de comprensión” (ver anexo 5), en

donde se encontraba la lectura que tenían que analizar, mientras que para realizar su mapa mental se les entregó el “instrumento para crear mapas mentales” (ver anexo 4).

En esta ocasión los resultados fueron satisfactorios, ya que se pudo observar como al resolver los niños el cuestionario lograron identificar la idea principal de cada uno de los párrafos, así como el título de “Hércules y el león” y el número de párrafos que constituía el texto.

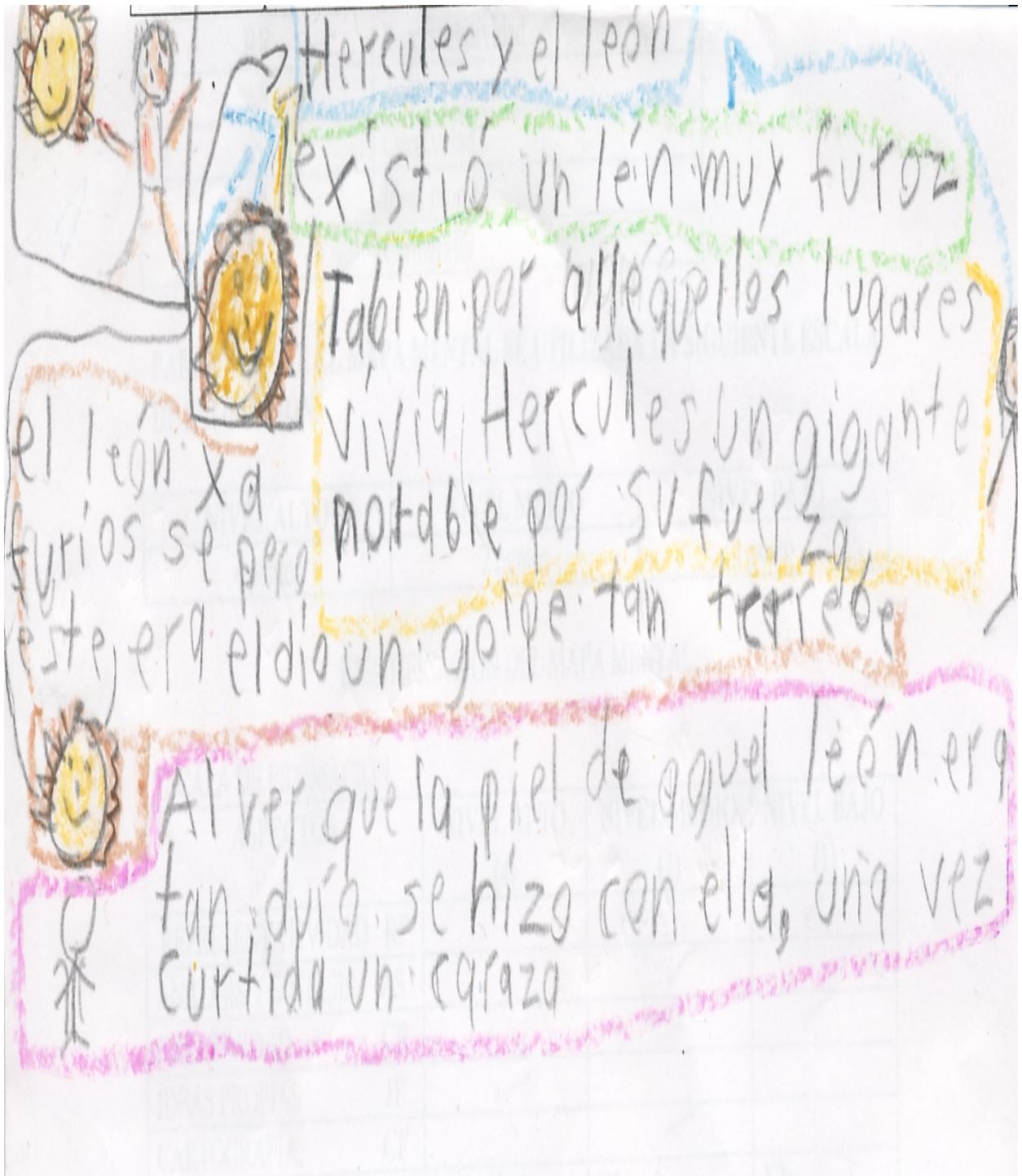
Se pudo observar que los niños lograron apropiarse de la estrategia de identificación de ideas principales, ya que de los 28 sujetos del grupo experimental, 19 de ellos lograron obtener un nivel medio, y 8 de ellos un nivel alto, mientras que en el pretest sólo 2 lograron alcanzar el nivel más alto, sin embargo sólo una niña quedó aun en el nivel bajo.

Respecto a las ideas principales los niños pudieron crear sus mapas mentales, demostrando que habían desarrollado esta habilidad, y que les permitió lograr una mejor comprensión del texto. Los niños comentaron lo siguiente “así es más fácil, y me gusta”.

Es muy interesante mencionar que los mapas mentales nos permitieron ver como procesaban internamente en sus esquemas los niños la información de los textos, y poder a su vez plasmar su concepción que tienen del mundo, recordando que para que el sujeto construya su conocimiento es necesario que se vuelva significativo para ellos, logrando con ello que los conceptos que se le presenten de forma oral u escrita como fue el caso se hicieran representativos para ellos.

Por lo tanto, para poder observar la evolución de las habilidades que adquirieron los alumnos para crear un mapa mental se presentan a continuación los mapas de los alumnos que se presentaron como ejemplo en las anteriores sesiones.

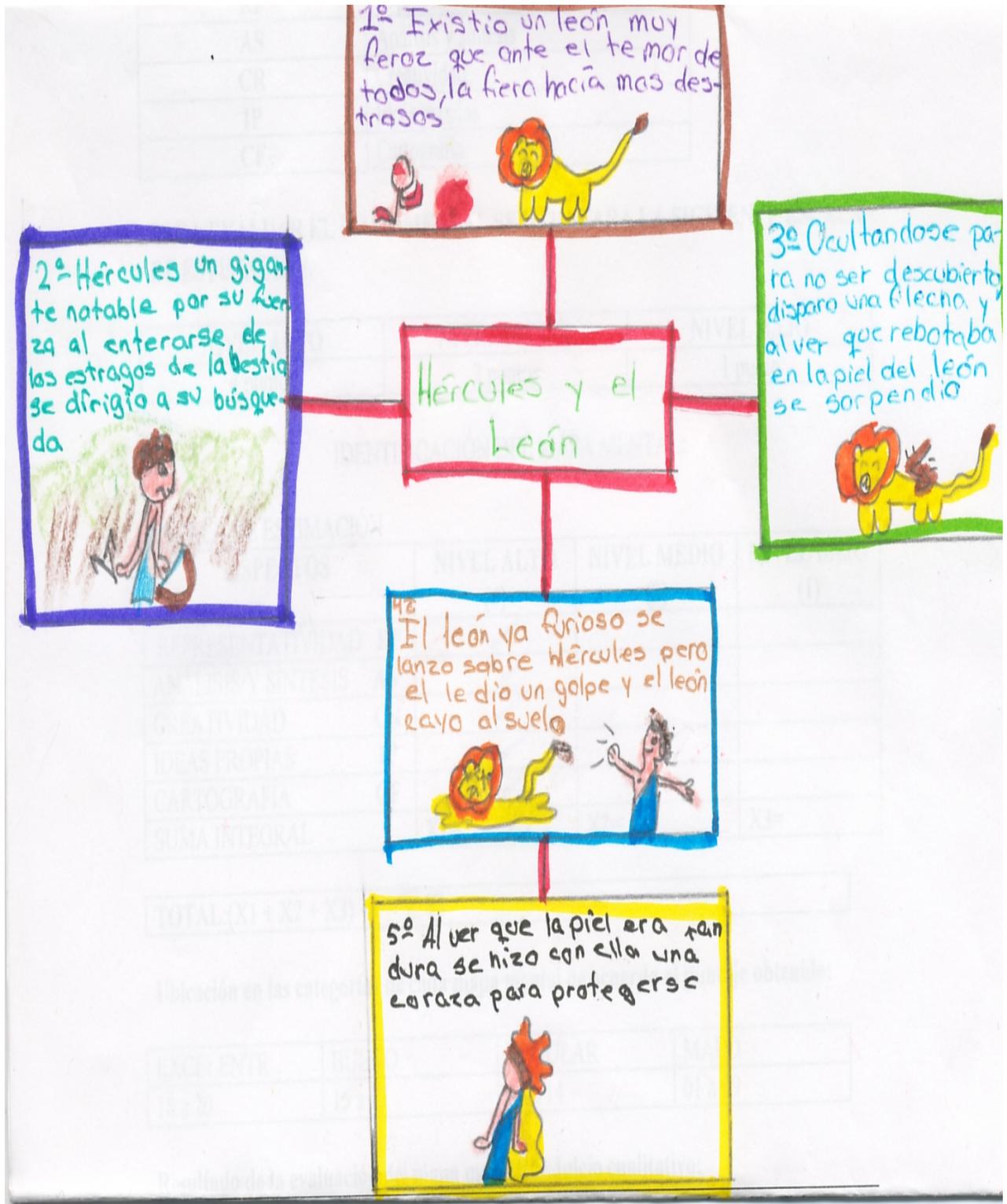
Mapa mental de Nallely:



Mapa mental de Francisco:



Mapa mental de Anaid:



Estos resultados cualitativos demostraron que las estrategias de identificación de ideas principales y la creación de mapas mentales, utilizados en esta investigación cumplieron con los objetivos de la misma ya que los niños de quinto grado de la primaria “Juan Jacobo Rousseau.” Lograron desarrollar su comprensión lectora en el área de español, así como en otras materias lo cual fue comentado por la profesora del grupo.

CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo, es importante y necesario compartir las reflexiones que se fueron dando a lo largo de la investigación, las cuales reflejan mi interés como psicóloga educativa y que a su vez me estimularon para llegar hasta el final de ella.

Las conclusiones que se presentan se refieren exclusivamente a los veintiocho sujetos que fueron parte de esta investigación, por lo que no es recomendable generalizar a otros sujetos a menos que se realicen investigaciones con poblaciones más amplias que permitan constatar los datos aquí presentados.

Gómez (1995), comenta con base en los principios de la teoría constructivista, que hoy en día se reconoce a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector. Desde esta perspectiva, García et. al. (1999) centran su interés en el análisis de la lectura como un proceso global cuyo objetivo es la comprensión. Ya que en el proceso de la lectura, el lector emplea un conjunto de estrategias por medio de las cuales obtiene, y evalúa la información textual, es decir, comprende el texto.

Por lo tanto, una sociedad como la nuestra que se encuentra en constantes innovaciones científicas y tecnológicas de todo género, demanda nuevas maneras de hacer las cosas, y sobre todo, la preparación de recursos humanos con nuevas habilidades y competencias, donde los mapas mentales juegan un sitio privilegiado.

Debido a ello es que se consideró a la estrategia de identificación de ideas principales como la más idónea, para que los niños de quinto grado de primaria obtuvieran un análisis global y reflexivo del texto, favoreciendo así el desarrollo de su comprensión lectora en el área de español, sin embargo, para impactar y hacer más enriquecedor este trabajo de investigación

también se trabajó con una estrategia muy atractiva y creativa para los niños, la cuál fue la creación de mapas mentales.

Considerando que los niños son seres con capacidades cognitivas, los cuales nos pueden enseñar como perciben el mundo en su interior formando nuevos esquemas o reestructurándolo a través del nuevo conocimiento, como se pudo observar a través del texto analizado en la evaluación final (postest). Ya que uno de los principales factores para que los niños se conviertan en lectores activos y reflexivos es que se les despierte el interés en la lectura a través de actividades atractivas para ellos, lo cual se vio reflejado en el postest y los resultados de esta investigación.

Es por ello la importancia que tuvieron los mapas mentales como segunda estrategia para desarrollar la comprensión de los niños, quienes al principio de la intervención se mostraron asombrados de ver como se realizaban los mapas, y se les dificultaba asignarles una imagen a cada una de las ideas principales, pero con el transcurso de las sesiones fueron desarrollando esta habilidad de una forma sorprendente, ya que podían interactuar con las ideas principales del texto de una forma muy creativa y sobre todo significativa para ellos, obteniendo por lo tanto seguridad para expresar el mensaje global del texto, en un mapa mental.

Al respecto Sambrano y Steiner (2000) comentan que captar, recibir, desarrollar, y producir de una manera clara los nuevos bagajes de conocimientos, es esencial trabajar con herramientas que favorezcan dichos procesos.

Sin embargo, cabe señalar que si un sujeto lee un texto, y no tiene un fin u objetivo de su lectura así como la utilización de estrategias adecuadas, no será capaz de procesar la información del texto, por lo cual no interactuará con el lenguaje escrito, denegando un significado que lo conlleve a la comprensión y la adquisición de nuevos conocimientos. Por lo tanto, para llegar a la comprensión necesita pasar por procesos cognitivos que facilite

interactuar con el texto, y las propias ideas del lector. Permitiéndole a éste, como ya se mencionó, reconstruir nuevos esquemas de conocimiento.

Por lo tanto, si los niños van a aprender, a comprender lo que leen, y usar activamente este conocimiento, entonces habrá que prestar mayor atención a los factores que puedan estar obstruyendo su comprensión lectora como lo fue la falta de conocimientos previos.

Otros factores que influyen en la comprensión del texto los cuales se les tiene que tener presente son: las estrategias, los materiales didácticos, los aspectos físicos y cognitivos, así como el aspecto social, por lo tanto se recomienda identificar el motivo por el cual el niño se resiste a leer y comprender lo que lee. Propósitos básicos de la enseñanza-aprendizaje, que habitualmente no se toman en cuenta. Como fue el caso de la niña que presentaba n.e.e.

Una problemática que generalmente se presenta en la enseñanza de la lectura y su comprensión, es que comúnmente sólo se remiten a realizar preguntas del texto los profesores, o les indican a los alumnos que realicen un resumen de la lectura, aunque en ocasiones los niños no han podido dominar o entender como se sustrae lo más importante del texto.

Un claro ejemplo de ello fue que cuando se les pregunto a los niños de quinto grado de primaria que si ya habían trabajado anteriormente con la estrategia de identificación de ideas principales, dijeron que si, pero se pudo apreciar en la evaluación inicial (pretest) que en realidad lo que niños realizaron en su mayoría fue una copia textual de cada uno de los párrafos del texto.

De lo antes mencionado Solé (1999), coincide que uno de los factores más importantes de considerar para la comprensión son las estrategias que se utilizan para enseñar a los alumnos a comprender, debido a ello el siguiente punto a desarrollar seria la comprensión lectora que cada uno realiza depende del texto que tiene delante, pero depende también de otras cuestiones, propias del lector, entre las que señala las siguientes como: el

conocimiento previo con que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia la lectura.

Por lo tanto, la asignatura de español en el nivel básico (primaria), tiene como propósitos el propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Es por ello que la propuesta a la reforma de 1993, al Plan y Programas de la Secretaría de Educación Básica (SEP.), señala que todas las habilidades que el niño desarrolle en cada asignatura las pondrá en juego en todas las actividades académicas y cotidianas. Debido a que uno de los propósitos centrales del plan y programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para lograr un aprendizaje permanente. Es por ello que el programa de intervención psicopedagógico, se enfocó en la materia de español para desarrollar la comprensión lectora en los niños de quinto grado.

Durante la intervención el principal problema que se presentó en un principio fue que los niños estaban acostumbrados a leer rápidamente, sin importar si se había entendido el texto. Teniendo como consecuencia la falta de análisis y reflexión del texto, debido a ello lo mejor que lograban los alumnos cuando se les pedía identificar las ideas principales por cada uno de los párrafos del texto, era que transcribían el párrafo en su totalidad o solamente omitían algunas palabras del mismo.

Referente a los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo de los veintiocho niños de quinto grado de la escuela primaria “Juan Jacobo Rousseau”, una vez aplicado el pretest que consistió en la resolución del cuestionario de “estrategia para el nivel de comprensión”, utilizando la prueba *t* de muestras relacionadas fueron los siguientes:

El análisis arrojó una media de 5.75. Mientras que en el postest utilizando la misma prueba. El análisis arrojó una media de 10.500 la cual se considera significativa, porque logró que después de la intervención los alumnos desarrollaran su comprensión lectora.

De acuerdo a los datos encontrados en el análisis cualitativo, se puede observar que las dos estrategias fomentaron la comprensión del texto, porque incluso en la *estrategia de creación de mapas mentales que en el pretest arrojó que del grupo de 28 sujetos, 27 de ellos no contaban con conocimientos previos de la estrategia*, al finalizar el programa de intervención psicopedagógico lograron desarrollar ésta habilidad, alcanzando 19 de los sujetos la categoría más alta que era la de “excelente”, y 3 de ellos la de “bueno”, y 6 niños la categoría de regular.

A modo de conclusión se comparte la idea de García et. al. (1999), y los resultados de sus investigaciones experimentales que ha llevado a cabo en Madrid, ya que en cualquier proceso de intervención sobre la comprensión de textos debiera centrarse, en términos generales, *en fomentar aquellas actividades que permitan alcanzar la correcta comprensión y recuerdo de las ideas más relevantes del material que el sujeto lee.*

Por lo tanto el programa de intervención con mapas mentales, para desarrollar la comprensión lectora de los alumnos de quinto grado de primaria favoreció la comprensión lectora de los alumnos de quinto grado de primaria.

Debido a que la comprensión lectora no solo consistió en realizar una lista de las ideas del texto, sino que en ella hubo una significativa aportación del sujeto en forma de inferencias justificadas, nuevas conexiones y una organización del material leído, tal y como lo hicieron los niños al crear su mapa mental de la lectura.

Ya que como lo señala Gómez (1995) debido a que en el proceso de la comprensión lectora intervienen múltiples factores, perceptivos, lingüísticos y cognitivos, la construcción del significado será el resultado de la interacción entre el texto, los esquemas de conocimiento y el contexto donde se desarrolla el niño.

Pudiéndose comprobar en la correlación que existió entre las dos variables de los niños que obtuvieron una mejor comprensión lectora lograron desarrollar un mejor mapa mental.

ALCANCES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

ALCANCES Y RECOMENDACIONES

Los resultados del presente trabajo permiten confirmar que se lograron los objetivos de la investigación, ya que los alumnos de quinto grado lograron desarrollar su comprensión lectora, a través del programa de intervención psicopedagógico.

El programa fue innovador y atractivo para los alumnos ya que mostraron una participación activa y dinámica en las sesiones trabajadas.

Los alumnos lograron aprender a utilizar las estrategias planeadas para esta investigación, reflejándose en el éxito de tareas subsecuentes en las demás asignaturas, lo cual fue comentado por la profesora responsable del grupo.

Los directivos de la escuela mostraron un gran interés por que se trabajará con los grupos que no se contemplaron para esta investigación, debido al éxito que presentaron los alumnos de quinto grado, por lo que solicitaron que el programa se impartiera a todos los profesores de la escuela, para que ellos también se beneficiaran del programa de intervención con mapas mentales para desarrollar la comprensión lectora e implementarlos en sus cursos.

Respecto a las recomendaciones para futuras investigaciones es importante considerar:

Que el programa deberá contemplar a los alumnos con necesidades educativas especiales, y adecuarlo.

Sensibilizar a los docentes respecto a su práctica educativa y crear en ellos el interés por conocer nuevas estrategias que favorezcan su práctica.

Que los materiales didácticos sean llamativos y significativos para los alumnos.

Dar un seguimiento durante todo el curso al programa y que no se reduzca únicamente a las sesiones planteadas en esta investigación.

LIMITACIONES.

Un aspecto que no se considero para esta investigación fue contemplar a los alumnos con necesidades educativas especiales, lo cual se reflejo en los resultados, ya que la niña que presento dichas características no alcanzo a desarrollar las habilidades igual que el resto de sus compañeros.

El tiempo y las actividades extracurriculares limitaron en ocasiones las actividades planeadas, teniendo que posponer las sesiones.

Por último sólo falta mencionar que a pesar de que a los niños se les proporciono todo el material didáctico para las actividades, menos el libro de la SEP, algunos de ellos en ocasiones olvidaban su libro en casa, afectando con ello sus actividades, ya que se atrasaban en lo que conseguían un libro con sus compañeros.

BIBLIOGRAFIA

- Argüello., M. (2003). **Estrategias de trabajo para la comprensión lectora en alumnos de educación primaria: 6° grado: escuela Belisario Domínguez.** México. UNAM. (Tesis de licenciatura).
- Balmes., Z., González, G. (1989). **Comunicación escrita.** México: Trillas.
- Bañuelos, A. (1990). **Estructuración de procesos de comprensión en un texto instruccional con contenido científico.** México. UNAM. (Tesis de licenciatura)
- Boggino N. (2001). **Cómo elaborar mapas conceptuales en la escuela.** Argentina: Homo sapiens ediciones. p. 16.
- Buzan., T. Buzan., B. (1996). **El libro de los mapas mentales: como utilizar al máximo las capacidades de la mente.** Barcelona: Urano. p. 350.
- Cairney., T. (1996), **Enseñanza de la comprensión lectora.** Madrid: Ediciones morata
- Carl B., Smith, K., Daml. (1989). **La Enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo.** Madrid: Visor distribuciones.
- Cázares, F. (2000). **Estrategias cognitivas para una lectura crítica.** México: Trillas.
- Díaz-Barriga, F., Hernández, G., (2002). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** México: Mc Graw- Hill Interamerica.

- García, J., Elosúa, M., Gutiérrez, F., Luque, J., Gárate, M. (1995). **Comprensión lectora y memoria operativa.** Aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Ibérica.
- García, Cordero, M., Luque, J., Santamaría, C. (1999). **Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos.** España: Siglo XXI.
- Gómez, G., Coll, C. (1994). **¿De que hablamos cuando hablamos de constructivismo?.** Cuadernos pedagógicos No. 9. México: SEP.
- Gómez, M. (1995) **La lectura en la escuela.** México: SEP.
- Guzmán, J., Hernández R. (1993). **Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas.** Cuadernos Pedagógicos No. 9. México.
- Herrera. A., Rocha. L., Zamora. B. (1998). **La importancia de la lectura en los grados de segundo a sexto grado de educación primaria y algunas estrategias para fomentar el gusto por la lectura.** México. Normal. (Tesis de Licenciatura)
- **Ley General de Educación (1993).**
- **Leyes y códigos de México constitución política de los Estados Unidos mexicanos.** (1993) México: Porrúa.
- **Libro de Texto de la materia de Español. Quinto grado lecturas.** Secretaría de Educación Pública. (SEP) (1997).
- Piaget, J. (1973). **Psicología y pedagogía.** Barcelona: Laia.
- **Planes y Programas de Estudio (SEP.) (1993).**

- Quintana, J. Fabregat, A., López, C., Medrano, F., López, J., Ortiz M., Valverde, J., Zaragoza, J. (1995). **Para leer mejor**. Madrid: Bruno.
- Novak, J. (1997). **Teoría y práctica de la educación**. Madrid: Piados Ibérica S.A.
- Sambrano, J., Steiner, A. (2000). **Mapas mentales**. Agenda para el éxito. México: Trillas.
- Schunk-Parolve., D. (1997). **Teorías del aprendizaje**. México. Pearson educación. p. 237.
- Smith, F. (1989). **Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje**. México: Trillas. .p. 81, 82.
- Solé, I. (1999). **Estrategias de la lectura**. Barcelona: Gras de Irif. SL.
- U.P.N. (1988). **El aprendizaje de la lengua en la escuela**. Antología Básica.
- U.P.U. (1997). **Estadística**. Antología 2.
- Viero, P., Peralbo, V., García J. (1997). **Procesos de adquisición de la lecto-escritura**. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Viramonte M. (com) (2000). **Comprensión lectora** “estratégicas en resolución de preguntas inferenciales”. Argentina: Colihue. .p. 46.

A N E X O S

ANEXO 1

CUESTIONARIO 1

ESTRATEGIA PARA EL NIVEL DE LECTURA DE COMPRENSIÓN*

Alumna(o): _____ Edad: _____
Profesor(a) _____ Grupo: _____
Escuela: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

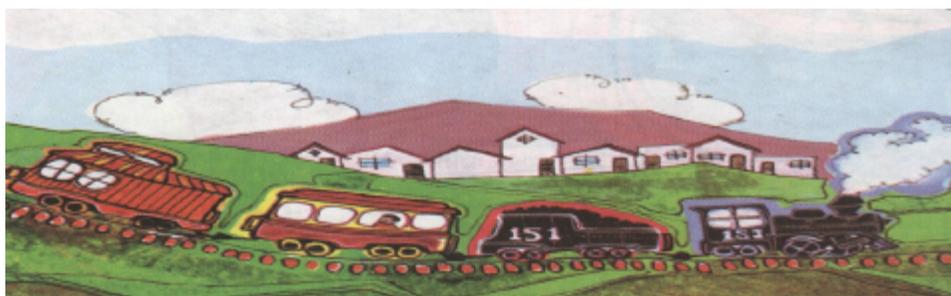
- Lee el siguiente texto
- Utiliza el diccionario para conocer el significado de todas las palabras que desconozcas.

El tren que camina al revés

¿Alguna vez has viajado de noche en un tren? Afuera está todo oscuro. Tú tienes sueño; empiezas a dormirte. De pronto sientes un sobre salto: ¡El tren está caminando para atrás! Está rodando, rodando rápidamente en dirección contraria a la que llevaba antes. ¡Está regresando a tu pueblo!

Pero ¿por qué las gentes que van en el tren están tan tranquilas? ¿No se han dado cuenta? O quizá eres tú el que anda equivocado. A lo mejor el tren está yendo hacia delante. No, porque tú sientes clarísimo que camina hacia atrás.

De pronto se ven unas luces; el tren pasa junto a unas casas iluminadas. Entonces ves que realmente van caminando para adelante. ¡Uf! ¡Que bueno! Te inclinas tranquilo en el asiento y miras por la ventana. Ahora todo está oscuro otra vez y el tren corre que te corre. Cierras los ojos y te pones a pensar: ¿Y si trato de sentir otra vez lo mismo?



*Retomado de Cázares (2000)

Haces un esfuerzo; como que cambias una palanquita dentro de tu cabeza. ¡Ya! ¡Ya estás sintiendo en tu espalda que el tren va para a tras! Sí, está corriendo, corriendo en la otra dirección. ¡Mejor no, mejor que vaya hacia donde tiene que ir! Hay que hacer otra vez un esfuerzo, hay que cambiar otra vez la palanquita.

Aprietas los ojos, inclinas el cuerpo hacia adelante y logras por fin cambiar nuevamente el rumbo del tren. ¡Que alivio! Sí, vamos bien. Te reclinas en el asiento y te duermes tranquilamente. Si no has viajado de noche en un tren, quizá de todos modos te ha pasado lo mismo, en un camión, por ejemplo, o en un coche. Y tampoco hace falta que esté oscuro: cualquier momento es bueno, con tal de que cierres bien los ojos y pongas todo tu empeño en imaginarte que vas al revés.

Margit Frenk Alatorre



INSTRUCCIONES:

A continuación deberás de responder cada una de las siguientes preguntas, relacionadas con la lectura que acabas de leer.

1- ¿Cuál era el título de la lectura que acabas de leer?: _____

2- ¿En cuantos párrafos se divide la lectura?: _____

3- Anota la idea principal de cada uno de los párrafos de la lectura, por orden ascendente, (primero, segundo, etc.)

PARRAFO 1.

Idea principal: _____

PARRAFO 2.

Idea principal: _____

PARRAFO 3.

Idea principal: _____

PARRAFO 4.

Idea principal: _____

PARRAFO 5.

Idea principal: _____

PARRAFO 6.

Idea principal: _____

PARRAFO 7.

Idea principal: _____

PARRAFO 8.

Idea principal: _____

PARRAFO 9.

Idea principal: _____

PARRAFO 10.

Idea principal: _____

**CRITERIOS PARA EVALUAR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL
ÁREA DE ESPAÑOL**

OBJETIVO: comprobar si los alumnos de quinto grado de primaria al estar utilizando la estrategia de identificación de las ideas principales del texto lograron incrementar su nivel de comprensión lectora en el área de español.

CLASIFICACIÓN.	OBJETIVOS.
E (estructura)	Comprobar si los alumnos logran identificar la estructura en que se divide el texto, para su mejor comprensión. (Título y párrafos).
L (lectura)	Identificar si los alumnos cuentan con una lectura reflexiva a través de la identificación de ideas principales por párrafo. Ya que para que un alumno pueda localizar o crear las ideas principales es necesario que realice un análisis y síntesis de la lectura del texto.
NIVEL: (de comprensión lectora) Alto..... NA. Medio..... NM. Bajo..... NB.	El nivel de comprensión lectora con el que cuentan los alumnos en área de español (nivel medio, bajo y alto).

Para evaluar el nivel de comprensión lectora con el que cuentan los alumnos, se utilizara la siguiente escala de estimación, considerando el número de aciertos que obtenga el alumno en el cuestionario.

Nivel alto.	Nivel medio.	Nivel bajo.
De 7 a 6 aciertos	De 5.5 a 4.5 aciertos	4 o menos aciertos

* Considerando que el total de reactivos que contiene el cuestionario son 7, por lo cual, cada reactivo tiene un valor de 1 punto, tanto en el pretest (cuestionario anexo 1), y en el postest (cuestionario anexo 5)

* Con excepción del reactivo número tres, que tiene un valor de cinco puntos, (ya que cada una de las ideas principales identificadas equivale a 1 punto).

ANEXO 2

INSTRUMENTO PARA CREAR MAPAS MENTALES *

Autor (a): _____ Grupo: _____
Título de la lectura: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

Realiza el mapa mental de la lectura que acabas de leer, y recuerda hacer uso de las características de: creatividad, organización de las ideas, análisis y síntesis (ideas principales del texto), iluminación de imágenes.

* Instrumento de Suárez y García, del departamento de educación física, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (1999); Retomado por Sambrano y Steiner (2000).

CRITERIOS PARA EVALUAR UN MAPA MENTAL *

OBJETIVO: comprobar si los alumnos de quinto grado de primaria desarrollaron la habilidad de crear mapas mentales, logrando así obtener un nivel alto en su comprensión lectora en el área de español.

CLASIFICACIÓN	ASPECTOS
RP	Representatividad
AS	Análisis y síntesis
CR	Creatividad
IP	Ideas propias
CF	Cartografía

Para evaluar el mapa mental se utilizara la siguiente escala de estimación

NIVEL ALTO	NIVEL MEDIO	NIVEL BAJO
4 puntos	2 puntos	1 punto

IDENTIFICACIÓN DEL MAPA MENTAL:

Escala de estimación

ASPECTOS	NIVEL ALTO (4)	NIVEL MEDIO (2)	NIVEL BAJO (1)
Representatividad RP			
Análisis y síntesis AS			
Creatividad CR			
Ideas propias IP			
Cartografía CF			
Suma integral	X1=	X2=	X3=

TOTAL:(X1 + X2 + X3) =

Ubicación en las categorías de cada mapa mental de acuerdo al puntaje obtenido:

EXCELENTE	BUENO	REGULAR	MALO
18 a 20	15 a 17	10 a 14	01 a 09

Resultado de la evaluación del mapa mental: Juicio cualitativo:

* Instrumento de Suárez y García, del departamento de educación física, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (1999); Retomado por Sambrano y Steiner (2000).

ANEXO 3

ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO

El programa de intervención se integra de ocho sesiones las cuales a continuación se describen.

PRIMERA SESIÓN

OBJETIVOS

- La investigadora modelara las estrategias de identificación de las ideas principales del texto y la creación de mapas mentales, ante los alumnos para que logren comprender como se utilizan y para que son útiles estas estrategias, con la finalidad de que los estudiantes intenten “copiar o imitar” su forma de uso de dichas estrategias.

Los alumnos:

- Comprenderán la doble función que realizan las ideas principales, en primer instancia para rescatar lo más importante de la lectura, y la segunda para poder crear los mapas mentales, ayudándoles a desarrollar su comprensión lectora
- Podrán apreciar e identificar la estructura en que se divide el texto (titulo y párrafos), para mejorar su comprensión..
- Comprenderán la importancia que tiene la comprensión lectora.
- Explicación general de los conceptos y criterios con los que se trabajaran y evaluaran, las actividades durante la intervención, para que los alumnos logren entenderlos y aplicarlos, en las siguientes sesiones.

MATERIALES

- La lectura de: El tren que camina al revés (SEP. 1997. p. 63 .)
- Diccionario
- Hojas blancas
- Dos pliegos de papel bond.
- Lápices
- Crayones
- Cinta adhesiva.

ACTIVIDADES

* Antes de comenzar con las actividades para esta sesión, se les aplicara el pretest a los alumnos.

Posteriormente se les dará una explicación general a los alumnos basada en:

- ¿Qué significa leer, cómo se hace, con que objetivo?
- ¿Qué se recuerda de un texto? (Las habilidades de reconocimiento de las ideas principales del texto).
- ¿Qué aporta el sujeto en la comprensión? (El proceso activo que tiene el lector ante el texto, importancia del conocimiento)
- ¿Qué son los mapas mentales? (y su construcción a través de las ideas principales).
- ¿Qué es la creatividad?
- ¿Qué es un cartógrafo mental?
- ¿Qué vamos hacer? (Las estrategias que utilizaremos durante la intervención)
- Y por último ¿Cuál es su utilidad?

Posteriormente se dará comienzo de la presentación del texto 1; El tren que camina al revés

- La investigadora les modelada las estrategias de identificación el titulo y los párrafos en que se divide..

- Se realizará la lectura y análisis del texto, para identificar o crear las ideas principales de cada uno de los párrafos que constituyen el texto.
- Realización de la lista de las ideas principales en el papel bond..

Aplicando las cuatro reglas, para lograr la comprensión del texto, frente al grupo por la investigadora..

- Fijarse en las señalizaciones del texto (letras cursivas o negritas)
- Visualizaremos lo que se describe en la lectura
- Hacer preguntas del texto (al grupo para que vayan identificando las ideas principales, y su construcción).
- Indicaremos que cuando no les quede claro lo que dice la lectura tendrán que volver a releer, para comprender mejor la lectura.

Concluida la lista de las ideas principales comenzaremos con la creación del mapa mental de la lectura analizada.

- Reconociendo la importancia que tiene la identificación de las ideas principales para comprender el texto leído (El tren que camina al revés)
- La investigadora comenzara por construir el mapa mental en el papel bond, utilizando la anterior lista de las ideas principales del texto ante el grupo, para que logren apreciar como creamos el mapa mental.

Reglas para crear el mapa mental:

- ***Encontrar las ideas principales del texto analizado.***
- Expresarse al máximo la creatividad
- Generar ideas propias dentro de la cartografía
- Organizadoras las ideas principales y diferenciarlas del título

Para finalizar se realizará la exposición ante el grupo de las dos laminas realizadas por la investigadora, la primera es la lista de las ideas principales, y la segunda contiene el mapa mental que se creo, dándonos así la oportunidad para que los alumnos pueden comprobar lo fácil y útil que son estas dos estrategias para desarrollar su comprensión lectora.

EVALUACIÓN

La evaluación en esta primera sesión consistirá en observar la actitud que muestren los alumnos y la atención que nos brinden durante el modelado de las estrategias propuestas para ellos, para incrementar su nivel de comprensión lectora.

SEGUNDA SESIÓN

OBJETIVOS

- Fomentar en el grupo la participación para desarrollar todas las actividades propuestas por las investigadoras.
- Las instrucciones de las actividades que realizarán los alumnos estarán a cargo de la investigadora (instrucción directa); pero a partir de esta sesión serán los alumnos quienes realicen las actividades que se les modelaron en la primera sesión, para que logren utilizar correctamente la estrategia de identificación de ideas principales (práctica guiada).
- Los alumnos trabajaran en equipos de tres integrantes, con la finalidad de que vayan interactuando con los materiales y las actividades con las que trabajaran durante todas las sesiones, para que logren aplicar las estrategias de identificación de ideas principales, como herramientas que les facilite la comprensión de textos, pretendiendo que todos los alumnos desarrollen su comprensión lectora en el área de español.

MATERIALES

- La lectura de: El mito del diluvio. (SEP. 1997. p. 43)
- Diccionario
- Pliegos de papel bond.
- Lápices.
- Cinta adhesiva.

En primer lugar se realizará un repaso de los conceptos y de las actividades que se trabajaron en la primer sesión con las estrategias, pidiéndoles a los alumnos que cooperen para ello, con la lluvia de ideas, así como respondiendo a las dudas que llegaran a tener el grupo.

Posteriormente se formaron equipos con tres integrantes, los cuales serán elegidos por la investigadora, para trabajar con las estrategias de identificación de las ideas principales.

Se realizará la presentación a los alumnos de la lectura de: El mito del diluvio.

Los alumnos formaran equipos reuniéndose en pequeños círculos por equipo, dándose a la tarea de; identificar en primer lugar el título de la lectura, así como el número de párrafos en que se divide el texto. Una vez terminada esta actividad deberán de llegar a un acuerdo todos los integrantes del equipo y crear entonces su lista de las ideas principales en una hoja blanca (Práctica guiada)

Después cada equipo pasara su lista de ideas principales en el pliego de papel bond. Todos los equipos presentarán ante el grupo su lámina, para que todo el grupo pueda apreciar lo que comprendieron de la lectura analizada.

La investigadora presentará al grupo la lámina de ideas principales, con la finalidad de que se puedan verificar sus aciertos.

LA EVALUACIÓN

Para la evaluación se observara como se integraron los alumnos a sus equipos y su participación, durante el desarrollo de las actividades propuestas por la investigadora, para trabajar la estrategia de identificación de ideas principales del texto, por equipos. Se anotara en la hoja de cotejo si realizaron su lista de ideas principales (se registrara en la hoja de cotejo).

TERCERA SESIÓN

OBJETIVOS

- **Fomentar en los alumnos la confianza de poder realizar todas las actividades.**

- Comenzarán a trabajar con el mismo equipo de sesión anterior, recuperando su lista de ideas principales de la lectura “El mito del diluvio”, para crear su mapa mental como una herramienta que les facilite la comprensión de textos, pretendiendo que todos los alumnos logren desarrollar su comprensión lectora en el área de español (*objetivo del programa de intervención*)

- Los alumnos lograrán un mejor dominio en la comprensión y organización de las ideas principales.

- Entendiendo que cada lectura lleva consigo alguna información o enseñanza, y que el alumno debe de conocer, y para esto de acuerdo a los ejercicios de lectura que han ido trabajando en las sesiones anteriores, logrando identificar la estructura que constituye al texto, para comprender la importancia de su contenido, por medio de un análisis de la lectura, identificando el tema para poder localizar la idea central que les sirve para expresar el sentido del texto en forma más breve y entendida. Con esto se quiere decir que se deben manejar las ideas principales para conocer la comprensión de la lectura por parte de los alumnos.

- Los alumnos desarrollarán las habilidades de expresar lo que comprendieron de la lectura a través de su mapa mental.
- Se propiciará la expresión de los alumnos a través de los cartógrafos, para analizar y sintetizar la lectura.

MATERIALES

- La lectura de: El mito del diluvio. (SEP. 1997. p. 43)
- Hojas blancas
- Lápices
- Crayones
- Cinta adhesiva.

ACTIVIDADES

Se les presentara a los alumnos la lectura del: El mito del diluvio; de la cual ya realizaron su lista de ideas principales en la sesión anterior.

Cada uno de los equipos comenzara con la identificación del título de la lectura, posteriormente deberán de crear entonces una imagen por cada idea principal que constituye el texto analizado.

EVALUACIÓN

Se evaluara por medio de la observación, la participación que muestran los alumnos ante las actividades al realizar su mapa mental, para que logren desarrollar su comprensión lectora (se registrara en la hoja de cotejo).

CUARTA SESIÓN

OBJETIVOS

- Cada uno de los alumnos de forma individual, para que logren apropiarse de la estrategia de identificación de ideas principales, y que sólo en caso extremo se apoyen de la investigadora, ya que lo que se pretende es que ellos se vuelvan responsable de su aprendizaje y desarrollen sus habilidades cognitivas.
- Que el uso de las estrategia de identificación de ideas principales, sea aplicada por los alumnos en una forma autónoma logrando la comprensión del texto analizado, permitiendo con ello que todos los alumnos logren desarrollar su comprensión lectora en el área de español.

MATERIALES

- La lectura de: Poema de Quetzalcóalt. (SEP. 1997.p.35)
- Diccionario
- Hojas blancas
- Lápices
- Cinta adhesiva.

ACTIVIDADES

Se les indicará a los alumnos la lectura Poema de Quetzalcóalt; la cual deberán analizar.

Cada uno de los alumnos comenzara con la identificación del el titulo de la lectura, así como el número de párrafos en que se divide el texto, posteriormente deberán de identificar cada una de las ideas principales por párrafo en forma individual.

Finalmente los alumnos deberán de realizar una lista de las de las ideas principales del texto.

EVALUACIÓN

Se evaluará por medio de la observación, la participación que muestran los alumnos ante las actividades y la identificación de ideas principales, para que logren desarrollar su comprensión lectora (se registrará en la hoja de cotejo)

QUINTA SESIÓN

OBJETIVOS

- Cada uno de los alumnos de forma individual aplicará la estrategia de mapas mentales, fomentado en los alumnos el aprendizaje autónomo, para que logren la construcción de su aprendizaje y el desarrollo sus habilidades cognitivas.
- Utilizando la estrategia de creación de mapas mentales, como una herramienta que les facilite la comprensión de textos, pretendiendo que todos los alumnos logren desarrollar su comprensión lectora en el área de español.

MATERIALES

- La lectura de: Poema de Quezalcóatl. (SEP.1997. p. 35)
- Hojas blancas
- Lápices
- Crayones
- Cinta adhesiva.

ACTIVIDADES

Se les indicará a los alumnos que de la lectura el Poema de Quetzalcóatl, la cual analizaron la sesión anterior recuperando su lista de ideas principales que les sirve para construir su mapa mental.

EVALUACIÓN

Se evaluará por medio de la observación, la participación que muestran los alumnos ante las actividades al realizar su mapa mental, para que logren desarrollar su comprensión lectora (se registrará en la hoja de cotejo).

SEXTA SESIÓN

OBJETIVOS

- Cada uno de los alumnos aplicará la estrategia de identificación de ideas principales para que logren la construcción de su aprendizaje y el desarrollo sus habilidades cognitivas.
- Utilizando la estrategia de identificación de ideas principales, como una herramienta que les facilite la comprensión de textos, pretendiendo que todos los alumnos logren desarrollar su comprensión lectora en el área de español.

MATERIALES

- La lectura de: El quelite. (SEP. 1997. p. 25)
- Diccionario
- Hojas blancas
- Lápices.

ACTIVIDADES

Se les indicará a los alumnos la lectura El quelite, que deberán analizar.

Cada uno de los alumnos comenzará con la identificación del título de la lectura, así como el número de párrafos en que se divide el texto.

Posteriormente deberán los alumnos deberán de realizar una lista de las de las ideas principales del texto.

EVALUACIÓN

Se evaluará por medio de la observación, la participación que muestran los alumnos ante las actividades de la identificación de ideas principales, para que logren desarrollar su comprensión lectora (se registrará en la hoja de cotejo).

SÉPTIMA SESIÓN

OBJETIVOS

- Cada uno de los alumnos de forma individual, aplicará la estrategia de creación de mapas mentales, comprendiendo y aceptando la responsabilidad de desarrollar su aprendizaje y sus habilidades cognitivas.
- Utilizando la estrategia de creación de mapas mentales, como una herramienta que les facilite la comprensión de textos, pretendiendo que todos los alumnos logren desarrollar su comprensión lectora en el área de español.

MATERIALES

- La lectura de: El quelite. (SEP. 1997. p. 25)
- Crayones
- Hojas blancas
- Lápices.

ACTIVIDADES

Se les indicará a los alumnos que recuperen su lista de ideas principales que realizaron la sesión anterior de la lectura El quelite, e inicien a crear su mapa mental.

EVALUACIÓN

Se evaluará por medio de la observación, la participación que muestran los alumnos ante las actividades al realizar su mapa mental, para que logren desarrollar su comprensión lectora (se registrará en la hoja de cotejo).

OCTAVA SESIÓN

OBJETIVOS

- En esta última sesión se llevarán a cabo las mismas actividades y estrategias utilizadas en las anteriores sesiones a diferencia que en esta sesión los alumnos deberán de aplicar las dos estrategias.

- Cada uno de los alumnos de forma individual, aplicarán las estrategias de identificación de ideas principales y la creación de mapas mentales, comprendiendo y aceptando la responsabilidad de desarrollar su aprendizaje y sus habilidades cognitivas.

- Utilizando las estrategias de identificación de ideas principales y la creación de mapas mentales, como herramientas que les facilite la comprensión de textos, se pretende que los alumnos logren desarrollar su comprensión lectora en el área de español.

MATERIALES

- La lectura de: Hércules y el león. (SEP. 1997. p. 23)
- Anexos 4 y 5.
- Diccionario
- Lápices
- Crayones

ACTIVIDADES

Se les indicara a los alumnos la lectura Hércules y el león. La cual deberán analizar.

Cada uno de los alumnos comenzará con la identificación del titulo de la lectura, así como el número de párrafos en que se divide el texto.

Posteriormente los alumnos deberán de realizar una lista de las de las ideas principales del texto Hércules y el león.

Para finalizar crearan su mapa mental, aplicando la anterior lista de las ideas principales del texto.

EVALUACIÓN

En esta sesión se llevará acabo la evaluación a través del postest, para comprobar si los alumnos lograron desarrollar las habilidades de creación de los mapas mentales y la identificación de las ideas principales del texto, después de haberles aplicado el programa de intervención propuesto para incrementar su nivel de comprensión lectora de los alumnos en el área de español para el quinto grado de primaria.

ANEXO 4

INSTRUMENTO PARA CREAR MAPAS MENTALES *

Autor (a): _____ Grupo: _____
Titulo de la lectura: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

Realiza el mapa mental de la lectura que acabas de leer, y recuerda hacer uso de todas las características de: creatividad, organización de las ideas, análisis y síntesis (ideas principales del texto), iluminación de imágenes.

*Instrumento de Suárez y García, del departamento de educación física, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (1999); Retomado por Sambrano y Steiner (2000).

CRITERIOS PARA EVALUAR UN MAPA MENTAL *

OBJETIVO: comprobar si los alumnos de quinto grado de primaria desarrollaron la habilidad de crear mapas mentales, logrando así desarrollar su comprensión lectora en el área de español.

CLASIFICACIÓN	ASPECTOS
RP	Representatividad
AS	Análisis y síntesis
CR	Creatividad
IP	Ideas propias
CF	Cartografía

Para evaluar el mapa mental se utilizara la siguiente escala de estimación

NIVEL ALTO	NIVEL MEDIO	NIVEL BAJO
4 puntos	2 puntos	1 punto

IDENTIFICACIÓN DEL MAPA MENTAL:

Escala de estimación

ASPECTOS	NIVEL ALTO (4)	NIVEL MEDIO (2)	NIVEL BAJO (1)
Representatividad RP			
Análisis y síntesis AS			
Creatividad CR			
Ideas propias IP			
Cartografía CF			
Suma integral	X1=	X2=	X3=

TOTAL:(X1 + X2 + X3) =

Ubicación en las categorías de cada mapa mental de acuerdo al puntaje obtenido:

EXCELENTE	BUENO	REGULAR	MALO
18 a 20	15 a 17	10 a 14	01 a 09

Resultado de la evaluación del mapa mental: Juicio cualitativo:

* Instrumento de Suárez y García, del departamento de educación física, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (1999); retomado por Sambrano y Steiner (2000)

ANEXO 5

CUESTIONARIO 2

ESTRATEGIA PARA EL NIVEL DE LECTURA DE COMPRENSIÓN*

Alumna (o): _____ Edad: _____
Profesor (a) _____ Grupo: _____
Escuela: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

- Lee el siguiente texto.
- Utiliza el diccionario para conocer el significado de todas las palabras que desconozcas.

Hércules y el león

Hace mucho tiempo, en una región llamada Nemea, existió un león muy feroz. Otros animales huían al verle, y todos los habitantes de los alrededores estaban asustados: creían que ese terrible león había bajado de la luna y que era inmortal. Lo cierto era que ante el temor de todos, la fiera hacía cada vez más destrozos.

También por aquellos lugares vivía Hércules un gigante notable por su enorme fuerza, quien, al enterarse de los estragos realizados por el león, se dirigió al bosque en su búsqueda.

Después de mucho caminar logró verlo, y ocultándose para no ser descubierto por la bestia, le disparó una flecha. Grande fue su sorpresa al ver que rebotaba en la durísima piel del león y más creció su asombro al descubrir que lo mismo sucedía con las demás flechas que le disparaba.



* Retomado de Cázares (2000)

El león ya furioso, se lanzó sobre Hércules, pero éste, le dio un golpe tan terrible con su famosa maza, que el animal cayó al suelo aturdido, y antes de que pudiera levantarse, lo cogió entre sus brazos y comenzó a apretarle el cuello hasta que lo ahorcó.

Cuando fue a quitarle la piel, se dio cuenta de que no podía atravesarla con su espada y tuvo que arrancarla con las mismas garras de la fiera. Al ver que la piel de aquel león era tan duro se hizo con ella, una vez curtida, una coraza para protegerse en los combates.

Mito griego.



INSTRUCCIONES:

A continuación deberás de responder cada una de las siguientes preguntas, relacionadas con la lectura que acabas de leer.

1- ¿Cuál era el título de la lectura que acabas de leer?: _____

2- ¿En cuantos párrafos se divide la lectura?: _____

3- Anota la idea principal de cada uno de los párrafos de la lectura, por orden ascendente, (primero, segundo, etc.)

PARRAFO 1.

Idea principal: _____

PARRAFO 2.

Idea principal: _____

PARRAFO 3.

Idea principal: _____

PARRAFO 4.

Idea principal: _____

PARRAFO 5.

Idea principal: _____

PARRAFO 6.

Idea principal: _____

PARRAFO 7.

Idea principal: _____

PARRAFO 8.

Idea principal: _____

PARRAFO 9.

Idea principal: _____

PARRAFO 10.

Idea principal: _____

**CRITERIOS PARA EVALUAR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL
ÁREA DE ESPAÑOL**

OBJETIVO: comprobar si los alumnos de quinto grado de primaria al estar utilizando la estrategia de identificación de las ideas principales del texto lograron incrementar su nivel de comprensión lectora en el área de español.

CLASIFICACIÓN.	OBJETIVOS.
E (estructura)	Comprobar si los alumnos logran identificar la estructura en que se divide el texto, para su mejor comprensión. (Título y párrafos).
L (lectura)	Identificar si los alumnos cuentan con una lectura reflexiva a través de la identificación de ideas principales por párrafo. Ya que para que un alumno pueda localizar o crear las ideas principales es necesario que realice un análisis y síntesis de la lectura del texto.
NIVEL: (de comprensión lectora obtenido por el número de aciertos) Alto..... NA. Medio..... NM. Bajo..... NB.	El nivel de comprensión lectora con el que cuentan los alumnos en área de español (nivel medio, bajo y alto).

Para evaluar el nivel de comprensión lectora con el que cuentan los alumnos, se utilizara la siguiente escala de estimación, considerando el número de aciertos que obtenga el alumno en el cuestionario.

Nivel alto.	Nivel medio.	Nivel bajo.
De 14 a 12 aciertos	De 7 a 5 aciertos	4.5 o menos aciertos

* Considerando que el total de reactivos que contiene el cuestionario son 7, por lo cual, cada reactivo tiene un valor de 2 punto, tanto en el pretest (cuestionario anexo 1), y en el postest (cuestionario anexo 5)

* Con excepción del reactivo número tres, que tiene un valor de 10 puntos, (ya que cada una de las ideas principales identificadas equivale a 1 punto).

ANEXO 6

HOJA DE COTEJO PARA REGISTRAR LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN LAS OCHO SESIONES POR EL GRUPO										
* Si realizó la actividad X No realizó la actividad										
		Número de sesión								
		1ra.	2da.	3ra.	4ta.	5ta.	6ta.	7ma.	8va.	
No	ALUMNOS	Realizó lista de ideas principales	Creó El Mapa mental	Realizó lista de ideas principales	Creó El Mapa mental	Realizó lista de ideas principales	Creó El Mapa mental	Realizó lista de ideas principales	Creó El Mapa mental	TOTAL
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										

ANEXO 7

El mito del diluvio

Se dice que muchos, muchos años antes de la llegada de los españoles a nuestra tierra, sucedió lo que les voy contar:

Había llovido mucho en aquel año y continuaba lloviendo desde la mañana hasta la noche, sin que un rayo de sol ni de luna iluminara los campos. Las lindas estrellas se habían ocultado quizá para siempre, y los pájaros escondidos en sus nidos piaban tristemente, cubriendo con sus alitas empapadas a los bebés pajaritos; así las madres cuidaban de sus hijitos temblorosos de frío.

Lloraban las madres y se aterrorizaban los niños porque veían caer del cielo torrentes de agua en forma de grandes culebras que azotaban los campos, destruían los sembrados, anegaban las ciudades, el huracán azotaba los árboles y sus ramas se desgajaban, como enormes gigantes heridos, y el hogar tolteca corría peligro.

Así estaba aquel país de nuestros antepasados en los días del diluvio.



¿Por qué el cielo se mostraba tan severo con los hombres ¿¡Ah! porque había faltado a su deber, no eran trabajadores, ni adoraban a sus dioses, no eran respetuosos con los otros hombres, sus hermanos.

Entonces los hombres pensaron hacer algo para salvar a la familia: construyeron una gran pirámide como montaña de ladrillo y cemento especial, que llamaron Tolan Chololan, alta, hasta el cielo, para escapar de la inundación. Ahí elevaron un altar a Tláloc, el dios de las lluvias, y a Quetzalcótl, el dios del viento; y subieron a sus familiar por las grandes escalinatas de piedra hasta llegar a la cumbre... el dios de las aguas, compadecido de los hombres al ver sus actividad y unión en el trabajo, hizo cesar el diluvio, y la aflicción del pueblo terminó.

Leyenda tolteca
(adaptación de Estefanía Castañeda)

ANEXO 7

Poema de Quetzalcóatl

Quetzalcóatl reinaba en Tula. Todo era dicha y abundancia, los víveres no se vendían por precio entonces.

Es fama que era tan grandes y gruesas las calabazas, que un hombre con los brazos abiertos apenas si podía abarcarlas...

También se producía el algodón de mil colores pintando: rojo, amarillo, rosado, morado, verde, verdeazulado, azulmarino, verde claro, amarillo rojizo, moreno y matizado de diferentes colores y de color de león.

Todos estos colores eran naturales, así nacían de la tierra, nadie tenía que pintarlos. También se criaban allí aves de rico plumaje: color de turquesa, de verde reluciente, de amarillo, de pecho color de flama.

Y aves preciosas de todo linaje, las que cantan bellamente, las que en las montañas trinan. También las piedras preciosas y el oro eran vistos como si no tuvieran precio: tanto era lo que todos tenían. También se daba el cacao, el cacao más rico y fino, y por todas partes se alzaban las plantas de cacao. Todos los moradores de Tula eran ricos y felices nunca sentían pobreza o pena, nada faltaba en sus casas, nunca había hambre entre ellos...

Bernardino de Sahún.



EL Quelite

¡Qué bonito es El Quelite!,
¡bien haya quien lo formó!,
que en sus orillitas tiene
de quién acordarme yo.

Mañana me voy, mañana,
Mañana me voy de aquí;
El orgullo que me queda,
Que tú me quisiste a mí.

Camino de San Jacinto,
Camino de San Joaquín,
no dejes amor pendiente,
como me dejaste a mí.

Camino de San Ignacio,
Camino de San Gabriel,
No dejes amor pendiente,
Como el que dejaste ayer.

Debajo de un limón verde
Me dio sueño y me dormí,
Y me despertó un gallito,
Cantando qui-qui-ri-quí.

Yo no canto porque sé,
ni porque mi voz sea buena,
canto porque tengo gusto,
en mi tierra y en la ajena.



Canción popular mexicana.

ANEXO 8
EVALUACIÓN DEL PRETEST
ESTRATEGIA PARA EL NIVEL DE LECTURA DE COMPRESIÓN

No.	ALUMNO	ACIERTOS OBTENIDOS EN LA LISTA DE IDEAS PRINCIPALES							TOTAL
		Identifico El título	En cuantos párrafos se divide el texto.	1ra. Idea Principal	2da. Idea Principal	3ra. Idea Principal	4ra. Idea Principal	5ta. Idea Principal	
1	Jovani	1	2	0	0	0	0	0	3
2	Marisol	2	2	2	2	1	2	2	13
3	Arturo	2	2	0	0	0	0	0	4
4	Michel	2	2	0	0	0	0	0	4
5	Andrés	2	2	2	2	0	2	0	10
6	Anaid	2	2	0	0	0	0	0	4
7	Daniel	2	2	2	0	0	0	0	6
8	Nallely	2	2	0	0	0	0	0	4
9	Luis	2	2	2	2	0	0	0	8
10	Ayadet	2	0	0	0	0	0	0	2
11	Diana	2	2	2	2	0	1	2	11
12	Eduardo	2	0	0	0	0	0	0	2
13	Alejandro	2	2	2	0	0	2	0	8
14	Diana	2	0	0	2	0	0	0	4
15	Mary	2	2	2	2	2	0	0	10
16	Karen	1	2	0	0	0	2	0	5
17	Howen	2	2	0	0	0	0	0	4
18	Maricela	2	0	0	0	0	0	0	2
19	Karla	2	0	0	0	0	0	0	2
20	Tania	1	2	0	0	0	1	1	5
21	Carlos	2	2	0	2	2	1	0	9
22	Iván	2	2	0	0	0	0	0	4
23	Francisco	2	2	0	2	2	0	0	8
24	Cesar	2	2	2	2	2	2	0	12
25	Beatriz .	2	0	0	0	0	0	0	2
26	Nancy	2	2	0	0	0	0	0	4
27	Edgar	1	2	0	0	0	0	0	3
28	Lidia	2	2	2	2	0	0	0	8
	TOTAL	52	44	18	20	9	13	5	161

ANEXO 9
EVALUACIÓN DEL POSTEST
ESTRATEGIA PARA EL NIVEL DE LECTURA DE COMPRESIÓN

No.	ALUMNO	ACIERTOS OBTENIDOS EN LA LISTA DE IDEAS PRINCIPALES							TOTAL
		Identificó el título	En cuantos párrafos se divide el texto.	1ra. Idea Principal	2da. Idea Principal	3ra. Idea Principal	4ra. Idea Principal	5ta. Idea Principal	
1	Jovani	2	2	2	1	1	0	1	9
2	Marisol	2	2	2	2	2	1	2	13
3	Arturo	1	2	2	1	2	1	2	11
4	Michel	2	2	2	1	0	1	2	10
5	Andrés	1	2	2	1	1	1	2	10
6	Anaid	2	2	1	2	2	1	2	12
7	Daniel	2	2	2	2	2	1	1	12
8	Nallely	2	2	0	1	0	1	2	8
9	Luis	2	2	2	1	1	1	2	11
10	Ayadet	2	2	2	1	1	1	2	11
11	Diana	2	2	2	2	2	2	2	14
12	Eduardo	2	2	2	0	1	1	1	9
13	Alejandro	2	2	1	1	1	0	2	9
14	Diana	2	2	2	2	2	2	2	14
15	Mary	2	2	2	1	1	2	2	12
16	Karen	2	2	2	1	1	1	2	11
17	Howen	2	2	2	1	1	1	0	9
18	Maricela	2	2	2	1	0	1	1	9
19	Karla	2	2	1	1	1	1	1	9
20	Tania	2	2	2	1	0	2	1	10
21	Carlos	2	2	2	2	2	2	2	14
22	Iván	2	2	2	0	1	1	0	8
23	Francisco	2	2	2	1	1	1	2	11
24	Cesar	2	2	2	2	2	2	2	14
25	Beatriz .	2	2	1	0	0	0	0	5
26	Nancy	2	2	2	1	0	1	2	10
27	Edgar	2	2	2	2	0	0	0	8
28	Lidia	2	2	2	1	1	1	2	11
	TOTAL	54	56	50	33	29	30	42	294

ANEXO 10

EVALUACIÓN DE MAPAS MENTALES DEL GRUPO 5-A

No.	ALUMNO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN					TOTAL POR ALUMNO
		Representatividad	Análisis y síntesis	Creatividad	Ideas propias	Cartografía	
1	Jovani	4	2	4	4	4	18
2	Marisol	4	4	4	4	4	20
3	Arturo	4	2	4	4	4	18
4	Michel	4	2	4	4	4	18
5	Andrés	4	2	4	4	4	18
6	Anaid	4	4	4	4	4	20
7	Daniel	4	4	4	4	4	20
8	Nallely	1	2	1	4	2	10
9	Luis	4	2	4	4	4	18
10	Ayadet	4	2	2	4	4	16
11	Diana	4	4	4	4	4	20
12	Eduardo	1	1	2	4	2	10
13	Alejandro	4	2	4	4	4	18
14	Diana	4	4	4	4	4	20
15	Mary	4	4	4	4	2	18
16	Karen	4	2	2	4	4	16
17	Howen	4	2	4	4	4	18
18	Maricela	4	2	4	4	4	18
19	Karla	2	2	2	4	2	12
20	Tania	4	2	4	4	4	18
21	Carlos	4	4	4	4	4	20
22	Iván	2	1	4	4	4	15
23	Francisco	4	2	4	4	4	18
24	Cesar	4	4	4	4	4	20
25	Beatriz .	2	1	4	4	2	13
26	Nancy	2	2	2	4	2	12
27	Edgar	2	1	4	4	2	13
28	Lidia	4	2	4	4	4	18
	TOTAL POR GRUPO	96	68	99	112	98	468

ANEXO 11

HOJA DE COTEJO PARA REGISTRAR LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN LAS OCHO SESIONES POR EL GRUPO										
* Si realizó la actividad X No realizó la actividad										
		Número de sesión								
		1ra.	2da.	3ra.	4ta.	5ta.	6ta.	7ma.		
No	ALUMNOS	Realizó lista de ideas principales	Creó El Mapa mental	Realizó lista de ideas principales	Creó El Mapa mental	Realizó lista de ideas principales	Creó El Mapa mental	Realizó lista de ideas principales	Creó El Mapa mental	TOTAL
1	Jovani	X	*	*	*	*	*	*	*	7
2	Marisol	*	X	*	*	*	*	*	*	7
3	Arturo	X	*	*	*	*	*	*	*	7
4	Michel	*	*	X	X	*	*	*	*	6
5	Andrés	X	*	*	*	*	*	*	*	7
6	Anaid	*	*	*	*	*	*	*	*	8
7	Daniel	X	*	*	*	*	*	*	*	7
8	Nallely	X	X	*	*	*	*	*	*	6
9	Luis	X	*	*	*	*	*	*	*	7
10	Ayadet	X	X	*	*	*	*	*	*	6
11	Diana	*	X	*	*	*	*	*	*	7
12	Eduardo	*	X	*	*	*	*	*	*	7
13	Alejandro	X	*	*	*	*	*	*	*	7
14	Diana	*	*	*	*	*	*	*	*	8
15	Mary	*	X	*	*	*	*	*	*	7
16	Karen	X	X	*	*	*	*	*	*	6
17	Howen	X	X	*	*	*	*	*	*	6
18	Maricela	*	X	*	*	*	*	*	*	7
19	Karla	X	*	*	*	*	*	*	*	7
20	Tania	*	X	*	*	*	*	*	*	7
21	Carlos	X	*	X	X	*	*	*	*	5
22	Iván	*	X	*	*	*	X	*	*	6
23	Francisco	X	*	X	X	*	X	*	*	4
24	Cesar	X	*	*	*	*	*	*	*	7
25	Beatriz .	X	*	*	*	*	*	*	*	7
26	Nancy	*	*	*	*	*	*	*	*	8
27	Edgar	X	X	X	X	X	*	*	*	3
28	Lidia	*	*	*	*	*	*	*	*	8
	TOTAL POR GRUPO	16	16	24	24	27	26	28	28	189