

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

***PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN FUNCIÓN
DE DOS ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA ALUMNOS DE
5º DE PRIMARIA***

T E S I S P R O F E S I O N A L

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A :

SUÁREZ PALACIOS ESTHER

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. MIGUEL ÁNGEL SÁNCHEZ BEDOLLA

MÉXICO D . F. ABRIL DE 2005

DEDICATORIA

A Dios

Por ser la luz de mi vida

*Y por ser mi fuerza en este sendero donde hubo
muchas sombras de duda, desaliento y dolor.*

A mi madre

Ángela Palacios Palacios†

*Ángel que me dio vida, ángel que me guió y me acompañó
en la infancia y que pasó penurias pero nunca se dejó caer.*

*Ángel que me enseñó con su ejemplo que el camino de la
realización, se*

*alcanza con fe, con disciplina, con paciencia y con un infinito
amor*

que a pesar de la ausencia física no acaba.

Gracias mamá, Dios te bendiga para toda la eternidad.

A mi padre

Pedro Suárez Ríos

*Maestro entrañable que siempre ha estado conmigo y
que con trabajo, valor, honestidad y cariño me ha dado
el mejor ejemplo de superación.*

*Por enseñarme que la fe mueve montañas y que no hay
poder superior a Dios*

*Y que solo con dedicación y esfuerzo se alcanzan los
sueños y se vuelven realidad*

Gracias padre. Que la luz siempre este con usted.

A mi hija

Catherynne González Suárez

*Por haber sido el principal motivo para emprender
está tarea.*

Para ti hija mía este poema con todo mi amor.

*Pon atención en este día,
porque es la propia vida de la vida.
En su breve lapso está todo
las verdades y realidades de tu existencia:
la gloria de la acción,
el deleite del crecimiento,
el esplendor de la belleza,
pues ayer no es más que un sueño
y mañana es sólo una visión;
pero el hoy bien vivido hace
de cada día un sueño de felicidad
y de cada mañana una visión de esperanza.
Pon atención por lo tanto en este día.*

Poema Sánscrito

A mis hermanos

*Josefina, Benjamín, Víctor, José Manuel y María del
Carmen*

*Por acompañarme en este proceso y saber que
siempre puedo
contar con ustedes a pesar de la distancia.
Les agradezco el haber compartido toda una vida de
sueños y
vicisitudes que han hecho que crezcamos y ahora
podamos volar.
Los amo queridos hermanos.*

AGRADECIMIENTOS

*A mi familia que ríe, ama y llora, pero sobre todo...
¡Que siempre estará conmigo!*

*A mí asesor de tesis
Mtro. Miguel Ángel Sánchez B.
Por su confianza en este proyecto, por el tiempo
dedicado al trabajo, por sus consejos y por el
buen humor que lo caracteriza.*

Gracias maestro.

*A los profesores que me apoyaron en la realización del trabajo en
especial a la directora de la escuela "Manuel Sabino Crespo"
Profesora María Teresa Vilchis Soto, por confiar en el trabajo y
permitirme el acceso a la institución*

*A los niños y las niñas de los grupos 5º B y 5º C del ciclo escolar 2003
-2004 que sin ellos no se podría haber realizado esta investigación y
porque gracias a los alumnos a un pueden haber trabajos sobre
educación.*

*A mi hermano José Manuel por ayudarme en la impresión y en
algunos detalles de la obra.*

*A los profesores contribuyeron con sus comentarios para la
validación y piloteo de los instrumentos.*

Esther Suárez Palacios

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
MARCO TEÓRICO	10
1. Lectura	10
2. Comprensión de la lectura	19
3. Estrategias de aprendizaje	24
4. Estrategias de comprensión lectora	30
5. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora	41
OBJETIVOS	45
MÉTODO	46
1. Participantes	46
2. Escenario	46
3. Diseño	47
4. Instrumentos	47
➤ Validación y piloteo	50
5. Material	51
PROCEDIMIENTO	51

RESULTADOS	56
DISCUSIÓN	62
A) Teoría que se comprueba de acuerdo a los datos reportados en la investigación.	63
B) Otras explicaciones a los resultados obtenidos.	70
C) Limitantes encontradas durante el desarrollo de la investigación.	71
D) Propuestas a investigaciones futuras.	72
CONCLUSIÓN	74
BIBLIOGRAFÍA	79
ANEXOS	83

RESUMEN

PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN FUNCIÓN DE DOS ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA ALUMNOS DE 5º DE PRIMARIA

La presente investigación se realizó con alumnos de 5º grado de primaria. La finalidad fue comprobar si con el uso de una estrategia de comprensión lectora los alumnos mejoraban la comprensión de textos, resolver mejor los exámenes, a tener un mejor rendimiento escolar y lograr que el alumno se sintiera motivado, ya que si no hay interés por la lectura o el trabajo hay poca probabilidad que el aprendizaje sea significativo para el alumno.

Se utilizó la prueba de comprensión lectora de Martínez (1999), como pretest y postest y un registro acumulativo del programa de intervención.

Se realizaron 11 sesiones por cada grupo: una de pretest, 8 para la aplicación del programa, una para hacer un resumen de lo aprendido y una más para el postest. Con una muestra de 16 alumnos en el grupo "B", donde se trabajó la estrategia "identificación de ideas principales" y 16 en el grupo "C", donde la estrategia fue "formulación de preguntas y respuestas".

Los resultados revelaron que los alumnos comprenden mejor los textos con el sólo hecho de enseñarles estrategias de comprensión lectora, que encuentran motivación en el trabajo debido a que entienden lo que van a realizar y a partir de esto mejoran su rendimiento académico, ya que comprender lo que leen les ayuda a realizar mejor sus tareas.

INTRODUCCIÓN

La lectura dentro del ámbito educativo es muy importante ya que es a través de ella que los alumnos se acercan a nuevos conocimientos y aprendizajes. Sin embargo a pesar de tener esta importancia y estar especificado en el currículo de la educación primaria, la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora es casi nula, ya que en algunos casos los profesores tienen otros problemas con los alumnos que resultan ser prioritarios para ellos, dejando a un lado a la lectura, o en otras ocasiones se toma a la lectura como una forma de castigar al niño por su “mal” comportamiento, ocasionando que los niños dejen de ver a la lectura como un pasaje a la imaginación o al conocimiento de otros contextos, limitando así su aprendizaje. Esto ha venido provocando con el paso del tiempo que la lectura no tenga importancia en la vida de la mayor parte de los miembros de nuestra sociedad y que por ejemplo se prefiera ver televisión o estar en un video juego, que leer un libro o un cuento.

Por esto se ha considerado de vital importancia en las escuelas que los niños aprendan a comprender lo que leen, (esto lo podemos observar en que algunos proyectos escolares están basados en la comprensión lectora) sin embargo este proceso, que era considerado como un simple acto de decodificación, resulta ser más difícil que ese simple acto, debido a que se puede decodificar perfectamente pero a la hora de preguntarnos ¿qué nos quería decir el autor? Al momento de querer contestar un cuestionamiento tenemos que volver a leer porque no comprendimos lo que nos preguntaban. Es en esta parte donde entra la importancia de enseñar y aprender a utilizar las estrategias de aprendizaje y en específico de comprensión lectora, ya que la lectura resulta ser importante para elevar el rendimiento escolar en los alumnos.

Por todo lo anterior la finalidad de la presente investigación, fue la aplicación de un programa de comprensión lectora en la que se trabajaron dos estrategias en particular: (1. *Ideas principales* y 2. *Formular preguntas y respuestas*); así como verificar si con el hecho de enseñar a los alumnos estrategias de lectura, aprenden a comprender los textos sea cual fuere el área donde se aplique o si hay alguna estrategia que favorezca esta área, y que además ellos y sus profesores noten algún cambio ya que al comprender lo que se lee, podrán contestar mejor sus exámenes y hacer la tarea con mayor gusto, lo que podría llevarlos a mejorar su rendimiento escolar y tener gusto por la lectura.

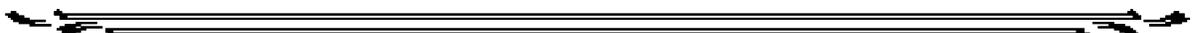
La estructura del trabajo contempla los siguientes rubros:

En la primera parte se presenta el marco teórico en el que se hace mención de las aportaciones más importantes referentes a la lectura, como los usos de la lectura, los procesos implicados dentro de ella, de las estrategias de aprendizaje y de comprensión lectora así como las formas de evaluación de la lectura y de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias.

En el segundo apartado se presenta la metodología en donde se hace la presentación de los objetivos, de los participantes con los que se llevó a cabo la investigación así como el escenario donde se realizó, el diseño, los instrumentos utilizados y el procedimiento realizado, detallándose la forma de aplicación del programa de intervención referente a las estrategias de comprensión lectora en los alumnos de quinto de primaria.

En un tercer apartado se explican los resultados, tanto cuantitativamente como cualitativamente.

Y finalmente en un cuarto apartado se discute, con base en el marco teórico y en relación con los resultados obtenidos, para llegar a las conclusiones de este trabajo.



MARCO TEÓRICO

1. LECTURA

Argudín y Luna (2001) mencionan que la mayoría de las escuelas consiguen que los alumnos aprendan a leer, pero frecuentemente el resultado es que durante los años escolares e incluso más tarde, los estudiantes están incapacitados a desarrollar sus propias ideas y opiniones a través del razonamiento y de la reflexión que implica el hacer una buena lectura; además de que pocos hallan un verdadero sentido a leer, estas mismas autoras dicen, que los educadores de todo el mundo han denunciado el analfabetismo funcional con palabras semejantes “Gran parte de los alumnos no entienden el significado de las palabras que leen; no entienden el sentido de lo que leen y no captan las ideas y los sentimientos que el autor expresa”.

La lectura no es simplemente una habilidad mecánica. Leer bien es razonar bien dentro de uno de los más elevados procesos mentales que incluye diferentes formas del pensamiento: la evaluación crítica, la formulación de juicios, la imaginación y la resolución de problemas.

Sin negar la necesidad de que se conozcan las letras o se trabajen las habilidades fonológicas Bruner (citado en Clemente y Domínguez, 2000) sostiene que esto no es lo esencial en el aprendizaje de la lectura y en sus posibles dificultades, sino que la dificultad puede residir en el hecho de que al leer no tengamos un contexto inmediato desde quien escribe, no conozcamos la intencionalidad de éste, de su sistema de creencias, etc, es decir no tengamos unas claves contextuales para interpretar lo que hay en el texto escrito.

Al respecto Gómez (1990) señala que uno de los principales usos de la lectura en la escuela es la obtención de la información a partir de textos escritos, los niños leen en todas las áreas de trabajo en la escuela y no nada más en español, sin embargo en la clase generalmente el maestro separa la lectura de la vida diaria en la sociedad.

La lectura le permite al lector informarse de algo que no conocía antes, a través de ella aprende, y es importante dentro de la escuela, porque lo es fuera de ella y no a la inversa.

Pero en el grupo escolar es tratada como un objeto sobre el cual no se puede actuar sino que tiene que reproducirse fielmente, esto ocasiona que la mayoría de las veces el alumno no sea capaz de dar sus puntos de vista sobre lo que lee y que no sea un lector crítico.

1.1 La lectura como contenido de aprendizaje

Zúñiga (1992) menciona que el propósito inicial de la educación en nuestro país fue el de alfabetizar y proporcionar los rudimentos de la aritmética; poco a poco, el currículo de la escuela se complicó, pero la lectura siempre ha estado presente como un contenido de aprendizaje. El cuerpo de este contenido de aprendizaje llamado lectura, se definió inicialmente como el conocimiento del sistema alfabético de representación y su correspondencia fonética.

La lógica de pensamiento era muy simple si lo que se leía estaba formado por signos, lo que había que enseñar eran los signos. La lectura se reducía a sí a un mecanismo de decodificación. Bajo esta lógica de pensamiento, una vez que el alumno hubiese aprendido a decodificar se tenía un lector, en consecuencia el único problema residía en la búsqueda del mejor método para enseñar la "lectura".

En adelante la búsqueda del mejor método para formar lectores se convirtió en el centro de las investigaciones de los especialistas de la educación, dando como resultado una serie de métodos que fueron transformándose, en la medida en que el método vigente no proporcionaba el resultado “esperado”.

El método inicial de la enseñanza de la “lectura” se traducía simplemente en un aprendizaje memorístico de cada grafía y su correspondiente emisión fonética, inicialmente letra a letra. Posteriormente otro método hacía hincapié en las combinaciones silábicas; mas tarde se incorporaban apoyos visuales, gestuales y fonéticos para facilitar el aprendizaje, después de los métodos globales Zúñiga (1992)

El argumento que fundamentó cada método, también varió; cada uno se apoyó en una teoría psicológica específica posteriormente también se incorporaron concepciones lingüísticas y concepciones acerca del desarrollo del niño. Sin embargo, salvo excepciones muy recientes, la gran mayoría de los métodos se apoyó en una concepción memorística del aprendizaje.

Sus repercusiones dejaron huella, pues se asentaron en el terreno de la práctica pedagógica y arraigaron como explicación de una praxis determinada en las concepciones del maestro.

Así esta lógica de pensamiento que considera la lectura como un acto de decodificación, y al método más eficaz como el centro de una práctica pedagógica permanece vigente y conlleva una serie de implicaciones. Es así como los usos de la lectura en este contexto son reforzados por una valoración del maestro, aunque sólo tengan una aplicación en el contexto escolar. Así la lectura se concibe como un contenido que se reduce al uso funcional del sistema alfabético de representación.

Y a pesar de un creciente analfabetismo y analfabetismo funcional esta lógica de pensamiento aún tiene vigencia, pocos son los alumnos que egresan siendo lectores y quizá no tanto por acción de la escolarización, sino quizá por un ambiente familiar o social que favorece la formación y desarrollo del lector.

Es así como de acuerdo con Ríos (1990) leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos, y mediante el cual también se devela un mensaje cifrado, sea este un mapa, un gráfico o un texto.

La lectura como contenido de aprendizaje, la formación de lectores, los usos de la lectura y los métodos para su enseñanza han sido una preocupación constante entre maestros y especialistas en educación.

Sin embargo la escuela fomenta un tipo de lectura que es utilizada como apoyo para perfeccionar la dicción, la entonación y la velocidad en detrimento de sus propósitos básicos, situación evidente en el tiempo que la escuela asigna a la lectura, ya que generalmente es escaso en relación con los demás aspectos del español, al respecto se observa un enfoque comunicativo y funcional predominante en el currículo actual. En otros casos la lectura sólo se usa como apoyo didáctico.

De esta forma, potenciar en los niños el uso natural del lenguaje para satisfacer sus necesidades ha obligado en algunas experiencias educativas, a cambiar las lecturas básicas, los programas de ortografía y los libros de trabajo que se usan en la escuela, por un uso natural del lenguaje, donde el hablar, cuestionar, escuchar y compartir experiencias, son los puntos de apoyo para el desarrollo de una lectura y escritura que tienen como referencia la vida cotidiana, la fantasía y el afán por el conocimiento del mundo.

Sin lugar a dudas, una estrategia como ésta puede desarrollar la capacidad de expresión de las ideas y conceptos con sencillez y claridad, siempre y cuando encuentren también como asidero el placer por la lectura en sí misma, es decir, el gusto por utilizar al libro como un instrumento que garantice el gozo al recrear la sensibilidad, fomentar la imaginación y el descubrimiento de la naturaleza y sociedad en sus distintas facetas.

Por su parte Cairney(1996) considera a la lectura como un proceso activo de construcción orientado a la búsqueda de significado, donde el sujeto no es un receptor pasivo de la información, sino que debe hacer predicciones continuamente para poder comprender, apoyándose además en su experiencia y conocimientos previos para dar sentido al texto

1.2 Tipos de habilidades de la lectura

Como se menciona previamente, la lectura es decodificar y comprender, pero también saber hacer uso de ella para la resolución de problemas de la vida diaria. Tomando estos aspectos en consideración, el proyecto de la ILI-UNESCO (1999) para la evaluación de las competencias básicas de aprendizaje determinó considerar los siguientes aspectos como habilidades lectoras:

- ❖ Habilidad de nombrar letras o la unidad de escritura más pequeña.
 - ❖ Reconocimiento de palabras comunes en impresos (señales de camino, etiquetas de paquetes).
 - ❖ Decodificación el conocimiento y habilidades para aplicar la decodificación en reconocer y pronunciar letras, unidades sublexicas y palabras familiares escritas.
-

- ❖ Comprensión *“leer para aprender”*: Comprensión de frases simples y oraciones, responder preguntas acerca de un párrafo, recordar información, relacionar el texto con el conocimiento previo.
- ❖ Habilidad para localizar, comprender y usar la información de un texto en prosa o en documentos, localizar datos o seguir instrucciones. Se refiere a *“leer para hacer”*

La evaluación para la lectura se basó en una matriz de habilidades lectoras y dominios de lo impreso y definiendo cuatro niveles de habilidad: ninguno, prerequisite, básico y avanzado:

- ❖ **Nivel no lector o ninguno:** individuos que para propósitos prácticos no poseen los rudimentos de las habilidades lectoras, y no pueden, por ejemplo reconocer más de unas pocas letras del alfabeto a lo mucho.
 - ❖ **Prerequisite:** incluyen reconocimiento de palabras, decodificación y “sondeo” de textos cortos.
 - ❖ **Básico:** habilidad en *“leer para aprender”* y *“leer para hacer”*. Las habilidades parecen estar más relacionadas con logros de la lectura basada en la escuela, donde el énfasis está en la comprensión lectora como un significado para el aprendizaje acerca de dominios de contenido. El segundo conjunto de habilidades son más comunes a las necesidades fuera de la escuela como la lectura de signos, seguir direcciones procedimentales, localizar los items específicos en una esquila de autobús, y otras tareas aplicadas. Estos individuos deben de responder preguntas de comprensión literal acerca de textos breves, continuos (oraciones y párrafos); localizar o aplicar información de piezas simples pero autenticas en prosa o documentos y formar juicios relacionando la información textual con los conocimientos previos.
-

- ❖ **Nivel avanzado:** implica aquéllas habilidades usadas en el nivel básico, pero aplicadas a tareas más complejas y dominios impresos; se espera que una persona alcance este nivel al completar la secundaria.

Así la lectura implica más que la simple decodificación del código escrito. Implica la construcción de significados para lo cual es indispensable que el lector se comprometa activamente con su propio proceso de aprendizaje, esto es, debe construir sus propios sentidos y aprender a ser responsables del manejo y control de su conocimiento. De este modo, el papel del maestro consiste únicamente en facilitar la lectura a cada niño, ayudándole a aprender o a construir este conocimiento. (González-Pineda y Núñez, 1998; Smith, 1990)

1.3. Procesos implicados en la lectura

Aprender a leer implica, en sus inicios, aprender cómo funciona el sistema de escritura, esto es, el sujeto debe aprender cómo el sistema escrito se corresponde con el lenguaje hablado “pero aprender el alfabeto no es en ningún, modo un requisito previo para aprender a diferenciar palabras y puede convertirse en una desventaja si los adultos lo emplean para que los niños se esfuercen por pronunciar palabras antes de haberle conferido sentido a aquello que hablan sus mayores” (Smith, 1990).

Según Smith(1990) antes de que los niños comiencen siquiera a leer se requieren varias revelaciones o *insights* fundamentales...los niños han de ser capaces de diferenciar las palabras escritas entre sí. Deben aprender que una disposición determinada de los signos impresos da cuenta de la palabra (o más bien del significado)...que los signos visibles que configuran el lenguaje escrito conllevan un significado y que tiene algún sentido diferenciarlos..., que los distintos patrones de lo impreso han de recibir un tratamiento diverso... y que

las unidades impresas llamadas palabras son susceptibles de fragmentarse en unidades menores llamadas letras, las cuales guardan alguna relación con el lenguaje hablado.

Es cuando adquieren conciencia de que los signos impresos se diferencian entre sí generando palabras distintas es cuando empieza verdaderamente la lectura (Smith, 1990).

Con respecto a esto Perfetti y Marron, (1995) señalan que, con la práctica aumenta la representación exacta de la ortografía o deletreo de las palabras y la manera en que una forma fonológica se conecta con la palabra. Aumenta la representación léxica, torna las palabras de baja frecuencia en palabras de alta frecuencia, apoya la habilidad de comprensión, ortografía y vocabulario. Entre más practica tenga el sujeto, su habilidad para leer será mayor porque el acceso repetido a las palabras la facilita.

Por otra parte dentro de un enfoque psicolingüístico de la lectura se coincide en considerar a la lectura como una actividad múltiple, compleja y sofisticada, que exige coordinar una serie de procesos de diversa índole, siendo la mayoría de ellos automáticos y no conscientes para el lector. Así, este debe identificar las palabras escritas y acceder a los significados de las mismas, después debe asignar un significado a cada palabra en una oración y construir la proposición. Posteriormente, tiene que comprender cada oración dentro del texto y construir la estructura de ese texto. Y finalmente debe asimilar el texto, es decir, debe integrarlo en los conocimientos que ya posee.

El estudio de estos procesos ha originado por razones prácticas o metodológicas una distinción en dos bloques: por un lado los procesos implicados en el *reconocimiento o la identificación de la palabra escrita* (también llamados

“procesos de nivel inferior”, de “bajo nivel” o “microprocesos”); y por otro lado, estarían los procesos que tienen que ver con la *comprensión del texto* macroprocesos o procesos de alto nivel. Clemente y Domínguez, (2000).

Díaz-Barriga y Hernández (2002) explican que las *actividades de microprocesamiento o microprocesos* son de ejecución relativamente automática y tienen que ver con todos los subprocesos involucrados que se dirigen al establecimiento, codificación y coherencia local entre proposiciones, siendo éstos:

- ◆ El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados.
- ◆ La identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto.
- ◆ La vinculación de las macroproposiciones entre sí, encontrando el hilo conductor entre ellas: coherencia local entre proposiciones
- ◆ Inferencias-puente necesarias para la vinculación e integración de proposiciones

La construcción de la microestructura llevada a cabo por el lector equivale psicológicamente a decir que el texto se considera legible, que puede leerse con una cierta fluidez y que posee una coherencia indispensable que le da sentido y lo hace inteligible García, Eloúsa, Gutiérrez, Luque y Garate, (citados en Díaz-Barriga y Hernández 2002). Sin embargo, este es el nivel más básico de la representación del texto que es necesario pero de ningún modo suficiente para el logro de una auténtica comprensión, ya que es más una actividad constructiva.

2. COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

La comprensión de textos es una actividad constructiva de carácter estratégico que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos (Colomer,1992; Díaz-Barriga y Aguilar, 1988; Solé, 1992). El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza todos sus recursos cognitivos pertinentes, tales como habilidades psicolingüísticas, esquemas, habilidades y estrategias). La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero esta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación profunda de lo que el autor quiso comunicar. De este modo, se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona (aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica (Díaz- Barriga y Hernández, 2002)

Por su parte Cunningham, Cunningham y Arthur,S.(1981) mencionan que la lectura es básica para adquirir información y su comprensión implica una serie de habilidades que van de simple a lo complejo. Los lectores enfrentan diversas tareas para convertirse en personas letradas: deben identificar las palabras, descubrir sus significados y entender el vocabulario utilizado (palabras, frases, símbolos, abreviaciones, iniciales, etc.) deben llegar a aprender a leer eficientemente con fluidez, deben interpretar distintos formatos de presentación

como listados, gráficas, mapas, llegar a ser independientes en la asignación de significados y en el aprendizaje de nuevos conocimientos y ser lectores críticos.

De acuerdo con Mercer (1997), saber leer es una actividad compleja, que implica la coordinación de varios procesos psicológicos como atención, memoria y percepción, así como una actividad auditiva y visual para obtener el conocimiento de letras y palabras escritas. Implica dominar los procesos básicos: el proceso de decodificación y el proceso de comprensión.

Smith (1983), menciona que la comprensión es la base de todo aprendizaje, esto se debe a que los niños aprenden relacionando su comprensión de lo nuevo con lo que ya conocen y en el proceso cambian o elaboran su conocimiento previo.

Para que un niño aprenda, es preciso que comprenda lo que esta haciendo, experimente y verifique continuamente; así podrá desarrollar su teoría sobre el mundo que le rodea. Al relacionarse con los demás desarrolla su habilidad para dar sentido al lenguaje, tiene la oportunidad de interpretar lo que hablan y cómo hablan. El aprendizaje se da cuando el niño modifica y elabora su teoría interna del mundo, de acuerdo a su estructura cognoscitiva.

Los problemas que más se presentan en la comprensión de la lectura son los referentes al significado, al sentido y a la interpretación, el alumno al leer no puede interpretarlo. Es aquí donde el maestro puede ayudarlo, inmiscuyéndolo en actividades diarias donde utilice recursos que le ayuden a ampliar su lenguaje. Éstos pueden ser desde el uso del diccionario, diversos tipos de texto, o ayudarlo a buscar información acerca del mundo que le rodea como son las situaciones y relaciones sociales que existen, para que obtenga un marco de referencia e información adecuados y pueda en algunos casos ubicar o comprender los textos que lee.

De acuerdo con varios autores (Bransford, 1979, Howwell, Fox y Morehead. 1983; Elosúa y García; 1993, Adam, 1990) se puede decir que la lectura es un conjunto de procesos interactivos entre el lector y el texto: la comprensión del texto depende simultáneamente de los datos proporcionados por éste, de los conocimientos que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura.

2.2. El desarrollo de la comprensión lectora

De acuerdo con Díaz- Barriga y Hernández, (2002), para analizar el tema de la comprensión de textos, se estima necesario considerar los siguientes tipos de conocimiento que se encuentran vinculados en ella, los cuales por supuesto deben ser incluidos en los currículos e instrucción de la comprensión lectora, a saber:

1. Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático.
 2. El conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en el texto.
 3. Las habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje.
 4. El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales.
 5. El conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos.
-

Por su parte Howell y Morehead (1993) nos dice que aprender a leer no sólo implica el aprendizaje de una serie de discriminaciones visuales, sino también de una serie de estrategias que van a facilitar el procesamiento de la información proporcionada por el texto y su integración a los conocimientos del lector para lograr la comprensión de la lectura. Estos autores resaltan las siguientes habilidades como condición necesaria para la comprensión de una lectura:

- ❖ **Conocimientos previos**, que sirven como base para que el alumno comprenda mejor el tema del nuevo material.
- ❖ **Decodificación**, de los fonemas, morfemas, generalizaciones fonéticas, fluidez al leer y análisis del contexto. Cabe mencionar que la instrucción estratégica de la comprensión lectora debe retrasarse hasta que el lector domine la decodificación.
- ❖ **Conocimiento de la semántica** o significado de la palabra (vocabulario). El estar familiarizado con el vocabulario es una condición para que se comprenda el texto.
- ❖ **La sintaxis**, parte de la gramática que se ocupa del proceso de coordinar y unir palabras para formar oraciones.

Desde el punto de vista evolutivo, Elosúa y García (1993) distinguen varios niveles de procesamiento en la comprensión lectora en la que es combinan las habilidades y experiencia del lector y las características del texto. El primer nivel es la **decodificación** que tiene que ver con el reconocimiento de las palabras y la asignación del significado. El segundo nivel corresponde a la **comprensión literal** lo que se ha llamado comprensión de lo explícito del texto, nivel que refleja simplemente aspectos reproductivos de la información expresada. El tercero es la **comprensión inferencial** es decir, la elaboración semántica profunda (implicados esquemas y estrategias) de esta manera se consigue una representación global y abstracta de lo leído, que abarca más allá de lo dicho en

la información escrita. Y por último, la **metacomprensión** que se refiere al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión.

Considerando los aspectos anteriores, vinculados al desarrollo, se plantean dos definiciones sobre la comprensión lectora.

1ª. La comprensión lectora es un proceso interactivo en el cual el lector, por medio de estrategias para comprender el texto, usa códigos, analiza contextos, conocimientos previos, vocabulario y lenguaje, Adam, 1990 (citado en Howwell, Fox, y morehead, 1993).

2ª. La comprensión lectora la podemos definir como una actividad constructiva compleja, de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

La comprensión lectora es pues una actividad compleja y crucial para el aprendizaje escolar, por medio de la cual, los alumnos adquieren información que discuten y utilizan en las aulas. No obstante, durante muchos años, fue descuidada pues se estableció como prioridad la enseñanza de habilidades de decodificación y automatización de la lectura, de tal suerte que la tarea de aprender a comprender se dejaba a los alumnos quienes a veces tenían poco éxito.

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Una estrategia es un conjunto de acciones organizadas para resolver problemas o alcanzar metas mediante, técnicas, principios o reglas que facilitan la manipulación, almacenamiento y recuperación de la información (Flores 2001).

Partir del concepto de estrategia, en el contexto escolar implica dejar en un segundo término la metodología correlacional, orientada, como es sabido, hacia la medición de los *productos* mentales como exponentes de la capacidad mental que muy poco nos dicen de los procesos realizados para obtenerlos, Biggs, (en Bernard 1990), adoptar la propia de la psicología cognitiva dirigida al esclarecimiento de los planes, esquemas, guiones, secuencias... utilizados por el alumno para asimilar los contenidos curriculares (nivel descriptivo-experimental) y experimentación controlada de modelos previamente elaborados por el investigador-profesor a partir del conocimiento del alumno (nivel prescriptivo experimental). Se adopta el concepto de estrategia que hace referencia fundamentalmente al conjunto de mecanismos de control y planificación de los procesos cognitivos encaminados a codificar, transformar y almacenar información, y equivalente, a las regularidades con las que la mente accede a los conocimientos Bruner, (citado en Bernard 1990). Las estrategias se traducen, por lo mismo en reglas lógico-psicológicas aplicadas a los más variados campos de la cognición: Percepción, atención, memoria, lenguaje, etc; y comprenden tanto los procesos de asimilación como los de descubrimiento e invención. Delclaux y Seonae, (citado en Bernard 1990)

El planteamiento de base desde el enfoque constructivista consiste en que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de actividad externa e

interna que desarrollamos al respecto, Chadwick (2001), esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe, Carretero; (Citado en Chadwick 2001) Un aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla.

Chadwick (2001), nos dice que las estructuras cognitivas son las representaciones organizadas de experiencias previas. Éstas son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan activamente para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante.

Sobre esto Coll (1989) menciona que la cuestión clave de la educación esta en asegurar la realización de *aprendizajes significativos*, a través de los cuales el alumno construye la realidad atribuyéndole significados. Para tales fines, el contenido debe ser potencialmente significativo, y el alumno debe tener una actitud favorable para aprender significativamente. Coll plantea que la significatividad está directamente vinculada a la funcionalidad y dice que "... cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será también su funcionalidad". Y continúa con el planteamiento de que el aprendizaje requiere una intensa actividad por parte del alumno, y que cuanto más rica sea su estructura cognoscitiva, mayor será la posibilidad de que pueda construir significados nuevos y así evitar la memorización repetitiva y mecánica. Además, el *aprender a aprender* constituye el objetivo más ambicioso de la educación escolar, que se hace por medio del dominio de las estrategias de aprendizaje.

Hoy se piensa que el adoptar el uso de estrategias como base del estudio del aprendizaje escolar conlleva, entre otras cosas, a afirmar que no existe “el” método óptimo de aprendizaje-enseñanza de validez universal; por el contrario, el mejor método es el que conjuga las mayores posibilidades dadas en una determinada situación psicoeducativa, definida en función de variables especialmente relacionadas con la dimensión “procedimental” del aprendizaje, y entre las que se consideran básicas: *el estilo cognitivo, estrategias de pensamiento, autoconcepto, hábitos de estudio y conocimientos previos* (experiencia del alumno), relación alumnos-profesor, objetivos del currículo, recursos instrumentales disponibles y estilo docente. Hay evidencia de que a pesar de las limitaciones y problemas aún no resueltos con relación al uso de estrategias, Doyle, 1983 (citado en Bernard 1990), por ejemplo Weinstein y Mayer (en Bernard 1990), los datos existentes en la versión cognitiva de la instrucción aseguran un mayor rendimiento de los alumnos mediante el uso de tales estrategias, y facilitan la conceptualización, elaboración y ejecución de los diseños curriculares.

3.1. Tipología de Estrategias de Aprendizaje

Se ha demostrado que las estrategias ayudan a mejorar el conocimiento de la lectura de los alumnos, así como su comprensión lectora (Rottman y Cross, 1990), ya que pueden ser usadas por los aprendices para generar significado a partir de eventos instruccionales, enseñándoles como aprender (Jonassen, 1985).

Existen 4 clases mayores de estrategias de aprendizaje, Jonassen (1985):

1. *Estrategias de procesamiento de información*: consisten en organizar, integrar y elaborar la información para hacerla más significativa,
-

incluyendo desarrollo de buena disposición, leer buscando significados, recordar los materiales, relacionarlos con conocimientos previos, expandir y elaborar el mismo y finalmente, revisar lo que ha sido aprendido.

2. *Estrategias de estudio*: incluyen técnicas de estudio que implican procesamiento activo de la información (tomar notas, esquematizar, subrayar, etc.)
3. *Estrategias de apoyo*: éstas buscan mantener un ambiente cognitivo adecuado incluyen crear una actitud positiva y manejar la concentración / atención (evitar distracciones, mantenerse en una tarea) y organizar el tiempo de estudio.
4. *Estrategias metacognitivas*: estas estrategias fueron diseñadas para mejorar el autocontrol y la autorregulación del proceso de aprendizaje. “esencialmente cualquier actividad en la cual los aprendices cuestionan su comprensión de lo que les es representado, es potencialmente metacognitiva” (Jonassen, 1985)

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández, (2002) las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de que tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan, etc. Sin embargo sólo se retomarán dos clasificaciones: en una de ellas se analizan las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguido y en la otra sea agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje.

Las *estrategias de recirculación* de la información se consideran como las más primitivas empleadas por cualquier aprendiz (especialmente la de recirculación simple, dado que los niños en edad preescolar ya son capaces de utilizarlas cuando se requieren) Dichas estrategias suponen un procesamiento de carácter

superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje *verbatim* o “al pie de la letra” de la información. La estrategia básica es el repaso (acompañado en su forma más compleja como técnicas para apoyarlo), 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 a la memoria a largo plazo. Estas estrategias son útiles especialmente cuando los materiales que se han de aprender no poseen o tienen poca significatividad lógica o psicológica para el aprendiz, de hecho puede decirse que son (especialmente el repaso simple) básicas para el logro de aprendizajes *repetitivos o memorísticos* Alonso, 1991; Pozo, 1990 (en Díaz- Barriga y Hernández, 2002).

1. Las *estrategias de elaboración* suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprender con los conocimientos previos pertinentes (Díaz- Barriga y Hernández, 2002) pueden ser simple y compleja; la diferencia entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establece la integración. También pueden distinguirse entre elaboración visual (imágenes visuales simples y complejas) y verbal-semántica (estrategia de parafraseo, elaboración inferencial o temática, etc). Estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticada de la información que se ha de aprender porque atienden de manera básica a sus significados y no a sus aspectos superficiales.
2. Las *estrategias de organización* de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de ésta, explotando ya sea las relaciones posibles entre sus distintas partes y / o las relaciones entre la información que se ha de

aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz Díaz- Barriga y Hernández, (2002).

Por otro lado, se sabe que los lectores eficientes emplean estrategias de predicción, selección, confirmación y autocorrección mientras buscan encontrar sentido al texto y conjeturan o hacen hipótesis sobre lo que ocurrirá en el mismo. Por lo tanto monitorean su propia lectura para confirmar si sus hipótesis son correctas o si necesitan corregirse para que la lectura mantenga sentido, empleando además estrategias para comprender, recordar y aprender Vidal-Abarca y Gilabert, (1991).

De este modo, el fin último que se busca con el uso de estrategias es, el enseñar a construir su propio conocimiento esto es, que el alumno “aprenda a aprender”, al hacerlo conciente de su pensamiento y de cómo puede controlarlo para lograr metas. De este modo, será un aprendiz independiente, autónomo, creativo y autorregulado con una serie de habilidades generales y específicas (estrategias cognitivas, metacognitivas, de razonamiento, de solución de problemas, etc.) que le permitan retener y usar el conocimiento significativamente (Ellis, 1993; Hernández, 1998; Jonassen, 1985).

4. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Gómez (1990) define a la estrategia como un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información, con el fin de comprender un texto, objetivo primordial de la lectura.

Las estrategias que ella define al leer son:

-Muestreo. El lector lo utiliza para no ver letra por letra, sino que las primeras letras de una palabra le pueden servir para identificarla.

-Predicción. El muestreo y la información previa o no visual, un título encabezado, desarrollan esta estrategia y permiten al lector predecir el final de una historia o el contenido de un escrito, aunque éste no sea muy adecuado, en ocasiones estar relacionado con el tema y podrá acertar en otras lecturas.

-Anticipación. Esta muy relacionada con la predicción, pero aquí se anticipa cuál palabra sigue de acuerdo al tema o letra inicial de la palabra. Un lector puede en ocasiones anticipar acertadamente una palabra si está comprendiendo lo que lee.

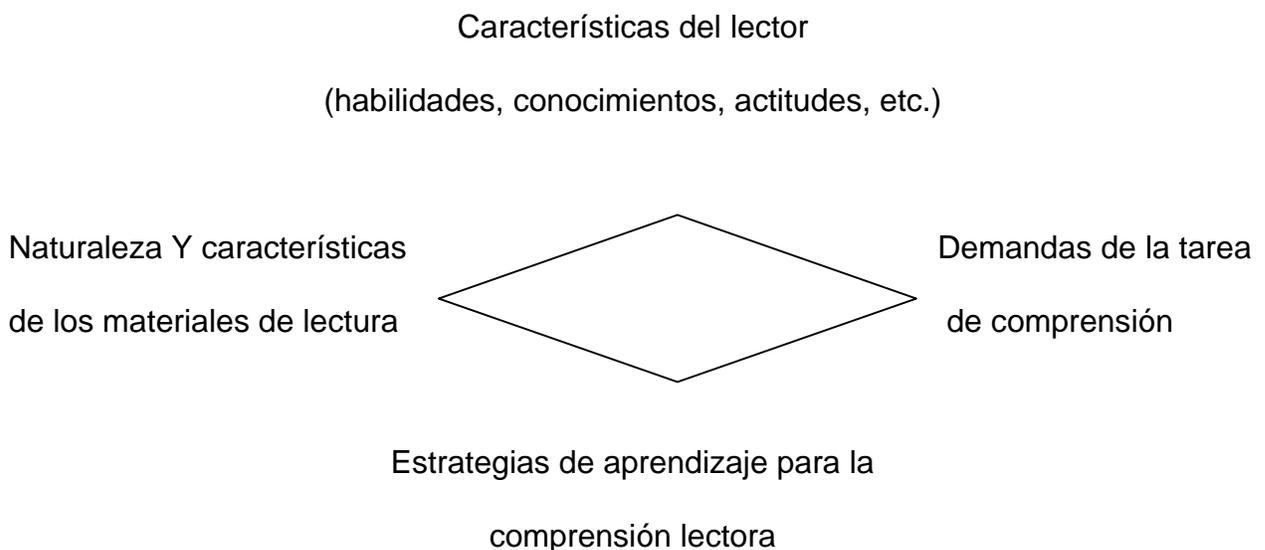
-Inferencia. El niño puede deducir lo que pasa en una historia aunque no se aclare de una forma concreta en la lectura, retoma lo que comprendió del texto para inferir lo que ocurrió.

Las estrategias de predicción, anticipación e inferencia necesitan que el lector las verifique en el proceso de lectura y ver que concuerdan con todo el contenido del escrito, para lo que utiliza otra estrategia que es la confirmación. En caso de que no haya acertado, usará la estrategia de autocorrección, que le permitirá ver dónde se equivocó y corregirse para darle sentido al enunciado o texto.

Flores (2001) menciona que las estrategias de comprensión lectora son las acciones que se llevan a efecto para entender un texto, dónde el lector utiliza códigos, analiza contextos, emplea conocimientos previos y lenguaje. Dichas estrategias se desarrollan en el contexto de la interacción entre las características del texto y del lector.

Mediante las estrategias de comprensión lectora, el lector reconoce sus alcances y limitaciones, utiliza y organiza sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa. Leer para aprender implica planificar el uso de procedimientos estratégicos.

Aplicando el tetraedro de Bransford 1979 (citado en Díaz-Barriga y Hernández,2002) al proceso de comprensión lectora podemos describir lo siguiente:



Para la comprensión de un texto se requiere de concentración en la lectura y la aplicación de estrategias. Dentro del tetraedro están los aspectos cruciales que nos indican cómo se conduce un lector frente a situaciones de lectura y aprendizaje.

- *Características del lector:* se refiere a lo que el lector sabe sobre sí mismo como lector, basándose en su experiencia lectora. Aquí se incluye el conocimiento que el lector tiene sobre los procesos que usa cuando lee, sobre sus capacidades para leer, comprender y aprender sobre las variable afectivo–motivacionales, que interviene en la tarea lectora.
- *Naturaleza y características de los materiales de lectura:* el conocimiento que los lectores tienen sobre los textos y sus características tales como: Contenido, organización textual, complejidad, familiaridad, direccionalidad, formato de presentación.
- *Demandas de la tarea de comprensión:* se refiere al conocimiento de las exigencias de comprensión y aprendizaje que se le plantean al alumno en la situación escolar cuando tiene que enfrentarse a textos de diversa índole (recordar información, resúmenes trabajos escritos); cada uno de los requerimientos solicita del estudiante una forma diferenciada de la lectura.
- *Estrategias de comprensión de textos:* es el conocimiento que el lector tiene sobre las estrategias de lectura y sobre su forma de aplicación, viabilidad y efectividad por distintos materiales textuales

4.1 Estrategias para la promoción de la comprensión lectora

A partir de numerosas investigaciones se han identificado distintos tipos de estrategias específicas a la comprensión lectora. Solé, (2000) establece una distinción en las estrategias a partir de tres momentos: Antes, durante y después de la lectura.

Las estrategias antes de la lectura son las que tienen que ver con el establecimiento de propósitos y con la planeación de cómo enfrentar el proceso de comprensión lectora utilizándolos recursos cognitivos disponibles.

Al iniciar la actividad lectora debe existir un propósito, porque éste determina la forma en que el lector se dirigirá al texto y cómo va a regular y evaluar el proceso. Establecido el propósito, la estrategia consistirá en planear distintas acciones a realizar, antes de la lectura. Por ejemplo: usar el conocimiento previo pertinente para dar un significado al texto; elaborar predicciones acerca del contenido y de cómo se abordará, plantearse preguntas relevantes, etc.

Las estrategias durante la lectura, sirven para asegurar el proceso de comprensión mediante el monitoreo, la identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos. Generalmente en estas estrategias se presenta una interacción entre los conocimientos previos y las características del texto, se identifica la idea principal y se construye una síntesis de los aspectos relevantes de la lectura.

Mediante las estrategias **para el final** de la lectura se hace una evaluación para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en forma global, esto es, si se ha podido construir una interpretación completa de lo leído y si se ha cumplido con el propósito establecido.

A continuación se presenta el Cuadro No. 1 que contiene las estrategias de comprensión lectora de acuerdo con el momento (antes, durante y después) de acuerdo con el planteamiento de Solé (2000) y con los puntos a trabajar en la intervención.

Cuadro No. 1 Estrategias de comprensión lectora de acuerdo con el momento, Solé (2000)

TIPOS DE ESTRATEGIAS	ESTRATEGIAS ESPECIFICAS DE LA LECTURA
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none">○ Activación del conocimiento previo○ Elaboración de predicciones
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none">○ Determinación de la importancia de partes relevantes del texto○ Estrategias de apoyo (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global)
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none">○ Identificación de la idea principal○ Elaboración del resumen○ Formulación y contestación de preguntas

Para los objetivos del programa se tomaron principalmente las siguientes estrategias:

Identificación de las ideas principales: Permite identificar la información más relevante, es importante para lograr una adecuada comprensión del texto. Esta estrategia se relaciona en gran medida con la elaboración de un resumen después de leer, ya que es a partir de la selección de las ideas principales que se construye éste (Vázquez 2002). Ya que nuestra capacidad de memoria es limitada y necesitamos ir seleccionando aquella información que es más relevante, de la que es secundaria o complementaria para darle sentido a lo que leemos y paulatinamente obtener la idea global del texto.

Cuando se utiliza esta estrategia **durante** la lectura, la **idea principal** informa del enunciado o los enunciados más importantes que el escritor utilizó para explicar el tema y puede aparecer en cualquier lugar del texto implícita o explícitamente. La idea principal proporciona mayor información y se encuentra preguntándose: ¿cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?

Cuando se utiliza como estrategia **después** de la lectura, hace referencia al **tema**, el cual se refiere a lo que trata el texto y puede expresarse con una palabra o sintagma y se encuentra respondiendo a la pregunta: ¿de qué trata el texto?

El lector puede acceder a las ideas principales de un texto (globalmente o tomándolo párrafo por párrafo) aplicando una serie de reglas:

- De omisión o supresión. Eliminan información trivial o redundante
- De situación. Estas permiten integrar conjuntos de hechos o conceptos, en conceptos supraordenados.
- De selección. Llevan a identificar la idea en el texto, si se encuentra explícita.
- De elaboración. Mediante las cuales se construye o genera una idea principal.

Vázquez (2002); Díaz-Barriga y Hernández (2002).

Formular y contestar preguntas: Conviene acentuar esta estrategia en particular por varios motivos: Primero por ser una estrategia de la cual se abusa en el salón de clases como instrumento para evaluar la comprensión lograda. Segundo, pocos son los alumnos que saben cómo se contesta un cuestionario. Y tercero pocos saben realizar preguntas, (Solé 2001)

Primero, contestar preguntas después de la lectura tiene una función de enseñanza pero suele limitarse a una evaluación de la comprensión lograda o de lo que se recuerda de un texto, pero esto presenta algunos problemas:

- Es perfectamente posible no comprender un texto y sin embargo responder preguntas que se refieran a él.
- El alumno puede tener dificultades para contestar preguntas, pero no precisamente por no comprender el texto, sino por el tipo de preguntas que se dirigen indistintamente a aspectos de detalle y de carácter arbitrario.
- Debido a lo anterior el alumno se dedica a buscar estrategias que le permitan contestar las preguntas más que buscar estrategias que le permitan comprender el texto y elaborar una interpretación.
- Lo anterior también ocasiona que el alumno no pueda utilizar esta estrategia autónomamente para dirigir y auto-evaluar su lectura, antes, durante y después de ella

Segundo, enseñar a un alumno a formular y responder preguntas sobre un texto es una estrategia esencial para una lectura activa. Si el alumno aprende a realizar preguntas durante su lectura estará más capacitado para regular su proceso de lectura y será por lo tanto más eficaz.

Para ello, el maestro puede servir de modelo y es muy importante que los alumnos no solo respondan preguntas sino que se les dé la oportunidad de que también hagan preguntas.

Tercero, para poder enseñar a preguntar, primero debe saberse lo que se considera una pregunta pertinente:

“ aquella que conduce a identificar el tema y las ideas principales de un texto, es aquella que es coherente con el objetivo que se persigue mediante la lectura” Solé, (2000)

Tomando en cuenta lo anterior y las clasificaciones existentes sobre las relaciones que se establecen entre las preguntas y las respuestas que pueden suscitarse a partir de un texto podemos encontrar preguntas de:

- **Respuesta literal.** Preguntas cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.
- **Piensa y busca.** Preguntas cuya respuesta es deducible. Pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias.
- **Elaboración personal.** Preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo, exige la intervención del conocimiento y de la opinión del lector.

En todo caso formularse preguntas aunque sea de manera inconciente, nos hace permanecer atentos a lo que se considera aspectos criticas de la comprensión: saber cuando se sabe y cuando no se sabe, saber que es lo que se sabe, saber que es lo que se necesita saber y conocer las estrategias que pueden utilizarse para solucionar los problemas. Es una vez más una cuestión de mantenerse despierto durante la lectura y poder evaluar hasta que punto se ha cumplido los propósitos que lo motivaron.

4.2. Evaluación de la comprensión lectora

Una vez que se ha terminado la lectura se recomienda realizar una evaluación para saber que tanto se ha comprendido el texto. En otras palabras saber si se

ha podido construir una interpretación completa y si se está satisfecho en mayor o menor grado el propósito establecido.

Se puede preguntar al alumno:

- *¿Has comprendido lo dicho? (evaluación de resultados)*
- *¿En qué momentos y por qué has encontrado dificultades? (evaluación de los procesos)*
- *¿Cómo lo superaste?*

Si no se comprendió algo se pueden ocupar otras estrategias. Como relectura parcial y selectiva, exploraciones, etc; que le permitan solucionar los problemas de comprensión ocurridos. Solé (2000)

Al respecto Gómez (1990), menciona que una forma de evaluar la comprensión de un texto después de su lectura en voz alta, puede ser la de analizar no sólo el número de desaciertos cometidos, sino también la calidad de los mismos, éstos implican la preocupación del lector por extraer significado de su lectura.

Cabrera (1990) incluye la observación y el análisis de las diferentes habilidades que el sujeto pone en juego durante la lectura. Los datos que se registran en este tipo de mediciones suelen ser:

- *Equivocaciones.* Es un tipo de medición que se efectúa mediante la lectura en voz alta informará cómo comprenden los lectores un texto en determinadas circunstancias. Se parte de que el sujeto emplea las señales sintácticas, semánticas y gramofónicas durante la lectura en voz alta. La corrección de los errores indica a que tipo de señales presta atención el lector mientras procesa el texto.
-

- *Pensamientos en voz alta durante la lectura.* El comportamiento lector está muy condicionado, en este caso, a las características o topología específica del texto.
- *Estrategias del lector para el control del proceso de comprensión.* Consiste en averiguar el tipo de estrategias metacomprendivas empleadas por el lector tales como: ignorar y seguir leyendo, suspender los juicios, elaborar una hipótesis de tanteo, releer la frase, releer el contexto previo, o consultar una fuente experta.

Las formas de recopilar la información son variadas:

1. *Observaciones durante la ejecución.* Se incluyen en ellas los movimientos oculares, la medida del tiempo en los procesos de acceso léxico, la verificación de frases, etc; así como las correcciones de las equivocaciones en lectura oral.
2. *Manipulación de textos para crear inconsistencias.* Se mide el grado en que los lectores detectan las inconsistencias. Estas mediciones pueden estar influidas por la inteligencia verbal, por el grado de aceptación del texto (condicionado a la edad y motivación del lector) y por el tipo de contenido.
3. *Mediante entrevistas o mediante preguntas de elección múltiple.* En ellas el lector informa, inmediatamente después de leído el texto, de la estrategia utilizada para derivar o extraer la información precisa para la comprensión del texto.

4.3. Identificación de la estructura del texto

En Díaz-Barriga y Hernández (2002) se menciona que los textos poseen una estructuración retórica que les proporciona organización, direccionalidad y

sentido. A dicha organización de las ideas contenidas en el texto, de acuerdo con la teoría macroestructural de Kintsch y Van Dijk (en Díaz-Barriga y Hernández 2002) se le conoce como superestructura textual, aunque también se le suele denominar patrón y estructura de texto.

En la escuela los alumnos se enfrentan a diferentes tipos de textos, y la forma de acercarse a ellos depende, además de la intención con la cual se va a leer, de su estructura. Así, no es lo mismo leer una novela, que un libro de química, que ésta propuesta.

Algunos autores han puesto de manifiesto que si se enseña a los alumnos a reconocer la estructura de los textos la comprensión mejorará, en especial si además se enseña a los alumnos directamente a identificar las ideas principales en función de la estructura.

Para el presente trabajo sólo se hablará de los textos narrativos y científicos o expositivos.

Los textos narrativos se organizan en una secuencia que incluye un inicio, un desarrollo y un fin. Puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución.

La característica de los textos expositivos es que no tienen una organización única. Por ello su estructura puede ser: descripción-enumeración, generalización, secuencia, clasificación, comparación-contraste, problema solución, argumentativas, entre otras (Tapia 1991 y Díaz-Barriga y Hernández 2002)

5. LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Es aconsejable que en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora se enseñen antes, durante y después de la lectura y que se consideren los beneficios durante el aprendizaje de la interacción entre un tutor experto y un aprendiz novato.

El tutor es un guía que orienta y crea las condiciones y el contexto apropiados para el aprendizaje de las estrategias. La instrucción del tutor se fundamenta principalmente en el papel mediador y modelo que señala como usar las estrategias.

Diversos programas para la promoción de la comprensión lectora están basados en el traspaso del docente al aprendiz a través de situaciones de practica guiada (Baker y Brown 1984, Díaz-Barriga y Hernández 2002).

González (1994), propone algunas recomendaciones específicas para la enseñanza de la comprensión lectora, a saber:

1. El aprendizaje de las estrategias es progresivo e implica tiempo y conlleva la siguiente secuencia:

- Conocimiento de la estrategia.
 - Conocimiento detallado de cómo ejecutarla.
 - Conocimiento sobre su funcionalidad y utilidad.
 - Saber en que contextos y en que situaciones de lectura es o no recomendable su uso.
 - Su auto-regulación paso a paso.
 - Su flexibilización.
-

2. Es necesario trabajar aspectos motivacionales y de auto-eficacia, con el fin de que los estudiantes lleguen a:

- Reconocer el valor funcional de la estrategia
- Comprender el esfuerzo involucrado y que el aprendizaje de las estrategias repercute en el logro de aprendizajes más valiosos a partir de los textos.
- Crear expectativas más adecuadas para el aprendizaje.

3. Trabajar la enseñanza de estrategias considerando el contexto de aprendizaje cooperativo

4. Evaluar la efectividad tanto de las estrategias enseñadas como el proceso para buscar su perfeccionamiento.

Alonso y Carriedo 1996 (en Díaz-Barriga y Hernández 2002) mencionan por su parte una serie de recomendaciones para la enseñanza de la comprensión lectora que sirven de complemento a las anteriores:

- Para comprender un texto se requiere tener las habilidades previas (conocimientos previos, decodificación, vocabulario, etc.) lo que permite acceder al significado de las palabras.
 - Identificar las relaciones entre las ideas y entender la organización y estructura del texto, lo cual permite reconocer la información más importante.
 - Los conocimientos previos sobre el tema, los propósitos y las metas para lo cual se va a leer.
 - Una vez decidido lo anterior, es importante decidir las estrategias adecuadas para lograr una buena comprensión lectora.
-
-

Craik y Lockhart (en Adams, 1980) también proponen varios aspectos esenciales que no pueden faltar en la enseñanza de la comprensión lectora, como por ejemplo, que el tema sea de interés para el lector, que se tome en cuenta los conocimientos que tienen sobre el tema, las habilidades y estrategias del lector, que las demandas de la lectura o de la tarea sean adecuadas y finalmente se encuentre la forma efectiva de llegar a la meta de acuerdo con las características del lector.

5.1. La metacognición en el aprendizaje de las estrategias

En la literatura especializada se ha identificado que una competencia clave en el manejo de estrategias de comprensión lectora es la capacidad para controlar su uso de manera consciente. Flavell (1993) se refiere a este proceso como cognición y lo define como el auto-conocimiento acerca de un proceso o producto cognitivo que está presente en el empleo de varias estrategias, entre otras de:

- Memoria
- Comprensión lectora
- Monitoreo
- Comprensión escrita
- Estudio
- Solución de problemas

Este autor menciona que en la lectura, el comprender el contenido del texto es un ejemplo de una buena comprensión lectora, pero comprender como uno mismo realiza este proceso, es un ejemplo de metacomprensión.

De acuerdo con Flavell (1993) el conocimiento metacognitivo está estructurado a partir de tres tipos de variables que se relacionan entre sí.

1. **La variable persona:** se refiere a los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, sobre sus capacidades y limitaciones, como aprendiz de distintos temas o dominios, y respecto a los conocimientos que dicha persona sabe que poseen otras personas.
2. **La variable tarea:** son los conocimientos que un aprendiz posee sobre las características intrínsecas de las tareas y de estas en relación con él mismo.

La función principal de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la meta de cualquier tarea cognitiva en la que esté ocupando. En cambio, la función principal de una estrategia metacognitiva es proporcionar información sobre el empleo de las estrategias durante la realización de las tareas.

Algunas implicaciones de las experiencias metacognitivas en la realización de las estrategias de comprensión lectora son:

- Contribuir a establecer nuevas metas para la lectura o a revisar o abandonar las anteriores.
- Evaluar la eficacia y eficiencia de las estrategias aplicadas en la lectura.
- Seleccionar las estrategias específicas a la actividad de lectura.

Los programas para promover la comprensión lectora generalmente integran tanto estrategias cognoscitivas como metacognitivas, Flavell (1993) Díaz-Barriga y Hernández (2002)

OBJETIVOS

1. Que los alumnos incrementen su nivel de comprensión lectora mediante la aplicación de un programa con dos estrategias diferentes (una en cada grupo).
 2. Comparar mediante los resultados que se obtengan en las pruebas, si alguna de las estrategias es más adecuada para elevar el nivel de comprensión lectora en los niños de quinto grado.
 3. Que los niños sean capaces de comprender los textos narrativos y expositivos que revisen.
-
-

MÉTODO

1. PARTICIPANTES

Se eligió para la presente investigación a alumnos de quinto grado de educación primaria, con edades comprendidas entre los 10 y 11 años distribuidos en dos grupos, 5º B y 5º C respectivamente, con 16 alumnos en cada grupo. Así la muestra quedó compuesta por 32 alumnos de quinto grado de primaria, de una escuela pública, ubicada en la delegación Gustavo A. Madero

En ambos grupos se trabajó el programa de comprensión lectora con una **estrategia diferente** en cada grupo en 5º B se utilizó la de **identificación de la idea principal** y en 5º C la de **formular preguntas y respuestas**

2. ESCENARIO

La investigación se realizó en la Escuela Primaria oficial “Manuel Sabino Crespo”, ubicada en la calle Av. San Miguel Chalma s/n, Col. Chalma de Guadalupe, de la delegación Gustavo A. Madero. En el salón correspondiente a cada grupo y con la participación del profesor de grupo.

3. DISEÑO

Se utilizó un diseño en el cual se compararon dos grupos; con estrategias diferentes en cada uno (1. idea principal y 2. formular preguntas y respuestas) ambos con evaluación inicial y final. (Buendía 1998)

Quedando de la siguiente manera:

GRUPO DE ESTUDIO	Evaluación Inicial (Pretest)	Intervención (Estrategia de comprensión lectora)	Evaluación Final Post test
Grupo 1 Quinto "B"	<i>Prueba de comprensión Lectora</i> de Martínez A. J. Lázaro. (1999)	Idea principal	<i>Prueba de comprensión Lectora</i> de Martínez A. J. Lázaro. (1999)
Grupo 2 Quinto "C"	<i>Prueba de comprensión Lectora</i> de Martínez A. J. Lázaro. (1999)	Formular preguntas y respuestas	<i>Prueba de comprensión Lectora</i> de Martínez A. J. Lázaro. (1999)

4. INSTRUMENTOS

El estudio se realizó en tres fases. Por lo que el trabajo de investigación se estructuró en torno a la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora, con los niños, además de la obtención de información antes y después de aplicar las estrategias.

Se seleccionaron tres tipos de instrumentos con el fin de identificar las necesidades en la comprensión de la lectura para de esta forma implementar las estrategias necesarias para mejorar esta habilidad:

Instrumento no. 1 Para recopilar datos sobre nivel de comprensión lectora (pretest)

Se aplicó la *Prueba de Comprensión Lectora* de Martínez (1999) (anexo 1) buscando obtener información concreta sobre la situación de los niños en el área de comprensión lectora.

La Prueba de Comprensión Lectora de Martínez (1999) consta de 28 preguntas de respuesta múltiple distribuidas entre 18 textos de estructura diversa en los que se tiene en cuenta:

- ❖ La intención del autor (describir, expresión afectiva, segunda intención, exponer)
- ❖ La forma de expresión (narración, diálogo, enunciación)
- ❖ El ritmo de expresión (verso o prosa), y
- ❖ La forma de percepción (global, ideas secundarias, sentido indirecto, vocabulario).

Forma de evaluación: Como cada texto va seguido de un cierto número de preguntas el alumno debe contestar inmediatamente después de su lectura eligiendo y señalando las alternativas que considere acertadas entre las que se proponen. En total se formulan 28 cuestiones que constituyen el total de elementos puntuables de la prueba.

Instrumento no. 2 Programa de intervención. (Anexo 2)

Para la intervención con los niños se trabajaron estrategias de lectura y se elaboró un formato para el registro acumulativo de actividades:

No. De sesión: En este espacio se registraba el número consecutivo de sesión de un total de 8.

Duración: Se registraba el tiempo de cada sesión

Objetivos: Se registraba lo que se pretendía que los alumnos logaran con las técnicas utilizadas para cada estrategia en cada sesión

Materiales: Se registraban los recursos materiales y bibliográficos requeridos para la sesión

Actividades: Aquí se registraban aquellas acciones encaminadas a lograr el objetivo de la sesión.

Tipo de texto: Registro del texto seleccionado para la sesión que podía ser expositivo-científico o narrativo.

Evaluación: Para la evaluar la ejecución se asignaba una puntuación de uno a tres de acuerdo con los siguientes **indicadores:**

3 Puntos: Adecuadas. Cuando el alumno realizó la tarea intelectual implicada (comprender la mayor parte del texto)

2 Puntos: Parcialmente adecuadas. Cuando realizó alguna (s) consignas de la tarea, sin embargo se pudo determinar que comprendió solo una parte del texto.

1 Punto: Inadecuadas cuando no trabajó adecuadamente y por lo tanto no encontró lo relevante del texto.

Las estrategias se trabajaron con textos narrativos y expositivos tratando de utilizar textos en los que tuvieran tarea para que se motivaran a trabajar, así que, se trabajo con textos de los libros de ciencias naturales y español.

Instrumento no 3. Para evaluar la enseñanza de estrategias (postest)

La evaluación para postest fue la misma que para pretest, la *prueba de comprensión lectora de Martínez (1999)*. Por tener una amplia gama de recursos a saber sobre la comprensión y con la cual se pudo verificar si las estrategias enseñadas fueron aprendidas, ya que en esta prueba hay preguntas sobre las ideas principales del texto, que fue una estrategia a trabajar, y con respecto a la otra estrategia resulta ser más evidente debido a que la prueba se basa en la formulación de preguntas y se espera una respuesta sobre los textos a tratar.

Los textos que se trabajaron en los programas de intervención se seleccionaron de los libros de texto gratuitos de quinto de primaria de la Secretaría de Educación Pública.

VALIDACIÓN Y PILOTEO

Debido a que la prueba fue elaborada para otro contexto (España) se validó dicho instrumento derivándolo a cuatro profesores quienes opinaron que no encontraban ninguna dificultad en cuanto a: vocabulario, sentido del texto, redacción o dificultad de los reactivos o situaciones, que pudiera obstaculizar la aplicación de la prueba en sujetos con las características de los antes mencionados. Para dicha validación se consultó a dos profesores de quinto grado de primaria y a dos profesores de la UPN.

Antes de aplicar la prueba de comprensión lectora a la muestra, se realizó un piloteo, con alumnos de quinto grado de primaria del año lectivo 2003 – 2004, de una escuela oficial de la delegación Cuauthemoc. Con este piloteo se pudo corroborar que el cuestionario era comprensible en su totalidad por los alumnos como lo habían asegurado los profesores que validaron dicho instrumento.

5. MATERIAL

El material que se ocupó en la aplicación del programa consistió en: hojas blancas y cuadriculadas tamaño carta, lápices, gomas, plumas, gises, pizarrón, y libros de texto de la SEP de *Ciencias Naturales y Español Lecturas* de Quinto Grado. (Anexo 3)

6. PROCEDIMIENTO

Primero se procedió a establecer contacto con una escuela primaria oficial para realizar el piloteo de la prueba de Martínez(1999) y detectar las posibles dificultades para aplicar esta prueba en los niños de la muestra.

Una vez cotejado el instrumento, se procedió a solicitar permiso en la zona 99 sector 13 de escuelas primarias, para tener acceso a una escuela donde se llevó a cabo todo el estudio.

La escuela esta ubicada en la zona norte del Distrito Federal, esta es una escuela primaria oficial.

Se obtuvo la muestra de alumnos y alumnas de quinto grado distribuidos en dos grupos,(5º B Y 5º C) esto mediante una entrevista que se realizó con la directora del plantel.

Características de las actividades específicas de lectura dentro del aula.

El estudio se realizó en tres fases:

Fase uno: Pretest

Se llevó a cabo la aplicación de la *Prueba de Comprensión Lectora* de Lázaro Martínez (1999) en donde se pudo observar que:

- ❖ Los alumnos tenían un grado significativo de dificultad para comprender las **preguntas hechas** por el autor en los diferentes textos presentados.
- ❖ El **nivel de comprensión** que tenían los alumnos en forma individual, era baja y
- ❖ Los alumnos presentaban **poco interés** por la lectura.

Con estos resultados se identificaron las estrategias y técnicas necesarias para poder continuar con la fase dos: **intervención**, en la que se trabajó durante 8 sesiones, diferentes actividades que permitieron desarrollar cada una de las estrategias (ideas principales y formular y contestar preguntas) con las técnicas necesarias para cada grupo.

Fase dos: Intervención

Las estrategias se diseñaron con el objeto de lograr la comprensión de la lectura en los niños de quinto grado de educación primaria y se aplicaron en forma grupal.

En este trabajo se considera que las estrategias de aprendizaje son el conjunto de acciones organizadas que implican técnicas, principios o reglas para aprender o entender un material o una habilidad, integrar un nuevo conocimiento con el ya conocido y recordar este conocimiento en situaciones distintas, (Díaz-Barriga y

Hernández 2002). El papel del instructor es el de mediador del aprendizaje, proporciona a los alumnos el apoyo para que realicen la tarea y hagan uso de sus recursos actuales, ayudar a construir nuevos significados en su conocimiento y a adoptar estrategias más complejas para enfrentar una tarea, esto va a permitir que el alumno sea cada vez más autónomo y asuma el control de la tarea.

En esta fase se trabajó durante 8 sesiones (en cada grupo), con lapsos de tiempo de hora y media de acuerdo con los objetivos planteados para cada sesión.

Para activar el conocimiento previo:

Antes de iniciar la lectura y, de acuerdo con el momento (antes, durante y después) en que ocurre el proceso de la comprensión de textos, se hicieron preguntas, de acuerdo con el título del texto por ejemplo: ¿de qué creen que pueda tratar? O ¿qué saben ustedes de este tema? Solé 2000 (citada en Díaz Barriga y Hernández 2002). Esto se trabajó en ambos grupos para obtener conocimientos previos a través de las predicciones de los alumnos.

En el grupo 1

Estrategia

Se abordó la **estrategia** de identificación de las **ideas principales** debido a que estas son importantes para lograr una adecuada comprensión del texto ya que nuestra capacidad de memoria es limitada y necesitamos ir seleccionando aquella información que es más relevante para darle sentido a lo que leemos y paulatinamente obtener la idea global del texto, Vázquez (2002). Esta estrategia

se relaciona en gran medida con la elaboración de un resumen porque es con las ideas principales que se construye éste.

Se utilizaron como técnicas: Solé (2000)

- ❖ La activación del conocimiento previo antes de la lectura.
- ❖ Determinación de partes relevantes del texto durante la lectura.
- ❖ Identificación de la idea principal , y
- ❖ Elaboración del resumen después de la lectura.

En este grupo durante la lectura se pidió que subrayaran párrafo por párrafo lo que ellos creyeran importante así como las palabras que no entendieran para que alguno de los compañeros que supieran el significa lo contestara, que el profesor les dijera el significado o que se buscara en el diccionario, esto para tener el concepto claro y así se fuera entendiendo lo que se leía, esto también se trabajo con el otro grupo, cambiando la dinámica en un tercer momento o después de la lectura, ya que en el grupo que identifico la idea principal, después del subrayado y la resolución de vocabulario se procedió a realizar un resumen, primero por párrafos y conforme se fue avanzando se hizo con todo el texto. Durante este procesó se observó si se iba comprendiendo el texto, cuando no era así se realizaba una relectura y se revisaban algunas posibles palabras no comprensibles para ver si fueron la causa de la no-comprensión del texto.

En el grupo 2

Estrategia

Se trabajo la estrategia de **formular y contestar preguntas**, que fue escogida en particular por ser una estrategia muy útil en el salón de clases en casi todos los niveles educativos como instrumento para evaluar la comprensión lograda y

sin embargo pocos son los alumnos que saben cómo se contesta un cuestionario y todavía menos son los que saben realizar preguntas. (Solé 2000)

Se utilizaron como técnicas Solé (2000)

- ❖ La elaboración de predicciones antes de la lectura.
- ❖ Técnicas de apoyo (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global) durante la lectura,
- ❖ Formulación y contestación de preguntas después de la lectura.

Fase tres

En una tercera fase se volvió a evaluar y a observar si la comprensión de los textos mejoró y poder determinar si el conocimiento y uso de las estrategias cumplieron con el propósito de mejorar la comprensión lectora.

RESULTADOS

En general los datos que aporta el análisis de resultados son muy interesantes y clarificadores de la importancia de implementar estrategias de comprensión lectora al interior de las aulas de las escuelas que atienden a los niños de nuestro país, es muy satisfactorio observar el comportamiento de los grupos de trabajo antes y después de la aplicación de las estrategias por lo cual el análisis se presenta en dos niveles:

- En primer lugar la evaluación cuantitativa
- En segundo lugar el análisis estadístico en el que se incluyen: el análisis estadístico de grupos relacionados y el análisis estadístico de grupos independientes.

Evaluación cuantitativa

En esta evaluación se tomaron en cuenta los resultados de los cuestionarios en (pre test y pos-test) tomando como base 28 puntos, asignando el valor de 1 a la pregunta que fue contestada correctamente, de $\frac{1}{2}$ punto a los que contestaban una parte y 0 a los que contestaban mal o tenían una respuesta equivocada.

Análisis estadístico de grupos relacionados:

Para determinar si las diferencias del grado de comprensión lectora de los sujetos, antes y después de la intervención eran significativas y, dado que son 2 muestras relacionadas y los datos son de nivel intervalar (idea principal y formulación de preguntas y respuestas) se aplicó la prueba de ***t de student para muestras relacionadas*** en la medición.

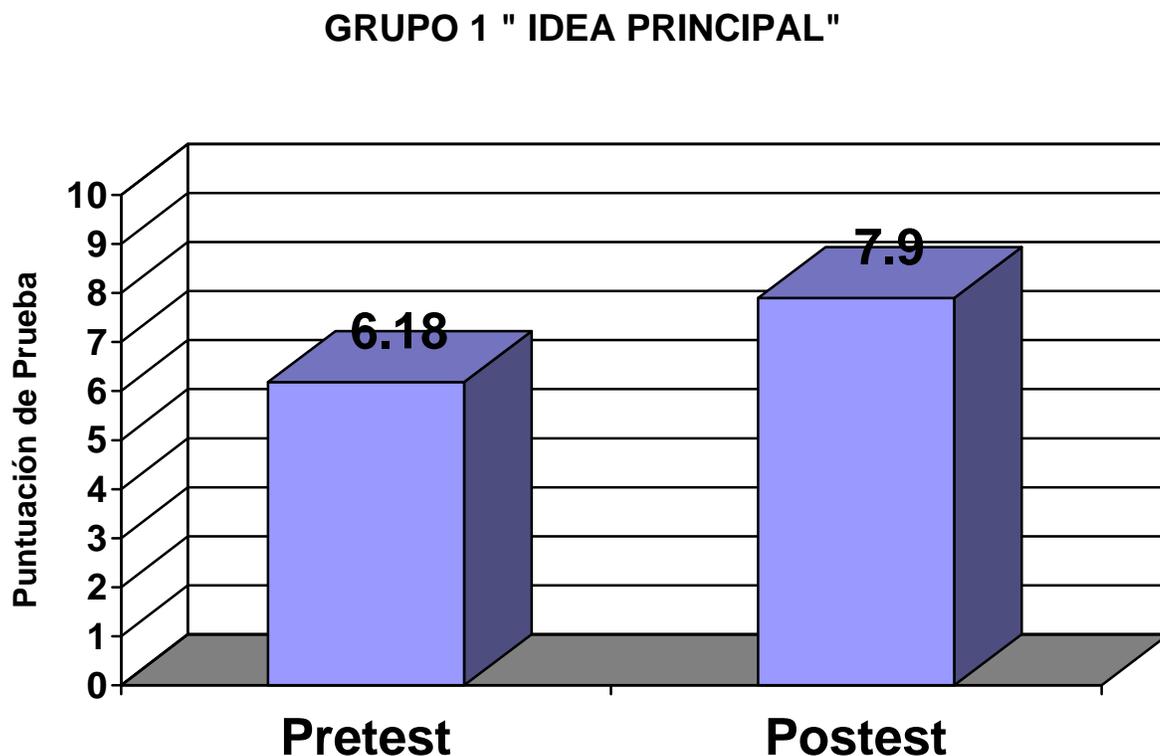
Análisis estadístico de grupos independientes:

Como el análisis se realizó comparativamente entre ambos grupos (idea principal y formulación de preguntas y respuestas) también se aplicó **t- de student para muestras independientes**.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE GRUPOS RELACIONADOS

Pretest - Postest

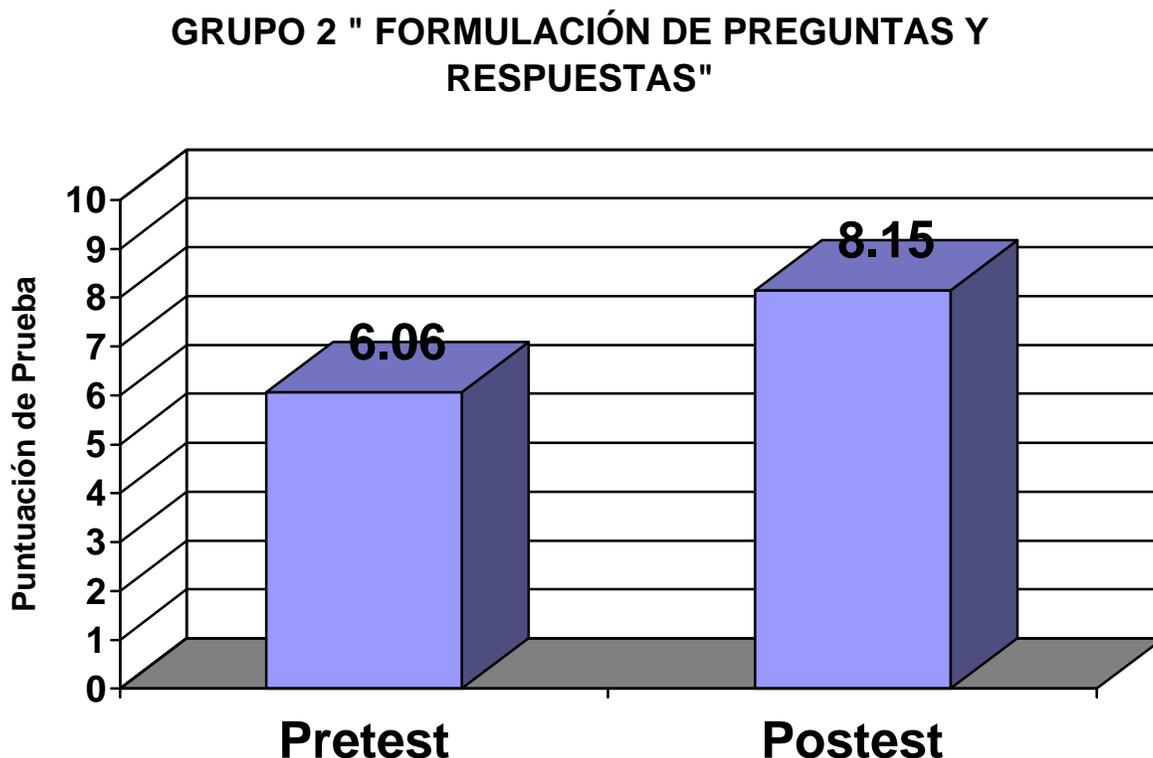
En la grafica 1 se observan las medias del grupo en donde se aplicó la estrategia de "idea principal" (grupo 1). En la evaluación inicial y final en la tarea de la prueba de comprensión lectora, el análisis registró una $t= 3.948$, $p= 0.013$. Esto quiere decir que la intervención originó una mejora significativa en los sujetos, los cuales mostraron mayor comprensión lectora en la prueba de comprensión lectora de la evaluación final.



Gráfica 1. Medias de Calificación en la evaluación inicial y final del grupo 1(idea principal)

Pretest -Postest

La gráfica 2 muestra las medias del grupo con la estrategia de “formulación de preguntas y respuestas”, en la evaluación de la prueba de comprensión lectora inicial y final. El análisis arrojó una $t = 2.74$, $p = 0.015$. esto indica que existe una mejora significativa en la comprensión lectora de los sujetos del grupo 2 después de la intervención, obteniendo mayor puntaje en la prueba de comprensión lectora final.



Grafica 2. Medias de calificación en la evaluación inicial y final del grupo 2
(formulación de preguntas y respuestas)

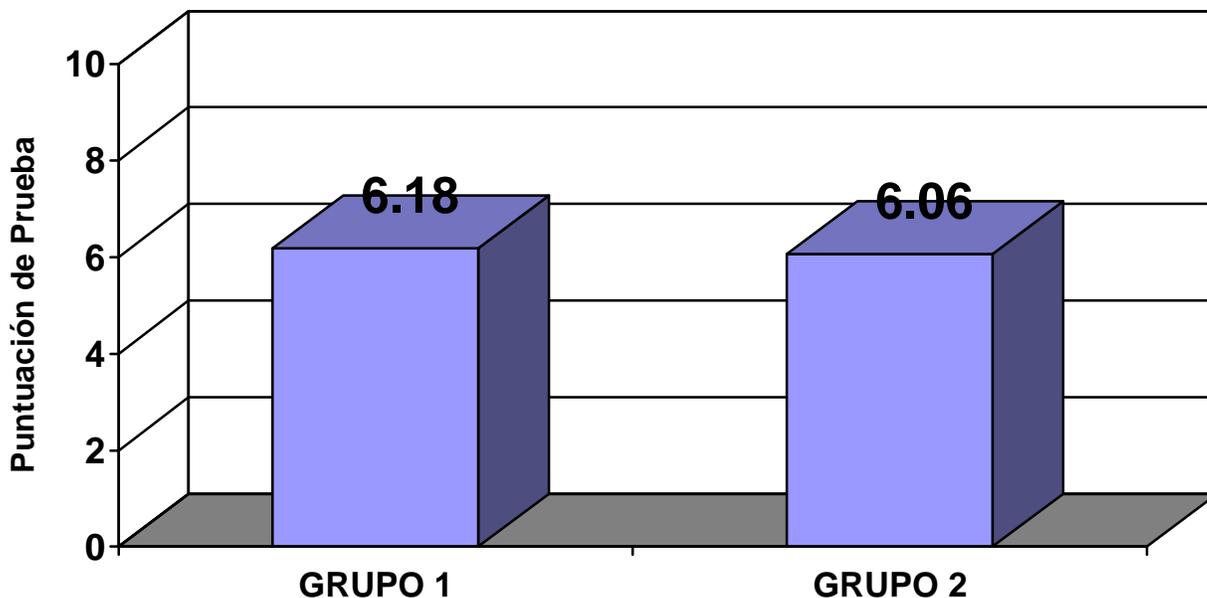
ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE GRUPOS INDEPENDIENTES

Pretest

La grafica 3 muestra las medias de ambos grupos (grupo 1 y grupo 2) de la estrategia idea principal y el de formulación de preguntas y respuestas en las evaluaciones iniciales de la prueba de comprensión lectora.

El análisis dio como resultado una $t = 0.104$, $p = 0.91$. Esto indica que en ambos grupos antes de la intervención no había diferencia significativa en cuanto a su nivel de comprensión lectora.

PRETEST GRUPO 1 Y 2 PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA



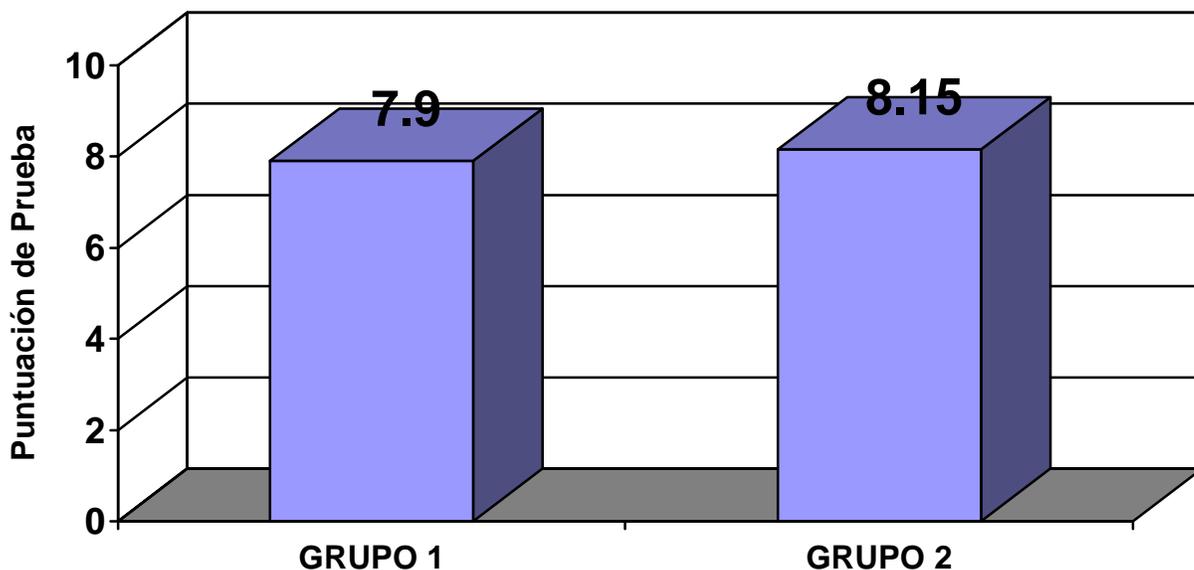
Gráfica 3. medias de calificaciones en la evaluación inicial de los grupos 1 (idea principal) y grupo 2 (formulación de preguntas y respuestas)

Posttest

En la gráfica 4 se muestran las medias de los grupos después de la intervención en donde el análisis arrojó como resultado, $t = 0.176$, $p = 0.86$. volviendo a encontrar que no hay diferencia significativa en la ejecución entre ambos grupos aun cuando la estrategia utilizada haya sido diferente en cada grupo.

Con lo anterior se puede decir que los alumnos pueden tener mayor comprensión lectora con el solo hecho de que se les den estrategias de lectura no importando cual de ellas sea. Para un análisis complementario de la diferencia obtenida entre estrategias ver la discusión.

POSTEST GRUPO 1 Y 2 PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA



Gráfica 4. Medias de calificaciones en la evaluación final de los grupos 1, de idea principal y 2, formulación de preguntas y respuestas.

DISCUSIÓN

En esta sección se incluyen los siguientes aspectos de análisis:

- A) Teoría que se comprueba de acuerdo a los datos reportados en la presente investigación.

 - B) Otras explicaciones a los resultados obtenidos.

 - C) Limitantes encontradas durante el desarrollo de la presente investigación.

 - D) Propuestas a investigaciones futuras.
-
-

A) TEORÍA QUE SE COMPRUEBA DE ACUERDO A LOS DATOS REPORTADOS EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

A continuación se detallan los resultados obtenidos en la presente investigación de acuerdo con los tres objetivos planteados inicialmente:

1. Que los alumnos incrementen su nivel de comprensión lectora mediante la aplicación de un programa con dos estrategias diferentes (una en cada grupo)
2. Comparar mediante los resultados que se obtengan en las pruebas, si alguna de las estrategias es más adecuada para elevar el nivel de comprensión lectora en los niños de quinto grado.
3. Que los niños sean capaces de comprender los textos narrativos y expositivos que revisen.

Primer Objetivo

El primero de los objetivos se logró de manera satisfactoria ya que se logró que los alumnos aumentaran su nivel de comprensión lectora mediante la aplicación de las estrategias de lectura y así corroborar lo que menciona Chadwick (2001) *que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe, y que de acuerdo con Carretero 1994; (citado en Chadwick 2001) un aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla.*

Por lo anterior que se puede puntualizar que el docente requiere de las estrategias de aprendizaje y de comprensión lectora que van a ser las herramientas con las que podrá guiar a los alumnos hacia una comprensión favorable y que además esto repercutiría positivamente en el hecho de que el profesor conozca, aprenda y sepa manejar dichas estrategias, que para algunos autores *es un conjunto de acciones organizadas para resolver problemas o alcanzar metas mediante técnicas, principios o reglas que facilitan la manipulación, almacenamiento y recuperación de la información* (Flores 2001), (Bruner 1978), (Díaz Barriga y Hernández 2002)

Se puede confirmar que el uso de las estrategias “idea principal” y “formulación de preguntas y respuestas” produjeron una mejora significativa en las habilidades de comprensión lectora de los alumnos. A través de la enseñanza de las estrategias y de las técnicas que se citan a continuación: *Activación del conocimiento previo, el subrayado de las ideas principales, el uso del vocabulario, la relectura, la elaboración de resúmenes y la formulación de preguntas y respuestas*

Con lo anterior se confirma que es con la guía del profesor o de un instructor que se da este proceso de enseñanza - aprendizaje, tal como lo menciona Solé (2000).

Segundo objetivo

Con respecto a este objetivo de la investigación los resultados muestran que no hay diferencias significativas a **nivel estadístico** entre las estrategias. Sin embargo son alentadores pues a pesar de que no existe una diferencia estadística, la diferencia **cuantitativa** resulta muy importante para la presente investigación, como a continuación se describe.

Lo que se pudo corroborar al obtener una mejor calificación en la prueba, en la etapa de posttest, así como en la forma de revisar y analizar los textos de sus diferentes materias o aprendizajes, y de acuerdo a lo que se observó durante y al término de la aplicación del programa, así como por los comentarios hechos por los profesores de los respectivos grupos, mencionando que inclusive en los exámenes bimestrales que se aplicaron en el periodo que se trabajó con los grupos; los niños sacaron mejores calificaciones que en los bimestres anteriores.

La comparación fue posible debido a que durante la aplicación del pretest, se pudo observar que los alumnos tenían un bajo nivel de lectura, lo que repercutía en la comprensión de la misma, ya que durante la aplicación de la prueba, los niños tardaban mucho en contestar y en varias ocasiones volvían a leer el texto para identificar las respuestas, lo que les hizo perder mucho tiempo y en algunos casos no terminar de contestar y por lo tanto obtener un bajo puntaje en la prueba.

Ya en la aplicación del programa se pudo verificar que algunos alumnos no leían bien pues deletreaban y al preguntarles que palabras desconocidas habían encontrado decían que ninguna y al mencionarles alguna que parecía ser difícil de entender y preguntar por el significado ellos decían no saberlo. Entonces se les pedía que en silencio volvieran a leer y subrayaran con azul las palabras que

no entendían aunque les parecieran conocidas y que a todas les íbamos a dar significado, y así poco a poco fueron entendiendo que sus preguntas eran valiosas y que todo lo que ellos desconocían tenía una respuesta. También de esta forma se le fue explicando como se tenía que hacer para encontrar las ideas principales o relevantes del texto y como poder ir armando su resumen o sus preguntas, ya que con ambos grupos se trabajó de forma similar, y de esta forma se pudo observar poco a poco el avance que iban teniendo y como algunos niños a pesar de ser tachados como los más “lentos” del salón trataban de hacer las cosas bien y se sentían satisfechos con el hecho de decirles que la idea que había sacado del texto era buena y seguían buscando esa aprobación, por lo que la mayoría salió con buenos resultados, inclusive esos alumnos.

En algunas ocasiones en ambos grupos se les veía muy animados sobre todo cuando se trabajan con textos para ellos interesantes, como en el caso del texto “el poder de los imanes” que les hizo entender como funcionaban los aparatos que ellos utilizaban como son la televisión, el radio, etc. y como se genera la electricidad, esto y el hecho de entrar en un tipo de competencia en el que se les pedía, por ejemplo, al grupo que identificaba ideas principales que se iba a ver quien podía hacer un resumen corto abarcando las ideas fundamentales del texto y que además pudiera explicar lo que tenía escrito.

Con los alumnos del otro grupo se hacía algo similar, la diferencia era que aquí se pedía que elaboraran preguntas que no se pudieran sacar del texto directamente sino que el lector tendría que pensar para contestar y que el primero que terminara podría hacer las preguntas a los compañeros que el quisiera. Este tipo de trabajo los motivaba y hacía que trabajaran bien y aprendían.

Es importante mencionar que estas actividades se realizaron casi al final del programa cuando los alumnos habían entendido cuales eran los procedimientos que se tenían que seguir para poder realizar las preguntas y un buen resumen.

Por lo anterior se puede decir que tanto la estrategia de “idea principal” y la de “formulación de preguntas y respuestas” proporciona a los alumnos herramientas equivalentes en la realización de lecturas, como menciona Bransford (en Diaz Barriga y Hernández 2002) “*que es mediante las estrategias de comprensión lectora que el lector reconoce sus alcances y limitaciones, utiliza y organiza sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa. **Leer para aprender implica planificar el uso de procedimientos estratégicos**”.*

Aunque *estadísticamente* el resultado en función de la eficacia de la estrategia empleada no fue significativo, ya que no hubo una estrategia más eficaz con respecto a la otra, sino que ambas fueron eficaces y con ambas los niños obtuvieron avances significativos en la comprensión de texto. Se puede señalar que el solo hecho de enseñarles estrategias de comprensión lectora les ayuda a mejorar la misma, como sugieren las conclusiones existentes en la versión cognitiva de la instrucción que aseguran *un mayor rendimiento de los alumnos mediante el uso de estrategias y facilitan la conceptualización, elaboración y ejecución de los diseños curriculares*. Weeinstein y Mayer (1986).

Aunado a lo anterior Díaz y Hernández (1999), apuntan que un lector debe contar con:

Conocimientos previos conceptuales relacionados con el tema; factores motivacionales, estrategias de lectura y metacognitivas, por lo que se puede señalar, que éstos son aspectos que influyen en la forma en que los sujetos adquieren, desarrollan y aplican sus conocimientos durante el proceso de

enseñanza-aprendizaje y aplicarlos a otros ámbitos. Lo cual es consistente con los resultados de la prueba y justifica la poca diferencia en la eficacia de las estrategias empleadas.

Tercer objetivo.

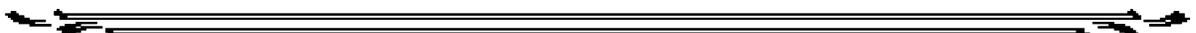
Con respecto al último objetivo planteado pude darme cuenta de la importancia que tiene la enseñanza de estrategias de comprensión lectora pues solo a través de una guía es que los alumnos adquieren este conocimiento.

De acuerdo con los autores y con la experiencia de esta investigación se puede suponer que los alumnos no logran comprender un texto porque:

- a) No se les ha enseñado a utilizar estrategias, materiales y recursos.
- b) Algunos alumnos no han alcanzado las habilidades necesarias que exige el proceso de lectura, en aspectos sintácticos, semánticas y léxicos de percepción e interpretación y requieren de una intervención específica al problema. (Díaz Barriga y Hernández 2002)

Por otra parte las estrategias elaboradas así como el trabajo de esta en los momentos antes, durante y después planteado por (Solé 1992) ofrecieron ventajas en la ejecución del programa, ya que en ambas estrategias los alumnos identificaron lo relevante del texto y aprendieron técnicas como el subrayado, la relectura, el uso del diccionario para el vocabulario, la elaboración de resumen o la formulación de preguntas y respuestas, que fueron muy importantes a la hora de realizar el postest, debido a que los textos planteados en la prueba son basados en ideas principales y con preguntas y respuestas.

Durante la intervención en ambos grupos los niños se mostraron interesados y participativos, en algunas ocasiones se tuvo que trabajar el mismo texto durante varias sesiones debido a que el avance era lento ya que habían palabras que no entendían que hacía que me detuviera para explicar y en ocasiones era el hecho que a los niños les costaba trabajo leer rápido y se atrasaban y tenía que estar más tiempo con algunos. (Díaz Barriga y Hernández 2002).



B) OTRAS EXPLICACIONES A LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Se ha mencionado que de acuerdo a los resultados, ambas estrategias produjeron una mejora significativa en los grupos en los que se aplicaron, sin embargo el grupo donde se aplicó la estrategia de formulación de preguntas y respuestas tuvo un resultado más alto que el otro en el postest.

Lo anterior podría sugerir una ventaja en la estrategia de “formulación de preguntas y respuestas” sobre la de “ identificación de ideas principales” debido a que la estrategia iba encaminada a buscar preguntas y respuestas en el texto, proponiendo que las respuestas de preferencia fueran de “piensa y busca”. Lo que al parecer les facilitó la resolución de la prueba en una segunda ocasión, ya que hablamos de una prueba que se basa en la lectura de un texto y la resolución de unas preguntas que pueden tener una o varias respuestas.

Por lo que esta estrategia parecería ser más eficaz con respecto a la otra en cuanto a que regularmente en las aulas de clase se hacen exámenes de este tipo, sin embargo, para realizar un trabajo de investigación podríamos afirmar que la estrategia de “identificación de ideas principales” sería la más adecuada, por lo que la combinación de ambas sería lo más recomendable para una mejor comprensión lectora y un buen aprovechamiento escolar

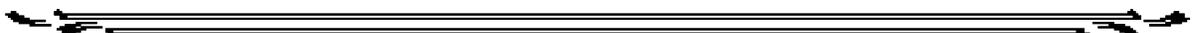
C) LIMITANTES ENCONTRADAS DURANTE EL DESARROLLO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

- ❖ La poca disposición de las escuelas y particularmente de los profesores para acceder a participar en estudios o investigaciones.
 - ❖ La aplicación de métodos de control conductual como hacer planas de “debo traer la tarea” por ejemplo, a lo que en ocasiones se le daba prioridad dejando a ciertos alumnos sin la posibilidad de participar en la dinámica que se programaba para ese día provocando el atraso en el entrenamiento de los alumnos. Que en términos reales eran los que más requerían del apoyo.
 - ❖ La “etiquetación” de algunos alumnos por parte de los profesores y por ende de los compañeros señalando que son “lentos”, “atrasados”, “que no pueden” etc. Lo que daba la impresión de ser adoptado por el propio niño disminuyendo su rendimiento.
 - ❖ El desconocimiento de estrategias de lectura en los alumnos.
 - ❖ La poca o nula aplicación y conocimiento de parte de los profesores de estas herramientas, lo que repercutió en el conocimiento previo de los alumnos y por lo tanto de hacer lento el proceso de entrenamiento durante la segunda etapa de la investigación.
-
-

D) PROPUESTAS A INVESTIGACIONES FUTURAS

- ❖ Los resultados serían más reveladores de la sociedad contemporánea si se comparan muestras de distintos estratos sociales o de escuelas particulares de prestigio para determinar si el nivel de comprensión lectora es mejor en escuelas particulares o no, y porque se da esto.
 - ❖ Sería interesante trabajar con los profesores en lugar de trabajar con los alumnos este tipo de estrategias ya que es a través de los profesores que los alumnos adquieren este conocimiento.
 - ❖ Resultaría enriquecedor trabajar al mismo tiempo ambas estrategias, ya que de esta forma los alumnos y maestros saldrían favorecidos, porque además de poder resolver un examen difícil podrían hacer investigaciones interesantes y sus aprendizajes serían significativos.
 - ❖ Buscar mecanismos que permitan a los docentes comprometerse con su quehacer profesional que repercuta de manera definitiva en la situación de los alumnos que por alguna razón se encuentran en desventaja a los demás.
 - ❖ Incluir un análisis de los hábitos familiares en cuanto a la lectura pues como agente de socialización primaria es determinante en los conocimientos previos con los que el alumno llega a la escuela.
 - ❖ Finalmente invitar a los nuevos investigadores a profundizar en este tema que a pesar de ser muy trabajado no ha habido una solución práctica para el problema de la comprensión lectora y lo vemos en muchos ámbitos de nuestra vida académica y cotidiana .
-
-

Será muy importante encontrar la forma en que los docentes se involucren y quizás se comprometan a cubrir el trabajo de instructores en estrategias de comprensión lectora ya que con ello se les facilitaría su labor docente en todas las áreas y les daría bases suficientes a los alumnos para un mejor desarrollo intelectual, pues se sabe que el *aprendizaje es un proceso activo por parte del alumno que consiste en construir conocimientos desde los recursos de la experiencia y la información que recibe (Chadwick 2001)*.



CONCLUSIÓN

La presente investigación es muy reveladora en cuanto a sus resultados. Como uno de los más importantes es saber que los niños de quinto grado a pesar de que cursan uno de los últimos grados de educación primaria carecen de técnicas de estudio y a su vez de una buena comprensión de los textos, aun cuando el proyecto escolar llevado a cabo dentro de esta escuela sea referente a la comprensión lectora.

Este hallazgo implica de manera muy importante a los profesores y su desempeño como tales, ya que pudieran trabajar estrategias de aprendizaje y de comprensión lectora con los alumnos dentro de la misma dinámica grupal y en cualquier materia.

Pues con el solo hecho de enseñarles estrategias de comprensión lectora les ayuda a mejorar la misma, como sugieren las aportaciones existentes en la versión cognitiva de la instrucción.

Por otro lado, es importante señalar que algunos alumnos carecen incluso de una buena decodificación y a los profesores parece no importarles y siguen trabajando normalmente sus clases sin darse cuenta que el hecho de que los alumnos no comprendan les repercute en todas las asignaturas.

Con la presente investigación se pudo corroborar que es posible implementar estrategias de comprensión lectora sin que ello entorpezca las clases, ya que mientras se trabaja con un tema de clase se trabajan técnicas de subrayado, vocabulario etc. Que ayudan al alumno a comprender mejor lo que esta leyendo

porque todos dan sus opiniones y de esta forma hay una retroalimentación y motivación para los trabajos en clase.

A través de la enseñanza de las estrategias y de las técnicas utilizadas en esta investigación: *Activación del conocimiento previo, el subrayado de las ideas principales, el uso del vocabulario, la relectura, la elaboración de resúmenes y la formulación de preguntas y respuestas e idea principal* se notó una mejora significativa en las habilidades de comprensión lectora de los alumnos.

La sociedad cambia permanentemente adaptándose a demandas tanto económicas como ideológicas y educativas, resultado de fenómenos incluso de orden mundial, lo cual no quiere decir que este ajuste sea instantáneo y sin dejar secuelas en todos los órdenes donde se manifiesta. La enseñanza y el aprendizaje que se da en los planteles educativos son una muestra de esta problemática, pues mientras todo cambia afuera, la escuela busca por todos los medios mantener unos principios tradicionales que claramente se están desintegrando con sus principios e ideologías y que con ellos se llevan a los alumnos que ya necesitan otro tipo de educación de acuerdo a los progresos que se están teniendo y no a la inversa.

Con esto podemos corroborar cómo mientras países desarrollados se implementan tecnologías novedosas y en la educación sigue habiendo cambios, en las aulas de nuestras escuelas las formas de educación siguen todavía con un método tradicionalista, en donde si los alumnos no están sentados y callados recibiendo la información, los docentes no se sienten capaces de enseñar o no creen que los alumnos estén aprendiendo. Algo realmente lamentable, ya que algunos de los alumnos sino la mayoría tienen dudas pero como en algunas o en muchas ocasiones los niños reciben las criticas tanto de sus compañeros como en ocasiones de los profesores, éstos no se arriesgan a preguntar, para evitar la

burla y se van quedando con dudas lo que a la larga les crea un rezago significativo que van arrastrando a veces hasta niveles superiores, algo que se podría erradicar con una previa enseñanza de estrategias tanto de lectura como de aprendizaje y que además les serviría a los docentes para tener menor índice de reprobación y sin necesidad de descuidar sus clases ya que pueden enseñar este tipo de estrategias mientras trabajan con los alumnos las diferentes materias. Esto es algo que se pudo demostrar con la presente investigación, ya que mientras se trabajaban los temas de la clase que tenía programada el maestro para ese día, los alumnos aprendían estrategias de comprensión lectora y técnicas de aprendizaje.

Mientras que en las teorías constructivistas nos hablan de que es el alumno quien construye su conocimiento y que es a través de la interacción maestro-alumno y alumno-alumno que los niños comprenden y aprenden lo enseñando, parece ser poco importante para los profesores, debido a que para ellos el que el niño comparta con sus compañeros es sinónimo de “relajo” o juego dentro del aula y que es algo que él en un determinado momento no podrá detener y es por ello que prefiere evitar las tutorías entre compañeros y el trabajo en equipo que son de mucha utilidad para este proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que éste se va a dar como resultado de la interacción de las disposiciones internas y el medio ambiente del alumno, a lo que (Chadwick 2001) señala que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del alumno que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto construir conocimientos desde los recursos de la experiencia y la información que recibe.

Ya que la presente investigación se fundamentó en el trabajo del niño y la construcción de sus conocimientos mediante la aplicación de estrategias que lo guiaban para un mejor desempeño en la comprensión de la lectura y en sus

procesos de elaboración de resumen, preguntas y respuestas y para la resolución final de la prueba con mejores resultados que al inicio.

Durante el proceso, el cambio fue notorio ya que al inicio a los alumnos se les hacia difícil incluso leer y comprender el texto, mucho más, y lo que se observó durante el proceso fue que incluso las lecturas se les hacían interesantes, porque entendían lo que les decía la lectura y no se limitaban a pasar palabras, para contestar preguntas o para hacer un resumen sino que tenían que comprender la lectura, por ejemplo para poder hacer cambios en las palabras y realizar un resumen corto(paráfrasis) , esto en el caso del grupo 1 y en el grupo 2 el hecho de hacer las preguntas y obtener las respuestas les hacia tener que comprender lo que leían, así como para poder elaborar preguntas de opinión personal, lo que hizo hacerlos comprender y entender el texto y por lo tanto tomarle interés a la lectura, además porque ellos mismos opinaban que no se habían dado cuenta como las cosas que estudiaban les servían para su vida diaria y para saber cómo se movían o funcionaban las cosas.

Por todo lo anterior resulta muy importante proporcionar a los docentes estrategias de aprendizaje en general y facilidades que les permitan trabajar con lo niños de una manera creativa y de tal forma que los niños se sientan motivados al aprendizaje y sean capaces de construir conocimientos importantes y los hagan ser menos mecanicistas y memorísticos haciendo que los alumnos aprendan a aprender, que es el objetivo más ambicioso de la educación en muchos países y que sin embargo no se logrará si no existe un dominio de las estrategias de aprendizaje por parte de los docentes que son los encargados de transmitir las a los alumnos.

Sería interesante tratar el aspecto familiar, ya que a pesar de no haberse trabajado en la presente investigación este rubro, suele tener una gran influencia para el desarrollo cognitivo del niño, es en la familia donde el sujeto empieza a conocer el mundo y a tener relación con el exterior desde muy pequeño por los comentarios de los padres y hermanos y por lo que el ve dentro de la familia, por lo que identificar cual es el apoyo que los padres proporcionan a los alumnos en cuanto a investigaciones, tareas, salidas a museos, solución de dudas, etc, serviría para conocer más los alcances de los niños, y ver las carencia que por ese lado tienen y de esta forma crear algún tipo de apoyo a los padres para que fomenten más el aprendizaje en sus hijos y a su vez ellos también aprendan.

Aun queda mucho por hacer con respecto a este tema y otros del ámbito de la psicología educativa y que es imprescindible continuarlo si queremos mejorar la educación en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. y Carriedo. Motivación y Aprendizaje Escolar. En Díaz-Barriga A. F. y Hernández R. G. (1999) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación Constructivista. México: Mc.Graw Hill.
- Argudin, Y. y Luna, M. (2001) Aprender a Pensar Leyendo Bien. México: Plaza & Valdés.
- Bransford, J. (1979) Human Cognition, Learning Understanding and Remembering. Belmont, Cal: Wadsworth.
- Bernad, J. A. (1990) Las Estrategias de Aprendizaje: Nueva Agenda Para el Éxito Escolar Revista De Psicología General y Aplicada. Núm. 3. p.p 401-409.
- Buendía, et, al (1998) Métodos de Investigación en Psicopedagogía. España Mc. Graw Hill.
- Bruner, J. (1978) El proceso del Pensamiento en el Aprendizaje. En Bernad, J. A. (1990) Las estrategias de aprendizaje: nueva agenda para el éxito escolar Revista De Psicología General Y Aplicada. Núm. 3. P.p 402-403.
- Cabrera, et. al (1990) El proceso Lector y su Evaluación. Barcelona: Alertes.
- Carretero, M. (1994) Constructivismo y Educación En Chadwick, C. B. (2001) La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 4. Pp. 111-126.
- Carney T. H., (1992). Enseñanza de la Comprensión Lectora. Madrid: Morata.
-
-

Clemente, L, M. Y Domínguez, G, A.(2000) La enseñanza de la Lectura. México: Pirámide.

Colomer, T. (1992) La enseñanza de la Lectura. Estado de la Cuestión. En Díaz-Barriga A. F. y Hernández R. G. (1999) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación Constructivista. México: Mc.Graw Hill. P 278.

Coll, C. R. Colomina. Interacción entre Alumnos y el Aprendizaje Escolar.. En: Desarrollo Psicológico y Educación II. A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.), 1990 Madrid: Alianza Psicológica. p. 335-352

Chadwick, C. B. (2001) La psicología de Aprendizaje del Enfoque Constructivista. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 4. p.p. 111-126.

Cunnigham, J. Cunnigham, P. & Arthur, S. (1981) Middle and Secondary School reading. Nueva York: Longman.

Díaz-Barriga A. F. y Hernández R. G. (1999) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista. México: Mc. Graw Hill.

Díaz-Barriga, F y Aguilar, J. (1988) Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión de Textos Académicos en Prosa. Perfiles educativos.

Declaux, J y Seoane, J. Psicología Cognitiva y Procesamiento de Información. En Bernad, J. A. (1990) Las estrategias de Aprendizaje: Nueva Agenda para el Éxito Escolar. Revista De Psicología General y Aplicada. Núm. 3. p. 403.

Dockrell, J. J. Mc. Shane. (1997) Dificultades de Aprendizaje en la Infancia. Un Enfoque Cognitivo.. España: Paídos.

Elosua, M. & García, E. Estrategias para Enseñar y Aprender a Pensar. En Díaz-Barriga, F. Hernández, rojas G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw-Hill.

Flavell, J. H.(1993) El desarrollo Cognitivo. Madrid: Visor.

Flores, R. C. (2001) Instrucción Estratégica en Alumnos con Problemas de Aprendizaje. Revista Mexicana de Psicología. No. 18. p.p. 247-256.

González-Pienda, J. A. & Núñez(1998) Dificultades del Aprendizaje Escolar. Madrid: Pirámide

Howell, K. W. Fox, S.L & Morehead, M. K.(1993) Curriculum-Based Evaluation Teaching and Decision Making. California: Brooks/Cole Publishing Company.

International Literacy Institute-UNESCO (1999) Assesing Basic Learnin Compretencies among Youth and Young Adults in Developing Cotries: Analitic Survey Framework and Implementation Quidelines (final report on expert workshop for EFA(2000). Philadelphia: Ilinois.

Jonassen, D. H.. (1985). Learning Strategies: A New Educational Technology. Prograded Learning Educational Technology, 22 (1) p.p. 26-35.

Martínez A. J. Lázaro, (1999) Prueba de Comprensión Lectora. Madrid: Tea

Mercer C (1997) Students with Learnigdisabilities. Columbus, Ohio: Prentice-Hall

Monereo, C. (coord) (2000) Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Madrid Graó.

Perfetti, C. A. Y Marron, M. A. (1995) Learning to Read: Literacy Acquisition by Children an Adults. Literacy (en red).Disponible en: [http:// litserver. Literacy .upenn. edu.](http://litserver.literacy.upenn.edu)

Pozo, J. I. Estrategias de aprendizaje. En Díaz-Barriga A. F. y Hernández R. G. (1999) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación Constructivista. México: Mc.Graw Hill. p. 248.

Ruffinelli, Jorge. (1995) Comprensión de la Lectura. México: Trillas.

Smith, F. (1990). Para darle Sentido a la Lectura. Madrid: Visor.

Solé G. I. (2000) Estrategias de Lectura. Barcelona, España: Graó.

Tapia, A., J. (1991). Motivación y Aprendizaje en el Aula. Como enseñar a pensar. Madrid, Editorial.

Vidal–Abarca, G. E y Gilabert, P. R. (1991) Comprender Para Aprender: Un programa para Mejorar la Comprensión y el Aprendizaje de Textos. Madrid.:Getafe.

Weinstein, C. E y Mayer, R. E. The Teaching of Learning Strategies. En Bernad, J. A. (1990) Las estrategias de aprendizaje: nueva agenda para el éxito escolar: Revista De Psicología General Y Aplicada. Núm. 3. p.p 401-402.

Zúñiga R. (1992) Pensar la Lectura Bajo Otra Lógica. Cero en conducta. No. 30. p.p.5-8.

ANEXOS



ANEXO 1

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA¹

Martínez, Lázaro A. J, (1999)

A continuación se da la descripción y los alcances que la prueba tiene con respecto a la lectura de comprensión.

Es de sobra conocida la importancia que la comprensión lectora tiene en todo proceso de aprendizaje, hasta el punto de poderse afirmar que muchas dificultades o fracasos escolares, incluso acontecidos en edades superiores, se deben a una dificultad para comprender con suficiente profundidad y rapidez los textos cuya lectura acomete el alumno.

Objetivo: Es una prueba que pretende analizar los diferentes sectores del proceso comprensivo de la lectura.

Características: La prueba de lectura comprensiva consta de 18 textos de estructura diversa en los que se tiene en cuenta la intención del autor, describir, expresión afectiva, segunda intención, exponer), la forma de expresión (narración, diálogo, enunciación), el ritmo de expresión (verso o prosa) y la forma de percepción (global, ideas secundarias, sentido indirecto, vocabulario).

Cada texto va seguido de un cierto número de cuestiones o preguntas a las que el sujeto debe contestar, inmediatamente después de su lectura, eligiendo (y señalando) las alternativas que considere acertadas entre las varias que se proponen. En total se formulan 28 cuestiones que constituyen el total de la prueba.

¹ Para la versión impresa se anexa la copia completa de la prueba utilizada. En la versión electrónica se omite por falta de espacio.

La cotación valora aciertos y errores, de forma que la variable de puntuación oscila entre 0 y 28, con 56 puntuaciones diferentes.

Es una prueba que permite realizar un estudio cuantitativo del aprendizaje lector, así como cualitativo, una vez superadas las fases vacilantes de la lectura, pudiendo aplicarse a procesos didácticos y de orientación. Por tanto debe utilizarse a partir de los ocho años en adelante sin limitación de edad

Componentes: Manual de instrucciones para la aplicación, corrección e interpretación de la prueba, Ejemplar de la prueba y Hoja de clave analítica.

Aplicación: Escolares a partir de 3º de Educación Primaria en forma individual o colectiva

Tiempo: Variable. Tiempo máximo: 45 minutos.

En las siguientes páginas, se anexa una copia de la prueba de comprensión lectora.

ANEXO 2

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

*Registro de actividades del programa para el **grupo 1** de la estrategia: **idea principal**.*

No de sesión 1

Objetivos: Que los alumnos conozcan la forma en la que va a llevar a cabo, la identificación de las ideas principales en un texto, y cuales son las técnicas que se utilizarán.

Duración: 1 ½ hrs.

Materiales: Pizarrón y gis cuadernos, bolígrafo o lápiz.

Actividades: la sesión de trabajo inicia con una conversación cordial sobre lo que los alumnos, imaginan del trabajo que se va a realizar o de que forma creen que el desarrollo de las actividades de comprensión de lectura les va a ayudar en sus estudios. Para continuar con la presentación de la estrategia a trabajar, explicando al grupo que el hecho de identificar la información más relevante del texto (identificación de ideas principales) es importante para lograr una buena comprensión de la lectura y además esta estrategia, se relaciona en gran medida con la elaboración de un resumen después de leer, ya que es a partir de las ideas principales que se construye éste.

Se expone a los alumnos y al profesor que la finalidad del programa es que ellos aprendan a utilizar ésta estrategia, así como las técnicas de las que pueden apoyarse para realizar una buena lectura de comprensión y un resumen en el cual rescaten sólo lo más relevante del texto.

No. de sesión 2

Objetivos: que los alumnos mediante su conocimiento previo sean capaces de formarse una idea de lo que va a tratar el texto.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales: Lectura de ciencias naturales, “Especies e individuos. Semejanzas y diferencias” Pág.102-105

Hojas, blancas lápiz o bolígrafo

Actividades: En esta sesión se pretende activar el conocimiento previo de los alumnos, para esto es necesario valerse de aspectos del mismo texto como: titulo, dibujos etc. Se pide a los alumnos que lean él titulo de la lección y observen los dibujos que se encuentran en ella, posteriormente se pregunta, ¿de que creen que trata el texto? La importancia de la activación del conocimiento previo es que hace participes a los alumnos desde antes de iniciar la lectura en lugar de asignarles un papel pasivo como por ejemplo: “lean la Pág. 109 y contesten lo siguiente”. Así como conocer el conocimiento del tema que manejan los alumnos

Antes de terminar con esta sesión se le dará una lectura al texto, para ver si las ideas de los alumnos coinciden con el contenido. Para evaluar este trabajo se darán tres puntos a todas las respuestas.

No. de sesión 3

Objetivos: Que los alumnos identifiquen las palabras difíciles e infieran y busquen el significado de las mismas, al mismo tiempo que subrayen las partes relevantes del texto.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales: Lectura de ciencias naturales, (Texto expositivo o científico) Pág.102-105 diccionario, hojas o cuaderno, bolígrafo o lápiz.

Actividades: Se explica a los alumnos, que para lograr una buena comprensión de la lectura es necesario no tener dudas con respecto a algunas palabras que se nos dificultan a la hora de estar leyendo, por lo que al leer y encontrar una palabra difícil, tendrán que preguntar al profesor o al instructor el significado y se contestará o se buscara en el diccionario. En el caso de que los alumnos digan que no encontraron palabras difíciles el instructor tendrá que mencionar algunas que podrían ser difíciles de acuerdo al tipo de alumnos con que este trabajando, para verificar que efectivamente conocen todas las palabras, así como dar confianza a los alumnos que no se atreven a decir sus dudas por pena o para evitar burlas y de esta forma poder contestar las dudas de los alumnos. Al terminar de revisar el vocabulario o resolver las palabras difíciles se pide que subrayen las ideas relevantes del texto, es decir lo que crean que el autor quiso dar a entender en la lectura.

Aquí lo que se evalúa es el uso de las estrategias de apoyo (la identificación de las palabras difíciles, el uso del diccionario y la forma de subrayar) así como la comprensión que se va teniendo del texto.

No de sesión 4

Objetivos: Que los alumnos sean capaces de realizar un resumen, adecuando el contenido del texto con las ideas subrayadas en la sesión anterior.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales: Lectura de ciencias naturales, Pág.102-105, hojas blancas lápiz y bolígrafos.

Actividades: Se pide a los alumnos que para esta sesión trabajen en equipos de 3 personas y que cada uno elija con quien quiere trabajar, esto con la finalidad de que encuentren motivador el trabajo, y lo que harán será que de acuerdo con de lo subrayado anteriormente, intentaran sacar un resumen, aclarando que deberá ser un texto que lleve cierta coherencia, es decir que se entendiera y que hable de lo esencial del texto, se les dirá que para obtener un texto coherente se pueden ir cambiando frases por alguna que diga lo mismo pero que puede unir a la otra parte del texto, y si se les dificulta el trabajo les asesorará, ya sea el profesor o el instructor.

Se evalúa con tres puntos, a los alumnos que realizaron un buen resumen del texto, con dos a los que solo hicieron una parte del texto y con uno a los que sólo sacaron una o dos ideas principales.

No. de sesión 5

Objetivos: Que los alumnos sean capaces de realizar la activación del conocimiento previo en un texto narrativo.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales: Lectura de español, (Texto narrativo) “el tren que viaja al revés” hojas blancas y bolígrafo.

Actividades: Al iniciar la sesión se les preguntará ¿recuerdan lo que se hizo con él título del texto anterior?, las respuestas esperadas son “escribimos de lo que creíamos que trataba el texto sólo con lo que decía el título”, “con los dibujos del texto dijimos de lo que creíamos que trataba la lectura”, con las respuestas que den se pide que hagan lo mismo con el texto actual y que en esta ocasión el trabajo será en forma individual, y al finalizar se leerá el texto para ver si coinciden sus ideas con las del texto.

Se evalúa con tres puntos, a todos los alumnos que realizan el trabajo.

No. de sesión 6

Objetivos: Que con la ayuda de las estrategias de apoyo, los alumnos sean capaces de identificar las partes relevantes del texto.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales: Libro de texto, de Español, hojas blancas, bolígrafo diccionario

Actividades: En esta sesión se pide a los alumnos que de acuerdo a lo que han aprendido en sesiones pasadas busquen palabras desconocidas, al mismo tiempo que irán subrayando lo más importante del texto y se realizará un

resumen con las mismas características del texto anterior, se dará la opción para trabajar en forma individual o en equipo, pero todos trabajaran en la forma que se elija por mayoría de votos. Y se les dirá que si llegan a tener dudas preguntarán al instructor o al profesor que resolverá las dudas que tengan, entre las que se pueden encontrar: como poder ir cambiando por sinónimos las frases para que tenga coherencia su texto y no se vea como “cortado”, algunas palabras difíciles de entender, si lo que están subrayando es importante, etc.

Se evalúa el uso de las estrategias de apoyo de acuerdo a la forma de sacar ideas principales, cambiar algunas frases y de subrayar, así como la forma de realizar el resumen.

No. de sesión 7

Objetivos: Que en una sola sesión los alumnos realicen, el resumen del texto utilizando las estrategias aprendidas.

Duración: 1 ½ hrs.

Materiales: Lectura del libro de ciencias naturales (Texto científico o expositivo)“El poder de los imanes” Pág. 138-141

Actividades: En esta sesión se les hablara de lo que ya son capaces de hacer utilizando las técnicas y estrategias que se les han enseñado para comprender los textos, se hace un recuento de las estrategias con los alumnos preguntándoles ¿de cuales se acuerdan?, siendo estas: Activación del conocimiento previo, el vocabulario, el subrayado, y el resumen.

Después de recordar lo aprendido se pide a los alumnos que con un nuevo texto realicen todos los pasos aprendidos hasta el resumen, con la consigna de que el

trabajo será en forma individual, de tal forma que se puedan observar las principales fallas en la lectura, en el subrayado, en la adecuación del resumen.

Se evalúan todos los pasos dándole tres puntos a quienes hicieron todo lo enseñado, con dos a quien solo hizo una parte y con uno a los que no trabajaron muy bien pero que hicieron algo.

No. de sesión 8

Objetivos: Que en una sola sesión los alumnos realicen, un resumen del texto con las estrategias enseñadas, se trabaja con un texto narrativo

Duración: 1 ½ hrs

Materiales: Lectura del libro de español quinto grado “el ciruelo y el río”(Texto narrativo)

Actividades: En esta sesión los alumnos trabajarán todos los pasos enseñados para una buena comprensión pero ahora con un texto narrativo, observando que en esta ocasión ellos requieran de menor apoyo que en la sesión anterior y les resulte más fácil realizar todos los pasos para hacer el resumen.

La evaluación se realiza con los mismos lineamientos que en la sesión anterior

No. de sesión 9

Objetivos: Que los alumnos en conjunto con el instructor, recuerden las estrategias trabajadas y la importancia que tienen para una buena comprensión.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales Cuadernos y bolígrafos.

Actividades: en esta ultima sesión se pretende mas que recordar, evaluar lo aprendido por los alumnos, así como lo enseñado por lo que se preguntará al grupo ¿qué fue lo que se hizo con cada texto?, ¿Cuales fueron “los pasos” que seguimos con cada texto?, y ¿Cómo nos ayudo esto a entender o comprender los textos? Se hablara del tipo de texto y ¿cual fue el que se les hizo más fácil de comprender? y ¿por qué? Ellos darán su punto de vista de tal forma que se pueda evaluar lo que ellos aprendieron y si la forma de enseñanza por parte del instructor fue la adecuada, o que fue lo que faltó y como lo podría modificar para otras posibles aplicaciones del programa.

Finalmente se les da las gracias por su participación y se les avisa que en otra sesión se les realizara otra prueba para ver si les sirvió el programa y cuanto aprendieron y así se termina con el trabajo.

No hay evaluación solo toma de notas de la opinión de los niños.

Registro de actividades del programa para el grupo 2 de la estrategia: formulación de preguntas y respuestas.

No. de sesión 1

Objetivos: Que los alumnos conozcan la forma en la que se va a trabajar con las preguntas y los tipos de respuestas que cada una de ellas puede tener

Duración: 1 ½ hrs

Materiales: Pizarrón y gis cuadernos, bolígrafos o lápiz.

Actividades: En esta primera sesión, se explica la forma de realizar preguntas y lo que se considera una pregunta pertinente. Así como los tipos de respuestas que pueden suscitarse de acuerdo a la pregunta planteada, que son: de tipo literal, de piensa y busca y las de elaboración personal, y que durante las sesiones, mediante una serie de actividades ellos serán capaces de formular preguntas con respuestas de tipo literal, de elaboración personal y de piensa y busca.

Esto se realiza con textos narrativos y expositivos de tal forma que no se les haga aburrida la lectura a los alumnos sino todo lo contrario.

No. de sesión 2

Objetivos: Mediante el uso de predicciones el alumno será capaz de explicar de lo que trata el texto.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales Lectura de ciencias naturales, (Texto científico o expositivo) “Especies e individuos. Semejanzas y diferencias” Pág.102-105, hojas blancas lápiz o bolígrafo.

Actividades: Se da la instrucción que para esta sesión trabajaran en equipos de tres personas, y lo que harán será observar el texto desde el título hasta las imágenes sin pasar por alto los subtítulos, después entre todos entre todos ponerse de acuerdo para contestar estas preguntas: ¿De qué creen que trate el texto?, ¿Qué información creen que encontrarán?, ¿De qué nos hablará?, se esperara que escriban sus respuestas para pasar a leer el texto y que cada equipo verifique si lo que escribieron coincide con lo que dice el texto.

Se dieron tres puntos a todas las respuestas. Ya que esto es solo un trabajo de predicción.

No. de sesión 3

Objetivos: Que los alumnos identifiquen las partes relevantes del texto mediante la utilización de estrategias de apoyo (subrayado, relectura, vocabulario)

Duración: 1 ½ hrs

Materiales Libro de texto de ciencias naturales, diccionario, hojas o cuaderno, bolígrafo o lápiz.

Actividades: Se inicia la sesión con las instrucciones de lo que se va a trabajar, se les pide que lean el texto, y en cada párrafo se pregunta a los alumnos si hay alguna palabra o frase que se les dificulte, si encuentran palabras desconocidas se pregunta a nivel grupal por la respuesta a la palabra no comprendida y si nadie la sabe se busca en el diccionario o da la respuesta el instructor, en el

caso de que no encontraran palabras desconocidas el instructor o profesor dirá alguna que crea que es difícil para los alumnos y preguntara por su significado y así se verifica si en realidad todo lo comprendieron al mismo tiempo que se dará la pauta para que digan todas las dudas que tengan, al crear una cierta confianza en el grupo.

Al mismo tiempo se pedirá que vayan subrayando al ir encontrando ideas que pudieran ser importantes, y que vayan pensando en una pregunta que pudieran formular o hacer con lo que subrayen y si tienen la necesidad de regresar a releer para entender mejor de lo que el texto lo hagan y de esta forma encontrar una pregunta interesante con su respuesta, sin importar que tipo de respuesta fuera, durante la sesión se observa las dificultades que se les van presentando en la comprensión del texto, esto para poder apoyar a los alumnos que presentan mayor dificultad para realizar el trabajo.

Aquí lo que se evalúa es el uso de las estrategias de apoyo.

No. de sesión 4

Objetivos: Que los alumnos formulen preguntas y respuestas de acuerdo con las ideas relevantes del texto.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales Lectura del libro de Ciencias Naturales hojas, blancas lápiz y bolígrafos.

Actividades: Se pide a los alumnos que para esta sesión trabajen en equipos de 3 personas y eligiendo cada uno con quien desea trabajar, y de lo subrayado anteriormente, intenten sacar 5 preguntas en donde abarquen lo más importante

del texto, aclarando que las preguntas que realicen sean con respuestas de los tres tipos, (de tipo literal, de piensa y busca y de elaboración personal) y se les dirá que si llegaron a tener dificultad en el trabajo se les asesorará. (La asesoría será dada por parte del profesor o del instructor) entre las dificultades que se les pudieran presentar están: la formulación de preguntas con respuestas de piensa y busca, así como las de elaboración personal, por el grado de dificultad que presentan tanto las preguntas como las respuestas, en especial las de elaboración personal.

Se evalúa con tres puntos, a los equipos que abarcaron la mayor parte del texto, con dos a los que hicieron preguntas sin abarcar todo el texto y con uno a los que solo sacaron una o dos ideas relevantes.

No. de sesión 5

Objetivos: Que los alumnos utilicen la estrategia de predicción de la lectura, para identificar el posible contenido del texto.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales Lectura del libro español “El tren que viaja al revés”, (Texto narrativo) hojas blancas y bolígrafo.

Actividades: Al iniciar la sesión se les preguntará ¿recuerdan lo que se hizo con el texto anterior?, las respuestas esperadas son “escribimos de lo que creíamos que trataba el texto”, “observamos el texto y con lo que decía el título y los dibujos escribimos de lo que creíamos que trataba la lectura”, “escribimos de lo que creíamos que hablaba el texto”, esto es lo que se espera de no ser así se les recuerda las preguntas que contestaron y se les pide que hagan lo mismo con el texto que se propone para esta sesión, diciéndoles que en esta ocasión el

trabajo será en forma individual, y al finalizar se leerá el texto para ver si coinciden sus ideas con las del texto.

Se evalúa con tres puntos, a todos los alumnos que realizan el trabajo.

No. de sesión 6

Objetivos: Que mediante la utilización de las estrategias de apoyo aprendidas los alumnos sean capaces de identificar las partes relevantes del texto.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales Lectura de español, hojas blancas, bolígrafo diccionario.

Actividades: En esta sesión se pide a los alumnos que de acuerdo a lo que han aprendido en sesiones pasadas busquen palabras desconocidas, al mismo tiempo que irán subrayando lo más importante del texto y que realicen las preguntas que ellos consideren necesarias para abarcar todo el texto, tratando de formular más preguntas con respuestas de elaboración personal y de piensa y busca, que de respuesta literal, se pide que para esta sesión el trabajo sea en equipo, para que se facilite el trabajo. Y como para motivar aun más a los alumnos se les puede decir que el equipo que termine primero Haza sus preguntas al equipo que quiera o a todos los demás equipos para ver si ellos pueden resolver sus preguntas o si coinciden las respuestas.

Nuevamente se resuelven las dudas que vayan surgiendo.

Se evalúa el uso de las estrategias de apoyo de acuerdo a la forma de sacar ideas relevantes, la forma de subrayar y la formulación de preguntas con respuestas de tipo piensa y busca y de elaboración personal. Tres puntos se les dará a los equipos que realicen mejor el trabajo en todos los aspectos a evaluar,

con dos a los que les falte algo y con uno los que solo tengan una parte del trabajo.

No de sesión 7

Objetivos: Que los alumnos en conjunto con el instructor recuerden, todo lo aprendido y lo enseñado hasta ese momento y sean capaces de ponerlo en practica con un texto científico.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales Lectura del libro de ciencias naturales “El poder de los imanes”.
(Texto científico o expositivo) Pág. 138-141.

Actividades: En esta sesión se les hablara de lo que ya son capaces de hacer utilizando las técnicas y estrategias que se les han enseñado para comprender los textos, así realizar preguntas mucho más difíciles que las anteriores y con respuestas de elaboración personal y de piensa y busca aplicando todas las técnicas y estrategias que se les han enseñado, desde el conocimiento previo, el subrayado, el vocabulario, la relectura, identificación de las ideas relevantes del texto hasta la formulación de preguntas y respuestas.

Después de recordar lo aprendido se pide a los alumnos que con un nuevo texto realicen todos los pasos aprendidos hasta formular preguntas que podrían ser difíciles incluso para quien las haga, en esta ocasión la consigna será que el trabajo se realice en forma individual, de tal forma que se puedan observar las principales fallas, ya sean en la lectura, en el subrayado, o en la formulación de las preguntas, y de esta forma poder apoyarlos más en la comprensión del trabajo y a su vez del texto que es la finalidad del trabajo.

Sé evalúan todos los pasos, dándole tres puntos a quienes trabajen todo lo enseñado, con dos a quien solo haga una parte y con uno a los que realicen alguno o algunos de los pasos sin terminar todo.

No. de sesión 8

Objetivos: Que en una sesión los alumnos sean capaces recordar todo lo aprendido hasta ese momento y de ponerlo en practica con un texto narrativo.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales Lectura del libro de español “El ciruelo y el río” (Texto narrativo), Cuadernos y bolígrafos.

Actividades: En esta sesión los alumnos trabajarán todos los pasos enseñados para una buena comprensión pero ahora con un texto narrativo, observando que en esta ocasión ellos requieran de menor apoyo que en la sesión anterior y les resulte más fácil realizar todos los pasos para formular preguntas y respuestas de los tres tipos. Aun se les proporciona el apoyo que ellos soliciten.

La evaluación se realiza con los mismos lineamientos que en la sesión anterior.

No. de sesión 9

Objetivos: Alumnos e instructor recordarán las estrategias trabajadas y la importancia que tienen para una buena comprensión y observar las partes importantes del trabajo, asó como lo que resulto ser más interesante para los alumnos.

Duración: 1 ½ hrs

Materiales: Cuadernos y bolígrafos.

Actividades: En esta última sesión se pretende más que recordar, evaluar lo aprendido por los alumnos, así como lo enseñado por el instructor, se preguntará al grupo ¿qué fue lo que se hizo con cada texto?, ¿cuáles fueron “los pasos” que se siguieron con cada texto?, y ¿cómo ayudó esto a entender o comprender los textos? y ¿de qué forma creen que formular preguntas y respuestas les ayudó a comprender las lecturas? También se deberá hablar del tipo de texto (narrativo y expositivo o científico) preguntando ¿cuál fue el que se les hizo más fácil de comprender? y ¿por qué? Ellos darán su punto de vista de tal forma que se pueda evaluar lo que ellos aprendieron y si la forma de enseñanza por parte del instructor fue la adecuada, o que fue lo que faltó y como lo podría modificar para otras posibles aplicaciones del programa.

Finalmente se les da las gracias por su participación y se les avisa que en otra sesión se les realizará otra prueba para ver si les sirvió el programa y cuánto aprendieron y así se terminaría con el trabajo.

No hay evaluación solo toma de notas de la opinión de los niños.

ANEXO 3

TEXTOS SELECCIONADOS PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (SEGUNDA FASE)

Textos de español lecturas quinto grado. SEP, 2001

- **EL TREN QUE CAMINA AL REVÉS**
- **EL CIRUELO Y EL RIO**

Textos de Ciencias Naturales quinto grado. SEP, 2001

- **ESPECIES E INDIVIDUOS. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS**
 - **EL PODER DE LOS IMANES**
-

Textos de español lecturas quinto grado SEP 2001

EL TREN QUE CAMINA AL REVÉS

¿Alguna vez has viajado de noche en un tren? Afuera esta todo oscuro. Tu tienes sueño; empiezas a dormitar. De pronto sientes un sobresalto: ¡El tren está caminando para atrás! Esta 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 tu 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 reclinas 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 ¡Qué chistoso que sintiera yo clarito que el tren iba al revés! ¿Y si trato de sentir otra vez lo mismo?

Haces un esfuerzo; como que cambias una palanquita dentro de tu cabeza. ¡Ya! ¡Ya! estas sintiendo en tu espalda que el tren va para atrás! Si, esta corriendo, corriendo, corriendo en la otra dirección. ¡Mejor no, mejor que vaya hacia donde tiene que ir! Hay otra vez un esfuerzo, hay que cambiar otra vez la palanca.

Aprietas los ojos, inclinas el cuerpo hacia adelante y logras por fin cambiar nuevamente el rumbo del tren. ¡Que alivio! Si, 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 este oscuro: cualquier momento es bueno, con tal de que cierres bien los ojos y pongas todo tu empeño en imaginarte que vas al revés.

EL CIRUELO Y EL RÍO

Hacia tiempo que se conocían, pero nunca habían platicado; quizás por timidez o quizás porque desde que tenían memoria habían estado juntos.

¡Una tarde de verano, más alegre y luminosa que otras, el río sintió de pronto ganas de hablarle y, al pasar junto al ciruelo, le dijo:

—Aunque me ves todos los días, no sé si sabes quién soy. Yo soy el río. Vengo desde la montaña, en donde nací como un hilito y después fui creciendo poco a poco con la ayuda de mis hermanos, otros arroyitos de plata. Mi vida es bastante agitada pues no paro de andar y, mientras camino, voy regando los campos y los trigales, las milpas y las huertas. También doy agua a los pueblos y las ciudades que encuentro a mi paso. Solo descanso al final de mi carrera, cuando desemboco en el mar. Y eso por poco tiempo, pues mi madre, la fuente de la montaña, no quiere holgazanes: luego me alienta de nuevo para que vuelva a recorrer mi cauce cumpliendo con mi labor.

—Me lo imaginaba —respondió el ciruelo—. ¡Y no te quejes! Quizás eres más feliz que yo, que no recuerdo ni cuándo ni como nací. Sospecho que algún chiquillo goloso al pasar por aquí dejó caer en la tierra húmeda de tus orillas el hueso de la ciruela que se había comido; pero no puedo asegurarlo. Lo peor es que debo estar siempre quieto y, para colmo, medio adormecido durante el invierno. Por suerte, cuando en febrero el sol empieza a entibiar el aire, comienzo a sentir un dulce cosquilleo en todo mi cuerpo. Ya lo conozco y sé que pronto renacerán las flores en mis ramas dormidas, que luego me llenaré de hojas y que después empezaran a crecer mis ciruelas en pequeños racimos, verdes, al principio, y después de un alegre rojo brillante. Es entonces cuando todo el mundo se acuerda de mí, pero únicamente para arrancar mis frutas y seguir tranquilamente su camino.

—Comprendo tu desencanto —dijo el río—; pero creo que exageras: yo he visto, mas de una vez, que algunos chiquillos vienen a jugar a tu lado o a sentarse bajo

tu sombra. Seguramente piensan como yo: que en todas nuestras andanzas no hemos visto otro árbol más generoso y bello. Sobre todo cuando estas cubierto de puras flores, en primavera, o cuando brilla entre tus hojas verdes y oscuras el rojo violáceo de las ciruelas maduras

—Como brillan hoy—

El ciruelo, que nunca había oído un elogio, se turbo un instante, pero de inmediato respondió con sinceridad:

—Si lo que dices es cierto, todo eso te lo debo a ti. Que sin tu ayuda no serían tan abundantes mis flores, ni mi follaje tan verde y espeso, ni serían mis hijas tan dulces, frescos y hermosas. Y ahora que somos amigos te confieso que mi única distracción es contemplarme reflejado en tu corriente, porque en el movimiento de tu espejo me veo gracioso y ágil, mi imagen juguetea como si yo bailara. Eso me ayuda a sentir que estoy “vivo”, aunque siga casi inmóvil con mis raíces aferradas al suelo.

—Casi todo lo que han dicho es muy cierto —se oyó de repente decir a unos niños que estaban trepados al árbol saboreando las ricas ciruelas, y agregaron:

—También nosotros somos muy felices de tenerlos a los dos, aunque jamás se nos haya ocurrido confesarlo. Y a pesar de lo que ha dicho nuestro querido ciruelo, venimos aquí a menudo, cuando estamos de vacaciones, ¡y no solo por sus dulces frutos rojos! Claro que nos da mucho gusto saborear las ciruelas, pero también nos encanta sentarnos en este rinconcito para gozar de tu fresca sombra, generoso amigo, y mirar todo lo que tu reflejas, río andariego: Nubes que cambian a cada instante de formas y colores, árboles que danzan, la luz del atardecer que multiplica su oro en la plata quebradiza de tus aguas...

Cuento japonés (versión de Carlos H. Magis)

Textos de Ciencias Naturales quinto grado SEP 2001

ESPECIES E INDIVIDUOS. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

Así como existe una gran diversidad de especies de seres en la naturaleza, encontramos también grandes diferencias entre los organismos de cada especie. Como recordaras, una especie es un grupo de organismos que tienen las mismas características generales. Dentro de una especie encontramos que cada individuo presenta características particulares. A esto se le llama variabilidad. Por ejemplo, el rosal es una especie y los diferentes colores que puede tener esta flor son variedades de la misma especie. De la misma forma un perro chihuahuero y un San Bernardo son dos individuos muy diferentes que pertenecen a la misma especie, la de los perros.

La variabilidad entre las especies

Por mas que se parezcan, no hay dos plantas iguales de la misma especie. Lo mismo sucede con los animales.

Todos los humanos somos diferentes, a pesar de pertenecer a la misma especie.
¿SABIAS QUE...

Cada especie tiene un nombre en latín con el que los científicos las identifican? por ejemplo, al perro le llaman *Canis familiaris*, al rosal le llaman *Moyesii geranium* y a la guanábana *Annona muricata*.

Todos los seres humanos tenemos características semejantes, por eso pertenecemos a la misma especie: *Homo sapiens*. Como parte de esta especie todos los humanos podemos aprender, cultivar nuestros intereses, desarrollarlos, decidir entre diversas opciones, imaginar futuros y moldear nuestras acciones. Sin embargo, es posible diferenciar a una persona de otra porque cada una tiene características particulares que la distinguen de las demás. Cada niño y niña, cada persona, es única e irreplicable. Todos tenemos características físicas,

gustos, habilidades, y formas de ser que nos hacen únicos, especiales y valiosos. También tenemos limitaciones, incapacidades y problemas, que caracterizan a cada quien. Puedes mirar simplemente a tu alrededor. En tu salón de clases todos son muy diferentes. Habrá niños y niñas mas altas. Algunos o algunas serán más fornidos, o tal vez habrá niños con un lunar, boca grande o frente amplia. Estos rasgos son los que nos permiten distinguir a Pedro, a Juan, a Rosa y a Patricia.

Las características físicas de los seres humanos son muy variables. Tal es el caso del color de los ojos, el cabello o la piel, cuya variación estudiaste en la pagina 70. Ahora fíjate bien en el tipo de gustos y habilidades de tus compañeros. ¿Puedes decir lo mismo? Habrá quien tenga mayor facilidad para las matemáticas, a algunos otros les gustara mas leer o dibujar. Otros preferirían pasar la mayor parte del tiempo jugando fútbol o carreras.

Las huellas digitales, por ejemplo, son un rasgo que sirve para diferenciarnos de los demás, ya que no hay dos iguales. Cada huella digital es única.

Conoce tus huellas digitales

Comprueba que todas las huellas son distintas. Necesitas:

Cinta adhesiva transparente de 2 a 3 cm de ancho, un lápiz del núm. 2 o 2 1/2, una hoja blanca partida a la mitad

1. Toma la mitad de la hoja blanca y dibuja un cuadrado de aproximadamente 5x5 cm con el lápiz, y rellénalo por completo hasta que quede completamente cubierto. No presiones muy fuerte sobre el papel ni uses la punta muy afilada para no romperlo.
 2. Lávate muy bien las manos y sécalas perfectamente.
 3. Frota la yema de tu dedo índice (el de la mano con la que no escribes) sobre el cuadrado pintado con el lápiz. Realiza varias pasadas y asegúrate de que toda la yema se haya impregnado con el grafito de la mina del lápiz.
-

4. Cuando la yema este negra, usa un pedazo de cinta adhesiva transparente para pegarlo sobre la huella y "levantarla" directamente de tu dedo, como se ve en la ilustración. Trata de que la cinta no se ensucie ni se doble al pegarla en tu yema. Pide ayuda a un compañero o compañera si es necesario.

5. Finalmente, retira la cinta adhesiva de la yema del dedo y pégala con cuidado sobre la otra mitad de la hoja blanca. Escribe tu nombre debajo.

Compara tu huella con la de algunos de tus compañeros.

¿Alguna huella idéntica a la tuya?

En estas ilustraciones puedes observar los 3 patrones mas comunes en las huellas digitales de los seres humanos. ¿A cual de ellos se parece tu huella?

¿Tienes el mismo patrón en los cinco dedos de tu mano?

Aunque algunos de ustedes observen que su huella se parece a uno de los patrones, podrán notar que todas las huellas son distintas. Por esa razón, sirven para validar documentos como las actas de nacimiento y las credenciales de elector.

Tan importante es reconocer que hay diferencias y semejanzas entre las personas como aprender a valorar, aceptar y respetar a cada quien tal cual es.

Como veremos a continuación, el origen de las diferencias entre las personas puede ser biológico o social. Has estudiado que hay diferencias muy evidentes entre mujeres y hombres, como las que determinan sus funciones reproductivas. Sólo el aparato sexual de las mujeres tiene la capacidad de ovular y de que se lleve a cabo el embarazo, mientras que solo el aparato sexual de los hombres tiene la capacidad de producir espermatozoides, que son las células que pueden fecundar al óvulo. Estas son diferencias biológicas.

Hay otras diferencias determinadas por el papel que desempeña cada uno dentro de la sociedad, y por eso las llamamos diferencias sociales. Sin embargo, ser hombre o mujer no debe determinar el tipo de oportunidades que se les brinde a las personas.

EL PODER DE LOS IMANES

En las centrales eléctricas se utilizan grandes imanes como parte de los generadores de electricidad ¿Has visto un imán alguna vez? En la naturaleza existen algunos minerales que tienen la capacidad de atraer pedazos de hierro, incluso sin tocarlos directamente. Estos materiales son los imanes naturales.

Los imanes tienen dos extremos que reciben el nombre de polos magnéticos, el polo norte y el polo sur. Se les llama así porque si cuelgas el imán de un hilo, su polo norte se orienta hacia el Norte geográfico y su polo sur hacia el Sur geográfico. Se comportan igual que una brújula. Pero esto no es raro, pues la aguja de una brújula también es un imán.

Los imanes atraen hacia sus polos trozos de metal como el hierro. A esta propiedad se le conoce como magnetismo. Un pedazo de hierro puede transformarse en un imán artificial si se pone cerca o en contacto con un imán natural. Cuando esto sucede se dice que el hierro está "magnetizado".

La magnetita es un imán natural.

Los imanes amorosos

La palabra imán quiere decir "piedra amorosa", pues se refiere a la capacidad que tienen estos minerales de atraer pedazos de hierro. Pero los imanes tienen más propiedades.

De atrás hacia adelante. Acerca el clavo al montoncito de clips. ¿Qué pasa? ¿Cómo lo explicas?

Muchas partículas que llegan del Sol son desviadas hacia los polos por el magnetismo de la Tierra. Cuando chocan con la atmósfera parte de su energía se libera en forma de luz, fenómeno conocido como aurora boreal.

La brújula y los imanes naturales se orientan de Norte a Sur sobre el planeta, porque la Tierra también se comporta como si fuera un imán gigantesco. En efecto, la Tierra tiene polos magnéticos que atraen a los polos de los pequeños imanes y los hacen orientarse. Aunque las causas del magnetismo de la Tierra aun no se conocen del todo y se siguen investigando, se sabe que el magnetismo protege la vida en el planeta de la llegada de pequeñas partículas provenientes del Sol que podrían hacernos daño.

¿ SABIAS QUE... algunas aves migratorias aprovechan el magnetismo de la Tierra para orientarse en su vuelo? Cuando las condiciones del clima no son muy buenas y no pueden ver el Sol y las estrellas para encontrar el rumbo, algunas aves utilizan un sistema interno que funciona como una brújula y les ayuda a llegar a su destino.

Hay muchos aparatos de uso común que necesitan imanes para funciona Las bocinas de una radio o un tocadiscos, la televisión, cualquier motor eléctrico, como el de una lavadora o un coche de juguete, los timbres las grabadoras y hasta el teléfono. Sin embargo, algunos de estos aparatos no se construyen utilizando imanes naturales porque estos no son muy potentes. Cuando se necesita un imán poderoso se usan los electroimanes.

Un electroimán es un imán artificial, producido por los humanos, que utiliza energía eléctrica para funcionar. Para construirlo se enrolla un alambre alrededor de una barra de hierro. Luego el alambre se conecta a una pila o a otra fuente de energía eléctrica. En la electricidad empieza a circular por él y se genera magnetismo alrededor, lo cual provoca que la barra de hierro se magnetice. El imán que resulta de este proceso es tan poderoso que algunos electroimanes son capaces de levanta ¡cien mil kilos de hierro o acero!

Los electroimanes son muy útiles porque cuando la electricidad deja de circular por ellos pierden su poder magnético. Funcionan solo cuando uno quiere Esta es

una de las razones por la que forman parte de tantos aparatos e instrumentos eléctricos.

El primer electroimán fue fabricado en Inglaterra hace mas de ciento cincuenta anos. En la actualidad los electroimanes pueden construirse muy fácilmente.
