

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

COMPONENTES Y ESTRATEGIAS DE
COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A N :

ROCÍO CASTRO GALVÁN

MARTHA JUDITH RODRÍGUEZ DUEÑAS

ASESOR DE TESIS:
MTRO. PEDRO BOLLÁS GARCÍA

Agradecimientos

A mis padres:
José Castro y Alejandrina Galván
Por su confianza y apoyo en los momentos más difíciles

A mis hermanos:
Socorro, Alejandro, Ana Laura y Fernando
Por su apoyo y confianza en estos años de formación profesional
Los quiero mucho

A mi familia:
Lourdes y Alejandrito

A Martha
Por haber logrado esta meta juntas

A Pedro Bollás:
Por tu apoyo, paciencia, dedicación, por todo lo que he logrado con tu ayuda
y por ser una parte importante en mi vida
Garcías.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
<u>CAPITULO 1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA</u>	
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	7
1.3 OBJETIVOS.....	8
MARCO TEORICO	
<u>CAPITULO 2. DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS IMPLICACIONES</u>	
2.1 Concepcion de comprension lectora.....	9
2.2 El proceso de la lectura.....	10
2.3 Procesos implicados en la lectura.....	12
2.3.1 Implicaciones ascendentes para la lectura	13
2.3.2 Los signos de puntuación.....	14
2.4 Implicaciones descendentes para la comprensión de la lectura.....	15
2.4.1 Representación textual.....	15
2.4.1.1 Primer nivel. Microestructura.....	16
2.4.1.2 Segundo nivel. Macroestructura.....	16
2.4.1.2.1 Supresión.....	16
2.4.1.2.2 Generalización.....	17
2.4.1.2.3 Supraordenado.....	17
2.4.1.2.4 Integración o construcción.....	17
2.4.1.3 Tercer nivel. Supraestructura.....	17
2.4.2 Representación situacional.....	20
2.4.3 La autorregulación.....	21

CAPITULO 3. ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

3.1	Procedimientos y estrategias de lectura.....	22
3.2	Estrategias antes, durante y después de la lectura.....	24
3.2.1	Antes de la lectura.....	25
3.2.2	Durante la lectura.....	25
3.2.3	Después de la lectura.....	26
3.3	Estrategias de pensamiento para la identificación y la generación de datos en la comprensión de lectura.....	27
3.3.1	Identificación de datos con el uso de preguntas.....	28
3.3.2	Comparación de datos.....	28
3.3.3	Relación de datos.....	29
3.3.4	La clasificación en el proceso de lectura.....	29
3.3.5	El proceso de ordenamiento en la estructura de un texto.....	29
3.4	Sesiones de conversación con el autor.....	29
3.4.1	Volver a contar.....	30
3.4.2	Procedimientos de eliminación de elementos.....	30
3.5	Estrategias de lectura según Goodman.....	30
3.6	Los esquemas como sistema de procesamiento estructural del texto.....	31
3.6.1	Tipos de estructuras textuales.....	32
3.6.2	Estructuras argumentativas y otros tipos de estructuras.....	33
3.7	Niveles de estructuración.....	34
3.8	Construcción de un modelo mental.....	35

CAPITULO 4. COMPONENTES DE COMPRESIÓN LECTORA

4.1	Análisis del esquema de comprensión lectora.....	41
4.2	Metodología para la evaluación de la comprensión lectora.....	44
4.2.1	Desarrollo de situaciones de evaluación.....	46
4.3	Evaluación de los componentes y de estrategias de la comprensión lectora (prueba ACL-3).....	48

CAPITULO 5. MÉTODO

5.1 Sujetos.....	56
5.2 Escenario.....	56
5.3 Instrumentos.....	56
5.3.1 Evaluación inicial y final	56
5.4 Procedimiento.....	57

CAPITULO 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Análisis cuantitativo.....	61
Análisis cualitativo.....	66
Análisis cualitativo de los componentes.....	76
Conclusiones.....	79
Bibliografía	83
Anexos.....	85

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para favorecer la adquisición de los componentes de comprensión lectora (comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial y comprensión crítica) a través del uso de estrategias para la comprensión.

En este estudio se evaluó a 24 niños de 3° grado de primaria antes y después de aplicar el programa que está conformado por diez sesiones a través de las cuales se trabajaron los componentes de comprensión lectora. Dicha evaluación se llevo a cabo con la prueba ACL3 que contiene textos narrativos, expositivos, literarios y matemáticos.

El análisis cuantitativo de los datos muestra que los alumnos mejoraron su comprensión lectora ya que las puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial (grado de comprensión lectora) son menores que las obtenidas en la evaluación final. Es decir que X_1 evaluación inicial (8.208) es significativamente menor que X_2 evaluación final (17.375), existiendo una diferencia de 9.167 entre un promedio y otro.

Por su parte, el análisis cualitativo indica que los componentes y estrategias de comprensión lectora propician que los sujetos comprendan lo que leen; emitan juicios frente a un comportamiento, juzgen el contenido de un texto bajo un punto de vista personal, hacer resúmenes en forma jerarquizada, sintetizar, predecir resultados, identificar la idea principal y recomponer un texto variando algún hecho, personaje o situación.

INTRODUCCIÓN

En este estudio se señala la necesidad de promover estrategias de comprensión lectora a través de cuatro componentes: la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión inferencial o interpretativa y la comprensión crítica.

Estos componentes de comprensión lectora permiten al alumno el reconocimiento de la información que explícitamente figura en el texto, así como el análisis y la organización de la información de lo que se lee. Adicionalmente, permiten activar los conocimientos previos y formular, con ello, anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto. También permiten que el alumno formulen juicios evaluativos a través de distinguir un hecho de una opinión, o bien, juzgar el contenido del texto a partir de un punto de vista personal.

De esta manera, el propósito de esta investigación fue diseñar, aplicar y evaluar un programa basado en los componentes de comprensión lectora para favorecer la comprensión de textos en los niños de 3° grado de educación primaria.

En el primer capítulo se delimita la problemática señalando la necesidad de enseñar estrategias de comprensión lectora no de manera aislada, sino en un marco estructurado (a través de componentes) que permita al alumno dar sentido a lo que lee.

En el segundo capítulo se aborda la definición y concepción de comprensión lectora y sus implicaciones, donde se concibe a la lectura como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector otorga sentido al texto.

En el tercer capítulo se caracterizan las estrategias de comprensión lectora señalando que éstas constituyen procedimientos (secuencia de acciones) con un carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación

de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

El cuarto capítulo aborda los componentes de la comprensión lectora que propone enseñar las estrategias de comprensión a partir de cuatro componentes: *comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial, comprensión crítica*.

Estos componentes pueden ser caracterizados como estructuras cognoscitivas que permiten la comprensión y que el sujeto debe construir a través de una serie de estrategias inherentes a dicha estructura (Catalá, Catalá, Molina y Monclús. 1995). En este mismo capítulo se presenta el procedimiento que se debe tomar en cuenta para la evaluación de los componentes y estrategias de comprensión lectora por medio de la prueba ACL-3

En el capítulo quinto se presenta la metodología utilizada; selección de los sujetos, escenario, instrumentos y el procedimiento utilizado en esta investigación.

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de los resultados en dos modalidades: a) análisis cuantitativo en el cual se compararon los promedios obtenidos en las dos evaluaciones (inicial y final) a través del estadístico de prueba "t de student" y b) la evaluación cualitativa en el cual se llevó a cabo a través de distintas categorías de análisis que fueron identificadas durante el desarrollo de las sesiones.

CAPITULO 1

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los propósitos de la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua. Para lograrlo es necesario que los niños aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de textos y construir estrategias apropiadas para su lectura, adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético, desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos, sepan buscar información, así como emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Es por ello que dentro de esta investigación se intenta rescatar la finalidad primordial que persigue la educación básica ya que uno de los problemas a los que se enfrenta el maestro en la educación primaria es el que se refiere a la falta de comprensión lectora por parte de sus alumnos. Distintos estudios (Orrantia y Sánchez, 1996; Viero, 1997) han señalado que para que exista una comprensión del texto es necesario que el lector realice una serie de actividades que consisten en relacionar unas ideas con otras, captar la organización de las ideas en el texto, jerarquizar entre la información que tiene más o menos importancia, así como reconocer los antecedentes que tienen que ver con el título del texto. Estas actividades, entre otras, ayudarán a mejorar el grado de comprensión.

La forma en cómo el lector va organizando las ideas del texto permite inferir los núcleos estructurales a partir de los cuales se establecen las relaciones de coherencia que están presentes en el texto, es decir, que es a partir de la noción de esquema que se puede lograr una adecuada comprensión.

La estructura interna de un texto permite al lector conectar las distintas partes de que consta ese texto, es decir que gracias a esta estructura al lector se le facilita reconocer de qué tipo de texto se está hablando; cuento, ensayo o nota periodística.

Esto permite que el lector construya el tipo de estructura que necesita para lograr una comprensión del mismo. Distintos investigadores han señalado la importancia de las estrategias para favorecer la comprensión lectora; Gómez (1995) citando a Goodman propone la predicción, inferencia, muestreo, auto-corrección; Cazares (2000) propone observación, comparación, relación, clasificación y ordenamiento; por su parte Carney (1992) propone sesión de conversación con el autor, volver a contar y procedimiento de eliminación de elementos, Solé (1997) que propone establecer predicciones sobre el texto, plantearse preguntas sobre lo que se va a leer, generarse preguntas sobre un texto, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto entre otras.

Por su parte Catalá, Catalá, Molina y Monclús (1995), proponen enseñar la comprensión lectora a partir de cuatro componentes (comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial, comprensión crítica) dentro de cada uno de estos se propone desarrollar diferentes estrategias, de esta manera, al trabajar con distintos textos se deben desarrollar las diferentes estrategias que conforman cada componente para llegar a la comprensión lectora.

Las estrategias que proponen Catalá et al. están destinadas para distinguir entre información relevante e información secundaria, saber encontrar la idea principal, reconocer la secuencia de una acción, suprimir información trivial o redundante, incluir ideas o conceptos inclusivos, predecir resultados e inferir secuencias lógicas, prever un final diferente, juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal, etc.

De esta manera, la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora debe tener un sentido explícito para favorecer la comprensión literal, la reorganización, la comprensión inferencial y la comprensión crítica. Por ello en este estudio tratamos de dar respuesta a la siguiente pregunta.

¿EL USO DE COMPONENTES Y ESTRATEGIAS MEJORA EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DE 3º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Esta investigación tiene como propósito diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógico para que los niños comprendan lo que leen.

Enseñar al alumno las estrategias a través de los diferentes componentes de comprensión lectora permite que se propicie el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para el aprendizaje autónomo. El alcance social que se pretende con esta propuesta de intervención es que los docentes la puedan llevar a cabo en el contexto escolar.

Con la investigación se pretende contribuir a resolver los problemas de comprensión lectora que existen actualmente en la educación primaria, en específico en alumnos de 3° grado, ya que generalmente el profesor ha olvidado el uso de estrategias y por consiguiente los alumnos usualmente se centran en la descodificación del texto, es decir, que el alumno sólo es capaz de llegar al reconocimiento de grafías, palabras y frases que implican ciertos procesos básicos que son necesarios pero no suficientes para la comprensión.

El resultado que se espera con esta investigación es favorecer en el alumno la adquisición de los componentes de comprensión lectora (comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial y comprensión crítica) a través de estrategias, ya que esto ayudará a mejorar el grado de comprensión de un texto en los alumnos.

La presente propuesta psicopedagógica fue diseñada con el fin de apoyar el trabajo profesional que se realiza en las escuelas primarias, considerándola apta para apoyar otras investigaciones ya que la propuesta didáctica es abierta y ofrece amplias posibilidades de adaptación a las formas de trabajo del maestro, las condiciones específicas en las que realiza su labor y a los intereses, necesidades, y dificultades de aprendizaje de los niños, además de ser un recurso práctico para apoyar el trabajo en el aula, estimular y orientar el análisis colectivo.

1.3 OBJETIVO GENERAL:

Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención para favorecer la adquisición de los componentes de comprensión lectora (comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial y comprensión crítica) a través del uso de estrategias para la comprensión lectora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Realizar una evaluación inicial que permita conocer el grado de comprensión lectora que presentan los alumnos.

Aplicar el programa de intervención para la comprensión lectora.

Realizar una evaluación final para saber si el programa de intervención ayudó a los alumnos a mejorar el grado de comprensión.

Comparar la evaluación inicial y final para conocer la eficacia de la aplicación del programa de intervención.

CAPITULO 2. DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS IMPLICACIONES.

2.1 CONCEPCIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector otorga sentido al texto. (Gómez, 1995).

En dicho proceso el lector emplea un conjunto de estrategias (anticipación, inferencias, muestreo, confirmación, auto corrección, entre otras) que constituyen un esquema complejo por el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir un significado, es decir, comprender el texto. Así el lector centra toda su actividad en obtener sentido al texto, su atención se orienta hacia el significado y sólo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultades en la construcción de éste.

Gómez (1995), señala que estudiar el proceso de construcción de la lectura en niños alfabetizados implica verificar hasta qué punto los niños producen interpretaciones originales de lo que leen, por qué asimilan el texto a sus propios instrumentos cognoscitivos y por qué rechazan aspectos del mismo que movilizan sus temores o sus conflictos afectivos.

Estas ideas nos conducen a pensar en la relatividad de la comprensión ya que el niño lector crea los significados por medio de la interacción entre sus esquemas de conocimiento, sus experiencias sociales, su desarrollo afectivo y la información del texto.

Para poder explicar la relatividad que existe en la comprensión lectora, Gómez (1995), citando a García, plantea su análisis sobre la siguiente pregunta ¿Cuál es la distancia admisible entre la versión que el lector construye del texto y su verdad objetiva? Para responder esta pregunta, comienza por diferenciar las distintas interpretaciones sobre el concepto de comprensión lectora:

En la primera interpretación, la comprensión se consideraría como la captación correcta del contenido de un texto. Esta manera de entender la expresión conduce a ubicarnos en la postura tradicional, asignándole al lector sólo la recepción pasiva del significado.

Otra interpretación sostiene que la comprensión es producto de la reconstrucción que el sujeto realiza sobre el contenido de un texto. Con esto nos centramos en la postura constructivista.

Esta autora niega la posibilidad de concebir a la comprensión como parte del proceso en el que la lectura pasa de lo mecánico a lo comprensivo, y considera como una responsabilidad aceptar que construir un texto significa tanto captar su contenido como reconstruirlo.

En este sentido se expresa Ramos (1997) cuando señala que leer es establecer una relación entre los símbolos y su significado estrechamente conectados a un concepto, a una idea o a una acción, es decir, que los niños aprenden relacionando su comprensión de lo nuevo con lo que ya conocen y en el proceso de lectura, modifican o reelaboran su conocimiento previo.

2.2 EL PROCESO DE LA LECTURA

Según Ramos (1997), el proceso de la lectura empieza cuando vamos identificando las letras y los sonidos, leer en voz alta es integrar la vista y el oído en un texto, después aprendemos a leer formas básicas y a inventar otras formas de leer y en muchas ocasiones lo podemos hacer inconscientemente.

El proceso integra el orden de las palabras con la intención del texto. Leer cualquier lectura en orden nos hará sensibles a la intención de un texto, y así todas las lecturas que vayamos leyendo unirán sus significados para que el texto tenga sentido cuando lo podamos integrar a nuestra experiencia y a nuestro conocimiento del mundo, es decir, a nuestros conocimientos previos. Otro aspecto que es

necesario tomar en cuenta para leer un texto es que podemos inferir lo que éste no dice.

También se podrán organizar nuestras ideas relacionando las palabras y los significados para poder construir nuestra propia comprensión de lectura. El proceso de la lectura va del contexto y la identificación de las formas hasta la construcción de significados.

En este proceso nosotros como lectores aportamos y compartimos experiencias, conocimientos, contexto y presuposiciones. De esta forma debemos distinguir la información implícita de la explícita y valorar los efectos del contexto cultural.

Según Palacios (1997), el hombre selecciona las informaciones externas que recibe y las hace congruentes con su propia experiencia para que no le causen conflicto, asimismo, menciona que el hombre está rodeado de señales, cada señal es un texto que nos refiere a un significado, cada significado cobra sentido y dimensión en cada uno de nosotros según el uso que hacemos de él.

Este autor menciona que la estructura de un texto, independientemente de su naturaleza y significado, está necesariamente relacionado con el concepto de narración, dicho concepto se refiere a la relación del todo con las partes y también con el valor de cada parte en función del todo. Nosotros como lectores vamos haciendo una narración en donde iniciamos pensando en lo que sucede y describiendo lo que nos rodea, y posteriormente argumentamos sobre ello. De la misma manera, nosotros nos iniciamos en la vida comunitaria narrando lo que nos sucede, por eso el chisme, la anécdota y la noticia cumplen las mismas funciones que las epopeyas, los relatos y las leyendas.

Según Palacios (1997), la lectura nos sirve para informar, explicar y convencer, con datos, hechos y opiniones en textos descriptivos, narrativos y argumentativos para construir nuevos conocimientos y de esta forma poder conocer cosas que aún no conocemos, enterarnos de lo que no sabemos y aprender aspectos de interés para nuestra vida cotidiana; leer es conocer y saber.

2.3 PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTURA.

De acuerdo con Clemente y Domínguez (1999), leer consiste en extraer el mensaje de un texto, es decir, el lector no podría quedarse en el reconocimiento de las palabras (decodificación), sino que debería llegar a integrar el texto, que es algo más que la suma de los significados de las palabras, e incluiría la interpretación de la información explícita, la generación de expectativas, la realización de inferencias y selección de la información (comprensión).

En este mismo sentido se expresa Solé (1997) cuando señala que, en torno a la comprensión lectora, es posible identificar tres modelos explicativos: ascendente, descendente e interactivo.

El primer modelo considera que el lector procesa los elementos del texto empezando por las letras, continuando con las palabras, las frases., etc. en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Las propuestas de enseñanza que se basan en él atribuyen una gran importancia a las habilidades de descodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto porque puede descodificarlo en su totalidad. Es un modelo centrado en el texto que no puede explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos información que no está de manera explícita en el texto.

El segundo modelo sostiene todo lo contrario: el lector no procesa letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto y se fija en éste para verificarlas. Así cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir una interpretación.

Por su parte, el modelo interactivo sostiene que para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión. Se asume además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la comprensión del texto.

De acuerdo con lo anterior, se sostiene que leer es el producto de ambos procesos generales, y que la lectura sería igual al producto de la decodificación y la comprensión, es decir, incluiría el dominio de las habilidades de reconocimiento de las palabras (implicaciones básicas) y de las estrategias de comprensión.

2.3.1 Implicaciones ascendentes para la lectura

Para Clemente y Domínguez (1999), dentro del proceso de reconocimiento o identificación de la palabra escrita están implicadas una serie de operaciones que a continuación se mencionan:

- ✓ La detección de los signos gráficos para su posterior identificación.
- ✓ El acceso al léxico interno o “estructura hipotética” donde el individuo tiene almacenados de manera organizada sus conocimientos lexicales, semánticos y sintácticos

Por su parte, Smith (1995) señala que existen tres implicaciones importantes para la lectura.

La lectura debe ser rápida.

Este autor postula que existe un límite de velocidad a la que el cerebro puede darle sentido a la información visual que proviene de los ojos, para tal caso, la velocidad habitual de lectura de tres o cuatro fijaciones por segundo es la óptima, con el fin de mantener la información que está procesando. En este sentido señala que "el cerebro siempre debe moverse rápidamente para evitar un estancamiento en el detalle visual del texto hasta el grado de que podría producirse la visión tubular" (Smith, 1995, p.50). Tomando en cuenta que esta velocidad depende de la dificultad del texto y de la destreza del lector.

La lectura debe ser selectiva.

De acuerdo con este autor el cerebro carece del tiempo suficiente para atender toda la información impresa, y puede sobrecargarse con la información visual, por eso es necesario extraer una muestra del texto, haciendo un uso máximo de lo que ya se

conoce y analizando un mínimo de información visual necesaria para verificar o modificar lo que ya se puede predecir acerca del texto.

La lectura depende de la información no visual.

Según este autor, un lector debe utilizar su información no visual para evitar verse abrumado por la información visual proveniente de los ojos, es decir, que el lector debe atender únicamente a aquellas partes del texto que contengan la información más importante.

2.3.2 Los signos de puntuación

Por su parte Ruffinelli (1989) resalta la importancia de los signos de puntuación dentro de las implicaciones básicas (decodificación). Este autor sostiene que los signos de puntuación cumplen un papel importante en la expresión escrita del pensamiento y, por lo tanto, deberán ser atendidos para captar con claridad dicha expresión ayudando al lector a desarrollar con eficacia la lectura y por lo tanto la comprensión.

En la tabla No. 1 se presentan las características de algunos signos de puntuación mencionados por este autor.

Tabla No. 1 Los signos de puntuación y sus características

Signos de puntuación	Características
EL PUNTO	Cierra las frases o los párrafos y separa diferentes frases dentro de un párrafo. Una frase expone una idea y el párrafo la completa, de modo que la pausa del punto sirve para separar una idea de la otra.
LA COMA (,)	Establece una pausa dentro de la frase, pero esta pausa nunca viene antes de expresar en forma completa una parte de esa idea. La coma establece un descanso después del cual se continúa con la expresión de la misma idea que se había comenzado a expresar.
EL PUNTO Y LA COMA (;)	Este signo aparta decididamente dos frases. Cuando en un párrafo existe punto y coma es seguro que las dos frases separadas por tal signo tienen algún aspecto esencial en común.
LAS COMILLAS (" ")	Sirven para citar lo expresado por otro autor. Por lo tanto, separan el discurso propio del discurso ajeno, aunque esa separación es débil ya que la pretensión es integrar la frase ajena al discurso, al mismo tiempo que se la separa.
LOS PARÉNTESIS ()	Sirven para encerrar palabras o frases, al quitarlas de la frase principal como si constituyeran una acotación, un comentario, una explicación sobre lo que se está diciendo. Lo que se incluye en el paréntesis tiene siempre relación con lo que se refiere a la frase principal

Fuente: Ruffinelli (1989).

Ruffinelli (1989) menciona que por medio de las características anteriores, resulta claro que la comprensión de la lectura debe partir de la comprensión de las palabras y de los signos de puntuación. Este mismo autor señala que la comprensión de la lectura puede darse por tres diferentes niveles: nivel informativo, nivel estilístico y

nivel ideológico, es decir, el texto informa, tiene una estructura lingüística y expresa ideas y conceptos del autor.

- NIVEL INFORMATIVO (*Responde a la pregunta ¿qué?*). Se refiere a la relación de los hechos, de las palabras e imágenes que están contenidos en los temas y asuntos que trata el texto.
- NIVEL ESTILÍSTICO (*Responde a la pregunta ¿cómo?*). En este nivel, se expresa el modo como se exponen los hechos, se ordenan palabras e imágenes o se exponen los asuntos y los temas.
- NIVEL IDEOLÓGICO (*Responde a las preguntas ¿por qué? ¿para qué?*). Se refiere a la expresión de conceptos e ideas sobre la realidad.

2.4 Implicaciones descendentes para la comprensión de la lectura

No obstante que el reconocimiento de la palabra escrita es una etapa importante y necesaria en el proceso lector, nos enfocaremos en la comprensión del texto. Al respecto, Clemente y Domínguez (1999), citando a Kintsch y Van Dijk, describen los componentes implicados en la comprensión que a continuación se que a continuación se describen.

2.4.1 Representación textual:

Este tipo de representación se refiere a la identificación de palabras a través de la construcción de proposiciones y ordenamiento de las ideas del texto, es decir, extraer el significado global e interrelacionar globalmente las ideas. Esta representación incluye a su vez, tres niveles de estructuración (microestructura, macroestructura y supraestructura):

2.4.1.1 Primer Nivel. Microestructura:

Se extraen del texto las diferentes ideas o proposiciones que lo constituyen estableciendo entre ellas una relación de continuidad u orden. Están implicados dos componentes:

a) Organización de los significados en proposiciones, es decir, el significado que subyace a una oración y b) Progresión temática, el establecimiento de las relaciones de continuidad temática que permite responder a preguntas básicas como ¿De qué trata el texto ahora?

2.4.1.2 Segundo Nivel. Macroestructura

Ideas centrales que expresan el significado global del texto, por lo que pueden ser consideradas como unidades semánticas que organizan el discurso. Las funciones de la macroestructura son las siguientes:

- Proporciona una coherencia global de las proposiciones derivadas, diferenciando unas ideas de otras y estableciendo una relación jerárquica entre ellas.
- Permite reducir extensos fragmentos de información a un número manejable de ideas.

Para llegar al significado global del texto el lector debe poner en marcha una serie de estrategias que tienen la misión de transformar y reducir la información de un texto, a estas estrategias se les denomina **macroreglas** (supresión, generalización, integración o construcción) que a continuación se describen.

2.4.1.2.1 *Supresión:*

Clemente y Domínguez (1999) señalan que dentro de la supresión se seleccionan aquellas proposiciones que son una condición interpretativa para las demás ideas del texto y se suprimen las que no son relevantes, por su parte Orrrantia y Sánchez (1996) mencionan que en esta operación se suprimen, de una secuencia las ideas aquellas que son relevantes (por ejemplo, una preposición) para la interpretación de

las otras ideas de la secuencias en donde se lleva a cabo una selección de aquellas ideas que son una condición interpretativa para las demás ideas del texto.

2.4.1.2.2 *Generalización:*

Clemente y Domínguez (1999) señalan que dada una secuencia de proposiciones, sustituimos los conceptos incluidos en esta secuencia por un concepto

2.4.1.2.3 *Supraordenado:*

Orrantía y Sánchez (1996) coinciden al señalar que dentro de esta macroestrategia se abstrae una idea desde los conceptos semánticos de las ideas distintas del texto, que es conceptualmente más general, es decir desde los conceptos, se construye un concepto supraordenado del cual se consideran ejemplos los distintos conceptos de la secuencia.

En la secuencia < el agua contaminada es peligrosa para el hombre, para las plantas y peces> pueden sustituirse por el concepto supraordenado <seres vivos> y formar <el agua contaminada es peligrosa para los seres vivos>

2.4.1.2.4 *Integración o construcción:*

Clemente y Domínguez (1999), señalan que en esta estrategia una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra totalmente nueva, esto es, que no aparece en la base del texto. Por su lado Orrantía Y Sánchez (1996) plantean que dentro de la integración una secuencia de oraciones es reemplazada por otra, totalmente nueva, esto es, que no aparece en el texto y que está implicada por el conjunto de oraciones que reemplaza. La característica particular de la integración es que el concepto supraordenado sustituye a toda la secuencia en su conjunto.

2.4.1.3 Tercer nivel. Supraestructura:

Constituye la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto y alude a la forma o a la organización formal de los mismos. Responde a la idea de que existen diferentes tipos de textos, cada uno con un patrón organizativo característico, es decir, los diferentes tipos de textos ofrecen distintos patrones organizativos o formas de interrelacionar las ideas.

En el caso, por ejemplo, de los textos expositivos podemos encontrar cinco categorías:

- *causas o efectos (supraestructura causal)
- *fases o estadios (supraestructura secuencial)
- *problema o solución (supraestructura de respuesta)
- *rasgos, propiedades (supraestructura descriptiva)

En el proceso de comprensión, el lector debe reconocer estas estructuras textuales, es decir, debe reconocer esas categorías y cómo se relacionan entre sí, ya que mediante esa estructura podrá organizar e interrelacionar la información que va procesando.

De acuerdo con Clemente y Domínguez (1996), la estructura que emplean los lectores para el reconocimiento y uso de la organización del texto es la llamada estrategia estructural que contiene los siguientes componentes:

*En primer lugar reconocer el patrón organizativo del texto, a través de claves o señales que aparecen en los textos y que indican la presencia de un tipo de organización, ejemplo: por esta razón, la causa fundamental, etc.

*En segundo lugar utilizar ese patrón como instrumento para asimilar la información que se va derivando del texto, ordenándola en las distintas categorías básicas y creando una representación en la memoria semejante a la estructura del texto.

*Por último utilizar esa representación para recordar información del texto. La información establecida de forma explícita en el texto no es suficiente para llegar a la comprensión coherente, sino que es necesario que el lector añada a esos contenidos literarios una parte de sus conocimientos, es decir, el lector debe aportar aquellos conocimientos previos que sean necesarios para suplir las ausencias inevitables del texto.

Por su parte Orrantia y Sánchez (1996), citando a Meyer, explican la manera en cómo el lector opera a través de la estrategia estructural, para tal caso se mencionan cinco patrones organizativos para los textos expositivos y son los siguientes:

Colección. En la que se interrelacionan una lista de elementos afines, mediante una secuencia temporal, a través de un vínculo de simultaneidad, mediante un lazo asociativo inespecífico o simplemente los elementos aparecen agrupados, es decir, que en esta estructura se ponen de manifiesto la subordinación de unas ideas a otras, de modo jerárquico con distintos niveles de importancia.

Causalidad. En esta relación se muestra una correspondencia causal entre las ideas, siendo una idea la causa y la otra el efecto. Las ideas se agrupan mediante relaciones antes-después en el tiempo, existiendo vínculos causales entre ellas.

Respuesta, problema-solución: En esta relación las ideas referidas al problema y las referidas a la solución se encuentran en el mismo nivel en la estructura del contenido. Esta relación permite considerar el problema independiente de la solución cosa que no ocurre en la causalidad, ya que no es posible identificar un antecedente sin un consecuente.

Comparación: En este patrón organizativo dos fenómenos se relacionan para ser confrontados entre sí en sus diferencias y semejanzas.

Descripción: Las ideas se agrupan en torno a un tema y en la estructura del contenido, se organizan jerárquicamente, esto es, la idea descriptiva se encuentra subordinada al tema descrito.

Orrantia y Sánchez (1996) sostienen que con este tipo de estructuras existe la posibilidad de poder encontrar en el texto una serie de señales que indican la presencia de un tipo de organización u otro y al mismo tiempo operan como claves para activar el tipo de estructura correspondiente.

2.4.2 Representación situacional.

La representación situacional es otra implicación para la comprensión que se refiere a la construcción en nuestra mente de un modelo sobre el mundo o situación que el texto describe, donde se movilizan los conocimientos previos del lector para dar acomodo a la información presente en él.

Según Orrantia y Sánchez (1996), los textos son una invitación para ir más allá de ellos o por decirlo de otra manera son una invitación para crear o construir mundos compartidos con el autor en los que la información que se deriva del texto tenga algún sentido. Y los lectores así deben entenderlo, confrontando lo que ya saben de la realidad con la información que ya está en el texto. Para llegar a conectar la información que deriva del texto con nuestros conocimientos previos antes es necesario introducirse en el significado del texto, reconocer su estructura interna, asumir su propia lógica. De esta forma se crea una representación situacional del texto de manera coherente, estructurada y jerarquizada para posteriormente asumir su plena comprensión.

Estos autores señalan que dentro de los procesos implicados en la lectura, es necesario que el lector realice una serie de actividades que ayudarán a mejorar el grado de comprensión. A continuación se mencionan los pasos necesarios para mejorar la comprensión de un texto.

- El lector debe introducirse en la lógica interna del texto, relacionando unas ideas con otras, esto supone poner en relación unas ideas con otras, para lo cual es necesario captar cómo se organizan formalmente las ideas en el texto.
- El lector debe identificar la organización formal del texto. Los textos poseen una organización formal: explican, describen, comparan, resuelven o narran algo.
- El lector debe jerarquizar entre la información que tiene, mas o menos importancia, es decir, diferenciar aspectos del texto que son esenciales de aquellos que son secundarios.

2.4.3 La autorregulación

Dentro del proceso de la lectura, Orrantia y Sánchez (1996) mencionan que es importante tomar en cuenta la sensibilidad que el lector otorga a su propio proceso de comprensión. Los textos escolares son complejos y están continuamente introduciendo información nueva para el lector. En este sentido, el lector debe ser activo y *autorregularse* continuamente para ser capaz de reconocer las dificultades que puedan surgir en la comprensión, de localizar su origen y de buscar medidas que traten de resolverlas. A esta autorregulación hay que unir la flexibilidad en el uso de las propias estrategias de comprensión, esto es, de qué manera el lector pone en juego las distintas estrategias en función de la meta que persiga con el texto.

CAPITULO 3. ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

3.1 PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA.

Usualmente los contenidos escolares están referidos a una disciplina o bien a una área de estudio específica (p. ej. matemáticas, español), la asignatura que se tiene que aprender está centrada, por lo general, en la enseñanza y en el aprendizaje de contenidos conceptuales. Sin embargo, los contenidos escolares suponen, también, el aprendizaje de procedimientos y estrategias (Zabala, 1997).

Marchesi y Martí (1999) definen el procedimiento como un conjunto de acciones ordenadas y orientadas para alcanzar una meta (acciones finalizadas), asimismo, señalan que el aprendizaje de un procedimiento supone distintos componentes que se van aprendiendo simultáneamente; adquisición de las acciones, automatización, generalización y conceptualización. En este sentido, una de las características del procedimiento es la automatización.

Para la enseñanza de procedimientos, estos mismos autores, sugieren una práctica guiada a través del modelado. El formato para dicha enseñanza sería el siguiente: exposición por parte del docente, o un experto en el tema, que sirve como modelo (ejecución y explicación), práctica guiada (ejecución conjunta) y práctica autónoma. Para la evaluación de los procedimientos es necesario comprobar que el alumno es capaz de usarlos, para ello es conveniente plantearle problemas cuya solución implique el uso de los procedimientos.

Por su parte, Solé (1999) considera a las estrategias de comprensión lectora como "...procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio" (p. 59).

Esta misma autora sostiene que, dado que los procedimientos son contenidos de aprendizaje, es necesario enseñar estrategias de comprensión lectora porque éstas no se desarrollan espontáneamente.

Asimismo advierte que las estrategias no pueden ser tratadas como técnicas automatizadas porque implican procesos cognitivos y metacognitivos (autorregulación). Al respecto señala:

“Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayor dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas” (Solé, 1999, p. 60).

En este mismo sentido se expresa Valls (1990), cuando indica que las estrategias son “sospechas inteligentes”, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse, su aplicación correcta requerirá de la contextualización para el problema de que se trate.

Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican auto dirección, la existencia de un objetivo, la conciencia de que ese objetivo existe y el autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Solé (1999), citando a Palincsar y Brown, menciona que la comprensión depende de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Estos autores mencionan que en algunos casos los lectores expertos, utilizan las estrategias de forma inconsciente. Mientras leemos y vamos comprendiendo, no ocurre nada; el procesamiento de información escrita que requiere el acto de lectura

se produce de una manera automática. Sin embargo cuando se encuentra un obstáculo, una frase incomprensible, un desenlace totalmente imprevisto, que se contradice con nuestras expectativas, una página incorrectamente colocada, que hace imposible nuestra comprensión, nos resulta imprescindible proceder a atender el problema que nos ocupa lo que implica atención adicional y la mayoría de las veces realizar determinadas acciones como releer el contexto de la frase, examinar nuevamente el texto o inferir la información faltante.

Es por ello que es necesario trabajar correctamente las estrategias de comprensión lectora, caracterizadas por la necesidad de comprender, aprender y resolver nuestras propias dudas que por medio de las estrategias se llegué a la comprensión.

3.2 ESTRATEGIAS ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA.

Solé (1999) propone promover estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura.

3.2.1 Antes de la lectura

Antes de la lectura, el profesor debe pensar que la complejidad que caracteriza y determina a las estrategias, es la capacidad que tienen los niños para enfrentarse a dicha complejidad. Así su actuación estará dirigida a observar y ofrecer la ayuda adecuada para que puedan superar los retos que la actividad de leer y comprender siempre implica.

Un punto importante que se debe tomar en cuenta antes de la lectura es que los niños deben encontrarse motivados. Una forma de estar motivados es encontrarle sentido a lo que se debe leer y es necesario que los niños sepan qué deben hacer, que conozcan los objetivos que se pretenden alcanzar, que sientan que son capaces de hacerlo, que piensen que pueden hacerlo, que tienen los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir la ayuda precisa y sobre todo que encuentren interesante y atractivo lo que se les pide que hagan (Solé, 1999).

Esta misma autora propone las siguientes estrategias que deben ser utilizadas antes de la lectura.

- Establecer predicciones sobre el texto.
- Plantearse preguntas sobre lo que se va a leer.
- Generarse preguntas sobre un texto.

3.2.2 Durante la lectura.

Las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de la lectura compartida son las siguientes:

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto

Solé (1999), citando a Palincsar y Brown, propone que el profesor y los alumnos lean en silencio (aunque también puede hacer una lectura en voz alta) un texto, o un fragmente de él.

Durante la lectura, el profesor conducirá a los alumnos a través de cuatro estrategias básicas:

- Primero, se encargará de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo.
- Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
- Más tarde formulará a los niños una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura.
- Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir).

Estas estrategias son parte fundamental de la buena comprensión de un texto y sobre todo permitirán que los alumnos tengan una buena comprensión de lo que van leyendo durante el proceso de la lectura. Para leer eficazmente, necesitamos saber qué podemos hacer una vez que identifiquemos el obstáculo, lo cual supone tomar decisiones importantes en el curso de la lectura.

3.2.3 Después de la lectura.

Una parte importante de todo el proceso de la lectura es que al terminar de leer un texto, se haya dado una buena comprensión lectora, ya que esto significará que las estrategias que se estén empleando realmente están siendo útiles.

Al respecto Solé (1999), citando a Winograd y Bridge, resumen los resultados de la investigación, sobre diferencias individuales y evolutivas en la comprensión de la información:

- 1.- Los lectores jóvenes, como los adultos, tienden a recordar la información importante.
- 2.- Los lectores jóvenes, aún cuando pueden reconocer o identificar lo importante tienen dificultades para explicar las causas de su atribución.
- 3.- Los lectores jóvenes no perciben del mismo modo las señales de relevancia textual empleadas por los autores; además, poseen un menor conocimiento del mundo y experiencia social que contribuye a complicar la tarea de juzgar la importancia de la información.
- 4.- uno de los aspectos en que se diferencian de forma clara buenos y malos lectores es precisamente en la habilidad para identificar y utilizar la información importante.

Las diferencias entre buenos y malos lectores adultos y jóvenes varían según el texto y la actividad en que se ven implicados durante la lectura y después de ella. Por ello es importante utilizar estrategias después de la lectura como:

- Identificación de la idea principal
- Elaboración de resumen y formulación de preguntas
- Respuestas a las preguntas planteadas

En el cuadro No. 2 se presentan las estrategias de comprensión lectora según Solé (1999)

Tabla No.2. Estrategias de comprensión lectora

ANTES DE LA LECTURA	DESPUÉS DE LA LECTURA	DURANTE LA LECTURA
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer predicciones sobre el texto. • Plantearse preguntas sobre lo que se va a leer. • Generarse preguntas sobre un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formular predicciones sobre el texto que se va a leer. • Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído. • Aclarar posibles dudas acerca del texto. • Resumir las ideas del texto • Primero, se encargará de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo. • Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto. • Más tarde formulará a los niños una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura. • Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir). 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la idea principal • Elaboración de resumen y formulación de preguntas. • Respuestas de preguntas.

Fuente: Solé (1999)

3.3 ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO PARA LA IDENTIFICACIÓN Y LA GENERACIÓN DE DATOS EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA.

Según Cázares (2000), la lectura es una actividad que la persona desarrolla usando sus procesos mentales o estructuras cognitivas, estas estructuras cognitivas generan estrategias y una serie de pasos para lograr un fin, cuyo propósito es identificar o generar información por medio de la lectura.

Este autor menciona que básicamente, los procesos para identificar información mediante la lectura son la *observación y la comparación*: en cambio para generar información se usan los procesos de relación, clasificación y ordenamiento.

3.3.1 Identificación de datos con el uso de preguntas.

Para Cázares (2000) el propósito de ser mejor lector se cumple mediante la práctica constante y deliberada de las estrategias de pensamiento y el uso de los recursos que ayudan a lograr este fin. Para este autor uno de los recursos fundamentales es la pregunta y suele usarse para localizar información. *“La pregunta es un recurso que podemos utilizar para facilitar el trabajo mental cuando la intención es buscar información”p. (33).*

Para este autor la práctica es un factor para desarrollar cualquier tipo de habilidades. La habilidad es una característica de la persona que demuestra su capacidad para lograr un objetivo mediante el uso de una estrategia. Una vez que se ha obtenido información de un texto, el lector deberá organizarla utilizando la comparación de datos que se facilita con el uso de la pregunta como organizadora de la información.

3.3.2 Comparación de datos.

Para Cázares (2000) *“La lectura con base en la comparación es el principio de la organización del conocimiento”*. Según este autor cuando la lectura es comparada provoca el desarrollo de habilidades para organizar el conocimiento. Cuando se compara, se identifican datos similares y diferentes, es decir, se está desarrollando la habilidad para generar y discriminar datos.

Para este autor la identificación de datos diferentes conduce a la discriminación de información, la identificación de datos semejantes conduce a la generalización de la información.

3.3.3 Relación de datos

Según Cázares (2000), la mente posee una estructura gracias a la cual se genera nueva información con los datos comparados: la estructura de relación, es el proceso mental que tiene como característica esencial establecer nexos entre dos o más datos para generar nueva información.

3.3.4 La clasificación en el proceso de lectura.

Para este autor al aplicar la obtención de datos, la comparación y la relación, el lector debe conducirse hacia la organización, ya que la clasificación mental que se inicia con la observación de datos semejantes y diferentes, continua con el establecimiento de relaciones con base en las características comunes o compartidas según los criterios específicos, que son los que finalmente generan las clases.

3.3.5 El proceso de ordenamiento en la estructura de un texto.

El proceso de ordenamiento se lleva a cabo haciendo uso de la estructura basada en hechos, sucesos o situaciones dinámicas.

Según Cázares (2000), el proceso de ordenamiento se da en la secuencia que se establece en hechos, sucesos o situaciones a partir de las características que se alteran o cambian.

3.4 SESIONES DE CONVERSACIÓN CON EL AUTOR

Por su parte Carney (1992) propone las sesiones de conversacion con el autor; la utilización de esta estrategia facilita que el autor emprenda un diálogo con el texto o con el autor, la conversación con el autor está diseñada para hacer que los lectores superen la lectura literal de textos, estimulándolos de modo especial para que distingan entre hechos y opiniones, y busquen los prejuicios del autor, así como su punto de vista. Estimar, Leer, Responder, Preguntar (ELRP).

3.4.1 Volver a contar.

Según este autor estas estrategias han sido diseñadas fundamentalmente para estimular a los estudiantes a que recuerden un texto ya leído por ellos, con esta estrategia se puede lograr que el lector efectúe una representación más coherente de lo leído.

3.4.2 Procedimientos de eliminación de elementos.

Para Carney esta estrategia estimula al lector para que pueda hacer previsiones mientras lee, reparando en la información semántica y sintáctica, para llegar a la comprensión de las relaciones de cohesión establecida por elementos textuales como los pronombres.

3.5 ESTRATEGIAS DE LECTURA SEGUN GOODMAN.

Ramos (1997) nos propone una conceptualización de la lectura que la define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es propiedad del texto, con su forma gráfica, sino que el lector emplea un conjunto de estrategias de lectura y ciclos a través de los cuales se construye significado. En este sentido el proceso de adquisición de lectura implica una dinámica que va relacionada con el texto y el lector, quien construye progresivamente el significado.

Este autor propone las siguientes estrategias:

PREDICCIÓN: Permite que al leer prediga el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto.

INFERENCIA: Proceso mental por el cual se lleva directamente a una conclusión, es decir, sacar información no explícita en el texto.

MUESTREO: Consiste en seleccionar de un número limitado de ideas las más importantes que puedan representar el contenido del texto.

AUTOCORRECCIÓN: Es el proceso que lleva al lector a localizar el punto de error y considerar o buscar más información para efectuar la corrección.

Con este proceso de estrategias que propone Goodman se logrará establecer la relación entre el texto y el lector, con lo cual le será más fácil construir el significado del texto.

Al seguir estas estrategias de lectura, el lector centra su atención en el texto, provocando 4 ciclos que explican la naturaleza de la construcción del significado.

OPTICO: Interviene el ciclo ocular y que con movimiento de ojos permite localizar la información gramatical más útil ubicada en una pequeña parte del texto.

PERCEPTUAL: El lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas en la medida en que observa si el texto es coherente con sus predicciones lingüísticas y con la contribución que éstas hacen a la obtención del significado del texto, con estas predicciones se hace más eficiente el procesamiento de información, por lo que se reduce la necesidad de utilizar cierta cantidad de índices textuales.

GRAMÁTICA: En este ciclo el lector utiliza las estrategias de predicción y de inferencia, mediante ellas usa los elementos clave de las estructuras sintácticas que conforman las diferentes proposiciones del texto, para procesar la información en el contenido.

SEMÁNTICA: En ella se articulan los tres ciclos anteriores y, en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector, permite que el sentido que se obtiene sobre concreción, reconstruya el significado que construyó.

3.6 LOS ESQUEMAS COMO SISTEMA DE PROCESAMIENTO ESTRUCTURAL DEL TEXTO.

En este apartado se analizará el proceso de la comprensión lectora desde el mecanismo de procesamiento estructural. Viero (1997) señala que, para entender el proceso de comprensión lectora, es necesario analizar cómo el lector organiza el texto de tal manera que va estableciendo núcleos estructurales, a partir de los cuales establece las relaciones de coherencia presentes en el mismo, es decir, que es a

partir de la noción de esquema que se puede lograr el proceso de comprensión lectora. Este autor citando a Rumelhart nos da la definición de esquema: " *Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en nuestra memoria individual*" (p.37).

Viero (1997) nos propone estudiar el término de esquema desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva, y para esto, toma dos tipos de teorías estructurales que facilitan el estudio de este término; a) las gramáticas de cuentos que dividen el texto en macro-constituyentes de comienzo y de trama o argumento (formado éste por episodios definidos por las metas, las acciones que intentan realizar la meta y el resultado de las acciones) que plantean que el sujeto comprende un texto gracias a esa representación estructurada que se tiene de los distintos componentes que forman el cuento. b) *Las teorías macroestructurales* que incluyen dos niveles de representación del texto (un nivel macroestructural que representa minuciosamente, a través de las proporciones del texto, cada uno de los sucesos de éste y un nivel macroestructural que abstrae el sentido más global y general del texto) y que mantienen que el esquema sirve para determinar qué proposiciones son relevantes para la comprensión del texto. Estas teorías, determinan qué tipo de estrategias se han de utilizar para la elaboración de la macroestructura.

El autor nos señala que los modelos estructurales defienden la existencia de distintos tipos de esquemas para la estructura de cada texto y que su conocimiento permite al lector conectar las distintas partes de que consta ese texto, en función de esta distinción se va clasificando la información en las distintas categorías y, cuando la estructura del texto se ajusta con las expectativas que sobre él se tienen, su comprensión y posterior recuerdo mejora considerablemente, es decir, que cuando el lector se encuentre con una determinada clase de texto (cuento, ensayo, artículo periodístico) va a tener ya una idea de qué tipo de texto se trata, permitiéndole relacionarla con el contenido del texto y así lograr un significado.

3.6.1 Tipos de estructuras textuales

Viero (1997) señala que existe un tipo de esquemas que se refieren a la estructura de los textos, es decir, a una organización formal interna. También nos señala que la

estructura interna de un texto nos sirve para conectar las distintas partes de que consta ese texto, es decir, que gracias a esta estructura, al lector se le facilita reconocer de qué tipo de texto y de esta manera el lector va construyendo el tipo de estructura que necesita para lograr una comprensión del mismo.

Después que el lector ha reconocido el tipo de texto va clasificando la información en distintas categorías y cuando la estructura del texto coincide con las expectativas que sobre él se tiene, su comprensión y posterior recuerdo mejorará considerablemente.

Viero (1997) nos propone ciertas definiciones que están hechas en función de la organización prototípica de los cuentos que supone que el lector utiliza durante el proceso de comprensión, una de ellas son las *narraciones*. Viero citando a Thorndike nos dice que las narraciones son materiales de tipo literario que cuentan una historia, constituyendo así < formas básicas > globales muy importantes en la comunicación textual, y cuya característica fundamental es que el texto se refiere ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan subordinados.

Viero, citando a Rumelhart, señala que la comprensión de las narraciones es un proceso constructivo fruto de la interacción entre tres factores: el texto, el contexto y los esquemas organizativos. Los esquemas cognitivos de comprensión determinan qué información es relevante; cuanto mas rico sea el texto, más diferencias individuales habrá en los lectores a la hora de usar esquemas directivos.

3.6.2 Estructuras argumentativas y otros tipos de estructuras.

Según Viero (1997), las estructuras argumentativas corresponden con los textos expositivos que contienen información y son el tipo de material que habitualmente encontramos en los libro de textos; no presentan una modalidad fija que el lector pueda prever siempre porque el modo de organizar la información en un texto expositivo depende del tipo y objetivo que busca dicha información.

Viero, citando a Meyer, propone cinco esquemas retóricos que nos plantean las formas organizativas de los textos que funcionan en los procesos de comprensión.

* Texto de tipo descriptivo: Este tipo de texto brinda información acerca de un tema en particular o bien de las características del tema. En este texto el lector ha de utilizar estrategias adquiridas previamente.

* Texto de tipo agrupador: El autor expone un cierto número de ideas o descripciones, relacionadas entre sí. El autor puede usar palabras claves del tipo <en primer lugar> <a continuación> para denotar los diversos elementos relacionados entre sí.

* Texto de tipo causal: Este texto presenta los contenidos agrupándolos en una secuencia tal que de ello resulta la relación causal, explícita o implícita. Como palabras claves el autor utiliza <por ende> <de ahí que> <a causa de > o <la razón por la que >

* Texto de tipo aclaratorio: Presenta un problema, una interrogante o una acotación, seguida de una solución, respuesta o réplica; las palabras clave utilizadas por el autor son: <el problema consiste en > <la pregunta que surge es> <una posible causa del problema> pero la solución no siempre aparece por lo cual el lector tendrá que anticiparla.

Para esta autora las estructuras expositivas le permiten al lector reconocer la estructura del texto durante la lectura, ayudándole a formar la macroestructura y posibilita la aplicación de estrategias estructuradas en la recuperación y el recuerdo.

3.7 NIVELES DE ESTRUCTURACIÓN

Por su parte, Catalá, Catalá, Molina y Monclus (1995) señalan que comprender un texto comporta construir su significado elaborando un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la memoria a largo plazo (conocimientos previos).

Mencionan que para llegar a comprender qué sucede cuando el lector construye el significado de un texto es necesario conocer los procesos cognitivos que entran en juego, estos procesos son las operaciones que intervienen sobre las estructuras cognitivas, cambiándolas o modificándolas para llegar a construir una representación mental coherente del texto.

3.8 CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO MENTAL

Para la construcción de un modelo mental es necesario tomar en cuenta:

- La integración de las informaciones que incluye la representación construida a partir del texto en una estructura de conocimientos ya existentes.
- La búsqueda y recuperación en la memoria que permite acceder a la representación tipo construida al final de la lectura.
- La producción de la representación recuperada que tiene que respetar las exigencias de la demanda, así como las reglas semánticas, sintácticas y textuales.

Catalá, et. al. (1995) admiten una serie de procesos subyacentes en la comprensión lectora que ayudan a la construcción de un modelo mental que a continuación se exponen:

MICROESTRUCTURA

- 8 El reconocimiento de las palabras o grupos de palabras
- 8 El paso de significante a significado que asegura la recuperación en la memoria a largo plazo de los conocimientos asociados a las palabras o grupos de palabras identificadas.
- 8 La comprensión morfosintáctica es el reconocimiento de los tiempos verbales, de la puntuación, del lugar que ocupan las palabras que aseguran un primer tratamiento del texto.
- 8 La relación de los significados entre sí, inferida a partir de los conectores.

MACROESTRUCTURA

- La construcción del significado de las frases que permite hacer inferencias de enriquecimiento, de elaboración o de generalización.
- La jerarquización de la información juzgando la importancia relativa de los significados construidos.
- La organización de la información interrelacionando globalmente las ideas.

SUPRAESTRUCTURA

- La identificación del tipo del texto y de sus partes diferenciales.

AUTORREGULACIÓN

- La gestión que remite a los procesos metacognitivos permitiendo entre otras cosas la identificación de la falta de comprensión y de las estrategias de corrección.

Esta autora menciona que en un lector experto los procesos de bajo nivel que forman la microestructura se automatizan para poder atender la comprensión de alto nivel o macroestructura. Así mismo cuestiona lo siguiente: ¿cómo se pueden tomar en cuenta estos procesos cognitivos en la evaluación?. (Véase más adelante metodologías para la evaluación de la comprensión lectora).

De acuerdo con las propuestas teóricas que hemos presentado se puede indicar que, con respecto a la **microestructura**, Clemente y Domínguez (1999), señalan que ésta hace referencia a dos componentes básicos: a) Organización de los significados en proposiciones (el significado que subyace a una oración) y b) Progresión temática, el establecimiento de las relaciones de continuidad temática que permite responder a preguntas básicas como ¿De qué trata el texto ahora?.

Por su parte, Catalá, et. al. (1995), coinciden al señalar que la microestructura supone el paso de significante a significado y la relación de los significados entre sí, sin embargo, estos autores mencionan que para la construcción de una representación mental son necesarios procesos ascendentes como el reconocimiento de las palabras o grupos de palabras, así como la comprensión

morfosintáctica (reconocimiento de los tiempos verbales, de la puntuación, del lugar que ocupan las palabras que aseguran un primer tratamiento del texto, etc).

De acuerdo con lo anterior, la microestructura estaría conformada por:

El reconocimiento de palabras o grupo de palabras y la comprensión morfosintáctica, la organización de los significados en proposiciones, la relación de los significados entre sí y la progresión temática.

Por su parte Clemente y Domínguez (1999), citando a Kintsch y Van Dijk, hacen referencia al término de la **macroestructura** mencionando que las ideas centrales que expresan el significado global del texto, pueden ser consideradas como unidades semánticas que organizan el discurso. Las funciones de la macroestructura son las siguientes:

- Proporciona una coherencia global de las proposiciones derivadas, diferenciando unas ideas de otras y estableciendo una relación jerárquica entre ellas.
- Permite reducir extensos fragmentos de información a un número manejable de ideas.

Para llegar al significado global del texto el lector debe poner en marcha una serie de estrategias que tienen la misión de transformar y reducir la información de un texto; se les denomina **macroreglas**: supresión, generalización, integración o construcción. (Orrantia y Sánchez, 1996; Clemente y Domínguez, 1999). Por su parte Viero (1997) menciona que de un nivel macroestructural se abstrae el sentido más global y general del texto, y en el cual el esquema sirve para determinar qué proposiciones son relevantes para la comprensión del texto.

Por otra parte Catalá, et. al. (1995) mencionan que para la macroestructura hay que tomar en cuenta los siguientes puntos:

- La construcción del significado de las frases que permite hacer inferencias de enriquecimiento, de elaboración o de generalización.

- La jerarquización de la información juzgando la importancia relativa de los significados construidos.
- La organización de la información interrelacionando globalmente las ideas.

En lo que respecta a la supraestructura, ésta hace referencia a la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto y alude a la forma o a la organización formal de los mismos. Responde a la idea de que existen diferentes tipos de textos, cada uno con un patrón organizativo característico, es decir, los diferentes tipos de textos ofrecen distintos patrones organizativos o formas de interrelacionar las ideas. (Catalá, et. al; 1995; Clemente y Domínguez, 1996)

En la **autorregulación** el lector debe ser activo y autorregularse continuamente para ser capaz de reconocer las dificultades que pueden surgir en la comprensión.

A esta autorregulación hay que unir la flexibilidad en el uso de las propias estrategias de comprensión, esto es, de que manera se pueden poner en juego las distintas estrategias en función de la meta que persiga con el texto (recordarlo, sacar las ideas más importantes, sacar una idea global, leerlo por placer, etc.). Los procesos metacognitivos permiten entre otras cosas la identificación de la falta de comprensión y de las estrategias de corrección, así mismo en el proceso de la lectura es importante tomar en cuenta la sensibilidad que el lector otorga a su propio proceso de comprensión. (Orrantía y Sánchez, 1996; Clemente y Domínguez, 1996; Catalá, et. al; 1995)

CAPITULO 4.

COMPONENTES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Catalá et.al (1995), proponen enseñar las estrategias de comprensión lectora a partir de cuatro componentes: *comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial, comprensión crítica.*

Los componentes pueden ser caracterizados como estructuras cognoscitivas que permiten la comprensión y que el sujeto ha de construir a través de una serie de estrategias inherentes a dicha estructura. A continuación se presentan los componentes y sus estrategias.

Comprensión literal.

Es el reconocimiento de la información que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión aquella sobre la cual se hace más hincapié habitualmente en las escuelas. En este sentido se propone enseñar a los niños a:

- 8 Distinguir entre información relevante e información secundaria.
- 8 Saber encontrar la idea principal.
- 8 Identificar relaciones causa- efecto.
- 8 Seguir unas instrucciones.
- 8 Reconocer las secuencias de una acción.
- 8 Identificar los elementos de una comparación.
- 8 Identificar analogías.
- 8 Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado
- 8 Dominar el vocabulario correspondiente a su edad

Reorganización de la información

Requiere que el niño analice, sintetice y/o organice las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto que debe leer. En este sentido se debe enseñar a los niños a:

- 8 Suprimir información trivial o redundante
- 8 Incluir ideas o conceptos inclusivos
- 8 Reorganizar la información según determinados objetivos
- 8 Hacer un resumen de forma jerarquizada
- 8 Clasificar según unos criterios dados
- 8 Deducir los criterios empleados en una clasificación
- 8 Reestructurar un texto esquematizándolo
- 8 Interpretar un esquema dado.
- 8 Poner títulos que engloben el título del texto
- 8 Dividir un texto en partes significativas

Comprensión inferencial o interpretativa.

Se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido de un texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo.

De acuerdo con Catalá et.al. (1995) es la verdadera esencia de la comprensión lectora ya que es una interacción constante entre el lector y el texto llenando vacíos, detectando “lapsus,” iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se va comprobando si se confirman o no.

De esta manera se manipula la información del texto y se combina para sacar conclusiones.

Se propone enseñar a los niños:

- 8 Predecir resultados.
- 8 Inferir el significado de palabras desconocidas
- 8 Inferir secuencias lógicas

- 8 Reconponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.
- 8 Prever un final diferente

Comprensión crítica (juicio de evaluación profunda)

En este componente los alumnos dan respuestas que indican un juicio evaluativo por comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo proporcionado por el profesor, otras personas competentes u otras fuentes escritas; o bien con un criterio interno proporcionado por las experiencias, conocimientos o valores del lector.

El alumno puede hacer los siguientes juicios:

- 8 Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal
- 8 Distinguir un hecho de una opinión
- 8 Emitir un juicio frente a un comportamiento
- 8 Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto
- 8 Juicio de hechos u opiniones
- 8 Juicio de suficiencia y validez
- 8 Juicio de propiedad
- 8 Juicio de valor, conveniencia y aceptación

4.1 ANÁLISIS DEL ESQUEMA DE COMPRENSIÓN LECTORA.

En el siguiente esquema se muestran las estrategias de comprensión lectora que pueden ser utilizadas para la comprensión lectora.

Se considera necesario realizar un análisis de las propuestas que los diferentes autores proponen mencionando y relacionando qué estrategias existen y cuáles se deben llevar a cabo para el mejoramiento de la comprensión lectora.

Después de estudiar estas estrategias, consideramos que los autores que proponen un estudio mas completo para la comprensión lectora son Catalá, Molina y Monclús(1995).

Los autores mencionados en este esquema proponen diferentes estrategias que pueden ayudar a mejorar la comprensión lectora, sin embargo ninguno de ellos excepto Catalá et. al abordan la comprensión lectora a través de diferentes componentes, ya que dentro de estos, existen estrategias, es decir, se estudia este proceso de manera más completa y organizada. (Ver esquemas siguientes)

ESQUEMA DE COMPRESION LECTORA

4.2 METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Gómez (1995) concibe la evaluación como la explicación y comprensión de una situación educativa, mediante la indagación y el análisis que se realiza sobre el objeto de evaluación. En el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, la indagación, el análisis y la explicación constituyen una actividad sistemática y permanente para reconocer el proceso de aprendizaje y los avances y la estabilidad de las adquisiciones que un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento, en el contexto de una situación educativa.

Para Gómez la evaluación diagnóstica o inicial permite conocer, con respecto a la comprensión lectora, cuáles son las características de la lectura que se realizan de determinados textos y cuales son las dificultades a las que se enfrentan los alumnos para construir sus significados.

La evaluación de la comprensión lectora debe caracterizarse por ser una tarea estimulante para los niños. Esta autora menciona que se ha comprobado que si los niños conocen la tarea para realizar en una situación de evaluación su comprensión mejora, ya que son capaces de orientar su actividad con base en los objetivos. Los niños pueden comprobar su propia comprensión y avanzar por si mismo en su desarrollo lector.

Según esta autora en el diseño de las situaciones de evaluación, el maestro considera las características de los alumnos, de los textos, de las preguntas, así como el tiempo en el que se realizará la evaluación. En relación con las características del texto, el maestro seleccionará de entre una amplia variedad de textos (narrativos, informativos, periodísticos, recados, instrucciones, convocatorias, recetas, invitaciones, entre otros) aquellos que, de acuerdo con la lectura que realice, le parezcan más apropiados para sus alumnos, considerando en su análisis: a) el tema y la profundidad con que se aborda; b) la extensión y complejidad sintáctica; c) el tipo y cantidad de inferencias que deben realizarse; d) las señas textuales en general y e) la estructura del texto.

Según Gómez (1995) el maestro identificará la idea central que se desarrolla en el texto; de quién o de qué se habla y qué información proporciona, son preguntas que pueden orientar este reconocimiento. Generalmente el título y la parte introductoria del texto son indicadores del tema.

Es importante considerar que la extensión de un texto no determina la complejidad sintáctica. Puede presentarse el caso de que un texto corto, constituido por uno o dos párrafos contengan estructuras sintácticas más complejas que las contenidas en un texto más extenso, formado incluso por varias páginas. Otro elemento que destaca esta autora, en el análisis del texto, es el que se refiere a la identificación de los pasajes cuya comprensión requiere la elaboración de determinadas inferencias por parte del lector, es decir, aquellas en que el lector deberá aportar al texto la información implícita requerida para construir la semántica, esto facilita su comprensión.

Para Gómez el análisis de la forma en que un texto está estructurado puede enfocarse a distinguir si presenta una secuencia ordenada en las proposiciones, o ideas, que contiene, si es directivo y si está constituido por las partes que corresponden según el tipo de texto en el que se ubica o al menos contiene sus partes esenciales.

En relación con las preguntas es necesario destacar que aquellas que elabora el maestro deberán propiciar la reflexión del lector en torno al contenido del texto, y activar sus esquemas de conocimiento previo y su relación con la información literal, para elaborar las inferencias necesarias en la construcción del significado.

En este sentido, el planteamiento de las preguntas responde a la necesidad de conocer cómo los niños son capaces de evidenciar su comprensión no obstante las diferentes formas de preguntas que éstas pueden presentar por sí mismas y las características de la comprensión alcanzada. El maestro puede elaborar preguntas de tres tipos: preguntas abiertas, de opción múltiple y de opinión.

Gómez (1995) señala que, en una situación de evaluación, el maestro podrá plantear en forma oral preguntas complementarias a las que se presentan en los diferentes cuestionarios, de acuerdo con las respuestas que den los niños. En este sentido se constata si la elaboración del significado se limita a lo expresado inicialmente por el niño o puede ampliarse.

4.2.1 DESARROLLO DE SITUACIONES DE EVALUACIÓN

Gómez (1995) menciona que para el desarrollo de la evaluación se deben utilizar cuatro diferentes momentos.

Primer momento. *Indagación del conocimiento previo de los alumnos.*

Actividad grupal

Una vez seleccionados los textos, el maestro los leerá con el fin de diseñar la situación didáctica que utilizará para explorar, mediante un diálogo con los alumnos, el conocimiento previo que estos poseen con respecto del texto elegido.

Para el desarrollo de esta situación es necesario que el maestro propicie una interacción grupal, como un principio metodológico, a través de la cual los alumnos intercambien la información que poseen sobre el tema, confronten sus opiniones y construyan nociones y conceptos que amplíen el esquema conceptual desde el cual orientan su actividad lectora.

Segundo momento. *Los alumnos leen los textos*

Actividad individual

El maestro entregará el texto a cada niño, solicitándole que realice la lectura en voz alta o en silencio, como cada niño prefiera. Ante cualquiera de estas posibilidades, el maestro tiene la oportunidad de conocer en forma directa algunas de las estrategias que los niños emplean para realizar la lectura. A partir de la observación del movimiento ocular, es posible identificar estrategias de confirmación y auto corrección.

Se recomienda, además, registrar los desaciertos que cometan, tales como: cambio de palabras, omisiones de palabra o de signos de puntuación, etcétera, que pueden ser indicadores de obstáculos para la comprensión; aunque existen casos, por supuesto, de niños que presentan estos desaciertos sin que la comprensión se vea gravemente afectada.

Tercer momento.

Los alumnos responden las preguntas.

Actividad individual.

Cuando el niño haya terminado la lectura, el maestro le preguntará si está listo para contestar el cuestionario. Si la respuesta es negativa, y si el niño así lo desea, se le permitirá nuevamente la lectura. Si la respuesta es afirmativa, se le entregará el cuestionario previamente elaborado para que lo responda.

Cuando el maestro observe que el niño no responde alguna pregunta, debe indagar la causa y, si lo cree necesario se le sugerirá leer nuevamente el texto para que más adelante concluya el cuestionario.

Actividad en equipo

De acuerdo con la observación realizada por el maestro durante la indagación del conocimiento previo, puede surgir su interés por conocer las dificultades o avances en la comprensión de algunos niños. En dicha situación el cuestionario se aplicará de manera oral, permitiendo que los niños intercambien información, confronten sus opiniones y argumenten sus ideas. Si en algún momento de la interacción el maestro observa que existen dificultades, remitirá a los niños nuevamente al texto.

De esta manera podrán verificar en la información textual si ya tienen todos los demás elementos necesarios o requieren más información para responder.

El maestro tendrá que propiciar que los alumnos regresen al texto para identificar en que parte del mismo pueden encontrar la información necesaria, o bien los ayudará a identificar el pasaje en el que es posible encontrar dicha información.

Cuarto momento: *Análisis e interpretación de las respuestas.*

Actividad del maestro.

El análisis de la interpretación de las respuestas que dieron los niños en cada evaluación se realizará sobre la base de los aspectos implicados en ellas, y servirá de parámetro para el diseño de las situaciones didácticas que, en forma específica, propicien el desarrollo lector de los alumnos.

En el caso de que los niños hayan respondido por escrito el cuestionario, el maestro analizará cada respuesta para identificar los elementos que indiquen la elaboración de la inferencia, el establecimiento de las relaciones entre su conocimiento previo y la información literal, así como la comprensión del texto en su conjunto.

Con estos indicadores, el maestro determinará si las respuestas son: a) adecuadas, cuando el lector haya realizado la tarea intelectual implicada; b) parcialmente adecuadas, cuando alguna respuesta evidencie la consideración de un sólo aspecto. Cabe señalar que Gómez (1995) no establece una categoría sobre respuestas inadecuadas.

4.3 EVALUACIÓN DE LOS COMPONENTES Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA (PRUEBA ACL-3).

Por su parte Catalá. et. al (1995) proponen evaluar la comprensión lectora a través de una evaluación formativa, donde a partir de las lecturas iniciales de los niños, podemos saber en que proceso debemos intervenir y analizar los aspectos que inciden en las posibilidades de ayudar a cada uno a progresar.

Catalá, et. al (1995) señalan que de la evaluación de la comprensión lectora se derivan elementos objetivos que ayudan a tener conocimientos más profundos del alumnado, valorar su progreso, analizar aspectos que puedan orientar sobre las posibles carencias y determinar los aspectos más específicos que hay que trabajar con cada uno a fin de mejorarla. Catalá propone evaluar la comprensión lectora por medio de las pruebas ACL (Análisis de Comprensión Lectora), a través de las cuáles se puede valorar la comprensión lectora de una manera amplia, a partir de

textos de tipología diversa, con temáticas que se refieren a diferentes áreas curriculares. (Véase tabla no. 3)

Las preguntas recogen los principales componentes de la comprensión lectora (literal, inferencial, reorganizativa y crítica) antes mencionados.

Estos autores mencionan que a través de estas pruebas los niños han de inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar, emitir juicios, etc; a partir de textos breves que permiten ser fácilmente manipulables, el alumno tiene que responder preguntas con lo escrito, pudiendo elegir entre diversas alternativas que le obligarán a hacer un esfuerzo de aproximación muy grande para seleccionar la que cree más adecuada, más cercana al sentido del texto, a la intención del autor, al contenido global o específico de los términos. Les obligará a elaborar, no a contestar por simple recuerdo inmediato, sino a comprender profundamente, dando valor a los giros, a las intenciones no explícitas pero sí sugeridas, infiriendo el sentido implícito o deduciendo lo que se desprende de dicho texto.

El número de respuestas acertadas nos dará una información muy fiel de su capacidad comprensiva, pero también un análisis cualitativo más profundo nos ofrecerá abundante información respecto al tipo de actividades mentales relacionadas con la lectura que es capaz de hacer y cuáles no. Viendo el tipo de respuesta que ha dado, si ha elegido las alternativas más próximas a la correcta, o si se ha alejado mucho de ella, podremos inferir el tipo de dificultades manifestadas en el vocabulario, de opinión, de deducción, de capacidad de síntesis, etc. (Catalá et, al 1995)

Para el análisis de los resultados de la evaluación inicial y final Catalá et al. (1995), proponen evaluar los componentes y estrategias de la siguiente manera. Es necesario tipificar las puntuaciones directas de cada pregunta y elegir una escala para informar el nivel de cada examinado.

A continuación se muestra un ejemplo propuesto por estos autores de cómo evaluar los resultados obtenidos después de aplicar la prueba ACL-3.

Transformación de las puntuaciones directas derivadas de clase:



Rangos	ACIERTOS
1	0-----4
2	5-----7
3	8-----9
4	10---12
5	13---14
6	15--16
7	17---19
8	20--21
9	22--24
10	25

Rangos	<u>Interpretación</u>
1-2	Nivel muy bajo
3	Nivel Bajo
4	Nivel moderadamente bajo
5-6	Nivel dentro de la normalidad
7-8	Nivel moderadamente alto
9	Nivel alto
10	Nivel muy alto

El funcionamiento de la tabla es la siguiente:

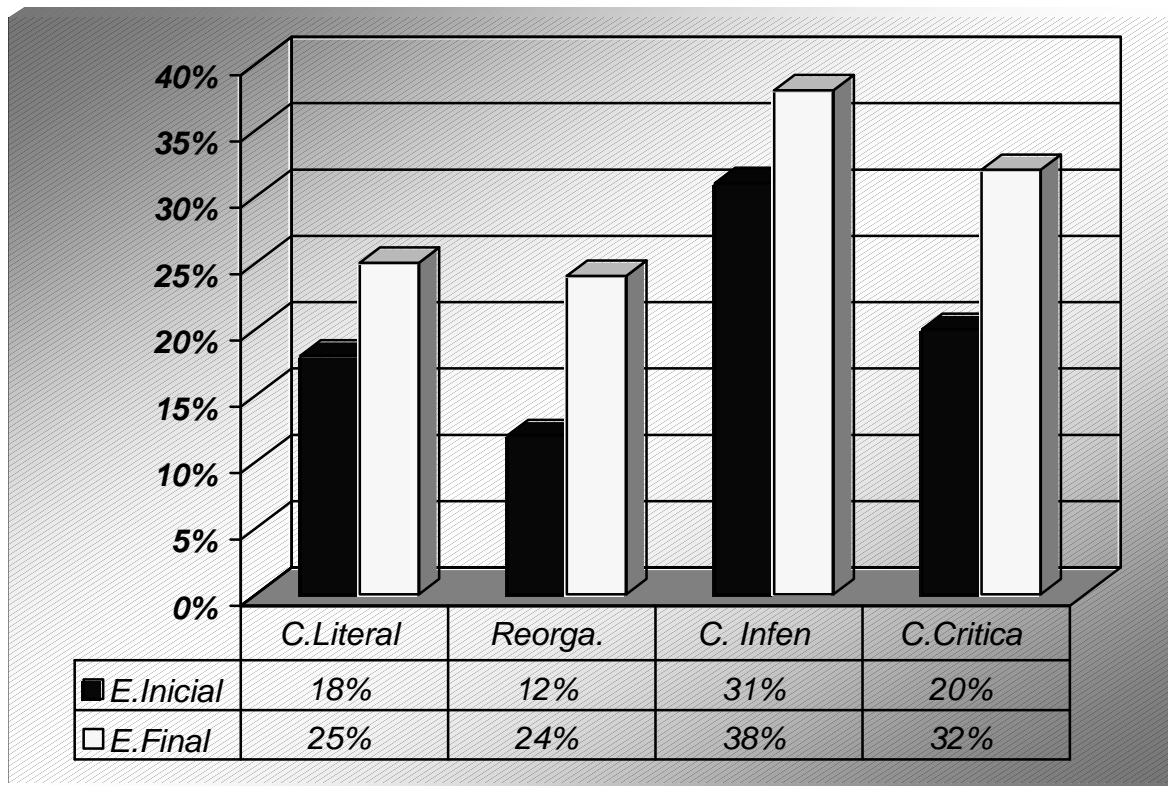
Una puntuación directa de 18 aciertos corresponde al rango 7, es decir a un nivel moderadamente alto.

A continuación se muestra un ejemplo de gráfica de resultados.

Nivel 3er grado de primaria Primera evaluación: Octubre  Segunda evaluación: Enero 											
ALUMNOS	PT	RANGOS									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	15	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	21	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2	7	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	20	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3	19	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	20	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4	22	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	25	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
5	6	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	16	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
6	13	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	19	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

La evaluación de los resultados se lleva a cabo en dos diferentes momentos; el primero como ya se explicó es por medio de rangos y en el segundo momento de la evaluación se utiliza el estadístico de prueba t de student para la comparación de promedios.

A continuación se muestra los resultados esperados para cada componente



4.3.1 Estructura de la prueba ACL-3

La prueba esta conformada por 24 ítems. En el cuadro No. 3 se encuentran los ítems relacionados con cada uno de los componentes de la comprensión lectora (para mayor detalle véase anexo No. 1).

Tabla No. 3 clasificación de los ítems según los componentes de la comprensión que se han tenido en cuenta. (ANEXO 1)

Prueba	Comprensión Literal	Reorganización	Comprensión inferencial	Comprensión crítica
ACL-3	Ítems 4,5,6,7,8,9,19, 20,23	Ítems 11,12,16,18,25	Ítems 1,3,10,14,15,17,22, 24	Ítems 2,13,21

Fuente: Catalá, Catalá, Molina y Monclús (1995).

Es por eso que en nuestro estudio retomamos la prueba ACL-3, ya que por medio de ésta se logrará detectar si los niños son capaces de hacer operaciones como inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar, prever, emitir juicios, etc, además de evaluar los aspectos más relevantes que se han tomado en cuenta dentro de la investigación respecto a la comprensión lectora, y de esa manera conocer cómo es que el alumno llega a alcanzar la comprensión y cuál es el proceso que sigue el lector para hacerlo.

Además de ser un instrumento validado y confiable para acercarnos al conocimiento de qué es lo que entienden los alumnos cuando leen.*

Por otra parte, otra de las ventajas que encontramos al realizar la evaluación de la comprensión lectora a través de las pruebas ACL es que están diseñadas para cada grado de Educación Primaria, en esta investigación utilizaremos la prueba ACL-3 que está diseñada para el 3° grado de educación primaria.

De acuerdo con las propuestas teóricas que hemos presentado se puede resumir que, con respecto a la microestructura, Clemente y Domínguez (1999), señalan que ésta hace referencia a dos componentes básicos: a) Organización de los significados en proposiciones (el significado que subyace a una oración) y b) Progresión temática, el establecimiento de las relaciones de continuidad temática que permite responder a preguntas básicas como ¿De qué trata el texto ahora?.

Por su parte, Catalá, et. al. (1995), coinciden al señalar que la microestructura supone el paso de significante a significado y la relación de los significados entre sí, sin embargo, estos autores mencionan que para la construcción de una representación mental son necesarios procesos ascendentes como el reconocimiento de las palabras o grupos de palabras, así como la comprensión morfosintáctica (reconocimiento de los tiempos verbales, de la puntuación, del lugar que ocupan las palabras que aseguran un primer tratamiento del texto, etc).

*para ver como se llevo a cabo la validación de la prueba ACL-3 consultar la siguiente bibliografía. Catalá, G. Catalá, M., Molina, E. Y Monclús R. (1995) Evaluación de la comprensión lectora. Graó, Barcelona.

De acuerdo con lo anterior, la microestructura estaría conformada por:

El reconocimiento de palabras o grupo de palabras y la comprensión morfosintáctica, la organización de los significados en proposiciones y la relación de los significados entre sí y la progresión temática.

- Por su parte Clemente y Domínguez (1999), citando a Kintsch y Van Dijk, hacen referencia al término de la **macroestructura** mencionando que las ideas centrales que expresan el significado global del texto, pueden ser consideradas como unidades semánticas que organizan el discurso.

Para llegar al significado global del texto el lector debe poner en marcha una serie de estrategias que tienen la misión de transformar y reducir la información de un texto, se les denomina **macroreglas**: supresión, generalización, integración o construcción. (Orrantia y Sánchez, 1996; Clemente y Domínguez, 1999). Por su parte Viero (1997) menciona que de un nivel macroestructural se abstrae el sentido más global y general del texto, y en el cual el esquema sirve para determinar que proposiciones son relevantes para la comprensión del texto.

Por otra parte Catalá, et.al. (1995) mencionan que para la macroestructura hay que tomar en cuenta los siguientes puntos:

- La construcción del significado de las frases que permite hacer inferencias de enriquecimiento, de elaboración o de generalización.
- La jerarquización de la información juzgando la importancia relativa de los significados construidos.
- La organización de la información interrelacionando globalmente las ideas.

En lo que respecta a la supraestructura, ésta hace referencia a la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto y alude a la forma o a la organización formal de los mismos. Responde a la idea de que existen diferentes tipos de textos, cada uno con un patrón organizativo característico, es decir, los diferentes tipos de textos ofrecen distintos patrones organizativos o formas de interrelacionar las ideas. (Catalá, et. al; 1995; Clemente y Domínguez, 1996)

En la autorregulación el lector debe ser activo y autorregularse continuamente para ser capaz de reconocer las dificultades que pueden surgir en la comprensión.

A esta autorregulación hay que unir la flexibilidad en el uso de las propias estrategias de comprensión, esto es, de que manera se pueden poner en juego las distintas estrategias en función de la meta que se persiga con el texto (recordarlo, sacar las ideas más importantes, sacar una idea global, leerlo por placer, etc.). Los procesos metacognitivos permiten entre otras cosas la identificación de la falta de comprensión y de las estrategias de corrección, así mismo en el proceso de la lectura es importante tomar en cuenta la sensibilidad que el lector otorga a su propio proceso de comprensión. (Orrantía y Sánchez, 1996; Clemente y Domínguez, 1996; Catalá, et. al; 1995)

CAPITULO 5. MÉTODO

¿EL USO DE COMPONENTES Y ESTRATEGIAS MEJORA EL PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS 3° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

5.1 Sujetos: Se trabajó con 24 alumnos de 3er grado de primaria, con edades comprendidas entre los 8-9 años, que cursan en la escuela pública del estado de México.

5.2 Escenario: Escuela primaria “Narciso Mendoza” ubicada en Laguna de Zempoala, s/n Col. Pirules, Estado de México.

5.3 Instrumentos: Los instrumentos con los que se trabajó son los siguientes:

5.3.1 Evaluación inicial y final

Para la **evaluación inicial y final** se hizo uso de las pruebas ACL-3, esta prueba consta de 25 preguntas que se contestan a través de 7 textos: Ana va al ballet (narrativo), a buscar hongos (narrativo), el renacuajo (expositivo), cálculo mental (matemático), los pájaros (expositivo), Ramón y Nieves (narrativo), son de abril (poético) (Ver anexo No. 1).

Debido a que la prueba ACL-3 fue elaborada en España se realizó una validación ecológica, el procedimiento para llevar a cabo ésta se muestra en el anexo No. 2

5.3.2 Propuesta de intervención psicopedagógica.

La propuesta de intervención está constituida por 10 sesiones cada una de ellas se encuentran divididas en los siguientes apartados:

- OBJETIVO
- MATERIAL
- ACTIVIDADES

A su vez las actividades de cada sesión están divididas en los siguientes apartados:

- **COMPRESIÓN LITERAL:** Es el reconocimiento de la información que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión aquella sobre la cual se hace más hincapié habitualmente en las escuelas.
- **REORGANIZACIÓN:** Requiere que el niño analice, sintetice y/o organice las ideas o la información explícitamente manifiesta en el texto que debe leer.
- **COMPRESIÓN INFERENCIAL O INTERPRETATIVA:** Se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido de un texto a partir de los indicios que proporciona la lectura.
- **COMPRESIÓN CRÍTICA:** En este componente se requiere que el alumno dé respuestas que indiquen que han hecho un juicio evaluativo por comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo proporcionado por el profesor.

En cada sesión se revisan diferentes lecturas que acompañan la actividad para el adecuado funcionamiento de dicha intervención.

La aplicación y duración de cada sesión se describen a continuación:

La propuesta esta diseñada para que realizar una sesión diaria con una duración de una hora con cuarenta y cinco minutos.

(Ver anexo No.4)

5.4 PROCEDIMIENTO

El estudio se llevo a cabo en tres fases:

PRIMERA FASE Se aplico una evaluación inicial con la prueba ACL-3 que permitió conocer el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

La aplicación de la prueba ACL-3 para la comprensión lectora se llevo a cabo de la siguiente manera:

Se comenzó por el texto de entrenamiento (ver anexo I) con el fin de que los alumnos puedan entender bien la mecánica de la prueba.

- En primer lugar, se pidió a los alumnos que leyeran individualmente y en silencio.
- A continuación se leyó en voz alta, de manera expresiva.
- Se planteó la primera pregunta y se leyeron las diferentes opciones.
- Después se dio un tiempo para que pensarán cuál es la opción correcta, se pidió a un alumno que respondiera cual eligió y que razonara por qué. Se contrasta su respuesta con la dada por los demás.
- Se sigue con las otras preguntas del ejemplo, comentando conjuntamente aquellos aspectos que pueden ser conflictivos.
- Destaco que muchas veces no encontrarían explícitamente en el texto la respuesta a las preguntas, pero que se puede deducir e inferir si se lee bien y se comprende el conjunto.

Durante la aplicación de la prueba se les advirtió que no es una prueba de rapidez ni de memoria que deben leer despacio y con atención cada texto, y volver a él siempre que sea necesario. También, que deben de leer cada pregunta y tener en cuenta todas las posibles respuestas, eligiendo la que de entre ellas se considera la más adecuada por el sentido del texto. En caso de duda, deben elegir la que creen más probable. Es importante que respondan a todas las preguntas y que no dejen ninguna en blanco.

En cada pregunta sólo se puede marcar una sola letra, correspondiente a una alternativa: A), B), C), o E).

Si responde sobre el mismo cuestionario han de marcar con un círculo la letra correspondiente a la alternativa elegida. En el caso de que el alumno crea haberse equivocado, puede rectificar tachando la letra marcada en primer lugar y marcando con un círculo aquella que considera correcta o simplemente borrando si lo ha hecho con lápiz. En el texto de ejemplo o prueba de entrenamiento ya viene marcada la

primera pregunta, pero es conveniente explicar en el pizarrón cómo hacerlo, para evitar que escriban algo o que marquen la respuesta completa.

- Si se responde sobre la hoja de respuestas, deben tachar con una cruz la opción seleccionada.

A partir de aquí ya no se hicieron más aclaraciones, ni se dio ninguna ayuda, ni de vocabulario ni de ningún otro tipo. Se pidió un silencio absoluto hasta la finalización del trabajo. Los alumnos fueron leyendo y resolviendo los textos solos, con total independencia y autonomía, siguiendo cada uno su ritmo individual.

Si los alumnos están acostumbrados a hacerlo, pueden hacer una revisión del trabajo antes de entregarlo. A medida que los alumnos van acabando, se recogió la evaluación de cada uno y se evitó que hubieran ruidos que pudieran perturbar la concentración de los demás.

Las opciones correctas a cada una de las preguntas se presentan en el cuadro No. 4

Tabla No. 4 Cuadro de tipología textual

Tipología textual	Texto	Pregunta	Opción correcta
Narrativo	3.1 Ana va al ballet	1	C
		2	D
		3	A
		4	E
Narrativo	3.2 A buscar hongos	5	B
		6	D
		7	E
Expositivo	3.3 El renacuajo	8	A
		9	B
		10	E
		11	D
Matemático	3.4 Cálculo mental	12	C
		13	B
		14	A
Expositivo	3.5 Los pájaros	15	C
		16	D
		17	D
		18	B
Narrativo	3.6 Ramón y Nieves	19	B
		20	A
		21	E
		22	C
Poético	3.7 Son de abril...	23	C
		24	E
		25	A

Fuente: Catalá, Catalá, Molina y Monclús (1995).

SEGUNDA FASE

Aplicación de la Propuesta.

Después de haber aplicado la evaluación inicial, se prosigue a la aplicación de la Propuesta de Intervención Pedagógica a los alumnos de 3° grado de Educación Primaria, con una duración de 1:30 min. cada sesión. (Ver anexo No. 3)

TERCERA FASE

Aplicación de la prueba ACL-3, con el fin de comprobar el impacto de la propuesta de intervención.

CAPITULO 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

ANÁLISIS CUANTITATIVO

Para realizar el análisis cuantitativo de los datos se utilizó el estadístico de prueba “t de Student” que nos permite comparar los promedios obtenidos en las distintas mediciones realizadas. Dicho estadístico se aplicó en la siguiente modalidad:

- Prueba t para grupos relacionados. Aquí se analizan los promedios obtenidos en la evaluación inicial y evaluación final.

Con los puntajes obtenidos en la evaluación inicial y final (véase anexo 1) se obtuvieron los siguientes datos:

Grupo Experimental	Promedio \bar{X}	Desviación Estándar S	n
Evaluación Inicial	8.208	2.431	24
Evaluación Final	17.375	2.886	24

Planteamiento de las hipótesis:

La hipótesis de investigación es que el promedio de las calificaciones que obtuvieron los alumnos de 3° grado con la evaluación inicial es menor que el promedio de las calificaciones que obtuvieron en la evaluación final.

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

Hipótesis estadísticas:

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

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

Regla de decisión.

Con $\alpha = .05$, el valor encontrado en la tabla de distribución "t de student" con $n_1 + n_2 - 2 = 46$ grados de libertad es $t_{(46)} = 1.684$. A partir de estos datos se definen las regiones de rechazo y no rechazo de H_0 como sigue:

Se rechaza H_0 si $t_c \in \angle -\infty, 1.684]$
No se rechaza H_0 si $t_c \in [1.684, \infty)$

Cálculos:

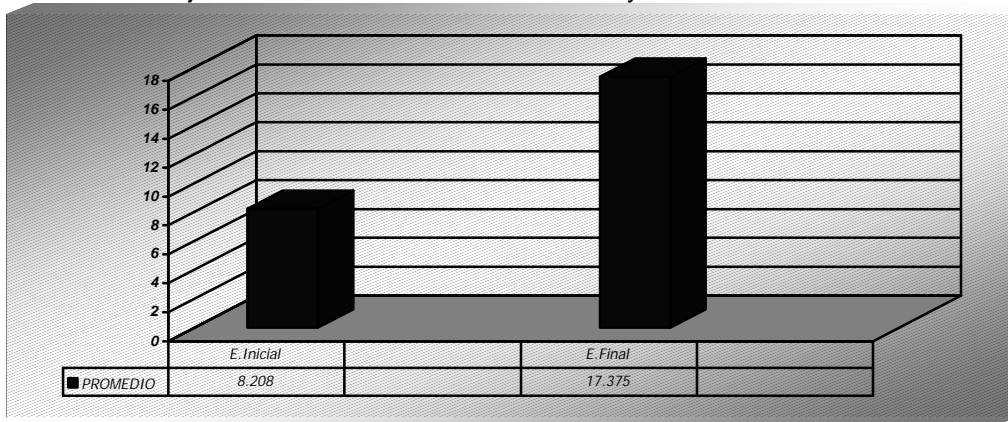
El valor de t_c calculado es:

$$t_c = -18.378$$

Interpretación:

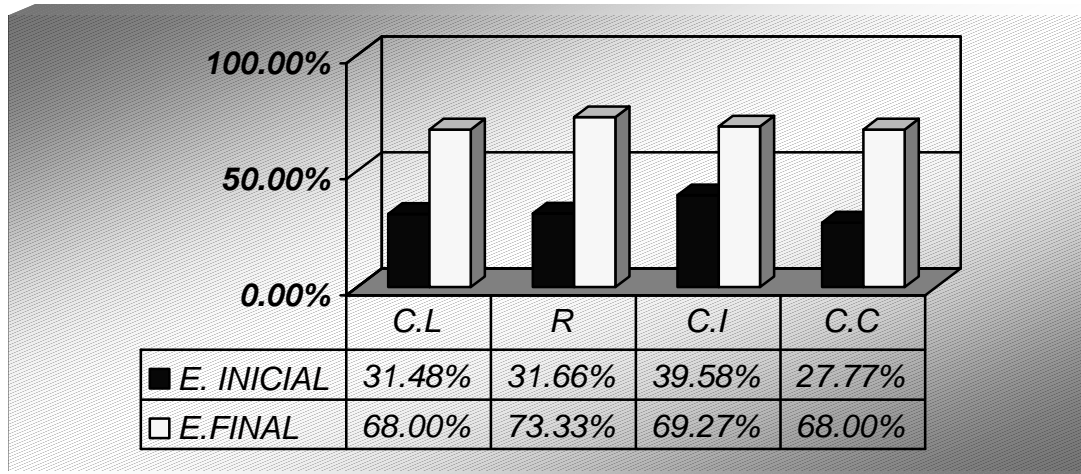
Como se rechaza H_0 : $\mu_1 - \mu_2 \geq 0$ con $\alpha = .05$ hay evidencia suficiente para considerar con un 95% de confianza que las calificaciones obtenidas en la evaluación final (grado de comprensión lectora en los alumnos) son mayores que en las obtenidas en la evaluación inicial. Es decir que X_2 evaluación final (17.375), es significativamente mayor que X_1 evaluación inicial (8.208) Véase gráfica No. 1.

Gráfica 1. Puntajes obtenidos en la evaluación inicial y final



En un análisis detallado de los componentes de la comprensión lectora antes y después de aplicar el programa se puede observar, en la gráfica No. 2, que todos los componentes presentan porcentajes bajos en la evaluación inicial, estos porcentajes se incrementan considerablemente en la evaluación final.

Gráfica No. 2 Componentes de la comprensión lectora antes y después de aplicar el programa.



C.L. = Comprensión Literal

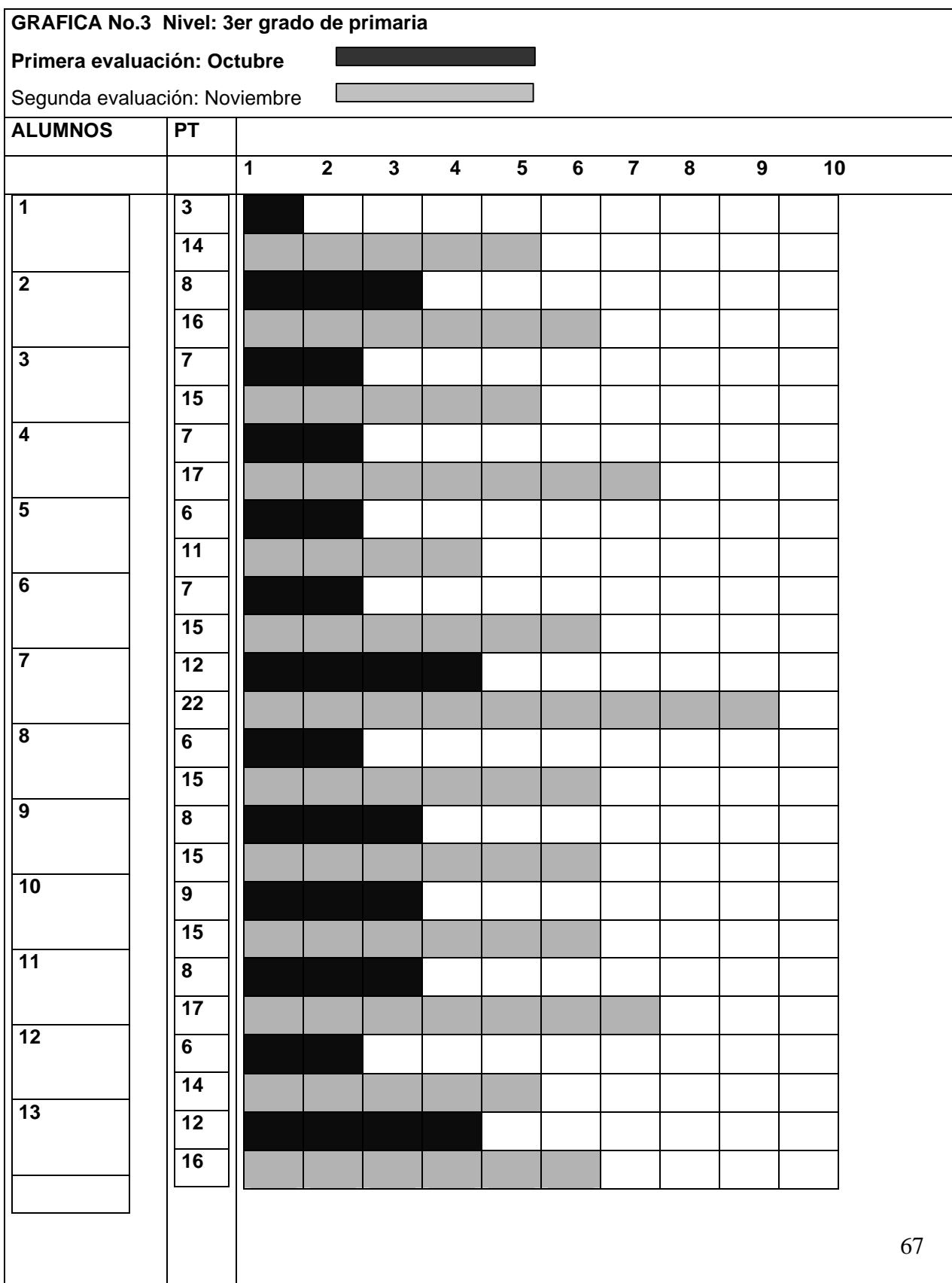
R = Reorganización

C.I. = Comprensión Inferencial

C.C= Comprensión critica

Análisis de datos de la (evaluación inicial y final) propuesto por Catalá et. al. (1995)

Al analizar una puntuación por cada uno de los alumnos encontramos lo siguiente:



GRAFICA No.3 Nivel: 3er grado de primaria											
Primera evaluación: Octubre		[Barra negra]									
Segunda evaluación: Noviembre		[Barra gris]									
ALUMNOS	PT	RANGOS									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	10	■	■	■	■						
	18	■	■	■	■	■	■	■			
15	5	■	■								
	15	■	■	■	■	■	■				
16	12	■	■	■	■						
	19	■	■	■	■	■	■	■			
17	7	■	■								
	20	■	■	■	■	■	■	■	■		
18	7	■	■								
	17	■	■	■	■	■	■	■			
19	10	■	■	■	■						
	21	■	■	■	■	■	■	■	■		
20	8	■	■	■							
	22	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
21	8	■	■	■							
	20	■	■	■	■	■	■	■	■		
22	10	■	■	■	■						
	18	■	■	■	■	■	■	■			
23	8	■	■	■							
	21	■	■	■	■	■	■	■	■		
24	13	■	■	■	■	■					
	20	■	■	■	■	■	■	■			

En la gráfica No. 3 se muestran los niveles de comprensión lectora por alumno, en la evaluación inicial encontramos que: 10 alumnos se encuentran en el nivel muy bajo ya que tuvieron de 0 a 7 aciertos, 7 alumnos se encuentran en el nivel bajo ya que tuvieron de 8 a 9 aciertos, 6 alumnos se encuentran en el nivel moderadamente bajo ya que tuvieron de 10 a 12 aciertos, 1 alumno se encuentra en el nivel dentro de la normalidad ya que tuvo de 13 a 16; por otro lado tenemos los resultado de la

evaluación final y encontramos que 1 alumno se encuentra en el nivel moderadamente bajo ya que tuvo de 10 a 12 aciertos, 10 alumnos se encuentran en el nivel dentro de la normalidad ya que tuvieron de 13 a 16 aciertos, 11 alumnos se encuentran en el nivel moderadamente alto ya que tuvo de 17 a 21 aciertos, 2 alumnos se encuentran en el nivel alto ya que tuvieron de 22 a 24 aciertos.

De acuerdo con los datos que hemos presentado se puede resumir que los promedios obtenidos en la evaluación inicial, así como las puntuaciones obtenidas en cada uno de los componentes, se incrementaron considerablemente después de aplicar la propuesta.

Por otra parte, en el análisis de los rangos se puede observar que en la evaluación inicial el 96% de los alumnos se encuentran en niveles bajos (entre el nivel muy bajo y el nivel moderadamente bajo). Después de aplicar el programa, el 96% de los alumnos se encuentran en los niveles altos (entre el nivel dentro de la normalidad y el nivel alto).

ANÁLISIS CUALITATIVO

El análisis cualitativo se llevó a cabo a través de las siguientes categorías.

La lectura para copia

Esta categoría se refiere al uso que los niños dan a la lectura, es decir, que la lectura la usan como reforzador de escritura pues sólo la utilizaban para realizar la copia en su cuaderno y no la comprensión de la misma.

A continuación presentamos un ejemplo.

Aplicador: -Ahora vamos a leer la lectura de la Rana tiene miedo, posteriormente vamos a contestar la hoja de preguntas que les entregará Rocío.

Erick:- ¿No vamos a hacer copia?

Grupo: ¡ Siiii !

Aplicador: No, ahora no vamos hacer copia, ahora vamos a comprender el texto por medio de las preguntas.

Se les entregó la hoja de las preguntas pero se observó que a los alumnos se les dificultó comprender el texto y de esta manera resolver las preguntas.

Esto propició que se volviera a leer el texto, y así poco a poco los alumnos entendieron la dinámica y lograron resolver las preguntas, dando como resultado la comprensión del texto.

Diferentes usos de la pregunta.

Esta categoría se divide en tres grandes subcategorías; a) La pregunta como recurso para la elaboración del resumen, b) La pregunta para organizar fechas y hechos importantes, c) La pregunta como recurso para jerarquizar y organizar los hechos. Y a continuación se describen.

a) La pregunta como recurso para la elaboración del resumen.

Esta subcategoría se refiere al hecho de que por medio de las preguntas el alumno puede ser capaz de llegar a la reflexión, imaginación e inferencia, a encontrar la idea principal, y de esta manera comparar las respuestas y considerarlas como información importante para la elaboración del resumen. A continuación presentamos un ejemplo.

Aplicador: Ahora vamos a realizar un resumen

Víctor: ¿Un resumen?, ¿Qué es eso?

Aplicador: Un resumen es encontrar la información más importante de la lectura, el resumen es una forma de comprender lo que leemos, y de reducir información haciendo más pequeña la lectura, una forma de hacer el resumen es por medio de las preguntas, ya que por medio de las respuestas se logra extraer lo más relevante y de esta manera podremos desechar la información que no es tan importante.

Erika: ¿y cómo sabremos cuál es la información que no nos sirve?

Aplicador: Para esto es necesario leer y si es necesario volver a leer el texto para comprenderlo y así diferenciar entre la información que describe los hechos más importantes de lo que dice la lectura y la información que no sirve es aquella que no describe de manera específica los hechos.

b) La pregunta para organizar fechas y hechos importantes.

En esta subcategoría la pregunta se utilizó como recurso para organizar la información, con el fin de que el alumno se traslade a fechas y hechos pasados, y así mismo poder entender su origen y su historia, logrando de esta manera que los alumnos reforzarán la imaginación, reflexión, comprensión y conocimientos previos. A continuación presentamos un ejemplo.

Aplicador: Se les pidió que recordaran las fechas y hechos que marcan la historia del chocolate

Eduardo: ¿y como lo vamos a hacer?

Aplicador: Por medio de las preguntas que ya contestaron ustedes tendrán que ordenar las fechas y hechos tal como sucedieron.

Jonathan: ¡Si!, primero nos habla de que el origen del chocolate proviene de los mayas.

Aplicador: Correcto, entonces ustedes tendrán que preguntarse ¿qué pasó después? Y así sucesivamente tendrán que continuar ordenando los hechos.

c) La pregunta como recurso para jerarquizar y organizar los hechos.

Esta subcategoría, por medio de la pregunta, los alumnos pueden organizar los hechos en forma secuencial. A continuación presentamos un ejemplo.

Aplicador: Eder, ¿qué animales participaron en la carrera de velocidad?.

Eder: en la primera carrera de 100 metros participaron la gacela, chita africano, lince asiático, berrendo mexicano, jaguar, galgo, puma, caballo, y caracal (o lince del desierto) y corzo inglés y en la segunda carrera de 4 000 metros participaron los mismos animales.

Los animales que ganaron la medalla de oro fueron el chita africano, la medalla de plata el berrendo mexicano, en la medalla de bronce un puma.

Aplicador: _ ¿y en la carrera de 4 000 metros?

Eder: La medalla de oro el caracal, la medalla de plata la gacela, y la medalla de bronce el corzo inglés.

Interacción entre iguales como apoyo para la comprensión.

La interacción toma un papel muy importante dentro de la comprensión ya que promueve el aprendizaje significativo, la socialización y el desarrollo de los alumnos. La interacción favoreció el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de la comprensión del texto. La relación tutorial entre alumnos se estableció cuando un alumno, que logró entender la idea principal del texto, instruye a otro(s) considerado(s) novato(s). Este tipo de interacción puede establecerse de manera espontánea, o puede ser promovida por el maestro de manera intencional, con el fin de asegurar resultados positivos y que los alumnos dieran su punto de vista sobre la lectura dando como resultado el diálogo. A continuación presentamos un ejemplo.

Este texto describe como hubiera sido la Primera Olimpiada de los Animales. Algunas reglas de las competencias deportivas se modificaron según las características de los participantes. Esta olimpiada comprendió cinco disciplinas: carrera de velocidad, salto, natación, gimnasia, y levantamiento de peso.

Aplicador: Ahora que van a trabajar en equipos, el alumno que logró comprender la lectura le va a explicar a sus compañeros la idea principal.

Eder: Sí, yo le voy a explicar a Mildre qué animales fueron los que ganaron la medalla de oro.

Jesús: Sí, y yo le voy a explicar a Miguel que animales compitieron en natación.

Jessica: Y yo le voy a explicar a Nadia qué tipo de carreras existieron en el reportaje imaginario.

El esquema como reforzador de la lectura.

Esta categoría se refiere a que por medio del esquema el alumno puede ser capaz de identificar elementos específicos sobre algún objeto y acontecimiento, acompañado de la reflexión y comprensión. Esto permite reforzar la información que

los alumnos tienen con respecto a la lectura e identificar la información que falta, lo que exige una nueva lectura. A continuación presentamos un ejemplo.

Aplicador: Tendrán que completar los elementos que hacen falta en el esquema que les dimos.

Esther: ¿y de dónde vamos a encontrar esa información?

Aplicador: Si no recuerdan la lectura, tendrán que volverla a leer y encontrar el párrafo donde nos describen las partes que conforman el árbol y la semilla del cacao.

Omar: Entonces en el dibujo de la semilla tendremos que anotar su nombre, y después del árbol y después lo que tiene adentro la semilla.

A continuación mostramos un ejemplo del esquema que se realizó en la sesión.

De acuerdo con la descripción del árbol del cacao que aparece en El chocolate, ilumina el siguiente dibujo y completa el esquema.

The diagram consists of three main parts, each with an arrow pointing to a rectangular box labeled "Nombre:" for labeling:

- Top Left:** A detailed illustration of a cacao pod and its seeds. An arrow points down to a box labeled "Nombre:".
- Bottom Left:** A simple drawing of three cacao beans. An arrow points down to a box labeled "Nombre:".
- Center:** A simple drawing of a cacao tree with green leaves and a brown trunk. An arrow points right to a box labeled "Nombre:".

Las ilustraciones como apoyo a la comprensión del texto.

En esta categoría los alumnos toman en cuenta las ilustraciones del texto, puesto que la ilustración, estimula la fantasía. De ahí que, mientras el aplicador lee el cuento en voz alta, el niño se deleita mirando las ilustraciones. Lo que hace suponer que, para el niño, es tan importante el contenido del cuento, como la ilustración que lo acompaña. A continuación se muestra un ejemplo.

Este cuento trata sobre siete enanitos que saltan y saltan para llegar al bosque donde les espera una sorpresa, pero en el camino se van retrasando y solamente uno logra llegar al bosque.

Aplicador: Carla, según las ilustraciones y lo que leímos dinos ¿que enanito cayó primero?

Carla: No recuerdo, lo que pasa es que no observé las ilustraciones.

Marco: ¡yo contesto!

Aplicador: A ver Marco

Marco: El enanito que cayó primero fue el que se cansó y se quedó atrás, el segundo fue el que se enfermó, el tercero fue el que se perdió por el camino, el cuarto fue el que se sienta a comer pepino, el quinto se queda dormido, otro se tropieza y se lastima por eso ya no puede seguir, y el último es que llega al bosque.

Dificultad para comprender una oración, párrafos reiterativos

En esta categoría se hizo uso de párrafos reiterativos en los cuales sólo cambia una palabra, esto permitió analizar si el alumno comprendía la información del texto, y nos dimos cuenta que algunos escribían palabras diferentes que nada tenían que ver con el texto, esto implica la falta de comprensión en el alumno, por otro lado el alumno que fue capaz de escribir las palabras correctas daba indicios de haber comprendido correctamente el texto. A continuación presentamos un ejemplo.

Víctor: ¡Ya termine!

Aplicador: Fuiste el primero, te voy a revisar el ejercicio.

A continuación se muestra el ejercicio a resolver por los alumnos.

Había una persona vendiendo avalanchas.

Entonces el ratón compró un _____ y se subió

Respuesta dada por Víctor

Había una persona vendiendo avalanchas.

*Entonces el ratón compró una **dulces** y se subió*

Aplicador: Víctor, esta respuesta no es la correcta. Necesito que leas nuevamente el texto y trates de identificar la palabra correcta.

Después de que Víctor analizó nuevamente el texto contestó correctamente el ejercicio, y a continuación se muestra un ejemplo.

Había una persona vendiendo avalanchas.

*Entonces el ratón compró una **avalanchas** y se subió*

El final de una historia

Esta categoría permite ver si el alumno puede lograr la comprensión del texto y si es capaz de imaginar y crear un final diferente pero que se asemeje a la historia del texto. A continuación se muestra un ejemplo.

Aplicador: Eduardo dínos de que trató la noticia que elegiste.

Eduardo: La noticia trató de que en el D. F. hubo un robo a un señor que iba en un coche y al ratero lo agarró la policía y se lo llevaron a la cárcel.

Aplicador: Ahora dínos cual fue el final diferente que inventaste de tu historia.

Eduardo: Estaba la bruja enojada y espantó a todos los niños y se pusieron a llorar.

Este es un ejemplo de una mala comprensión y de no saber darles seguimiento a las instrucciones.

Sin embargo un ejemplo claro de comprensión es el siguiente:

Nadia: Mi noticia trató que en la Arena México iban a luchar el Santo (nieto) vs. Perro Aguayo, el día 26 de octubre del 2004.

Y el final diferente que elaboré fue: que en la Arena México luchó Santo (nieto) vs. Perro Aguayo, y ganó el Santo (nieto) y le dieron mucho dinero.

Uso de vocabulario nuevo

En esta categoría los alumnos tuvieron que hacer uso de sus conocimientos previos y de esta forma poder inferir el significado de algunas palabras, es importante

mencionar que en caso de no ser así, se tendrá que recurrir al diccionario, con el fin de facilitar la comprensión del texto. A continuación se muestra un ejemplo.

Aplicador: vamos a leer el cuento “Los tres cabritos y el ogro tragón”, y en este cuento aparecen las siguientes palabras: ogro, pastizal, mazo, banquete, avorazado, ¿quién sabe cual es el significado de estas palabras?.

Grupo: Los niños comentaron que sí y algunos alumnos como Jessica y Daniel nos mencionaron que ogro significaba un señor grande muy enojón.

Mildre: pastizal es donde hay pasto muy grande y verde.

Marco: mazo es como un martillo.

Jesús: un banquete es donde hay mucha comida con pasteles y tortas.

Emilio: avorazado es una persona que comía mucho y que no le daba a los demás.

Aplicador: Después de escuchar los significados que cada uno mencionó, vamos a escribir en el pizarrón y comparar el significado real de las palabras

Ogro: Gigante muy enojón y muy malo que aparece con frecuencia en los cuentos.

Pastizal: Lugar donde hay pasto para que coman los animales.

Mazo: Palo grande que sirve para pegar.

Banquete: Comida muy rica y abundante que se acostumbra servir en fiestas a donde van muchas personas para celebrar algo.

Avorazado: Persona que no se conforma con lo que tiene.

Después de que se aclaró el significado de las palabras anteriores, procedimos a leer el cuento, y les comentamos que si conocíamos las palabras menos comunes es más fácil leer y entender el texto.

A continuación se muestra la síntesis de la lectura..

En este texto se narra la historia de tres cabritos que vivían en un verde pastizal,

Un día el pastizal comenzó a secarse y los cabritos tuvieron que irse al otro lado del río. Pero debajo del puente vivía, Mazodientes, un ogro tragón. Así que los cabritos hicieron un plan para poder cruzar. Al verlos, el ogro gritó:

- ¡Qué rica cena voy a tener! ¡Te voy a comer! ¡Pero que banquete me voy a dar!
- Si me quieres comer, deja tu mazo y sube a pelear - contestó el cabrito.

Mazodientes dejó su mazo y subió al puente.

Entonces el cabrito corrió y le dio un golpe tan fuerte que mazodientes cayó al río y se lo llevó la corriente.

- ¡Eso les pasa a los avorazados!

La explicación directa como recurso para la enseñanza de las estrategias.

En esta categoría a través del diálogo se logró explicarles a los alumnos que existen estrategias que ayudan a la comprensión del texto. Se les explicó que el uso de la reflexión, las preguntas, la interacción, el análisis de esquemas, el resumen y todo lo que se realizó en las sesiones pasadas fueron estrategias y que éstas se pueden llevar a cabo en cualquier momento para llegar a la comprensión del texto. A continuación se muestra un ejemplo.

Karla: ¿Qué son estrategias?

Aplicador: Las estrategias son acciones que permiten alcanzar unas metas, en este caso la comprensión de un texto, y si estas acciones no nos ayudan a alcanzar la meta podemos cambiarlas.

Javier: _ ¿Entonces si por medio del resumen no logramos entender el texto, podemos utilizar la imaginación, o lo que ya conocemos?

Aplicador: si lo que ya conocemos se llaman conocimientos previos, es decir, que mediante nuestras vivencias se puede facilitar la comprensión de un texto, y los conocimientos previos también es una estrategias de lectura

Alejandro: Con mis conocimientos previos yo puedo decir que en la lectura Los tres cabritos y el ogro tragón, como yo ya sabía el significado de algunas palabras se me facilitó entender más rápido la lectura.

Aplicador: ¡Correcto!, de esa manera pueden formar sus propias estrategias.

De acuerdo con las categorías que hemos presentado podemos decir que:

El uso que los niños dan a la lectura, sólo sirve como reforzador de escritura pues sólo la utilizan para realizar la copia en su cuaderno y no la comprensión de la misma.

La función de la pregunta es doble, por una parte, constituye un recurso importante para la elaboración del resumen que conduce al alumno a la reflexión, imaginación e inferencia, así como, identificar la idea principal de un texto. Elementos importantes para la comprensión lectora. Por otra parte, la pregunta permite jerarquizar y organizar fechas y hechos importantes, en este sentido, la organización de la información, por parte del alumno, le permite tener una idea más clara del texto,

La interacción entre iguales promueve el aprendizaje significativo, la socialización y el desarrollo de los alumnos, la interacción permitió que los alumnos ayudarán a su compañero a facilitar la comprensión de manera espontánea, asegurando resultados positivos y que fueran capaces de dar su punto de vista sobre la lectura dando como resultado el diálogo.

Por medio del esquema el alumno puede ser capaz de identificar elementos específicos sobre algún objeto y acontecimiento, acompañado de la reflexión y comprensión, reforzando la información que los alumnos tienen con respecto a la lectura.

Otro aspecto importante para la comprensión lectora son las ilustraciones que tienen como función estimular la fantasía del alumno

La dificultad para comprender una oración permite analizar si el alumno comprende la información del texto, lo que implica la falta de comprensión en el alumno, sin embargo el alumno es capaz de escribir las palabras correctas da indicios de haber comprendido correctamente el texto.

Con el final diferente de una historia el alumno puede lograr la comprensión del texto e imaginar y crear un final diferente, así como dominar un vocabulario nuevo permite

al alumno a hacer uso de sus conocimientos previos, infiriendo el significado de algunas palabras para facilitar la lectura del texto.

La explicación directa permite explicarles a los alumnos que existen estrategias como la reflexión, las preguntas, la interacción, el análisis de esquemas, el resumen, y estas facilitan la comprensión del texto

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS COMPONENTES

Con el fin de lograr un análisis cualitativo más detallado se divide en la información en los siguientes apartados.

Comprensión literal.

Con la enseñanza de las estrategias que contiene este componente, los alumnos lograron desarrollar la capacidad de aprender a leer, entendiendo como lectura a la apropiación y resignificación de contenidos del texto y con ello, estudiar las asignaturas que integran la curricula de la educación primaria.

Como se puede observar dentro del análisis cuantitativo el rendimiento que los alumnos obtuvieron en la evaluación inicial fue de un 31.48% y en la evaluación final un 68% por lo que el avance global en este componente fue de un 36.52%, se infiere que este resultado se debe a que los alumnos practicaron las actividades propuestas por la intervención, logrando desarrollar las habilidades necesarias para el reconocimiento de la información de los textos.

Reorganización.

Con la enseñanza de las estrategias de este componente, se observa que al alumno se le facilito elaborar diferentes tipos de esquemas donde concentrar y organizar la información más relevante del texto. De esta manera a demás de estructurar el contenido de un texto, puede construir significado.

A través de los resultados obtenidos y de la practica que se llevó a cabo dentro del aula, podemos decir que el componente de reorganización se les facilito más a los

alumnos al pedirles que organizaran la información de los textos por medio de la elaboración de esquemas y resumen se guiaban en la información que previamente habían subrayado, de esta manera el resultado del esfuerzo por parte de los alumnos es que lograron organizar y jerarquizar los datos mas importantes de la lectura, que a diferencia con los demás componentes les costo mas trabajo, ya que el desarrolló de estos implica mayor concentración, análisis, dedicación, reflexión y razonamiento.

Comprensión inferencial o interpretativa

Gracias al desarrollo de este componente se logró que los alumnos utilizaran sus conocimientos previos, reflejando en ellos la capacidad de formular anticipaciones y suposiciones sobre el contenido de un texto a partir de los indicios que proporcionaba la lectura.

Al trabajar este componente con los alumnos nos pudimos dar cuenta que mostraban mayo interés por el contenido del texto, haciendo conjeturas que a los largo de la lectura se fueron comprobando, lo que permitió que ellos manipularan y combinaran la información para sacar conclusiones esto propiciaba que los alumnos participaban en mayor frecuencia, pusieran mayor atención al escuchar los posibles finales que los otros compañeros proponían; llegando de esta manera a construir un significado de forma comunitaria.

Al enseñar la comprensión inferencial se observó que los alumnos desarrollaron la capacidad para entender e interactuar con lo que leían y a si poder redactar, revisar y corregir sus propios escritos.

Al pedirle al alumno que prediga resultados, recomponga un texto variando algún hecho, personaje o citación, etc., se refleja la importancia que tiene la escritura dentro del proceso de comprensión lectora, ya que los alumnos al escribir los diferentes finales, se establece un dialogo entre el texto y el lector.

Comprensión crítica

Se considera de suma importancia el desarrollo de este componente dentro del proceso de comprensión lectora por que ayuda a que los alumnos expresen sus reflexiones, comentarios, juicios y opiniones. Dentro del aula el llevar a cabo estas estrategias aumentaba mas el interés por el contenido, dando como resultado un debate entre las diferentes opiniones, que gracias a este debate los alumnos que parecían no comprender la lectura mostraron interés al escuchar las opiniones de los demás y de esta manera se les facilito la lectura.

CONCLUSIONES

Comprender un texto constituye un proceso por el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual, para construir un significado, esto implica establecer una relación entre símbolos y su significado estrechamente conectados a un concepto a una idea o a una acción., es decir, que los niños aprenden relacionando lo que están leyendo con lo que ya conocen y, en el proceso de lectura, modifican o reelaboran su conocimiento previo. Este proceso ha sido definido por varios autores (Gómez, 1995; Smith, 1995) como un **proceso de transacción flexible** en el que el lector otorga sentido al texto. Sin embargo, no queda del todo claro a qué se refiere este proceso.

Por nuestra parte, consideramos que en el proceso de transacción están implicados cuatro componentes que permiten la comprensión de textos: Comprensión Literal (este componente permite al lector el reconocimiento de la información que explícitamente figura en el texto, supone un reconocimiento de las palabras, de las frases y oraciones, asimismo el reconocimiento de la estructura sintáctica del texto), Reorganización (este componente permite que el niño analice, sintetice y organice la información contenida en el texto), Comprensión Inferencial (Este componente permite activar los conocimientos previos del lector, esta activación permite, a su vez, realizar anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de la información que éste proporciona), Comprensión Crítica (Este componente permite que el alumno emita juicios evaluativos por comparación de ideas presentadas en el texto).

A diferencia de otros estudios en los que se han puesto en práctica las estrategias de comprensión lectora de manera aislada, Nuestro estudio consistió en trabajar las estrategias para promover los componentes antes mencionados. De esta manera las estrategias utilizadas para la Comprensión Literal fueron: distinguir entre información relevante e información secundaria, identificar la idea principal, reconocer la secuencia de una acción e identificar relaciones causa-efecto entre otras. Para el componente de Reorganización las estrategias fueron: suprimir información trivial o

redundante, reorganizar la información tomando en cuenta determinados objetivos e interpretar un esquema dado, entre otras. Para la Comprensión Inferencial; predecir resultados, inferir el significado de palabras e inferir secuencias lógicas. Comprensión Crítica: juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal y emitir un juicio frente a un comportamiento.

De acuerdo con lo anterior, se diseñó, aplicó y evaluó un programa de intervención en el cual el uso de estrategias fortaleciera los componentes de comprensión lectora en los alumnos de 3° grado de primaria y, con ello, el proceso de transacción.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación inicial, la aplicación del programa y la evaluación final, se sostiene que los alumnos mejoraron su comprensión lectora en cada uno de sus cuatro componentes. Sin embargo, es necesario señalar que los componentes no se comportaron de manera homogénea en cuanto a los avances encontrados. Así por ejemplo, el componente que más avanzó fue Reorganización (con un 41.67% de avance), seguido de Comprensión Crítica (con 40.23%), después Comprensión Literal (con un 36.52%) y finalmente Comprensión Inferencial (Con un 29.69 % de avance). En otras palabras, los alumnos mejoraron en analizar, sintetizar y organizar las ideas o la información de los textos, asimismo, mejoraron en emitir juicios evaluativos y en el reconocimiento de la información contenida en los textos, así como, realizar anticipaciones o suposiciones sobre los mismos.

ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Los resultados que se han presentado en este estudio sólo son aplicables a los sujetos con los que se trabajó, por lo que los datos no pueden ser generalizados. Se recomienda trabajar, en futuras investigaciones, con otra población más amplia que incluya otros diseños que contemplen, por ejemplo, un grupo control.

Asimismo, es recomendable que estos programas los ponga en práctica el docente, para lo cual es necesario diseñar actividades de asesoramiento por parte del psicólogo para su aplicación y evaluación.

Esto permitiría abrir un espacio en las escuelas para trabajar la comprensión lectora a partir de los componentes que hemos presentado. Para lo cual es necesario sensibilizar a los docentes con respecto a su práctica educativa y crear en ellos el interés por la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en donde el uso de los materiales sean atractivos e interesantes para los alumnos.

Lo anterior requiere que el profesor (a) planifique con anticipación estas actividades, con el fin de mejorar el proceso de comprensión de textos.

La prueba utilizada en esta investigación para realizar la evaluación inicial y final (prueba ACL-3) fue diseñada y validada en otro contexto (España) y si bien se hicieron las adecuaciones necesarias, es recomendable, para futuras investigaciones, diseñar y validar un instrumento específico para el contexto mexicano.

Por otra parte, cabe señalar que el programa de intervención fue innovador y atractivo para los alumnos ya que mostraron una participación activa y dinámica en las actividades encomendadas. Los alumnos lograron utilizar las estrategias planteadas, reflejándose en el trabajo realizado en las sesiones, lo cual fue comentado por los alumnos y por la profesora responsable del grupo mostrando un gran interés por el trabajo realizado ya que ella deseaba continuar trabajando la comprensión lectora a través de las estrategias que habíamos realizado, debido al

éxito obtenido por el grupo, por lo que la directora del plantel solicitó que el programa se impartiera a los demás grupos de la escuela, para que ellos también se beneficiaran con el programa de intervención.

BIBLIOGRAFÍA

Carney, T. (1992). Estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenido concreto. Morata, Madrid

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E y Monclús R. (1995). Evaluación de la comprensión lectora. Graó, Barcelona

Cázares, F. (2000). Estrategias cognitivas para una lectura crítica. Trillas, México. D.F.

Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). “Aspectos psicolingüísticos de la lectura” en: Clemente, M. y Domínguez, A. (comp.) La enseñanza de la lectura. Pirámide, Madrid pp. 38-78

Gasking y Elliot (1999). “Procesos mentales: conocimientos previos para enseñar estrategias de pensamiento” en: Gasking y Elliot. (comp.) Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela. Paidós, pp. 25-38.

Gómez, M. Villareal, M. González, L. Adame, M., (1995) “La lectura en la escuela” México. Edit. Paidós.

González, M. (1998). Estrategias para que los alumnos del tercer ciclo comprendan la lectura. Tesis. México D.F.

Marchesi, A y Martí, E. (1999). “Los contenidos del aprendizaje”. en: Marchesi, A y Martí, E.(comp.) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios. Alianza, Madrid. pp. 16-25

Orrantia, J. Y Sánchez, R. (1996). “Evaluación del lenguaje escrito” en: Verdugo, M. (com.) Evaluación curricular. México. pp. 293-396.

Palacios, M. Canizal, A. Y Pérez, Y. (1997). Leer para aprender. Alianza, México.

Ramos, A. (1997). Un acercamiento a la comprensión de la lectura en tercer grado. UPN. Tuxtla Gutiérrez Chiapas. (Tesis de licenciatura)

Ruffinelli, J. (1989). Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas, México.

SEP (1993). Español. Primer grado. México., SEP.

SEP (1993). Español. Tercer grado. México., SEP.

Smith, F. (1995). Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Trillas, México.

Solé, I. (1999). Estrategias de lectura. Graó, Barcelona.

Solé, I. (1997). Estrategias de lectura. Mié Barcelona.

Viero, I. (1997). Procesos de adquisición de la lecto-escritura. Alianza, Madrid.

Zabala, A. (1998). “La función social de la enseñanza y la concepción sobre el aprendizaje. Instrumentos de análisis”. en: Zabala, A. La práctica educativa de cómo enseñar. Graó, Barcelona.

Zabala, A. (1998). La práctica educativa ¿cómo enseñar?. Graó, Barcelona.

Anexos

ANEXO 1

EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

*EVALUACIÓN DE LA COMPRESION LECTORA ACL-3

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Puntuación total: _____

Rango: _____

Observaciones:

*G. Catalá, E. Molina, R. Monclús de este edición: Editorial Graó

Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado platicando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento.

Al anochecer Miguel tiene mucha hambre, en cuanto lo llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que le traen de primer plato, dice:

-¡Me duele la panza!

¿Por qué crees que dice << me duele la panza>>?

- A) Porque de repente no se encuentra bien
- B) Porque lo que traen no le gusta
- C) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de panza
- D) Porque tiene muchas ganas de jugar
- E) Porque lo que le traen le gusta mucho.

¿A que comida crees que refiera el texto?

- A) Al almuerzo
- B) A la merienda
- C) A la cena
- D) Al desayuno
- A) Al aperitivo

¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?

- A) Fresas al vino
- B) Bistec con papas
- C) Pastel de chocolate
- D) Flan con nata

ANA VA AL BALLETO (Narrativo)

ACL-3.1

Ana va a clases de ballet todo el año, menos los meses de julio y agosto en que hay vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña rubia que es una antipática siempre le musita al oído <¡mira la gran bailarina!>. Ana le hace un gesto y se va a otra parte.

1.- ¿Cuántos meses va Ana a clases de ballet?

- A) Cinco
- B) Siete
- C) Diez
- D) Once
- E) Doce

2.- ¿Por qué Ana hace un gesto a la otra niña?

- A) Porque es rubia
- B) Porque es fea
- C) Porque no es su amiga
- D) Porque no le gusta lo que le dice
- E) Porque le dice que baila bien

3.-¿Qué significa musitar?

- A.) Hablar bajito
- B.) Hablar muy alto
- C.) Hablar en público
- D.) Hablar mal
- E.) Cantar al oído

4.-¿Crees que Ana es muy buena bailando?

- A.) Sí, porque va a bailar durante todo el curso
- B.) Sí, por que le gusta mucho
- C.) Sí, porque es una gran bailarina
- D.) No, porque no practica mucho
- E.) No, porque no le sale del todo bien

A BUSCAR HONGOS (Narrativo)

ACL 3.2

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar hongos. Papá y María llenaron una canasta cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo su canasta estaba llena de hierbas.

Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ninguno. El pequeño Juanito encontró dos hongos buenos y muchos otros malos que tuvimos que tirar, ¡hizo un berrinche...!

5.-¿En qué orden encontraron más hongos buenos?

- A) María-Juanito-papá
- B) Papá-María-Juanito
- C) Papá-Juanito-María
- D) María-papá- Juanito
- E) Juanito-papá-María

6.-¿Por qué crees que Juanito hizo un berrinche?

- A) Porque encontró dos hongos buenos
- B) Porque encontró muchos hongos.
- C) Porque encontró pocos hongos en la montaña
- D) Porque le hicieron tirar casi todos los hongos
- E) Porque le hicieron tirar todos los hongos

7.- ¿Por qué dice que María hizo trampa?

- A) Porque se dedicó a recoger hierbas
- B) Porque se dedicó a recoger hongos
- C) Porque quería presumir de tener muchas hierbas
- D) Porque puso hongos malos en la cesta
- E) Porque quería presumir de tener muchos hongos.

EL RENACUAJO (Expositivo)

ACL-3.3

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de la cola. Después aparecen las de adelante y al final de la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua.

8.-¿Qué quiere decir <metamorfosis> de la rana?

- A) El conjunto de cambios que hace el renacuajo
- B) El conjunto de cambios en las patas
- C) Los cambios en las colas
- D) Los cambios en la cola
- E) Los cambios en las branquias

9.- ¿Qué orden siguen los cambios que hace?

- A) Salir patas de adelante- salir patas de atrás- encogerse la cola
- B) Salir patas de atrás-salir patas de adelante- encogerse la cola
- C) Encogerse la cola-salir patas de adelante-salir patas de atrás
- D) Encogerse la cola- salir patas de atrás- salir patas de adelante
- E) Salir las branquitas-encogerse la cola-salir patas de adelante

10.-¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?

- A) Porque ya tiene las cuatro patas
- B) Porque ya no tiene cola
- C) Porque tiene pulmones y branquias
- D) Porque entonces ya tiene branquias
- E) Porque entonces ya tiene pulmones

11.-¿Qué título pondrías a este texto?

- A) Las patas de las ranas
- B) Los cambios de los animales
- C) Los animales de agua dulce
- D) La metamorfosis de los anfibios
- E) La metomorfosis de los reptiles

CÁLCULO MENTAL (Matemático)

ACL 3.4

Hoy le he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental porque no sirve para nada y él me ha contestado: < ¿Estas seguro? Mira si aciertas este número te lo regalo en estampas >

-Es mayor que cincuenta y ocho

-Es menor que sesenta y uno

-No es el sesenta

-¿Cuál es?

Lo he acertado. Con estas estampas ¿cuántas páginas del álbum podré llenar?

12.- ¿Qué número es?

- A) 57
- B) 58
- C) 59
- D) 60
- E) 61

13.- ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?

- A) Cuántas estampas van en cada sobre
- B) Cuántas estampas caben en cada página
- C) Cuántas estampas tiene la colección
- D) Cuántas estampas tendré en total
- E) Cuántas estampas me faltan en el álbum

14.- ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?

- A) Para que le gusten más las matemáticas
- B) Para hacerle enfadar, porque no sabe contar
- C) Por que es simpático y le gusta hacer reír
- D) Porque no quiere que acabe la colección
- E) Para que no tenga que hacer cálculo mental

LOS PAJAROS (Expositivo)

ACL-3.5

Los pajaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarse lo que come un pajaro viendo su pico. Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros. Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo. Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera. Los pájaros de rapiña comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla.

15.-El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿que tipo de pico tiene?

- A) Largo y delgado
- B) Duro y grueso
- C) Delgado y puntiagudo
- D) Largo y grueso
- E) Grande y ganchudo.

16.-¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?

- A) Importancia de las aves
- B) La alimentación de los pájaros
- C) Los picos de las aves
- D) Tipos de picos según la alimentación
- E) La medida de los picos de las aves

17.-¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?

- A) Para cazar mosquitos cuando vuelan
- B) Para defenderse de los otros animales
- C) Para buscar insectos en las ramas de los árboles
- D) Para buscar alimento en el barro sin mojarse.
- E) Para buscar alimentos muy variados.

18.-¿Según el texto, ¿cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?

- A) Granívoros-insectívoros-de pico largo-de pico corto
- B) Granívoros-insectívoros-de ribera-de rapiña
- C) De pico grueso-de pico delgado-de ribera-de pico curvo
- D) Granívoros-insectívoros-de rapiña-de pico curvo
- E) De pico duro-de pico delgado-de ribera-de rapiña

Ramón y Nieves se han quedado solo en casa y han preparado una merienda esplendida. Han comido: tostadas con queso, yogur de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas.

Cuando ha llegado su madre se lo han contado y no ha hecho ninguna gracia.

Hoy no han cenado, no les apetecía nada.

19.-¿En qué orden han comido los alimentos en la merienda?

- A) Tostadas-yogur-galletas-mandarinas
- B) Tostadas-yogur-mandarinas-galletas
- C) Tostadas-queso-yogur-fresas
- D) Tostadas-mandarinas-yogur-galletas
- E) Tostadas-galletas-mandarinas-yogur

20.-¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?

- A) Porque no tenían hambre
- B) Porque no tenían cena
- C) Porque no no tenían merienda
- D) Porque su madre no estaba
- E) Porque su madre les ha castigado

21.-¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?

- A) Sí, porque tenemos que crecer
- B) Sí, porque me gustan las galletas
- C) No, porque debemos merendar
- D) No, porque me gusta el yogur
- E) No, porque puede dolernos la barriga

22.-¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?

- A) Porque habían comido mucho chocolate
- B) Porque los ha encontrado solos
- C) Porque habían comido demasiado
- D) Porque no habían cenado
- E) Porque habían merendado.

SON DE ABRIL (poético)

ACL-3.7

Son de abril aguas mil
Sopla el viento achubascado
Y entre nublado y nublado
Hay trozos de cielo añil

Agua y sol. El iris brilla.
En una nube lejana,
zigzaguea,
una centella amarilla.

Antonio Machado

23.-¿Qué quiere decir <<viento achubascado>>?

- A) Viento muy fuerte
- B) Viento huracanado
- C) Viento acompañado de lluvia
- D) Viento que sopla en todas direcciones
- E) Viento suave y fresco

24.-¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?

- A) Siempre nublado
- B) De lluvia seguida y fuerte
- C) Muy soleado y con viento
- D) Muy frío y nublado
- E) Entre nubes y claros

25.-¿Qué título sería más cercano para esta poesía?

- A) Lluvia de primavera
- B) Aguacero interminable
- C) Tormenta nocturna
- D) Invierno helado
- E) Información del tiempo.

ANEXO 2

VALIDACIÓN ECOLÓGICA

La validación ecológica de la prueba ACL-3 se llevó a cabo en tres diferentes momentos:

Primer momento:

Se cambiaron algunas palabras de la prueba que no eran propiamente palabras del español que se usan en México, ya que esto podría causar confusión a los alumnos para la comprensión de dicha prueba. Las palabras que se cambiaron fueron las siguientes:

Palabras de la prueba ACL-3	Palabras que se cambiaron
- Barriga	- Panza
- Charlando	- Platicando
- Patatas	- Papas
- Niña rubita	- Niña rubia
- Mueca	- Gesto
- Setas	- Hongos
- Cesta	- Canasta
- Cogió una rabieta	- Hizo un berrinche
- Cromos	- Estampas

Segundo momento:

PRUEBA PILOTO

Se aplicó a una muestra de 15 alumnos de 3º grado de educación primaria, con edades comprendidas entre los 8-9 años, pertenecientes a la escuela primaria "Narciso Mendoza" ubicada en Laguna de Zempoala, s/n col. Pirules. Estado de México.

Tercer momento:

RESULTADOS

De acuerdo con los datos obtenidos en la aplicación de la prueba piloto llegamos a la conclusión de que las palabras que se cambiaron a un lenguaje mexicano no afectaron en los alumnos la comprensión de la evaluación inicial.

Por conclusión podemos afirmar que la prueba ACL-3 se puede llevar a cabo con los cambios realizados en alumnos de 3° de Educación Primaria.

ANEXO 3

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

SESION 1

LA RANA TIENE MIEDO

Tipo de texto: Narrativo

OBJETIVO: Que el alumno sea capaz de distinguir entre la información relevante e información secundaria, suprimir la información redundante, predecir resultados y hacer juicios sobre el contenido de un texto.

MATERIAL:

Color azul

Hojas blancas

Lápiz

ACTIVIDADES.

A) Comprensión literal

Distinguir entre información relevante e información secundaria.

- Se les entregará a los alumnos la lectura de *la rana tiene miedo*, del libro de lecturas de 3° grado (SEP, 1993, p. 30). Posteriormente el aplicador les pedirá a los alumnos que formen equipos de 5 personas y leerán en voz alta la lectura de *la rana tiene miedo*, sin contar el final de la historia y poniendo énfasis en lo más importante de dicha lectura.
- Después se les dará a los alumnos una serie de preguntas previamente elaboradas para que ellos subrayen lo más importante de la lectura.

PREGUNTAS

*¿A quién le dio miedo primero?

*¿En qué se basó la Rana para decir que había un fantasma debajo de la cama?

*Cuando la Rana atravesó el bosque, ¿aumentó o disminuyó su miedo? ¿por qué?

*¿Crees que la casa del Pato estaba encantada?

*¿Tenía miedo el Cerdo cuando llegaron a su casa la Rana y el Pato?

*¿Cómo se sintió después?

*¿Qué pensó la Liebre al no encontrar a sus amigos?

*¿Qué enseñanza dio la Liebre a sus amigos?

- Explicándoles que por medio de estas preguntas se puede diferenciar cuál es la información más importante del texto

B) Reorganización

Suprimir información trivial o redundante

- Con la información subrayada se les pedirá a los alumnos que elaboren un resumen suprimiendo la información que no es necesaria, por último se hace hincapié sobre la importancia que tiene distinguir entre información relevante y la no relevante.

C) Comprensión inferencial o interpretativa

Predecir resultados

- Posteriormente se le entregará a cada equipo cuatro distintos finales de la lectura *la rana tiene miedo* en donde los alumnos tomando en cuenta las respuestas de las preguntas, tendrán que elegir uno y decidir el final de la historia argumentando porqué creen que ocurriría ese final.

D) Comprensión crítica

Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.

- Por último los alumnos tendrán que dar su punto de vista personal juzgando la lectura y el final de la historia, para así intercambiar los diferentes puntos de vista con sus demás compañeros de equipo, seleccionando tres opiniones distintas para presentarlas de manera grupal.

SESION 2

EL CHOCOLATE

Tipo de texto: Informativo

OBJETIVO: Que el alumno sea capaz de saber encontrar la idea principal, Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos, Inferir el significado de palabras desconocidas sobre el contenido de un texto, seguir unas instrucciones, indagar palabras desconocidas.

MATERIAL:

Hojas blancas

Lápiz

ACTIVIDADES.

A) Comprensión literal

Saber encontrar la idea principal

- Antes de leer se conversara con los niños sobre el tema que trataremos empezaremos preguntando: ¿Qué es el chocolate? ¿Cómo se puede preparar? ¿Saben de dónde se obtiene el chocolate?.
- Se comentará con los niños que leerán un texto informativo que explica de dónde se obtiene el chocolate, así como las distintas formas en que se ha preparado desde hace muchos años hasta nuestros días. Se propiciará que los niños establezcan un propósito de lectura, por ejemplo: Investigar si el chocolate se ha considerado una golosina.
- Al leer la lectura “El chocolate” se les pedirá a los niños que de manera individual lean el texto y observen las ilustraciones.
- Después de leer se les entregará una hoja de actividades donde pondrán en práctica sus conocimientos previos, encontrarán la idea principal. (Véase actividad mas adelante)
- Se invitará a los niños a que, en parejas, respondan en su cuaderno las preguntas sobre “El chocolate” , se les comentará que también deberán completar e iluminar el esquema del árbol del cacao; se les mencionará que

pueden leer nuevamente el texto completo o consultar algunos párrafos para encontrar la información que necesiten

B) Reorganización

Reorganizar la información según determinados objetivos

-Se les pedirá a los niños que se reúnan con otra pareja de compañeros para comparar sus respuestas y realizar modificaciones si lo consideran necesario. Al terminar solicite voluntarios para leer sus respuestas al grupo.

Posteriormente se les pedirá que en parejas realicen un resumen de lo que ellos consideraron mas importante después se analizarán las actividades que cada pareja realizó y así reconstruir un texto que contenga lo mas relevante de la lectura.

C) Comprensión inferencial o interpretativa.

Inferir el significado de palabras.

Se escribirá en el pizarrón las palabras **chocolate** y **chocolaterías**. Con esta actividad se propiciará la reflexión sobre estas palabras mediante las siguientes preguntas: ¿En qué se parecen estas palabras? ¿En qué son diferentes? ¿Qué significa cada una?. Después se solicitará que digan otras palabras derivadas del chocolate, mencione por ejemplo como se nombra el vendedor del chocolate (**chocolatero**), cómo nombrarían a un chocolate pequeño (**Chocolatín**, **chocolatito** etc.

D) Comprensión critica

Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.

- Pregunte a los niños por qué se considera que este producto es una aportación de México al mundo. Escuche las respuestas y si es necesario explíqueles que en la actualidad en todos los países se consume chocolate y por ser éste originario de nuestro país se dice que México aportó un gran sabor a todo el mundo.

EL CHOCOLATE

Orgullosamente mexicano.

Después de leer el texto *el chocolate* comenta con tus compañeros y responde las siguientes preguntas:

¿De dónde es originario el chocolate?

¿En qué climas crece el árbol del cacao?

¿Quiénes fueron los primeros en cultivar el árbol del cacao?

¿Por qué sólo el emperador y los nobles bebían chocolate?

¿Qué sabor tenía el chocolate en la época prehispánica y por qué?

¿Cuándo tuvo el chocolate sabor y por qué?

¿Qué dio principio a la industria chocolatera?

De acuerdo con la descripción del árbol del cacao que aparece en *El chocolate*, ilumina el siguiente dibujo y completa el esquema.

Nombre:

Nombre:

Nombre:

Nombre:

SESION 3

REPORTAJE IMAGINARIO

Tipo de texto: Narrativo

OBJETIVO: Que los alumnos sean capaces de hacer reconocimientos de la secuencia de una acción, hacer un resumen de forma jerarquizada, inferir secuencias lógicas y emitir un juicio frente a un comportamiento.

MATERIAL:

Hojas blancas

Lápiz

Diccionario

ACTIVIDADES.

A) Comprensión literal

Reconocer las secuencias de una acción

Antes de Leer

- Se invitará a los alumnos a platicar sobre alguna competencia deportiva que hayan presenciado. El instructor guiará la conversación con los alumnos mediante preguntas, por ejemplo: ¿En qué consistió? ¿Dónde se realizó? ¿Quiénes participaron? ¿Quiénes fueron los ganadores? ¿Qué premio obtuvieron?.
- Se les comentará que el texto describe la participación de algunos animales en unas competencias ficticias. Se les invitara a leer con el propósito de conocer cuáles fueron esas competencias o quienes participaron.
- Al leer

Se formarán equipos de 4 alumnos explicando que por turnos leerán fragmentos del texto para comentarlos; también deben consultar entre ellos o en el diccionario, las palabras cuyo significado desconozcan.

-Después de leer

Pida a los alumnos que digan si les agradó la lectura y expliquen por qué, y que mencionen algunas características de las competencias y de los animales que participaron.

B) Reorganización

Interpretar un esquema dado

- Con el propósito de que los niños identifiquen las partes que forman el texto “Reportaje imaginario” analice junto con ellos su estructura. Se les preguntará por ejemplo: ¿Cuál es el título y qué función tiene? ¿Cuáles son los subtítulos y para qué sirven?.
- Se les explicará que el título indica el tema general o principio del texto y los subtítulos señalan una parte del mismo tema.
- Se solicitarán algunos voluntarios para que lean algunos fragmentos tratando de que todo el grupo se dé cuenta de que los reportajes informan sobre hechos pasados. Considerando esto pregúnteles en qué tiempo deben estar los tiempos del texto. Después, pida que lean el último párrafo del texto para que identifiquen su función.

C) Comprensión inferencial o interpretativa

Inferir secuencias lógicas

- Se les explicará a los alumnos que leerán nuevamente el texto para responder algunas preguntas después de leerlo. Por ejemplo, pregunte el terminar:
- ¿Qué es *El Deportivo*? ¿Por qué está escrito con letras más grandes? (inferencia) ¿Cuál es el título de la noticia y qué información da?
- ¿Por qué el chita africano obtuvo la medalla de oro?
- ¿Qué animal mexicano obtuvo una medalla?
- ¿Cuál fue el animal mas rápido de la carrera de 4000 metros? (inferencia)
- Es importante mencionarles que para la comprensión de un texto es necesario tomar en cuenta lo que nos quieren decir los títulos, las imágenes, los subtítulos y que de esa manera podrán inferir la información del texto.

D) La comprensión crítica o de juicio

Emitir un juicio frente a un comportamiento

-Se les entregará una hoja de actividades donde encontrarán un breve texto sobre el símbolo de los Juegos Olímpicos. Se les explicará que la lectura les permitirá resolver la primera parte de la actividad. infórmeles que posteriormente podrán compartirla con sus compañeros.(Véase hoja de actividad mas adelante)

Reportaje imaginario

Noticias deportivas

¿Sabías que el símbolo de los Juegos Olímpicos es un conjunto de cinco aros entrelazados que representan a los cinco continentes del mundo unidos por el deporte? El color azul representa el continente europeo, el rojo al continente americano, el amarillo al continente asiático, el negro a África y el verde a Oceanía.



Escribir los nombre de los continentes.

SESION 4

SALTAN Y SALTAN

Tipo de texto: Narrativo

OBJETIVO: Que el alumno sea capaz de identificar relaciones causa-efecto, sintetizar, predecir resultados y emitir un juicio frente a un comportamiento, Juzgar el contenido del texto bajo un punto de vista personal.

MATERIAL:

Hojas blancas

Lápiz

Tijeras

Pegamento

Diccionario

ACTIVIDADES.

A) Comprensión literal

Identificar relaciones causa-efecto.

Antes de leer

- Se comenzará platicando con los niños de los cuentos que ellos conozcan. Se les comentará que van a leer un cuento sobre siete enanitos que saltan y saltan para llegar a un bosque donde les espera una sorpresa.
- Se le preguntará a los niños si saben alguna canción o verso para que lo digan al grupo y encuentren las palabras que riman.

Al leer

- Se leerá el cuento en voz alta y se les pedirá a los niños que observen las ilustraciones del cuento mientras el aplicador lo lee.

Después de leer

- Se comentará con los niños lo que pasó en el cuento. Haciéndoles notar que al principio eran siete enanitos, pero al final del cuento sólo uno llegó al bosque. Se les preguntará qué pasó con los otros enanitos. Si los niños no recuerdan, se leerá nuevamente el cuento. De ser posible se dibujará en el pizarrón siete enanitos y se le pedirá a uno de los niños que los borre a medida que éstos se quedan en el camino.
- Se leerá nuevamente la historia y se invitará a los niños a que ahora lean en voz alta, junto con el aplicador, las partes del cuento que se repiten.

C) Reorganización

Sintetizar

- Se le pedirá a los alumnos que observen y recorten las imágenes del cuento. Se les indicará que la primera que tienen que pegar es la que tiene siete enanitos y que para saber cual sigue, recuerden o repitan el cuento o lo vuelvan a leer .
- Se les explicará que al ir pegando las imágenes del cuento, tendrán que escribir qué es lo que ocurre en cada una de las imágenes, de esta manera se les explicará a los niños que ésta puede ser una forma de sintetizar un texto.

D) Comprensión inferencial o interpretativa

Emitir un juicio frente a un comportamiento

- ¿Cómo están los enanitos?. Se le pedirá a los niños que recorten los dibujos de los enanitos: *dormido, cansado, feliz, herido y enfermo*. Después se leerá el primer texto: *Un enanito está....* pidiéndoles que peguen una de las tarjetas que corresponda y lean el texto completo. Por ejemplo *Un enanito está dormido*. De esta forma hasta terminar el ejercicio. (Véase ejercicio más abajo).
- Una vez que el grupo haya completado las oraciones con la palabra que se encuentra en cada ilustración, se le pedirá a varios niños que las lean.
- Se les invitará a los niños a resolver la segunda parte de la actividad, que consiste en escribir debajo de cada oración la palabra que falta.

E) Comprensión crítica o de juicio

Juzgar el contenido del texto bajo un punto de vista personal

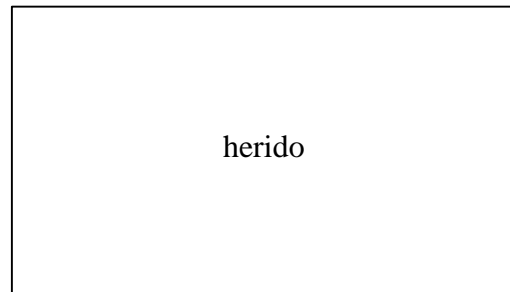
- Se le pedirá a los alumnos que escriban en una hoja en blanco todas aquellas palabras que no hayan entendido de la lectura y que escriban lo que ellos creen que significa cada palabra.
- Por último los alumnos buscarán en un diccionario el significado de cada palabra y de esta manera los alumnos verificarán si coincide con el significado que ellos tenían.

¿Cómo están los enanitos?

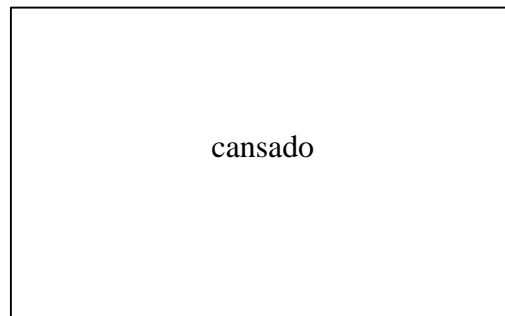
Coloca un dibujo para completar cada frase y luego escribe la oración completa en el renglón.



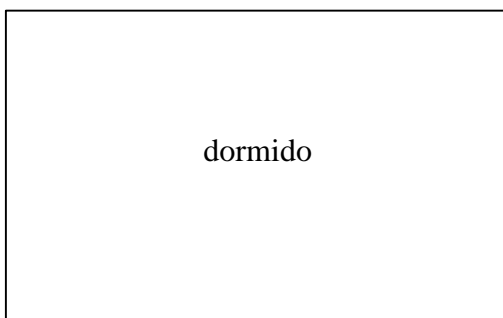
Un enanito está



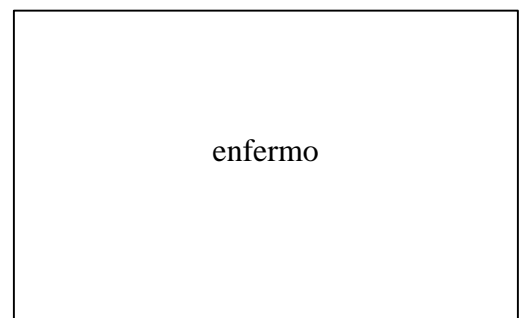
Un enanito está



Un enanito está



Un enanito está



Un enanito está



Hoja para recortar



Elige a los enanitos según su estado de animo, observa que no todos son enanitos elige al correcto.



SESION 5

EL VIAJE

Tipo de texto: Narrativo

OBJETIVO: Que el alumno sea capaz de reconocer la secuencia de una acción, hacer un resumen de forma jerarquizada e inferir el significado de frases hechas, según el contenido de un texto.

MATERIAL:

Hojas blancas

Lápiz

ACTIVIDADES.

A)Comprensión literal

Reconocer la secuencia de una acción

- Se les explicará a los niños que leerán un cuento sobre un ratoncito que quería visitar a su mamá, quién vivía muy lejos.
- Después de haberles leído el cuento a los niños se les preguntará ¿Qué compró el ratón?. En esta sesión se presentarán párrafos reiterativos en los cuales sólo cambia una palabra: (Véase ejercicio mas abajo)

Había una persona vendiendo avalanchas.

Entonces el ratón compró una _____ y se subió.

Había vendiendo zancos.

Entonces el ratón compró dos _____ y se subió.

- Lo anterior facilita la lectura a los niños y les permite saber cómo completar las oraciones que se le presentarán.
- Se tendrá que escribir el primer párrafo en el pizarrón y resolverlo junto con los niños. Después se invitará a los niños a que resuelvan toda la actividad.

B) Reorganización

Hacer un resumen de forma jerarquizada

- Se les pedirá a los niños que participen para reconstruir oralmente el cuento. Posteriormente se les invitará a que lean el cuento junto con un compañero, los dos solos.
- Se les pedirá a los alumnos que observen las imágenes que acompañan el texto, relacionándolas con el cuento y se les pedirá que las observen cuidadosamente. Una vez que hayan revisado las ilustraciones presentadas se les pedirá que elaboren un resumen del cuento. Se les preguntará a los niños quienes desean leer su resumen en voz alta para el grupo.

C) Comprensión inferencial o interpretativa

Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.

- Se le pedirá a los alumnos que subrayen todas aquellas palabras del texto que no entiendan.
- Posteriormente se les pedirá que infieran lo que ellos creen que significa cada palabra.

E) Comprensión Crítica

Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.

- Se les comentará a los alumnos que en este cuento el ratón utiliza todos los recursos disponibles para llegar hasta donde se había propuesto: la casa de su madre. Aunque el trayecto es largo y difícil, el ratón siempre encuentra una manera de continuar.
- Se les invitará que reflexionen sobre la lectura llegando a la conclusión de que ellos aprendan que deben utilizar todos los recursos disponibles para lograr lo que se propongan.

¿QUÉ COMPRÓ EL RATÓN?

Completa las siguientes oraciones:

Había una persona vendiendo avalanchas.

Entonces el ratón compró una _____ y se subió.

Había una persona vendiendo zancos.

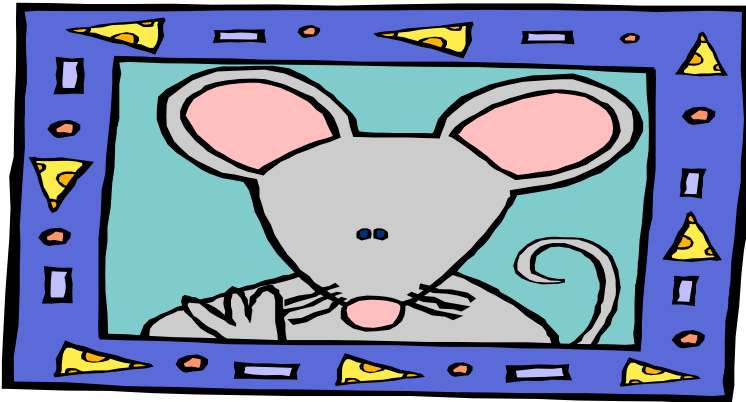
Entonces el ratón compró dos _____ y se subió.

Había una persona vendiendo globos.

Entonces el ratón compró un _____ y se elevó.

Había una persona vendiendo burros.

Entonces el ratón compró un _____ y se subió.



SESION 6

¡ EXTRA, EXTRA.....!

Tipo de texto: Informativo

OBJETIVO: Que el alumno sea capaz de seguir instrucciones, reestructurar un texto esquematizándolo, prever un final diferente y juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.

MATERIAL:

Hoja de actividades

Tijeras Lápiz

Periódico

Hojas blancas

ACTIVIDADES.

A) Comprensión literal

Seguir unas instrucciones

- Se les pedirá a los alumnos que revisen el periódico y que busquen una noticia que les interese.
- Ya que hayan elegido la noticia, se les pedirá que la recorten y que la lean detenidamente.
- Posteriormente el alumno debe organizar la información que viene en la noticia, basándose en la hoja de preguntas que se les entregará.(Véase hoja de preguntas mas adelante)

B) Reorganización

Reestructurar un texto esquematizándolo

- Se le pedirá a los alumnos que en base a las respuestas que obtuvieron realicen un resumen en el orden que están las respuestas.
- Una vez que ya tengan el resumen elaborado tendrán que agregarle las palabras o signos de puntuación que conecten las ideas.
- Posteriormente tendrán que elaborar un cuadro donde numeren como fueron pasando los hechos.

C) Comprensión inferencial o interpretativa

Prever un final diferente.

- Se les dará a los alumnos una serie de preguntas que les ayudarán a encontrar posibles finales a la noticia.
- Posteriormente el alumno tendrá que pensar en dos distintos finales que vayan acorde a las noticias.

D) Comprensión crítica o juicio

Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.

- Cada alumno le pedirá a un compañero que juzgue el contenido de su noticia y que le pregunte su punto de vista personal sobre si le parece interesante o aburrida.

¡ EXTRA, EXTRA.....!

NOMBRE: _____

EDAD: _____

FECHA _____

Instrucciones:

Imagínate que eres un reportero y que debes escribir una nota periodística. ¿Qué escribirías?.

Las preguntas que aparecen a continuación pueden servirte de guía para que escribas tu texto.

NOMBRE DEL PERIÓDICO:

FECHA:

¿QUÉ SUCEDIÓ?

¿QUIÉN O QUIÉNES PARTICIPARÓN?

¿CÓMO SUCEDIÓ?

¿CUÁNDO SUCEDIÓ?

¿DÓNDE SUCEDIÓ?

SESION 7

LOS TRES CABRITOS Y EL OGRO TRAGÓN.

Tipo de texto: Narrativo

OBJETIVO: Que el alumno sea capaz de dominar el vocabulario nuevo que encontrará en el texto, dividir el texto en partes significativas, prever un final diferente, comenzar a analizar la intención del autor.

MATERIAL:

Hojas blancas

Lápiz

ACTIVIDADES

A) COMPRESION LITERAL

Dominar el vocabulario nuevo de la lectura.

- Antes de leer el texto escriba las siguientes palabras en el pizarrón: ogro, pastizal, mazo, banquete y avorazado.
- Comente con los alumnos que va a leerles el cuento “Los tres cabritos y el ogro tragón”, y que en este cuento aparecen esas palabras. Pregunte si saben qué significan. Si los niños desconocen algunas palabras se les explicará el significado y después escriba en el pizarrón una oración en la que se ejemplifique el uso de cada palabra.
- **Ogro:** Gigante muy enojón y muy malo que aparece con frecuencia en los cuentos .
- **Pastizal:** Lugar donde hay pasto para que coman los animales.
- **Mazo:** Palo grande que sirve para pegar.
- **Banquete:** Comida muy rica y abundante que se acostumbra servir en fiestas a donde van muchas personas para celebrar algo.
- **Avorazado:** Persona que no se conforma con lo que tiene.
- Después de que ya se ha aclarado el significado de las palabras anteriores, proceda a leer el cuento. Pida a los alumnos que observen las ilustraciones mientras usted lee.

- Pida a los niños que comenten el cuento ¿Por qué los cabritos tuvieron que irse al otro lado del río? ¿Qué peligro tenían que enfrentar al cruzar el río? ¿Cómo hicieron los cabritos para salvarse del ogro?

B) REORGANIZACIÓN

Dividir el texto en partes significativas

- Se les pedirá a los alumnos que lean el cuento. Indíqueles que deberían turnarse para que cada uno lea un fragmento. Se distribuirá entre varios niños los distintos personajes del cuento. Usted puede leer la parte del narrador. Comente con ellos el final del cuento y pregunte ¿Cómo termino el cuento? ¿Cómo resolvieron los cabritos el problemas?.

C) COMPRENSIÓN INFERENCIAL

Prever un final diferente

- Se les pedirá a los alumnos que inventen y escriban un final diferente para el cuento. Si los niños tienen dificultades en imaginar otro final, puede sugerirles algunas ideas:

**El ogro y los cabritos se hacen amigos.*

**El ogro se come a los cabritos*

**El cabrito mayor le dice al ogro que espere a un cabrito aún más grande y el ogro se hace viejito de tanto esperar.*

D) COMPRENSIÓN CRÍTICA

Comenzar a analizar la intención del autor.

- Por último se les explicará a los alumno que este es un cuento clásico, donde se narra la historia de tres cabritos listos que, gracias al hambre que tenían lograron salvar sus vidas. Y posteriormente se les pregunta si con este cuento el autor pudo lograr que como alumnos utilizaran la imaginación, la diversión.
- Se da tiempo para escuchar el punto de vista de cada alumno y se comenta.

SESION 8

MARIPOSA DE PAPEL

Tipo de texto: Narrativo

OBJETIVO: Que el alumno sea capaz de encontrar la idea principal, dividir un texto en forma significativa, predecir resultados, juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal

MATERIAL

Hojas blancas

Lápiz

ACTIVIDADES

A) COMPRENSIÓN LITERAL

Saber encontrar la idea principal

- Invite a los niños a leer el cuento. Comente que Oceloti utilizó su imaginación y creatividad para inventar algo. Pregúnteles si desean conocer qué le sucedió a Oceloti y qué hizo.
- Se les pedirá que exploren el cuento. Se les invitará a que digan de qué va a tratarse y qué imaginen que le va a suceder a Oceloti y por qué creen que el cuento se llama Mariposa de Papel.

B) REORGANIZACIÓN

Dividir un texto en forma significativa

- Posteriormente se leerá con los alumnos el cuento completo. Invítelos luego a que lean con usted cada párrafo; ellos pueden hacerlo si usted lee lentamente y con claridad.
- Se les pedirá que numeren los párrafos en forma ascendente para poder ubicarlos y posteriormente subrayen lo que consideren que es la idea principal de cada párrafo.

- Posteriormente tendrán que escribir en su cuaderno únicamente lo que subrayaron, explicándoles que esta es una manera de dividir un texto en forma significativa o sea encontrando la idea principal de cada párrafo.

C) COMPRENSION INFERENCIAL

Predecir resultados

- Se revisará con los alumnos las predicciones que hicieron antes de leer, preguntándoles qué hubieran hecho con una hoja de papel. ¿Porqué creen que el papá de Oceloti le regaló una hoja de papel?, ¿Qué otras cosas hubiera podido hacer Oceloti?, ¿Qué creen que le gustaba hacer a Oceloti para divertirse?.
- Se les entregará a los alumnos una hoja de ejercicios que tendrán que resolver. (Véase ejercicio más adelante).

D) COMPRENSIÓN CRÍTICA

Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal

- Por último se le pedirá a los alumnos qué comenten sobre el contenido de la lectura y del ejercicio, comentar si les gustó o no les gustó, si les pareció interesante, si les aburrió etc. dedique 10 minutos para escuchar la opinión de los alumnos.

MARIPOSA DE PAPEL

¿RECUERDAS EL CUENTO?

Escribe junto con un compañero o compañera lo que recuerden del cuento.

Oceloti vivía en _____

Un día su padre le regaló una _____

Oceloti dibujo una _____

Luego un remolino de viento _____

Oceloti se imaginó _____

Oceloti le pidió un hilo para _____



SESION 9

LA PINTURA MURAL PREHISPÁNICA

Tipo de texto: Expositivo

OBJETIVO: Que el alumno sea capaz de hacer reconocimiento de detalles, sintetizar, inferir efectos previsibles a determinada causas, emitir un juicio frente a un comportamiento.

MATERIAL:

Hojas blancas

Lápiz

ACTIVIDADES

A) COMPRENSIÓN LITERAL

Reconocimiento de detalles

- Se organizará al grupo en equipos pequeños, indicándoles que lean el texto por turnos y que observen las ilustraciones para que, durante y después de la lectura, comenten o relaten experiencias relacionadas con el tema.
- Posteriormente se les pedirá a los niños que observen las ilustraciones de la lectura y explíqueles que la mayoría de esas ilustraciones corresponden a pinturas que se encuentran en escuelas, museos.
- Se comentará con el grupo que la pintura es una forma de expresión y de comunicación con los otros y que en todas las épocas de la humanidad se ha usado, aunque con diversos fines para decorar, recordar a persona o suceso, informar de algún acontecimiento importante, etc.

B) REORGANIZACIÓN

Sintetizar

- Se organizará al grupo en pequeños equipos, indicándoles que lean el texto por turnos y que observen las ilustraciones para que, durante o después de la lectura comenten o relaten experiencias relacionadas con el tema.

- Se le pedirá a los niños que realicen una segunda lectura del texto para buscar las palabras cuyo significado desconozcan. Escribiéndolas en el pizarrón.
- Se tendrá que procurar que deduzcan el significado de las palabras a partir del contexto y de los conocimientos previos del grupo. En caso que existan palabras que no se hayan aclarado, se les apoyará para que consulten el diccionario.

C) COMPRENSIÓN INFERENCIAL

Inferir efectos previsibles a determinadas causas

- Se propondrá a los niños que lean nuevamente el texto, esta vez en voz alta y por turnos, para comprobar si la comprensión se amplía ahora que ya conocen los significados de más palabras.
- Al terminar la lectura, se le preguntará a los niños sobre las ideas centrales que contienen cada uno de los apartados del texto.
- ¿Qué pintaban en el México antiguo?, ¿Cómo pintaron el mural de Teotihuacan?

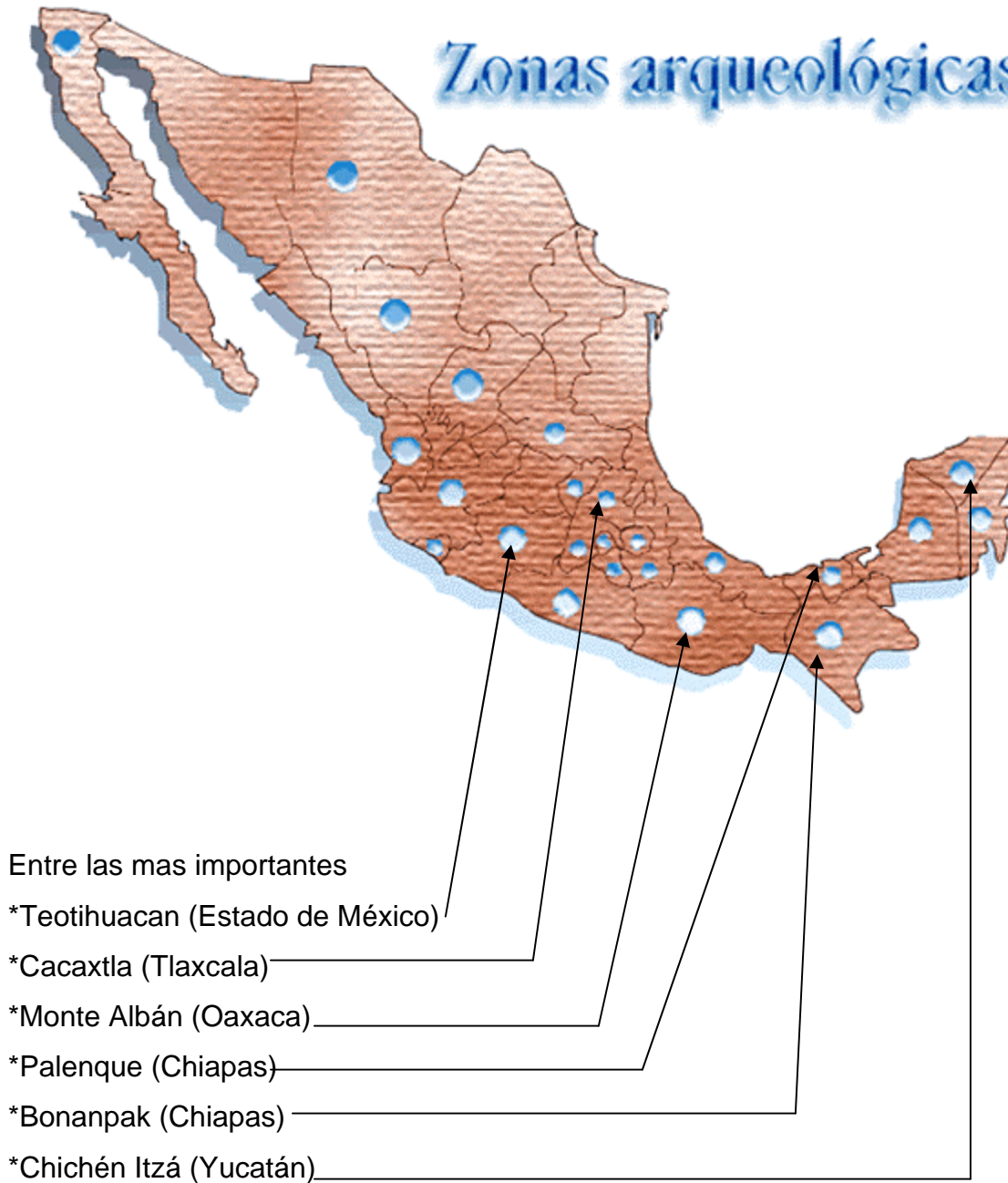
COMPRENSIÓN CRÍTICA

Emitir un juicio frente a un comportamiento

- Posteriormente se les entregará una hoja con la ilustración de un mapa donde indica las diferentes zonas arqueológica en donde existen las pinturas murales prehispánicas en México. (Véase ilustración mas adelante)
- Por último los alumnos tendrán que emitir un juicio acerca de lo que aprendieron sobre La Pintura Mural Prehispánica, explicando que importancia tiene conocer la cultura mexicana. Propiciando un debate.

¿TE GUSTARÍA VER PINTURAS MURALES PREHISPÁNICAS?

En nuestro país se localizan muchas zonas arqueológicas que puedes visitar para observar pinturas murales de México antiguo. En el mapa están señaladas algunas.



SESION 10

PITA DESCUBRE UNA PALABRA NUEVA

Tipo de texto: Narrativo

OBJETIVO: Que el alumno sea capaz de seguir instrucciones, realizar un resumen de forma jerarquizada, recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc y emitir un juicio frente a un comportamiento.

MATERIAL:

Hoja de actividades

Lápiz

ACTIVIDADES.

A)Comprensión literal

Seguir unas instrucciones

- Se le pedirá a tres alumnos voluntarios que pasen al frente del salón para leer la lectura de pita descubre un palabra nueva.
- Posteriormente tendrán que realizar en su cuaderno una lista de las acciones que realizaron cada uno de los protagonistas de la historia y tendrán que marcarlos en viñetas.
- Después de que hayan terminado los alumnos esa parte del ejercicio se revisará en clase, y se comparará con el trabajo de sus demás compañeros.

B)Reorganización

Hacer un resumen en forma jerarquizada

- Se le pedirá a los alumnos que traten de realizar un resumen en forma jerarquizada, guiándose en las viñetas que realizaron anteriormente, se les explicará que esta es una manera muy sencilla de poder comprender una lectura.

C)Comprensión inferencial o interpretativa

Recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.

- Se les pedirá a los alumnos que guarden su libro de texto y se les repartirá una hoja de actividades previamente diseñada.
- Se le pedirá a cada alumno que realicen la actividad indicándoles que escriban debajo de cada expresión SI sucede o NO sucede.
- Después de un lapso de 35 minutos se les pedirá a los alumno que intercambien su actividad con otros para verificar sus respuestas

D)Comprensión crítica o juicio

Emitir un juicio frente a un comportamiento

- Por último se les pedirá a los alumnos que expresen su opinión acerca de lo que les pareció el desarrollo de la lectura, es decir, al momento de realizar el resumen, contestar la actividad e intercambiar sus actividades con sus demás compañeros.
- Es importante mencionarles que este tipo de actividades las pueden utilizar para una mejor comprensión de cualquier otro texto.

PITA DESCUBRE UNA PALABRA NUEVA.

NOMBRE: _____	
EDAD: _____	FECHA _____

Instrucciones:

Lee con atención las siguientes oraciones y escribe debajo de cada oración **Sí sucede** o **No sucede** en el cuento.

Pita está muy contenta porque Palitroche es un sonido que se produce cuando caminamos en el lodo.
descubrió una palabra nueva

_____	_____
_____	_____

Una noche, Tomás y Anita entraron a la casa de Pita para saludarla
Palitroche es un animalito con alas verdes que brillan como si fueran de metal

_____	_____
_____	_____

Espantapájaros es la palabra que Tomás pisó un animalito y Pita lloró desconsoladamente
descubrió Pita

_____	_____
_____	_____

Pita, Tomás y Anita salieron muy contentos a investigar lo que es un palitroche una enfermedad muy contagiosa

En la ferretería trataron de engañar a Pita Los tres amigos fueron al cine y a la feria.

ANEXO 4
LECTURAS
SESION1

LA RANA TIENE MIEDO.

La rana tiene mucho miedo. Estaba acostada u oía ruidos por todas partes: crujidos en el armario, paso a lo lejos.....

“Hay alguien debajo de la cama”, pensó la Rana.

Se levanto de un saltó y echó a correr por el oscuro bosque hasta llegar a la casa del pato.

-Que amable eres, gracias por venir a verme – dijo el pato- Aunque es un poco tarde y ya estaba a punto de acostarme.

-Perdona, Pato- suplicó la Rana-, pero estoy muy asustada. Debajo de mi cama hay un fantasma.

-¡Que tontería! – se río el pato-.Los fantasma no existen.

-Pues en mi casa hay uno- replicó la Rana-, y, además, el bosque está encantado.

-No tengas miedo- dijo el pato-. Quédate conmigo, si quieres, yo no me asusto.

Y se metieron juntos en la cama. La Rana se acorrucoó entre las cálidas plumas del pato y se le pasó el miedo.

De repente, oyeron una especie de arañazos en el tejado.

-¿Qué es eso?-pregunto el pato, sobresaltado.

Poco después, oyeron crujir la escalera.

-¡Esta casa también está encantada!-exclamó

la Rana-. ¡Vámonos de aquí!

Y los dos echaron a correr por el bosque.

La Rana y el Pato corrían tan deprisa como les permitían sus patas.

Les parecía que habían fantasmas y monstruos terribles por todas partes.

Casi sin aliento, llegaron a casa del Cerdo y llamaron a la puerta.

-¿Quién es?-pregunto una voz adormilada -Por favor, Cerdo, abre la puerta. Somos nosotras-dijeron la Rana

y el Pato gritando.

-¿Qué les pasa?- pregunto el Cerdo de mal humor.

¿Por qué me despiertan a media noche?

-Ayúdanos, por favor- dijo el Pato-. Estamos muy asustados. El bosque está lleno de fantasmas y monstruos.

El Cerdo se echo a reír.

-¡Que tontería! Los fantasmas y los monstruos no existen, lo saben de sobra.

-Bueno, pues ven tú a verlo- replicó la Rana.

El Cerdo miró por la ventana pero no vio nada extraño.

-Por favor, Cerdo, ¿nos dejas dormir aquí? Tenemos mucho miedo.

-De acuerdo- respondió el Cerdo- Tengo una cama bastante grande y además yo nunca me asusto.

No me creo esas tonterías.

A sí es que los tres se acostaron en la cama del Cerdo.

“¡Que bien!”, pensó la Rana. “Ahora no puede pasarnos nada.”

Pero no conseguían conciliar el sueño porque se quedaron escuchando los misteriosos rumores del bosque....¡Y hasta el Cerdo lo oyó!

Por suerte, se consolaron unos a otros. Repitieron

En voz alta que no tenían miedo y nada los asustaban y, al cabo de un rato, se durmieron de cansancio.

A la mañana siguiente, la Liebre fue a visitar a la Rana.

La puerta de la casa estaba abierta de par en par,

Pero no se veía a la Rana por ninguna parte.

“¡Que raro!”, pensó la Liebre.

La casa del Pato también estaba vacía.

-¡Pato, Pato! ¿Dónde estás?-llamo la Liebre;

pero nadie contestaba y empezó a preocuparse por sí había sucedido algo malo.

Atemorizada, echó a correr por el bosque en busca de la Rana y el Pato, pero por mas vueltas que dio no encontró a sus amigos.

“A lo mejor el Cerdo sabe dónde están”, pensó.

La liebre llamó a la puerta del Cerdo, pero tampoco salió nadie a abrir; no se oía nada. Se asomó por la ventana y vio a sus tres amigos en la cama, durmiendo a pierna suelta. ¡Eran las diez de la mañana!

La liebre llamo a la ventana.

-¡Socorro! ¡Un fantasma!-gritaron los tres amigos.

Pero enseguida vieron que era la Liebre.

El Cerdo abrió la puerta y salieron todos fuera.

-¡Ay, Liebre!-le dijeron-. Hemos pasado mucho miedo porque el bosque está lleno de fantasmas y monstruos terribles.

-¡Fantasmas y monstruos?-Repitió la Liebre, asombrada-. Pero si no existen

-¿Cómo Lo sabes?-Contestó la Rana, furiosa-.

Debajo de mi casa había uno.

.¿Lo viste?-Preguntó la Liebre en voz Baja,

-Pues no- contestó la Rana-. En realidad, no lo he visto, pero sí que lo he oído.

Los cuatro amigos estuvieron un buen rato hablando de fantasmas, monstruos y cosas que daban miedo. El Cerdo preparó el desayuno.

-¿Saben una cosa? –dijo la Liebre-.

Todos tenemos miedo alguna vez.

-¿Tú también?-preguntó la Rana, sorprendida.

-Sí, sí-replicó a Liebre-.

Esta mañana me asuste mucho

Cuando creí que ustedes

Se habían perdido.

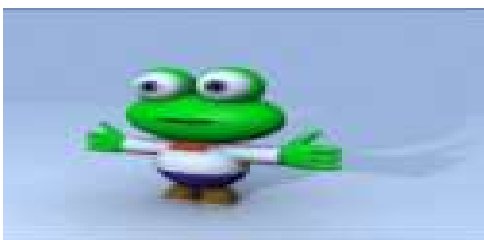
Todos se quedaron callados, pensando

En el miedo que habían tenido por la noche.

De pronto, todos se echaron a reír.

-¡Pero, qué cosas dices, Liebre!-exclamó

la Rana-. No hay nada que temer, nosotros siempre estamos aquí.



SESION 2

EL CHOCOLATE

¿Has probado el chocolate?

Delicioso, ¿Verdad?

Comer o tomar chocolate es de lo mejor, porque tiene un sabor agradable y proporciona energía. El chocolate que comemos en dulces, pasteles, postres, y bebidas se obtiene del árbol del cacao, que se cultiva en lugares cálidos y húmedos de África y América.

El árbol del cacao llega a medir 6 e incluso 10 metros de altura su fruto es de color café amarillento, de cáscara muy dura y por dentro tiene una pulpa muy blanca, jugosa y de sabor agridulce, con alrededor de 40 semillas.

El origen del chocolate.

En el México prehispánico, los mayas domesticaron la planta y los aztecas llevaron el fruto por toda Mezo América. Estos últimos lo llamaban cacahoacetli, y con las semillas preparaban la bebida llamada chocolat o chocolate no se preparaba como el que tomamos ahora: no era dulce, sino amargo y picante, por que se condimentaba con chile, vainilla o harina de maíz, según el gusto de cada quien. En esa época, la semilla del cacao también se utilizaba como moneda. Se trataba, pues, de un valioso objeto, y por ello sólo el emperador y los nobles consumían chocolate. Los conquistadores españoles se sorprendieron cuando Moctezuma les ofreció tan singular bebida y a su regreso a España la llevaron consigo aun que cambiaron los condimentos y el modo de preparación.

El sabor dulce del chocolate

Durante la época de la Colonia, los españoles agregaron azúcar a la bebida preparada con cacao, y así surgió el exquisito sabor que hoy conocemos. Poco a poco el chocolate se convirtió en la bebida preferida de España, donde la gente inventaba recetas cada vez más elaboradas, que incluían ingredientes como la canela y el anís. Cuando el chocolate comenzó a disfrutarse en Europa, aparecieron nuevas formas de prepararlos, agregándole a veces huevo y licor.

El chocolate con leche.

En 1856 en Suiza, el señor Daniel Peter uso leche en vez de agua para preparar chocolate e inventó así un nuevo sabor que dio principio a la industria chocolatera. En la actualidad podemos disfrutarlo en postres, licuados, dulces, pasteles, panes, bombones, budines, atole y muchas y otras bebidas y alimentos. El chocolate es considerado una aportación en México al mundo, para placer de niños, jóvenes y ancianos.



EL DEPORTIVO

Numero XXXIV

7 DE MAYO DE 2000

Entusiasta participación de los animales durante su primera Olimpiada.

Delfino Morones Esta semana asistimos a las Olimpiadas de los Animales, que por primera vez se organizarán en el mundo, gracias al entusiasmo de los participantes y sus patrocinadores.

En esta olimpiada compitieron los animales que se han distinguido por sus extraordinarias habilidades y desempeño en los siguientes deportes:

Carrera de velocidad

Salto

Natación

Gimnasia

Levantamiento de peso

Muchos han quedado sorprendidos con los resultados, pues, como suele decirse, se dejaron llevar por las apariencias (nadie pensó, por ejemplo, que la tortuga marina obtendría la medalla de bronce en natación).

A continuación se ofrecen los resultados de cada una de las competencias realizadas.

Carrera de velocidad

Se organizaron dos tipos de carrera: una corta de 100 metros y otra larga de 4 000 metros.

En ambas se contó con la participación de destacados corredores: gacela, chita africano, lince asiático, berrendo mexicano, jaguar, galgo, puma, caballo, caracal (o lince del desierto)

En la carrera de 100 metros el cuadro de medallas quedo de esta forma:

*Medalla de oro: chita africano que alcanzó una velocidad de 107 Km/h.

*Medalla de plata: berrendo mexicano, que alcanzó una velocidad de 97 Km/h.

*Medalla de bronce: puma, que alcanzó una velocidad de 95Km/h.

En la carrera de 4000 metros las medallas quedaron repartidas así:

*Medalla de oro: caracal, que alcanzó 87Km/h.

*Medalla de plata: gacela, que alcanzó 72Km/h.

*Medalla de bronce: corzo inglés, que alcanzó 69km/h.

Salto

En la competencia se tomó en cuenta la distancia del salto en relación con el tamaño del participante. Por ejemplo, el serval mide 91 centímetros; es decir el serval saltó el equivalente a 10 veces su propio tamaño.

Cada deportista pudo escoger su especialidad, pues no importaba si el salto era de altura o de longitud: lo importante era la distancia que alcanzara.

Los participantes llamaron la atención sobre todo por su diferencia de tamaño. Veamos quienes componen el grupo de competidores: canguro rojo, y canguro negro de Australia tres auténticas razas de perros saltadores: pastor alemán, saluki y afgano; de las 40 clases de ranas saltadoras, entraron en la competencia la rana saltadora de África del sur y la rana ardilla del Amazonas; por último se registraron el lémur africano, la ardilla americana y el impala.

Los ganadores fueron:

*Medalla de oro. Rana saltadora de África del sur, que saltó 20 veces su tamaño.

*Medalla de plata: impala, que saltó 10 veces su tamaño.

*Medalla de bronce: canguro rojo de Australia, que saltó seis veces su tamaño

Natación

Se organizaron dos grupos de competidores para que todos tuvieran las mismas oportunidades de ganar.

Los animales acuáticos que deben salir a la superficie del agua para respirar se enfrentaron entre sí, formando el grupo A.

Los animales que son capaces de respirar bajo del agua compitieron aparte, ellos formaron el equipo B.

En el primer grupo estuvieron la ballena azul, la ballena beluga, la orca, el narval, los delfines, los lobos marinos, las tortugas de mar, las focas, las morsas y los pingüinos.

Eran tantos los deportistas que deseaban competir en el segundo grupo que fue necesario realizar una etapa eliminatoria.

Así, quienes finalmente compitieron en el grupo B fueron el pez espada, el pez sierra, el pez volador, el tiburón, el pez gato, el pez globo y el atún.

Ambas competencias ofrecieron al público momentos de gran emoción, pues la mayor parte de los contendientes nadaron casi a la misma velocidad.

Finalmente se obtuvieron los siguiente resultados.

GRUPO A

*Medalla de oro: orca, que nadó a 42 Km/h.

*Medalla de plata: delfín, que nadó a 41 km/h.

*Medalla de bronce: tortuga marina que nadó a 40 Km/h.

GRUPO B

*Medalla de oro: pez vela

*Medalla de plata: atún

*Medalla de bronce: tiburón.

Gimnasia

Para muchos animales, la gimnasia es una práctica deportiva casi obligatoria, pero los mejores gimnastas viven en la selva, por que allí los animales tienen la oportunidad de ejercitarse constantemente saltando de un árbol a otro.

La mayoría de los competidores que participaron en esta especialidad son del grupo de los primates. He aquí sus nombres: chimpacé africano, tití de América Central, mono dorado de la india, macaco, gibo de manos blancas, mono araña, mandril, mono aullador de Guatemala. Tamarín macaco sileño y lemúr de Madagascar.

Todos mostraron habilidades extraordinarias que dificultaron la decisión de los jueces, quienes, después de mucho meditarlo, decidieron entregar las medallas de las siguiente manera:

*Medalla de oro: macaco isleño

*Medalla de plata: gibón de manos blancas.

*Medalla de bronce: chimpacé africano.

Levantamiento de peso

Esta competencia reunió a los animales mas fuertes y tuvo como objetivo averiguar quien podía soportar mas peso y recorrer con él a costas la mayor distancia en el menor tiempo. Compitieron el elefante de la india, el gorila africano, el orangután, el tigre de Bengala, el oso polar, el osos grizzly, el oso negro, el bisonte americano y el yak de Nepal.

Contra todos los pronósticos el tigre de Bengala resultó, además de un cazador eficaz, un eficiente transportista.

Sorprendió también el elefante, por su rapidez y ritmo en el andar. Veamos el cuadro de medallas.

*Medalla de oro: elefante de la India

*Medalla de plata: oso grizzly

*Medalla de bronce: tigra de Bengala

Felicitemos a todos los competidores por su participación

SESION 4

SALTAN Y SALTAN

Y vuelven saltar
Los sietes enanitos

En el pajar.
vuelven saltar
Al bosque encantado
Quieren llegar.
Uno se cansa
Y se queda atrasadito,
Otro se enferma
Y se va despacito.

Y vuelven asaltar
Los cinco enanitos
Que quedan nomás.

Otro se pierde
Por el camino
Y otro se sienta
A comer pepino.

Saltan y saltan
Y vuelven a saltar
Los tres enanitos
Que quedan nomás.

Otro se pasma
Y se queda dormido
Otro se tropieza

Y está mal herido

Saltan y saltan

Y vuelven a saltar,

Un solo enanito

Al bosque va a llegar.

La reina enanita

Lo estaba esperando

Y la boda en grande

Se está celebrando.

SESION 5

EL VIAJE

Había una vez un ratón
Que quería visitar a su madre.

Entonces se compró un coche
Y se puso en camino
Hacia la casa de su madre
Viajó y viajó y viajó, hasta que el coche
Se hizo pedazos.

Pero al lado del camino
Había una persona
Vendiendo patines

Entonces el ratón compró
Dos patines
Y se los puso.
Patinó, patinó y patinó
Hasta que se le cayeron las ruedas.

Pero al lado del camino
Había una persona vendiendo tenis
Entonces el ratón compró
Dos tenis.
Se los puso y corrió y corrió y corrió
hasta que los tenis se rompieron.

Entonces se quitó los tenis y anduvo, y anduvo y anduvo,
Hasta que le dolieron tanto los pies
Que no pudo continuar.
Pero al lado del camino
Había una persona

Vendiendo pies.

Entonces el ratón se quitó los pies viejos

Y se puso unos nuevos.

Corrió lo que le quedaba de camino

Hasta llegar a casa de su madre,

Cuando llegó allí

Su madre se alegró de verlo.

Lo abrazó,

Le dio un beso

Y le dijo: -¡Hola, hijo mío!

Tienes buena cara.....

¡Que pies nuevos y más bonitos tienes!

SESION 7

LOS TRES CABRITOS Y EL OGRO TRAGÓN.

Había una vez tres cabritos que vivían en un verde pastizal.

Un día el pastizal comenzó a secarse y los cabritos tuvieron que irse al otro lado del río.

Pero debajo del puente vivía, Mazodientes, un ogro tragón. Así que los cabritos hicieron un plan para poder cruzar. Primero fue el cabrito pequeño.

Al verlo, el ogro gritó:

- ¡Qué rica cena voy a tener ! ¡Te voy a comer!

Y el cabrito contestó:

- No te apures, soy tan chico que no alcanzo ni para taparte una muela. Espera a mi hermano, que es más grande que yo.

El ogro esperó al siguiente cabrito y cuando lo vio gritó: ¡Te voy a comer!

- No pierdas tu tiempo – dijo el cabrito mediano, que es más gordo, sabroso y jugosos que yo.

El ogro decidió esperar. Cuando vio al mayor de los cabritos, sus ojos brillaron y gritó:

- ¡Pero qué banquete me voy a dar!

- Si me quieres comer, deja tu mazo y sube a pelear - contestó el cabrito.

Mazodientes dejó su mazo y subió al puente.

Entonces el cabrito corrió y le dio un golpe tan fuerte que mazodientes cayó al río y se lo llevó la corriente.

- ¡Eso les pasa a los avorazados! – le gritó el cabrito grande.

Nunca más se supo del ogro Mazodientes. Y desde entonces los cabritos pudieron comer, felices en el verde pastizal del otro lado del río.

SESION 8

MARIPOSA DE PAPEL

En lo más alto de un cerro, donde el viento sopla fuerte, vivía un niño llamado Oceloti.

Un día, Oceloti se despertó muy temprano para esperar a su papá que llegaba de viaje.

Cuando su papá llegó empezó a repartir los regalos.

- ¿ A mí qué me trajiste ? – preguntó Oceloti.

- Una hoja de papel – contestó su padre.

El niño fue corriendo a buscar pinceles y se puso a pintar.

Llegó a la casa de su abuelo, le pidió un hilo, lo amarró a la hoja y salió para hacerla volar.

Fue así como Oceloti inventó el papalote.

SESION 9

LA PINTURA MURAL PREHISPÁNICA.

A casi todos nos gusta pintar, porque así satisfacemos nuestra necesidad de comunicarnos por un medio distinto del lenguaje oral o escrito. Hay muchos tipos, formas y estilos de pintura, pero uno de los más antiguos es la pintura mural. En nuestro país, la pintura mural tiene profundas raíces. Seguramente has visto que los muros de algunos edificios públicos y escuelas están decorados con pinturas. La paredes de muchas iglesias construidas durante la época de la Colonia también fueron abandonadas de este modo, y antes de la llegada de los conquistadores españoles, los habitantes del México antiguo decoraban sus construcciones importantes con escenas, personajes y símbolos. ¿Te gustaría conocer un poco sobre la pintura mural realizada en el México antiguo?.

¿Qué pintaban en el México antiguo?

La pintura mural de este tiempo cumplía una doble función: servía para decorar las grandes construcciones, pero sobre todo era una forma de conservar y transmitir ideas religiosas, por ejemplo, el nacimiento o la vida de los dioses, aunque también se usó para registrar momentos importantes de la historia o para ilustrar costumbres y ritos. En la pintura mural prehispánica las figuras humanas generalmente representan a gobernantes y guerreros. Los artistas de este tiempo no pintaban paisajes, pero sí empleaban muchos símbolos que representaban elementos y seres naturales: corrientes de agua, semillas, conchas, frutas y flores. También pintaban animales; sobre todo jaguares, serpientes, cocodrilos, lagartos, búhos, águilas, guacamayas, quetzales, colibríes y mariposas. Algunas de las pinturas murales más importantes del México antiguo están en Teotihuacan (Estado de México), Bonampak (Chiapas) y Cacaxtla (Tlaxcala).

¿Cómo pintaban?

Los artistas prehispánicos primero cubrían los muros con una capa de cal mezclada con otros minerales para hacerla resistente y para que los colores tuvieran una apariencia luminosa. A esta capa se le llama *enlucido*. Pintaban cuando el enlucido todavía estaba húmedo. Así conseguían que los colores se fijarían mientras el

enlucido se secaba. Para que permaneciera húmedo y tuvieran más tiempo para pintar, le ponían una capa de arcilla blanca que luego se pulía con llanas de piedra. Enseguida los artistas realizaban un dibujo preparatorio, delineando con rojo las figuras que formarían parte del mural. Los colores se aplicaban por capas, que se pulían para concertarlos y dejar una superficie lisa uniforme. Generalmente se aplicaba primero una base de color rojo, después de agregaba el amarillo, el ocre, el naranja y, al final, el azul y el verde. Para terminar el mural, los contornos de las figuras se redibujaban con color rojo oscuro. Casi todos los colores se preparaban con pigmentos minerales al momento de pintar el mural. Por ejemplo, para el verde brillante se usaba malaquita, para el rojo oscuro hematita y para las partes negras se usaba negro de carbón.

Pintura mural en Teotihuacan.

En esta ciudad pueden verse grandes murales que muestran personajes y elementos asociados con el agua y los cultivos. Tláloc, el dios de la lluvia, aparece en muchas escenas y protagoniza ceremonias relacionadas con la tierra y la fertilidad.

Pintura mural en Bonampak.

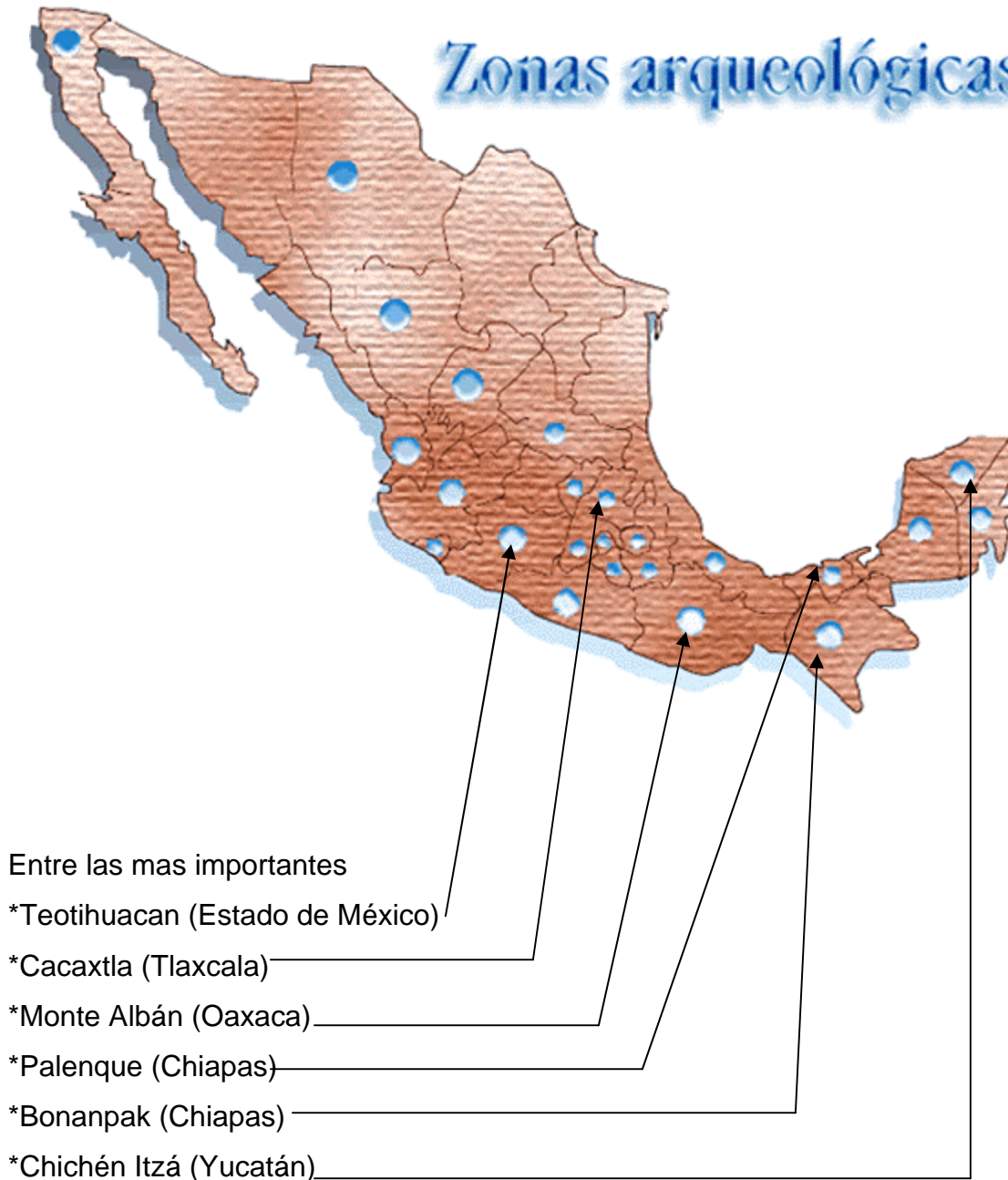
Los murales de Bonampak están pintados en tres cuartos separados y en cada uno se narra un episodio de la presentación de un niño ante los nobles mayas para que fuera reconocido como pariente del señor de Yaxchilán. La batalla ritual que fue pintada en uno de los cuartos es quizá el mural más famoso de Bonampak. También existen fragmentos de antiguas pinturas en Palenque (Chiapas), y en Coba y Chichén Itzá (Yucatán).

Pintura mural en Cacaxtla.

Los artistas que pintaron los muros de Cacaxtla tuvieron una gran influencia teotihuacana y maya: Plasmaron principalmente imágenes acuáticas y escenas relacionadas con el culto al dios Quetzalcóatl.

¿Te gustaría ver pinturas murales prehispánicas?

En nuestro país se localizan muchas zonas arqueológicas que puedes visitar para observar pinturas del México antiguo. En el mapa están señaladas algunas. Ojalá pronto puedas visitarlas con tu familia o tus amigos.



SESION 10

PITA DESCUBRE UNA PALABRA NUEVA.

Una mañana Tomás y Anita entraron en la cocina de Pita y le dieron los buenos días, pero Pita no contestó.

Sonreía apenas con expresión soñadora.

- Perdonen que no conteste a su saludo; estoy pensando en lo que acabo de descubrir - dijo Pita.

- ¿Qué has descubierto?

- ¡Una palabra nueva! ¡Una estupenda palabra!

- ¿Qué clase de palabra? – indagó Tomás con cierta desconfianza.

- Una maravillosa palabra. Una de las mejores que he oído en mi vida.

- Anda, dínosla, Pita – dijeron los niños.

- ¡Palitroche! dijo pita triunfante.

- ¿Palitroche? ¿Y qué quiere decir?

- ¡Ojalá lo supiera!

- Si no sabes lo que significa, no sirve para nada – dijo Anita.

- Eso es lo que me preocupa – contesto Pita mordisqueándose el pulgar de la mano derecha.

- ¿Quién dice lo que significan las palabras?

- preguntó Tomás.

- Yo creo que se reunieron algunos maestros viejitos –dijo Pita-. Inventaron algunas

palabras y luego dijeron: “Esta palabra quiere decir esto.....”

Pero a nadie se le ocurrió una palabra tan bonita como palitroche. ¡Qué suerte que haya dado yo con ella! ¡Y les apuesto lo que quieran que descubriré lo que significa!. Quizá se le pueda llamar así al ruido que hacemos cuando andamos en el lodo. A ver cómo suena: “Cuando Anita anda en el lodo puede oírse un maravilloso palitroche....”. No, no suena bien. Eso no es.

Quizá pueda ser algo que se compra en las tiendas. ¡Vamos a averiguarlo!

- ¡A ver si podemos! – añadió Tomas.

Pita fue a buscar su monedero y lo llenó de monedas.

- Palitroche suena como una cosa bastante cara.

Seguramente me alcanzará con esto.

Ya puestos de acuerdo, los tres salieron

Muy preocupados de la casa.

Llegaron a una pastelería

- Quisiera comprar algunos palitroches – dijo muy seria Pita.

- ¿Palitroches? – preguntó la señorita que despachaba-

Creo que no tenemos.

Entraron a una ferretería

- Quiero comprar un palitroche -dijo Pita.

- ¿Palitroche? Vamos a ver, vamos a ver si encuentro alguno - dijo el dependiente y sacó de un cajón un cepillo que entregó a Pita.

-¡Eso es un cepillo! –exclamó Pita muy enojada-, yo quiero un palitroche. ¡No intente engañar a una inocente niña!

- Pues no tenemos lo que necesitas, niña, lo siento mucho.

- Lo siento... lo siento... – salió murmurando Pita, verdaderamente contrariada.

- ¡Ya sé! lo más probable es que se trate de una enfermedad.

Vamos con el médico.

- Quiero ver al doctor. Es un caso grave – dijo Pita.

Como se trataba de un caso grave, la enfermera los hizo Pasar inmediatamente

- ¿Qué te pasa? – le preguntó el médico.

- Estoy muy asustada, doctor. Creo que estoy enferma de un grave palitroche. ¿Es contagioso?

- Tú tienes más salud que todos nosotros juntos – le dijo el médico-. No te preocupes.

- Pero existe una enfermedad con ese nombre, ¿verdad? –preguntó ansiosamente Pita.

- No, pero aunque existiera, tú no la atraparías jamás.

Pita, Tomás y Anita salieron de ahí bastante desconsolados, iban con la cabeza baja, pensando que nunca encontrarían un palitroche. De pronto, Pita gritó:

- ¡Ten cuidado, Tomás, no pises ese animalito!

Los tres miraron hacia el suelo. El animalito era pequeño, con un par de alas verdes que brillaban como si fueran de metal.

- No es chapulín, ni grillo – dijo Tomás.

La cara de Pita se iluminó: - ¡Ya sé! ¡Es un palitroche!

- gritó triunfante. – ¿Estás segura? –preguntó Tomás.

- ¿Crees que no voy a conocer a un palitroche cuando lo veo?.

Como tú no has visto ninguno en tu vida, no sabes reconocerlos.

¡Mi querido palitroche!. Ya sabía que yo al fin iba a encontrarte.

Hemos recorrido toda la ciudad buscándote, y estabas casi casi debajo del zapato de Tomás. Ven, te llevaré a casa y viviremos felices.