



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---

---

**PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**“LA ENSEÑANZA DIRECTA COMO MÉTODO PARA LA  
ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE TEXTOS  
NARRATIVOS EN NIÑOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA”**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**P R E S E N T A N :**

**NILCY LIZETH CRUZ ESPINOZA  
ALMA RUTH ECHEVERRIA PALAFOX**

**ASESORA: LIC. MARÍA VICTORIA AVILÉS QUEZADA**



MÉXICO D.F., 2007

# AGRADECIMIENTOS

**A la Maestra María Victoria Avilés Quezada**

Por compartir sus conocimientos y experiencia con nosotras.  
Porque gracias a su gran disposición y apoyo pudimos culminar este  
trabajo.

**A la Maestra Natalia de Bengoechea Olguín**

Por su valiosa aportación y apoyo para la realización de esta tesis.

Gracias

NILCY Y ALMA\*

En primer lugar, sobre todo y por encima de todo, doy gracias *a mis padres: Miguel y María Asunción* por brindarme un hogar cálido, por su amor y confianza, los amo.

A mi gran familia, hermanas(os), sobrinas(os), cuñadas(os) por su alegría y cariño.

Un agradecimiento muy especial a mis hermanos, *Sol, Auris, Migue, Lino y José Miguel*, por apoyarme en todo momento, por preocuparse por mí, por sus consejos y por enseñarme que la perseverancia y el esfuerzo son el camino para lograr mis metas.

A mis entrañables amigos *Alma A., Jeny, Olivia, Judith, Rocío, Anhí, Nelly, Mar, Gaby, Phill, Viko, Ivan y Pas.*

A mi querida amiga Alma Echeverría por compartir conmigo este proceso tan importante para nuestras vidas.

A todos los que hicieron posible cumplir esta meta.

N I L\*

### **A mi esposo**

Por su apoyo y compañía durante el proceso de mi carrera profesional; por su confianza y paciencia durante todo este tiempo. Juntos hemos logrado un objetivo más Rubén.

### **A mi hijo Michael**

Por esperarme todos los días queriendo dedicarle un poco de mi tiempo y ser un motivo que siempre me mantuvo fuerte para lograr mis objetivos.

### **A mis padres**

Porque me inculcaron los valores de la tolerancia y la paciencia para lograr mis metas en la vida y por la confianza que depositaron en mí en todo momento.

### **A mis hermanos**

Que siempre me dieron su apoyo y confianza para seguir adelante. Especialmente a ti Gloria y Juan por ayudarme en los momentos que necesite.

### **A mis amigas Nilcy, Jennifer, Olivia y Alma.**

Por darme su amistad y apoyo sincero y porque me llenaron de felicidad al convivir momentos especiales con ustedes, nunca cambien.

### **A Nilcy**

Quiero decirte que me da gusto haberte conocido y trabajar juntas, quiero decirte que eres una persona muy especial en mi vida y gracias por compartir conmigo uno de los objetivos de mi vida.

ALMA\*

## RESUMEN

El propósito del presente trabajo es diseñar y aplicar un programa de intervención para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos con niños de tercer grado de educación primaria, mediante la enseñanza directa.

El procedimiento consistió en la aplicación del pretest a 55 alumnos de 3° grado de una escuela primaria ubicada en la delegación Coyoacán. De los resultados obtenidos se seleccionaron a 15 alumnos que obtuvieron resultados por debajo de seis que fue la calificación aprobatoria mínima. Estos alumnos participaron en la aplicación del programa de intervención que se realizó por medio de la enseñanza directa propuesta por Baumann (1990), que consiste en la enseñanza de estrategias de predicción y resumen para la mejora de la comprensión lectora; la intervención está dividida en diecisiete sesiones cada una con duración de una hora y media aproximadamente. Al finalizar el programa de intervención se aplicó el postest a los alumnos que conformaron nuestro grupo experimental.

El análisis cuantitativo de los resultados se realizó mediante el método estadístico "T de Wilcoxon" dando como resultado que el promedio de las calificaciones fueran mayores en el postest que el en pretest. El análisis cualitativo se realizó a través de las observaciones hechas durante las sesiones y ejercicios aplicados a los alumnos. Los resultados obtenidos permitieron valorar el grado de avance en la aplicación de las estrategias de predicción y resumen para su comprensión lectora.

# ÍNDICE

	<b>PÁGINA</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
 <b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	7
1.1 La lectura y sus procesos.....	9
1.2 Objetivos del lector.....	12
1.3 Conocimientos previos.....	14
1.4 La estructura del texto.....	17
1.4.1 Organizadores previos .....	19
1.4.2 Señalizaciones.....	19
1.4.3 Tipos de texto.....	20
1.4.3.1 Textos expositivos.....	21
1.4.3.2 Textos narrativos.....	21
1.5 Enseñanza directa.....	26
1.5.1.1 Estrategias de comprensión lectora.....	31
1.4.1 Predicción.....	33
1.4.2 Resumen.....	34
 <b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>METODOLOGÍA</b> .....	37
2.1 Selección de la muestra.....	37
2.2 Diseño.....	38
2.3 Instrumentos.....	38
2.4 Procedimiento.....	39
2.5 Escenario.....	40

### **CAPÍTULO 3**

<b>DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>41</b>
3.1 Análisis cuantitativo.....	42
3.2 Análisis cualitativo.....	45
3.2.1 Análisis del pretest.....	45
3.2.2 Análisis del desarrollo del programa de intervención.....	50
3.2.3 Análisis del postest.....	60
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>64</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>69</b>

### **ANEXOS**

## INTRODUCCIÓN

En la experiencia recopilada durante las prácticas profesionales desarrolladas como estudiantes durante la carrera, pudimos observar las diferentes dificultades que presentan los alumnos en su aprendizaje; nos pareció preocupante que en la lectura los alumnos mostraran una limitada comprensión de los textos leídos durante las clases, porque aprender a leer bien es necesario para que los alumnos aprendan otros contenidos.

Consideramos que estas dificultades se deben a la forma de enseñanza de la lectura, debido a que este contenido se trabaja sólo en la asignatura de español, donde además se ven otros aspectos que tienen que ver con las habilidades lingüísticas; sin embargo, la lectura se utiliza en las demás materias y su modo de enseñanza se deja al libre criterio de los docentes.

Aunque la escuela ha considerado la lectura como uno de los aprendizajes instrumentales básicos, llama la atención el temprano abandono al que se ha visto sometida la enseñanza de un contenido tan complejo como es la lectura, debido a que se considera que un niño ha aprendido a leer por el mero hecho de dominar la técnica de decodificación de lo escrito y leer de corrido, quedando así reducida la enseñanza de la lectura, en la mayoría de los casos, a los dos primeros años de la educación primaria en los que el niño adquiere el código escrito. Sin embargo; el problema de la comprensión lectora está presente durante todo el proceso educativo y se va incrementando mientras avanza la escolaridad, convirtiéndose en un grave problema al llegar los alumnos a los cursos superiores y universitarios sin haber desarrollado estrategias eficaces para comprender lo que leen y para aprender lo que estudian.

Esta problemática educativa se refleja en los resultados obtenidos por estudiantes mexicanos en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), de



la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económicos) en el que participó nuestro país. El proyecto evaluó la medida en que los estudiantes de 15 años de edad han obtenido algunos de los conocimientos y aptitudes que son esenciales para una participación plena en la sociedad (lectura, matemáticas y ciencia).

La primera evaluación de PISA se aplicó en el año 2000; para nuestro país el resultado fue decepcionante, obteniendo el penúltimo lugar en conocimientos escolares de un total de 32 países. Los resultados indican que los estudiantes evaluados tienen dificultades para emplear la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas. Sólo el 1% de los participantes mexicanos en la prueba se colocó en el nivel más alto de desempeño en comprensión lectora, Camacho (2001). Para la OCDE la lectura es la capacidad de entender textos, evaluar informaciones, construir hipótesis y aprovechar los conocimientos.

En el 2003 se aplicó nuevamente la prueba PISA en 41 países (los 30 miembros de la OCDE y 11 países asociados) la que nos ofreció la oportunidad de comparar los resultados entre 2000 y 2003. En el caso de México, se observó un descenso en el desempeño en lectura. Esto fue ocasionado en gran medida por el empeoramiento en el desempeño de los estudiantes con menor rendimiento. Tomando en cuenta estos resultados podemos confirmar que la falta de comprensión lectora es un serio problema a nivel nacional.

Retomando la experiencia obtenida en las prácticas realizadas como estudiantes de la universidad, observamos que las actividades de lectura que los maestros realizan con más frecuencia en el aula son: la lectura oral, lectura silenciosa, resumen y preguntas sobre el significado de algunas palabras en el texto; en estos casos los maestros piden a los alumnos que lean y comprendan el texto, pero no se les enseña qué es lo que deben hacer, y cómo para leer mejor. Se utiliza con

frecuencia el cuestionario al final de la lectura como instrumento de evaluación de la comprensión; sin embargo, se ignora si las estrategias que el sujeto pone en juego al leer son o no adecuadas.

La escuela primaria pretende lograr la formación de los escolares con una visión científica y humanística, una formación tendiente a favorecer que los niños desarrollen sus habilidades lingüísticas a fin de que sean usuarios eficientes de la lengua, y lectores y escritores hábiles. Para poder realizar lo anterior, se ha llevado a cabo desde los primeros años de la década de los noventa la Reforma Curricular, propuesta en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994), y en el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica de Primaria (SEP, 1993).

La lectura constituye una parte esencial para procesar información y aprender (Colomer, 1999). Pero el hecho de no comprender lo que se lee trae como consecuencia frustración debido a que el sujeto debe poner más atención a la lectura sin lograr entender lo que está leyendo. La mayoría de las veces la falta de comprensión de textos se convierte en una experiencia común en la vida escolar.

Esta problemática se debe en primer término a que la enseñanza de la lectura se circunscribe casi exclusivamente al primer ciclo de la educación primaria y aun cuando en los ciclos escolares siguientes en el programa se incluye a la lectura como un contenido más en la asignatura de Español, no parte del supuesto de que el alumno lee y comprende lo que lee. En segundo término, pero no por ello menos importante, algunos profesores desconocen que la lectura es una tarea compleja, que involucra diferentes procesos y subprocesos; que no basta con que los alumnos decodifiquen y se requiere de la intervención y apoyo del maestro para que los niños aprendan diferentes estrategias que les permitan alcanzar diferentes objetivos al leer un texto, desde buscar información hasta evaluar un texto escrito.

La lectura se considera fundamental para el éxito o el fracaso del aprendizaje de las diversas disciplinas que son esenciales en el ámbito escolar. La enseñanza de estrategias de comprensión contribuye para que los alumnos logren comprender diferentes textos y favorecerá que ellos puedan emplear la lectura para aprender los contenidos de las demás disciplinas que se estudian en el ámbito escolar. Aprender a aprender, implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones (Díaz Barriga, 1999).

Conscientes de la importancia de aprender estrategias para favorecer la comprensión de los textos que se leen, surgió nuestro interés por apoyar a los alumnos con dificultades en la lectura y nos planteamos una pregunta ¿la aplicación de las estrategias de predicción y resumen en textos narrativos por medio del método de enseñanza directa (Baumann, 1990), favorece la comprensión lectora en niños de tercer grado de primaria? La respuesta a esta pregunta condujo la necesidad de diseñar un programa de intervención; se decidió trabajar con textos narrativos porque cuando comienza la escolarización los alumnos cuentan con el conocimiento de la organización de los relatos (Stein y Glenn, 1979, citados en Baumann, 1990) y aprovechar este conocimiento previo, como punto de partida para la enseñanza de las estrategias de lectura, suponiendo que la mayoría de los niños en primaria han estado en contacto con algún texto narrativo, oral o escrito.

El objetivo general de este trabajo fue diseñar y aplicar un programa de intervención para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos con niños de tercer grado de educación primaria, mediante el método de enseñanza directa.

## Objetivos específicos

- Apoyar a niños que presentan dificultades en su comprensión lectora.
- Promover que ellos usen las estrategias de predicción y resumen, para favorecer la comprensión de las lecturas.
- Proporcionar a los profesores una manera en la que pueden trabajar los textos escritos con los niños para favorecer la enseñanza de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos.

La tesis se organiza en tres capítulos: marco teórico, metodología y discusión y análisis de los resultados. En el capítulo 1 Marco teórico, se aborda el concepto de lectura; se analiza el proceso cognitivo que el lector realiza cuando lee un texto y se destaca la importancia de los conocimientos previos para la comprensión lectora; después se hace referencia a los objetivos que guían a un lector a leer un texto, y a las características de la estructura de los textos narrativos, misma que hay que tener en cuenta cuando se trata de enseñar a los niños a leer y comprender. En este capítulo también se presentan las características de la enseñanza directa y se resalta su importancia en la enseñanza de las estrategias de predicción y resumen.

El capítulo 2 corresponde a la Metodología; en este capítulo se detallan las características del diseño de investigación; se menciona a los sujetos que participaron en el programa; los instrumentos utilizados; se describe el procedimiento que se llevó a cabo para aplicar el programa de intervención; y las características del contexto donde se desarrolló el programa.

En el capítulo 3 presentamos la Discusión y el análisis de los resultados; se habla de los resultados obtenidos tanto en forma cuantitativa como cualitativa; para el análisis cuantitativo se utilizó la prueba estadística no paramétrica “T de Wilcoxon” para muestras pareadas; con la finalidad de obtener una conclusión precisa de los

resultados; el análisis cualitativo se obtuvo por medio de las observaciones realizadas durante el pretest, la intervención y el postest.

En las Conclusiones; se mencionan algunos aspectos que resultaron relevantes en el programa de intervención y algunas dificultades que se presentaron durante el proceso.

Finalmente ubicamos en los Anexos; los instrumentos utilizados (pretest y postest), las sesiones del programa de intervención, la aplicación de la prueba estadística “T de Wilcoxon” y la bibliografía de los cuentos utilizados.

## **CAPÍTULO 1**

### **MARCO TEÓRICO**

La educación es una función social mediante la cual las nuevas generaciones aprenden conocimientos, costumbres y tradiciones, en suma la cultura propia de la sociedad de la que forman parte; por medio de la educación los grupos sociales garantizan su continuidad a través del tiempo. En el siglo XXI, la educación enfrenta retos derivados tanto de la globalización, como de la emergencia de movimientos de diversos pueblos que exigen el pleno reconocimiento de sus culturas; para dar respuesta a estos retos la UNESCO (1992) se ha propuesto que la función educativa se estructure en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a vivir juntos para cooperar con los demás, y aprender a ser (Delors, 1996, 90-103). De manera breve nos referimos a continuación, a cada uno de estos pilares.

Aprender a conocer, fundamentalmente se refiere al dominio de los instrumentos del saber; es un medio para que los individuos comprendan el mundo que los rodea y sean capaces de vivir dignamente, desarrollar sus capacidades profesionales, y establecer comunicación con los demás. Aprender a conocer debe lograr que los individuos desarrollen el placer por aprender, conocer y descubrir nuevos conocimientos.

Aprender a conocer no se limita a una etapa de la vida de los sujetos, se desarrolla a lo largo de toda la vida y surge de diversas experiencias. Para aprender a conocer la lectura es una competencia instrumental; posibilita que los sujetos puedan leer para aprender; en consecuencia, desde la escuela primaria es necesario enseñar la comprensión lectora.

Aprender a hacer, se articula con el aprendizaje anterior; aprender a hacer se manifiesta cuando el sujeto es capaz de poner en práctica los conocimientos teóricos que va adquiriendo. En el caso de la lectura, un lector hábil puede interpretar un texto y realizar las acciones requeridas en diferentes situaciones comunicativas.

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás. Frente a los crecientes conflictos y violencia que vive la sociedad actual, la educación tiene como propósito fomentar el conocimiento de nuestra propia cultura, pero también de otras culturas; es decir, se educa a partir del conocimiento de lo propio para lograr el entendimiento de los otros; porque con frecuencia el desconocimiento del otro conduce a los hombres a enfrentamientos violentos. El niño empieza a aprender a vivir con otros desde sus primeros años y mediante diversas experiencias, pero en la escuela primaria la enseñanza de disciplinas como la literatura y la historia, propician que el niño descubra y conozca al otro, ampliando y enriqueciendo su mundo y a la vez desarrollando actitudes de aceptación, cooperación y respeto hacia otros (Delors, 1996, 98, 99).

La lectura de obras literarias es central para que los alumnos se acerquen a otras culturas; nuevamente se resalta la importancia de la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela primaria.

Aprender a ser, este aprendizaje es necesario para que los sujetos desarrollen plenamente su personalidad, actuando de manera autónoma y al mismo tiempo responsable con ellos mismos y con los demás; sea con su familia o con la comunidad a la que pertenece y con el entorno (Delors, 1996, 100).

Enseñar a los sujetos a aprender a ser requiere que en la educación primaria se favorezca la creatividad y la imaginación de los alumnos, en la realización de diversas actividades, entre las que se encuentra la lectura.

## **1.1 La lectura y sus procesos**

La lectura en la escuela sirve de base para el aprendizaje de diversas asignaturas, y su enseñanza debe ser efectiva, tanto para la vida escolar como para las actividades de la vida diaria.

La lectura de textos (Solé, 1999) es uno de los medios más importantes para aprender e informarse; además, es un medio de distracción, el cual puede transportar al lector a otras culturas, conocer hechos históricos y otros lugares. Mediante la lectura el alumno puede confrontar sus experiencias con las de los personajes de los textos y posteriormente compararlas con las de otros compañeros. La lectura favorece el desarrollo de los esquemas cognitivos en el sujeto y a la vez propicia la construcción de nuevos esquemas.

Leer es comprender y comprender es ante todo, un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. La comprensión es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado (Díaz Barriga, 1999).

Por ello, es necesario que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer y para qué va a hacerlo; requiere además, disponer de recursos (conocimiento previo relevante, disponibilidad de ayudas necesarias, etcétera) que le permitan abordar la tarea con garantías de éxito; precisa también que quien lee, se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura.

La lectura debe concebirse según Jonsthor (1989), como la interacción que un lector establece con el texto; implica un proceso interactivo en el que intervienen dos fuentes de información: la visual, que consiste en la información proveniente



del texto, y la no visual que son los conocimientos del lector. Aun cuando puede haber un intercambio entre las dos fuentes de información, hay un límite para la cantidad de información visual que puede manejar el cerebro para darle sentido a lo impreso. Por lo tanto el uso de los conocimientos que posee el lector es esencial en la lectura, caracterizada por ser una tarea cognitiva compleja, que según el enfoque cognitivo involucra una serie de procesos y subprocesos psicológicos de diferentes niveles y complejidad.

La lectura de un texto comienza cuando el lector fija su mirada en el mismo; en la lectura los ojos se mueven de manera brusca, la mirada se detiene un momento en una palabra, salta a otra y se detiene, pero si el lector encuentra dificultades para comprender o identifica confusiones en la información regresa. Los movimientos de los ojos reciben diferentes nombres: fijaciones, saltos o sacudidas y regresiones (Bruer, 1999, 181). Solo en las fijaciones el lector obtiene información que sirve como entrada para el proceso de reconocimiento de palabras, que tienen como punto de partida la identificación de las letras; según Gough (1972) las letras de una palabra se procesan en serie empezando por la izquierda y hacia la derecha; en tanto que para Massaro (1975) y MacClelland (1987), todas las letras de una palabra se procesan de manera simultánea (citados en Vieiro, 1997, 23). Reconocer palabras comprende la codificación inicial y la representación de las letras visualmente, para que después el lector relacione las palabras con el léxico (diccionario mental del lector) que se encuentra en la memoria a largo plazo; en el lexicón mental se encuentran las palabras conocidas por el lector (Vieiro, 1997, 33) y si éste encuentra que hay una representación mental de la palabra, la identifica para articular el sistema semántico y encontrar el significado de la palabra; para comprender lo que se lee es necesario saber lo que las palabras significan; para Bruer (1999, 185), una palabra puede tener diferentes significados y el lector deberá elegir el significado que responde mejor al contexto; al proceso de encontrar el significado de las palabras se le denomina codificación semántica; después el lector procede a combinar las palabras para formar

unidades mas largas, dotadas de significado (proposiciones o cláusulas); y las integra en frases, para ello recurre a sus conocimientos gramaticales.

El siguiente proceso es el modelado de texto; donde se unen las diversas frases del texto para construir su esencia; es decir, que su resultado es la representación mental del significado. El modelado de texto depende tanto de la información contenida en éste, como de los conocimientos previos que posee el lector sobre el tema del texto. Finalmente el lector realiza la supervisión metacognitiva; se pregunta si ha comprendido y si la esencia es consistente.

Aprender a leer debería implicar siempre el aprender a comprender, pero a algunas personas se les dificulta comprender el texto, porque la lectura es una tarea compleja que requiere que el lector realice diversos procesos perceptivos y cognitivos; procesos de comprensión del lenguaje y a su vez la activación de su conocimiento general del mundo.

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto, y que puede ir construyendo una representación acerca del contenido, extrayendo lo que le importa en función de sus objetivos. Esto puede alcanzarse a través de una lectura que le permita al lector pensar, recapitular, relacionar la información con los conocimientos previos, plantearse preguntas, decidir qué es lo significativo y qué es lo secundario. Es decir el lector debe controlar la comprensión del texto que está leyendo; el control que ejerce sobre los distintos procesos implicados en la lectura debe ser enseñado.

El lector construye el significado sobre el texto a partir de las experiencias que ha acumulado; dichas experiencias entran en juego en el momento en que el lector decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. Esto significa que debe manifestar cierta habilidad de decodificación mínima para que haya comprensión.

El significado siempre es relativo y está influido por los conocimientos previos de quien lee, la estructura del texto y los factores contextuales. Para la construcción del significado es necesaria la relación entre los tres elementos anteriores: conocimientos previos del lector, la estructura del texto y los factores contextuales; además, es necesario considerar al lector como un sujeto activo, un constructor de significado Holland (1975) (citado en Méndez, 2004), que aporta gran cantidad de conocimientos y experiencias lingüísticas a la lectura de cualquier texto. Las características individuales del lector conducen de manera invariable a que cada uno construya un texto único cuando lee. Por tanto, múltiples lecturas del mismo texto producirán siempre distintos significados, y la interpretación que los lectores realizan de los textos depende en gran medida del objetivo que dirige su lectura.

En los siguientes apartados nos referiremos a los objetivos del lector y después a los elementos antes citados.

## **1.2 Los objetivos del lector**

El significado de un escrito para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción del resultado de la interacción entre los objetivos que se propone alcanzar el lector, los conocimientos previos que posee y la estructura del texto.

Para Solé (1999) leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, dicho de otra forma, siempre leemos para lograr algo, o para alcanzar alguna finalidad.

Los objetivos de la lectura son elementos que hay que tener en cuenta cuando se trata de enseñar a los niños a leer y comprender; porque aunque el contenido de

un texto permanezca invariable, es posible que dos lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de él distinta información.

En la escuela primaria el maestro deberá establecer cuál es el objetivo a lograr cuando se lea determinado texto; y deberá impulsar o favorecer que los alumnos establezcan sus propios objetivos frente a la lectura de textos elegidos por los propios niños, sea para resolver un problema, o buscar una explicación u obtener información sobre algún tema de su interés.

Los objetivos que el lector se propone lograr con la lectura son importantes, porque determinan tanto las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto, como el control que de forma inconsciente ejerce el lector a medida que lee. Algunos textos son más adecuados que otros para alcanzar determinados objetivos de lectura, y las estrategias utilizadas para leer se diversifican y se adaptan en función del texto a abordar.

En suma, clarificar los objetivos antes de leer sitúa al lector frente al texto y le proporciona referentes para controlar el proceso. Además de establecer los objetivos al leer, un buen lector hace uso del conocimiento previo sobre el tema y es capaz de seleccionar y usar de manera flexible las estrategias de lectura tanto cognitivas como autorreguladoras. En el siguiente apartado se hará referencia al conocimiento previo que el lector posee acerca del tema.

Los principales atributos que debe poseer un buen lector son: “[...] el uso activo del conocimiento previo adecuado y la capacidad de seleccionar y usar de manera flexible las estrategias de lectura tanto cognitivas como autorreguladoras pertinentes. Estas dos habilidades permiten a los lectores competentes adaptarse con facilidad a una variedad de condiciones de estudio y tipos de material de lectura” (Díaz Barriga, 1999, 275).

### **1.3 Conocimientos previos**

Los conocimientos previos son muy importantes en la lectura ya que nos ayudan a establecer nexos deductivos entre las frases que aparecen escritas en la página, y en la construcción y retención de la esencia del texto. Según Ausubel, Novak y Hnesian (citados en Puente, 1991) el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe sobre el tema.

En su relación con el aprendizaje y la comprensión lectora, la información previa ha sido definida “[...] como la sumatoria de los aprendizajes previos y el desarrollo anterior de un individuo; en una palabra la experiencia [...], las experiencias que anteceden a una situación de aprendizaje, a una narración cualquiera, entre otros” Harris y Hodges (1981) (citados en Cooper, 1990, 108)

Los conocimientos previos son construcciones personales de los alumnos; no los elabora espontáneamente, son resultado de la interacción con el mundo en diferentes situaciones. El conocimiento del mundo proviene de nuestro conocimiento sobre las acciones humanas en contextos dados; de ahí inferimos o identificamos sucesos, motivos, causas. Estos conocimientos están almacenados de manera organizada en la memoria, se activan a medida que el lector capta los significados y en forma automática o controlada se producen asociaciones significativas entre el mensaje transmitido por palabras gramaticalmente organizadas y los conceptos del lector (Puente, 1991).

Los conocimientos previos le permiten al lector relacionar y comparar lo que él sabe y ha experimentado con lo que el texto le está aportando, lo cual conlleva integrar la información nueva a los esquemas previos y a la vez establecer relaciones entre los esquemas almacenados en la memoria. Es importante mencionar que la información previa específica que un lector necesita para comprender un material determinado varía de un texto a otro y, de uno a otro

lector; las diferencias individuales en el conocimiento conducen a diferencias en la comprensión, ya que el lector entiende el texto con relación a lo que sabe previamente (Solé, 1999).

En la memoria, el conocimiento se almacena en esquemas; representaciones mentales del conocimiento; los esquemas son constructos utilizados por los psicólogos cognitivos para explicar cómo se organizan los conocimientos en la memoria. Para Eysenck y Keane (1990) “el esquema es un cluster estructurado de conceptos que generalmente incluyen un conocimiento genérico que puede ser usado para representar sucesos, secuencias de eventos, situaciones, relaciones e incluso objetos” (citados en Vieiro, 1997, 84)

Para Rumelhart (1980) un esquema es una estructura o una representación mental de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual (citado en Cooper, 1990). Se podría definir el esquema

“[...] como un sistema de representación constituido por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados; intervienen en los siguientes procesos: interpretación del dato sensorial (lingüístico y no lingüístico); recuperación de la información de la memoria, organización de la acción, establecimiento de metas y submetas, ubicación y búsqueda de los recursos para la acción”

(Puente, 1991, 78).

Un lector comprende el mensaje que intenta dar un texto cuando es capaz de activar o construir un esquema que explique los objetos y eventos que se describen Anderson y Wilson, (1986) (citados en Puente, 1991).

Según Rumelhart y Ortony (1977), (citados en Puente, 1991), plantean que el esquema tiene cuatro rasgos característicos:

- Poseen variables: No están explícitos, sin embargo pueden ser supuestos mediante inferencias y experiencias previas. Depende del momento, del contexto y del propósito en el que es utilizado.
- Pueden encajar uno dentro de otro: El esquema de mayor jerarquía es más inclusivo y en él se encajan otros más específicos (subesquemas).
- Representan el conocimiento a todos los niveles: Desde un conocimiento muy específico hasta un conocimiento más general.
- Representan el conocimiento, no son definiciones: Se asemejan más a bloques de conocimiento organizado.

El proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo; cuanto más se aproximan los esquemas del lector a los que propone el autor más fácil le resultará al lector comprender el texto. El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no tiene experiencia alguna o ha tenido sólo una experiencia limitada en un tema determinado, no dispondrá de esquemas o serán insuficientes para retener un contenido determinado y la comprensión será difícil.

Si el lector no dispone de ningún esquema en relación con algún tema o concepto en particular, puede formar un nuevo esquema sobre el tema si se le brinda información suficiente para ello, y se explicitan las relaciones entre los componentes del esquema. A medida que el lector elabora nuevos conocimientos, relaciona la información novedosa con la almacenada en la memoria, los esquemas en consecuencia se modifican y se relacionan entre sí. Por tanto, los esquemas almacenados en la memoria de un individuo no están nunca acabados, dado que las experiencias se amplían de manera constante y el sujeto modifica sus propios esquemas.

Los lectores expertos, son eficientes y flexibles en la tarea, se caracterizan por su aptitud para seleccionar el esquema apropiado al tipo de texto o contenido de la

lectura, así como por su capacidad para remodelar el esquema o idea general de la temática. Estos lectores poseen en su memoria un mayor número de esquemas y saben también aplicarlos mejor que las personas con baja eficiencia lectora Rumelhart y Ortony (1977) (citados en Cabrera, 1994).

Si el texto está bien escrito y el lector posee un conocimiento pertinente sobre el tema de la lectura, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado y construir la esencia del contenido; si ello no ocurre, según Baker y Brown (1984) (citados en Solé, 1999) puede ser debido a tres motivos:

- Quizá el lector no posea los conocimientos previos necesarios para poder comprender el texto.
- Puede ocurrir que el texto no ofrezca ningún elemento que permita comprenderlo, aunque se tengan los conocimientos previos necesarios.
- Por último, puede ser que el lector dé una interpretación diferente a la que el autor del texto pretendía.

#### **1.4 La estructura del texto**

Para la comprensión de un texto escrito el lector debe contar con dos tipos de conocimientos; por una parte, como se ha dicho antes, los conocimientos previos que él posee en su memoria; conocimientos referidos tanto del tema del escrito como a su conocimiento del mundo; por otra parte, la comprensión del texto exige al lector contar con conocimientos sobre la organización del discurso expresado en un escrito. A esta organización se le llama estructura del texto y su conocimiento constituye un esquema útil para el lector.



Existen diferentes formas de organizar un escrito y es necesario su conocimiento para el lector porque la estructura del texto es un referente que guía la tarea lectora.

Según Solé (1999), es importante que tanto los profesores como los alumnos sepan reconocer la estructura del texto, porque ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y facilita su comprensión.

Tan pronto como los niños consiguen leer en forma independiente e implementar algunos procesos comprensivos básicos, pueden aprender a identificar la estructura de un texto.

La estructura se refiere a la organización de las ideas en el texto y a la naturaleza de las relaciones que conectan dichas ideas. Todo texto se caracteriza por una organización lógica de la información que presenta.

El lector eficiente es capaz de identificar la organización interna del texto y con ella, las relaciones que el autor establece entre las diferentes partes que lo conforman.

La estructura del texto es la organización interna de las ideas del autor y es necesario que al leer se identifiquen en los distintos escritos cuál es el esquema o estructura textual bajo la cual se relacionan las diferentes partes de un escrito.

Cuando el lector comienza la lectura trata de reconocer la estructura, porque de acuerdo a ella, organiza la información extraída del texto. Si la estructura coincide con las expectativas del lector su comprensión del texto como su recuerdo serán mejores (Vieiro, et al., 1997, 40).

Investigadores como; Nova K y Hanesin (1978), García Madruga; García-Agulló y Martín (1984) (citados en Vieiro 1997, 114), manifiestan que las características internas que ofrece el texto, en cuanto a su estructura, extensión y contenido de la información condicionan la comprensión y el recuerdo del mismo. En el texto el autor puede incluir diferentes tipos de ayuda para facilitar la lectura; las ayudas propuestas por estudiosos del tema como Ausubel, Rothkopf, entre otros, son: los organizadores previos, los objetivos y cuestiones, preguntas y las señalizaciones; nos referiremos en particular a estas últimas porque utilizamos estas ayudas en el programa de intervención diseñado.

#### 1.4.1 Organizadores previos

Los organizadores previos fueron planteados por Ausubel y constituyen una ayuda (Vieiro, et al, 1997, 113, 114) porque activan las ideas previas del lector para constituirse en el marco en el que se integrarán y acumularán los nuevos conocimientos. Su función es servir de puente entre el conocimiento previo y lo nuevo (“lo que necesita conocer para asimilar lo nuevo”).

#### 1.4.2 Señalizaciones

Una de las ayudas que facilitan la comprensión son las señalizaciones, que han sido definidas como “aquella información del texto que no añade ningún contenido nuevo al tópico, sino que destaca la aspectos de la estructura del texto y da énfasis a ciertos aspectos del contenido del tópico” Meyer (1984) (citado en Vieiro, 1997, 115).

El lector puede hacer uso de las señalizaciones para saber qué aspectos del tema serán tratados, y para entender los aspectos que son importantes y destacar la información relevante, así mismo las señalizaciones activan los conocimientos previos del lector.

La identificación y uso de las señalizaciones (van Dijk y Kintsch, 1983) (citados en Vieiro, et al., 1997).es necesaria para distinguir la información más relevante. Las señalizaciones pueden ser los títulos, subtítulos, palabras clave, palabras subrayadas o en cursiva y negrita; el resumen y las ordenaciones mediante numerales.

Dadas las funciones de las señalizaciones a las se hace referencia, parece importante que en la escuela se enseñe a los alumnos a identificarlas y a hacer uso de ellas para facilitar el proceso de comprensión. Las señalizaciones de un texto son necesarias para que el lector pueda organizar sus expectativas con relación a la estructura formal del texto (Jonsthor, 1989).

#### 1.4.3 Tipos de texto

Un autor puede organizar el contenido de su escrito siguiendo diferentes estructuras textuales; de ahí que sea importante para el lector reconocer la organización formal del texto y emplear las estrategias pertinentes para lograr comprender y recordar lo leído.

Existen distintas estrategias de lectura de acuerdo a los diferentes tipos de estructuras textuales y el alumno debe aprender tanto a identificarlas como a elegir las estrategias pertinentes, de acuerdo al texto; a la vez el lector debe ser flexible para cambiar las estrategias si es necesario, Beach y Appleman (1984) (citados en Cooper, 1990).

El lector encontrará en los distintos textos que aborde dos tipos de estructuras textuales básicas: la narrativa y la expositiva.

Cada uno de estos tipos de texto presenta una estructura formal prototípica; es decir, que puede encontrarse en todos los textos del mismo tipo que se aborden.

#### 1.4.3.1 Textos expositivos

*Textos expositivos:* Este tipo de textos contiene información variada; suelen aparecer en las revistas científicas y económicas, manuales de instrucción, periódicos, libros de texto y otros. Los textos expositivos presentan hechos y datos organizados en un patrón que establece las relaciones existentes entre las diversas ideas presentadas. Son más complejos que los narrativos porque pueden presentar una estructura formal variada; no presentan una secuencia o un patrón fijo. Para Meyer (1985) los textos expositivos pueden estar organizados de modo descriptivo, causal, agrupador y de solución de un problema (citado en Vieiro, et al. 1997, 43). El lector parte de la idea de que el texto informa cosas reales y por consiguiente, desde el inicio de su lectura se realiza un proceso de contraste entre la información previa que posee y la ofrecida por el texto.

#### 1.4.3.2 Textos narrativos

*Textos narrativos:* Son los que por el tipo de estructura y por la cantidad de información que presentan, son más fáciles de leer y comprender. Vieiro, Peralbo y García (1997) atribuyen la mayor habilidad para generar el recuerdo a la estructura interna del texto, ya que fundamentalmente son historias que referidos ante todo a acciones de personas, describiendo una circunstancia o acontecimiento. Este tipo de texto cuenta una historia que está realizada en torno a un patrón establecido que incluye varios personajes, el escenario, uno o más problemas, la acción, la resolución de los problemas y el tema; “[...] la narración es un discurso que trata de incorporar lingüísticamente una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo y que tienen una coherencia causal o temática.” Brewer (1980) (citado en Muth K., 1991, 16). Es importante subrayar que los personajes subordinan los demás elementos.

La mayoría de los niños en edad escolar tienen experiencia con algún tipo de texto, en particular con narraciones, por su

“[...] utilización en la comunicación cotidiana: en la narración de los sucesos, chistes, mitos, leyendas, cuentos e incluso novelas. De todos ellos, el tipo de estructura narrativa que ha recibido especialmente más atención por parte de los estudiosos de la psicología cognitiva es el cuento, quizá por ser la primera estructura que adquieren los niños”

(Vieiro, et al., 1997, 40, 41).

La estructura interna de un cuento debe contener: trama, personajes que interactúan socialmente, y tema; está organizado en un patrón secuencial que incluye un principio, una parte intermedia y un fin. Dentro de este patrón general, la narración consta a veces de varios episodios distintos, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y resolución del problema.

La gramática de cuentos se utiliza para el análisis de los textos narrativos; pretende especificar formalmente la estructura que subyace a los textos narrativos; especifica un conjunto de partes dentro de una historia y analiza la comprensión y el recuerdo que tienen los sujetos de las narraciones.

No se puede abordar el tema de la gramática de cuentos sin destacar que cada investigador al desarrollar su gramática identifica sus propias categorías y las organiza de distinta manera; en consecuencia, los modelos presentan diferencias entre sí. A continuación mencionaremos algunas de las gramáticas desarrolladas por algunos autores:

La gramática de Rumelhart (1975) (citado en Vieiro, et al., 1997) consiste en una serie de reglas sintácticas y semánticas que dan cuenta de la estructura de los cuentos. Las reglas sintácticas generaron de manera jerárquica las siguientes

categorías: en un primer nivel la introducción; y luego en diferentes niveles episodios y sucesos. Las diferentes categorías se relacionan entre sí siguiendo determinadas reglas denominadas semánticas; las reglas permiten relacionar lógicamente las categorías del cuento. En este caso las reglas semánticas son: la reacción, la respuesta interna, la respuesta abierta, las ejecuciones, la aplicación y la consecuencia.

Thorndyke (1977) (citado en Rivera, 2003) fundamenta su gramática en un sistema de reglas; aunque se sitúa en una perspectiva que da énfasis a los procesos intelectuales de la comprensión y el recuerdo por encima de los procesos estructurales; asume que los cuentos tienen varias partes que son entidades conceptuales. Los cuatro componentes de más alto nivel estructural son: la introducción, el tema, la trama, y la resolución.

La gramática de Madler y Johnson (1977) (citados en Vieiro et al., 1997) se caracteriza por una mejor definición de cada categoría así como de las conexiones entre categorías y causas existentes entre varios episodios de una misma historia. Propone las llamadas reglas transformacionales que especifican los cambios en la estructura de los cuentos sin faltar a lo que se considera un cuento. Las reglas transformacionales son de dos tipos: las que determinan qué omisiones se permiten y las reglas sobre las organizaciones de las categorías.

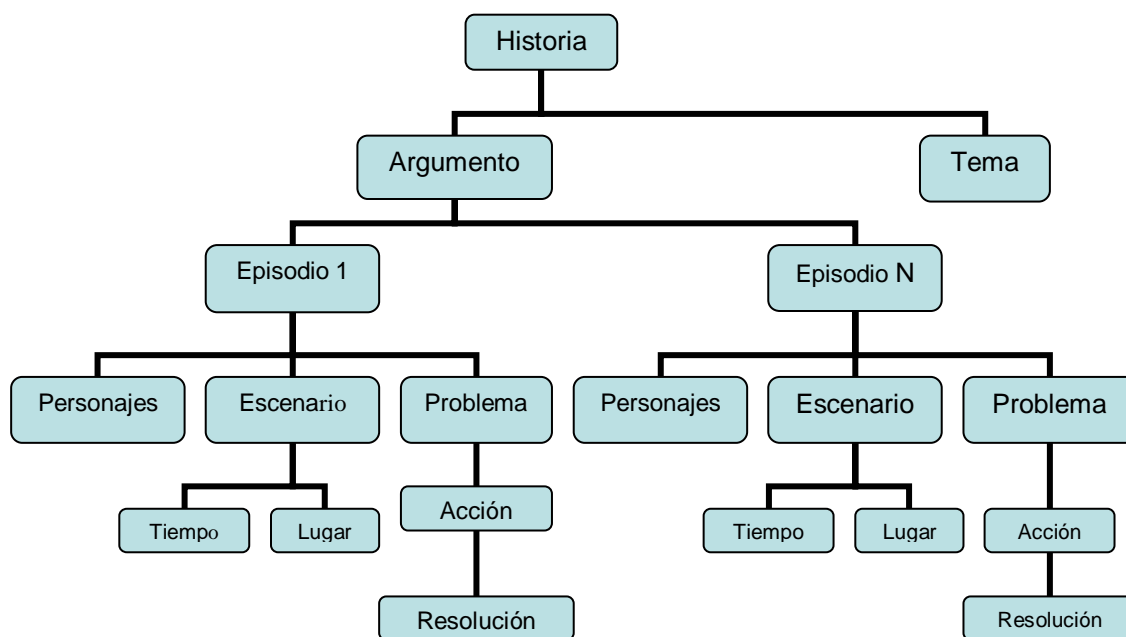
Stein y Glenn (1979) (citado en Rivera, 2003) propusieron la gramática del recuerdo de la proposición, según la categoría a la que ésta pertenecía y no según el nivel en la jerarquía de la gramática. Esta gramática tiene dos componentes fundamentales: las categorías cuya misión es especificar los diferentes tipos de información existentes en un cuento; y las relaciones lógicas que especifican cómo dos diferentes tipos de información están conectados unos a otros. Un cuento está compuesto por la categoría: Introducción y un Sistema de Episodios. Para estos autores la categoría introducción se refiere a los principales personajes y al

contexto físico y social en el que se desarrolla la historia. El sistema de episodios esta estructurado por episodios; “[el] episodio es una unidad de orden superior del cuento y consta de una completa secuencia conductual” (Vieiro et al., 1997, 52). La secuencia conductual está integrada por una cadena de sucesos; se inicia con un suceso inicial y concluye con la solución.

En esta tesis preferimos usar como modelo de gramática del cuento la desarrollada por Freedle (1979) (citado en Cooper, 1990); este autor plantea que los textos narrativos están organizados en un patrón secuencial, contienen un principio, una parte intermedia y un fin. Se compone de uno o varios episodios distintos, dentro de los cuales incluye personajes, escenario, problema, la acción y la resolución del problema.

El tema; es la idea fundamental en torno a la cual gira la totalidad de la historia; puede ser explícito o implícito en la narración. El argumento; se refiere a la forma en que se organiza la historia, puede contener varios episodios. El escenario; es el lugar y época en que sucede la historia. Los personajes; son las personas o animales que participan en la historia. El problema; es la situación en torno a la cual un episodio o la totalidad de la historia se organiza. La acción; es lo que sucede como resultado del problema; consta de los hechos convenientes a la solución del problema al que se le denomina la resolución.

Para Freedle (1979) (citado en Cooper, 1990, 329) la representación gráfica de la estructura gramatical de una historia se le denomina “mapa de la historia”. Existen muchas formas posibles de mapas, a continuación se muestra el mapa propuesto por este autor:



En la educación primaria es importante enseñar a los alumnos a identificar la estructura formal de los textos tanto de los narrativos como de los expositivos.

El programa de intervención que presentamos en este trabajo se centra en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, en textos escritos de estructura narrativa, en particular los cuentos. Aprender a identificar la estructura formal del texto narrativo es importante por las siguientes razones: la comprensión y recuerdo del texto será mejor si el lector encuentra que el cuento tiene una estructura que corresponde con sus expectativas, con lo que espera encontrar; por ejemplo, siguiendo el modelo de la historia de Freedle que consta de una secuencia de episodios, en cada uno encontrará información sobre los personajes, el escenario donde se producen las acciones; el problema que se debe solucionar



y las acciones a seguir para lograr resolver el problema para inmediatamente unir el segundo episodio, hasta llegar al final del cuento y tener la superestructura del mismo. Por otra parte una vez aprendida y representada la estructura de la narración, la representación de la estructura puede aplicarse a otras narraciones similares.

### **1.5 Enseñanza Directa**

Cuando un lector se enfrenta a un texto construye una representación del mismo, resultado de la interrelación entre sus conocimientos previos y de las características del texto, principalmente de su estructura (García, et al. 1995) en consecuencia conocer el tipo de texto que vamos a leer nos hace estar alertas; nos hace esperar unos contenidos y no otros; nos permite adecuar las estrategias empleadas al leer y, nos prepara para una lectura más ágil y productiva; en suma se produce una mejor comprensión. Es importante que los alumnos lean distintos tipos de textos, y que conozcan y se acostumbren a leer escritos con distintas estructuras textuales.

Se ha dicho antes que el conocimiento que aporta el lector para la lectura del texto es central para lograr la comprensión de un escrito. Para Vieiro y otros (1997,113) este conocimiento del lector es determinante para que alguien extraiga conocimientos del texto. Si el lector encara un discurso escrito activando tanto su conocimiento del mundo como de la estructura textual y hace uso de estrategias de lectura pertinentes, significa que tuvo que aprender los elementos antes citados.

En la psicología cognitiva se han propuesto distintos procedimientos de intervención para que la comprensión sea óptima. Los procedimientos se dirigen unos a modificar los textos, para que desde ahí se mejore la comprensión; otros procedimientos apuntan a lograr una mejor comprensión desde el sujeto. En el

programa de intervención diseñado y puesto en operación en esta tesis, se trabajó siguiendo el método de enseñanza directa, para enseñar al alumno a identificar el plan estructural del texto y para enseñar distintas estrategias de lectura.

La enseñanza directa se ha definido e interpretado de diferentes maneras Duffy, Roehler y Manson (1984) (citados en Cooper, 1990) la llaman modelo de instrucción directa. En esta tesis utilizamos el concepto de enseñanza Directa propuesta por Baumann (1990) para desarrollar el programa de intervención. La enseñanza directa se desarrolló en la Universidad de Oregón, se empleó frecuentemente como recurso eficaz para enseñar a niños con dificultades de aprendizaje Becker, (1997) Becker y Carnine (1980) (citado en Baumann 1990). En este primer modelo de enseñanza directa se hizo hincapié en la necesidad de que el grupo sea reducido; y que en primer término el profesor dé la enseñanza cara a cara y segundo, se apegue a una secuencia cuidadosamente preparada de clases diarias de lectura, aritmética y lenguaje Becker, (1977) (citado en Baumann, 1990); las clases se estructuran bajo un guión que el profesor no puede modificar; por lo tanto la acción docente resulta muy limitada y no es posible adaptarlo a las necesidades de los alumnos. El modelo original de enseñanza directa resultó limitado, porque marcaba pautas muy cerradas para que el maestro las siguiera.

Para Berliner (1981) (citado en Baumann, 1990) la enseñanza directa es el resultado de la unión de condiciones y actitudes del profesor, que han sido asociadas con la enseñanza eficaz en el aula.

Otros autores como Duffy y Roehler (1982) (citados en Vieiro, et al., 1997) enfatizaron las variables del profesor y no la tarea; para ellos el modelo de instrucción directa equivale al establecimiento de objetivos académicos; la secuencia precisa de los contenidos; la participación constante del alumno, el seguimiento cuidadoso y la retroalimentación específica por parte del profesor. Denominan como explicación directa a aquella que proporciona información

explícita y detallada al alumno sobre cómo poner en práctica todos los componentes que forman una estrategia.

Otros investigadores comenzaron a atribuir al término enseñanza directa un significado diferente, dando más importancia al niño y al profesor en lugar de centrarse exclusivamente en el seguimiento de los pasos del método de manera estricta, en la práctica, pero el modelo enfatiza el papel del maestro en el proceso de enseñanza.

Duffy, Roehler y Mason (1984) (citados en Vieiro, et al., 1997, 120) diseñaron un programa de lectura que enseña a los alumnos el “cómo hacer de la lectura”, es decir, cómo enfrentar un texto. Para estos autores el proceso a seguir en la instrucción directa es el siguiente:

- El maestro demuestra claramente qué deben aprender sobre el texto.
- Ofrece a los alumnos diferentes situaciones para aplicar lo aprendido.
- Proporciona retroalimentación adecuada para orientar a los alumnos durante el proceso de aprendizaje.

Para llevar a cabo el proceso anterior se siguen tres pasos:

#### 1o. Enseñanza

El maestro comunica a los alumnos lo que van a aprender en la clase y les ayuda a relacionarlo con sus experiencias previas, que constituirán el marco referencial para el texto a leer en particular.

Modela; es decir el docente ejemplifica como ponen en uso un proceso o estrategia determinada; al mismo tiempo expresa oralmente qué hace: “razonar en voz alta”.

Después promueve que los alumnos hagan una práctica guiada de la estrategia o proceso previamente modelado. Al final de la práctica guiada el maestro con la participación de los alumnos hace un resumen de lo aprendido, pregunta qué aprendieron y explicita el cómo y cuándo aplicar el conocimiento obtenido.

## 2o. Práctica

El maestro promueve la práctica independiente por parte de los alumnos sobre la estrategia o procesos adquiridos. La actividad debe ser semejante a la modelada.

## 3o. Aplicación

En esta fase el profesor recuerda a los alumnos, el proceso que pueden aplicar en la lectura de un texto y puntualiza las actividades a realizar.

Los alumnos deben leer en silencio el texto seleccionado y aplicar las estrategias aprendidas.

Después el maestro plantea preguntas a los alumnos con el propósito de saber si comprenden el texto. Las respuestas a las preguntas deben mostrar si los alumnos han sido capaces de aplicar lo aprendido.

Finalmente se pide a los alumnos hacer un resumen para identificar el índice de grado de comprensión.

La enseñanza directa promoverá la comprensión de la lectura en todos los grados y niveles; en los primeros años se pretende lograr que los alumnos identifiquen la idea principal; se puede iniciar con un grupo de palabras identificando la palabra que engloba a todas, después en un enunciado, luego en un párrafo, o en un pasaje breve, hasta que en los últimos años los alumnos realizan la identificación de la idea principal sin problema. La enseñanza directa propone que lo importante

de aprender a leer no es si los alumnos lo hacen de forma rápida o clara, sino la comprensión de lo que se ha leído; para esto el profesor tiene que llevar de la mano al alumno para que logre identificar la idea o ideas principales de un texto ya que eso es lo que cuenta en el modelo.

Para Baumann (1990) el profesor es el eje de la enseñanza directa; por tanto el método de enseñanza directa pretende ayudar al profesor en la enseñanza de la lectura. Este autor organiza la enseñanza directa en cinco fases para enseñar a comprender la idea principal: la introducción, modelado, enseñanza directa de lo anteriormente modelado, aplicación dirigida por el profesor y práctica individual.

En la primera fase se explica a los alumnos los objetivos de la clase de tal manera que se entienda el contenido a trabajar y objetivos de la clase.

En la segunda fase el profesor trabaja con un ejemplo, para ayudar al alumno a entender el contenido que quiere enseñar.

En la tercera fase se aplica la enseñanza directa; el profesor participa activamente explicando, describiendo y demostrando las habilidades que se han de ejecutar; se espera la participación activa de los alumnos para responder a las preguntas que el profesor plantea con la finalidad de dejar clara la tarea; en esta fase el profesor es quien dirige y es responsable del aprendizaje del alumno; para lo que debe favorecer que los niños expresen sus respuestas.

En la cuarta fase hay una explicación dirigida por el profesor, y los alumnos comienzan a ser más responsables de su aprendizaje mientras el profesor continúa orientando y corrigiendo a los alumnos y, a la vez favoreciendo situaciones donde los alumnos pongan en práctica las habilidades previamente enseñadas; es importante que el maestro genere un ambiente de aprendizaje agradable y que brinde confianza al alumno.

En la última fase la responsabilidad recae en el alumno; en esta fase se requiere de la ejecución de diversos ejercicios para reforzar el aprendizaje y promover el uso de estrategias personales; de los alumnos se espera que sean capaces de ofrecer tanto respuestas como ejemplos.

#### 1.5.1 Estrategias de comprensión lectora

La enseñanza además de favorecer el aprendizaje de la lectura, debe ser guiada para acrecentar la posibilidad de generar el proceso de comprensión en los alumnos. Es importante que en las escuelas se enseñen estrategias orientadas a incrementar los logros de los alumnos, en las habilidades de alto rango y pensamiento crítico, tales como razonar de manera lógica, resolver problemas, comprender un texto y responder de manera eficaz. La utilización de estrategias en la lectura es fundamental para el desarrollo y educación de los alumnos ya que este tipo de procesamiento ofrece cambios en la eficiencia lectora, llevándolos a una mejor comprensión.

“[...]Las estrategias tienen en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” Valls, (1990) (citado en Solé, 1999, 59). Un componente esencial de las estrategias es la autodirección (la existencia de un objetivo y 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 hacer modificaciones cuando sea necesario.

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender

significativamente y solucionar problemas y demandas académicas, Díaz Barriga (1999). Es importante que al enseñar estrategias de comprensión lectora en la escuela, los maestros fomenten la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que permitan transferir lo aprendido a otros contextos y tareas.

Durante el proceso de lectura, el lector formula una serie de hipótesis, tanto de la naturaleza y contenido del texto, como las intenciones o propósitos del autor. La formulación de hipótesis se hace a partir de la información textual y del contexto del lector. La primera se refiere tanto a las señalizaciones y los organizadores previos, como a la estructura formal del texto; la información contextual apunta al hecho de que el lector se encuentra en situaciones específicas y contextos socioculturales determinados y desde ahí realiza la lectura.

Una vez realizada la identificación por parte del lector de los signos textuales y contextuales del texto, activa en su mente los esquemas de conocimiento que a la vez activan las expectativas sobre el contenido de ese texto; y puede entonces anticipar el tipo de información que contiene.

Es decir el lector plantea hipótesis sobre el texto; las corrobora o desecha posteriormente, pero también a partir de la información obtenida, debe hacer inferencias para completar los huecos de información del texto.

Es importante que los alumnos posean tres prerequisites para una lectura efectiva; tener un conocimiento general del mundo; conocer la estructura de un texto narrativo en el que se especifique cómo se relacionan las ideas dentro de la historia y poseer estrategias de procesamiento del texto Garner (1987) (citado en Díaz, 1998). Más que insistir en la enseñanza de múltiples estrategias, interesa subrayar que las estrategias que aprenda el alumno las pueda utilizar con eficacia

París, Wasik y Turner (1980) (citado en Puente, 1991). En esta tesis nos centramos en la enseñanza de dos tipos de estrategias: Predicción y Resumen

#### 1.5.1.1 Predicción

La lectura es un proceso en el que constantemente se formulan predicciones o hipótesis y luego se confirma si la predicción hecha es correcta o no. “La predicción consiste en formular preguntas; la comprensión en responder a esas preguntas” (Smith, 1990, 109). Dicho de otra manera, no logramos comprender un texto si no damos respuesta a nuestras propias interrogantes acerca de la información que suponemos contiene el mismo. Hacer predicciones es una de las estrategias más importantes y complejas; mediante su comprobación construimos la comprensión.

Para Solé (1999) las predicciones son hipótesis razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto y se da respuesta mediante la interpretación que se va construyendo sobre el escrito, los conocimientos previos y la experiencia del lector.

Formulamos hipótesis y hacemos predicciones sobre el texto; nos preguntamos ¿Cómo será?, ¿Cómo sigue la historia? ¿Por qué los personajes actúan de esta manera? ¿Cuál será el final? Las respuestas a estas preguntas las encontramos a medida que se avanza en la lectura.

Las anticipaciones deben ser confirmadas en el texto y para esto es necesario buscar la evidencia en él. Para confirmar las hipótesis buscamos pistas; gramaticales, lógicas y culturales con el fin de comprobar la anticipación hecha; las hipótesis se confirman a lo largo de todo el procesamiento del texto. Al leer las hipótesis se refutan, el lector puede emprender las acciones necesarias para corregir sus predicciones, en este sentido como afirma Smith (1990, 78) “[...] la predicción no es una conjetura arriesgada, ni es una cuestión de correr un albur



apostando sobre la ocurrencia del suceso más probable, así la predicción es la eliminación previa de alternativas improbables”.

El propósito en la estrategia de predicción es la anticipación explícita que el niño hace sobre el contenido de un texto a partir de las características de éste: la organización del texto, título, subtítulo, el uso de negritas o cursivas en los pasajes importantes; la presencia de ilustraciones, entre otras; las anteriores son recursos para la predicción y activación del conocimiento previo pertinente para predecir y para actualizar el conocimiento necesario.

La interpretación que a partir de las predicciones y de su verificación se hace en el curso de la lectura, implica la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que nos han llevado a leerlo, orienta nuestra lectura de una manera cada vez más precisa.

#### 1.5.1.2 Resumen

El resumen es una estrategia textual compleja, para procesar información. Es compleja porque requiere una serie de operaciones cognitivas y lingüísticas: como seleccionar y jerarquizar informaciones y organizarla en un nuevo texto que el lector produce, es fundamentalmente una actividad de reducción de información, en la que influye de manera determinante, el valor que la persona que resume da las distintas informaciones; y toma en cuenta a quién va dirigida esta información. Un resumen tendrá las ideas jerarquizadas y conectadas entre sí de manera lógica y coherente; de acuerdo con Kintsch y T. A. van Dijk (1978, 1983) (citados por Álvarez, 1999) un resumen expresa de manera breve la macroestructura del texto leído.

El resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones, que entre ellas establece el lector de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos, pero sin alterar el sentido del autor. Por lo tanto la

identificación de la idea principal es esencialmente una estrategia de resumen que permite al alumno reducir la información de un texto a una cantidad manejable que puede retener en la memoria (Solé, 1999). En el resumen se enfatizan los puntos sobresalientes de la información.

En la elaboración del resumen se propuso a los alumnos que participaron en el programa de intervención que utilizarán las cuatro macrorreglas propuestas por van Dijk (1997) (citado en Vieiro, et al., 1997):

*Macrorregla de generalización:* Esta regla propone que tanto los predicados como los argumentos que componen una o varias proposiciones pueden ser generalizados o englobados en un concepto.

*Macrorregla de supresión:* En esta regla el lector elimina aquellas proposiciones del texto que no son relevantes para la comprensión del discurso. La noción de relevancia o importancia de una proposición, relativa a un discurso como un todo, será hecha explícita en términos de condiciones de interpretación.

*Macrorregla de selección o integración:* Cuando es una secuencia de proposiciones existe una que es temática, se puede prescindir de las demás.

*Macrorregla de construcción:* Esta macrorregla organiza la información mediante la combinación de secuencias de proposición que funcionan como una sola unidad a nivel macro; reduce la información como una simple supresión e introduce, siempre a nivel macroproposicional, información que es nueva en el sentido de que no forma parte del texto base.

Las macrorreglas determinan qué elementos son relevantes y cuáles no lo son; es decir ayuda a los lectores a construir la macroestructura del texto.

Los lectores expertos son capaces de extraer lo que es importante considerando no sólo lo que aparece en el texto sino la manera en que aparece la información. En suma el resumen facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGÍA**

Al inicio del programa de intervención se aplicó el pretest a los alumnos de dos grupos de tercer grado de una escuela primaria; los resultados obtenidos permitieron identificar a 15 alumnos que presentaron dificultad en su comprensión lectora, a esta muestra se le aplicó el programa de intervención por medio del método de enseñanza directa, mediante este método los alumnos aprendieron a utilizar las estrategias de predicción y resumen. Al final de la intervención se aplicó el pretest para evaluar los avances obtenidos por los alumnos.

Hipótesis de investigación: La comprensión de la lectura mejora después de la aplicación del programa de intervención.

#### **2.1 Selección de la muestra**

Para la selección de la muestra se aplicó el pretest a sesenta y un alumnos de los grupos “A” y “B” de tercer grado de primaria turno matutino de la Escuela “Lic. Emilio Portes Gil” ubicada en la Colonia Santo Domingo, Delegación Coyoacán. A partir de los resultados se seleccionaron quince alumnos que presentaron dificultades lectoras y obtuvieron una calificación por debajo de seis que fue la calificación mínima aprobatoria del pretest. Las edades de los alumnos participantes oscilan entre los ocho y nueve años; estos alumnos pertenecen a un nivel socio económico Medio-Bajo; es decir, viven en casas de renta ubicadas en una colonia que cuenta con los servicios básicos y la mayoría de las familias de estos alumnos no poseen automóvil.

Es importante señalar que en esta tesis se omitieron los nombres de los sujetos que participaron en el programa de intervención para guardar su identidad; por lo que los identificaremos con sus iniciales.

## **2.2 Diseño**

Esta investigación es un estudio Cuasiexperimental; se aplicaron dos pruebas (pretest y posttest) y al final de la intervención se compararon los resultados de las dos pruebas. Como variable independiente se considera a las estrategias enseñadas en el programa de intervención y como variable dependiente los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas en el pretest y posttest.

## **2.3 Instrumentos**

Para el pretest; se utilizó el cuento “El espantapájaros” (ver anexo 1), dicha lectura tiene una estructura interna, número de palabras y grado de dificultad similar a la utilizada en el posttest; los textos seleccionados fueron utilizados en la investigación realizada por Gárate (1996). A partir del cuento “El espantapájaros” se planteó algunas actividades como un cuestionario y un resumen. La autora caracteriza esta narración como de estructura compleja; en cuanto al contenido la considera como típico.

Para el Posttest (ver anexo 2), se utilizó la lectura “El pastor y el enano” texto narrativo también utilizado por Gárate (1996), considerado como de estructura compleja y de contenido rural, de la misma forma que el pretest, este posttest incluyó actividades de un cuestionario y un resumen.

El pretest y el posttest, fueron validados por medio de un piloteo que se realizó con un grupo de tercer grado de primaria con características similares al de la muestra. El piloteo de los instrumentos (pretest y posttest) nos permitió identificar que los contenidos les resultaban cercanos a los niños y que las preguntas se entendían; así mismo se tuvo un acercamiento al tipo de respuestas que podían ofrecer. Se realizaron algunos ajustes en las preguntas, luego del piloteo.

Para la intervención se utilizaron treinta y dos textos narrativos seleccionados tanto del libro de texto de Español Ejercicios; como de autores no incluidos en el libro de texto (ver anexo 8), con la finalidad de que algunos cuentos fueran nuevos para los alumnos.

Es necesario señalar que los textos originales no tienen ilustraciones y para fines de la investigación fue necesario diseñarlas. En el cuento de “El espantapájaros” la ilustración diseñada no corresponde exactamente con la descripción inicial del cuento (ver anexo 1).

## **2.4 Procedimiento**

El procedimiento se divide en tres fases:

En la fase uno, se aplicó el pretest a sesenta y un alumnos de tercer grado de primaria pertenecientes a los grupos “A” y “B” de la escuela primaria “Lic. Emilio Portes Gil” en una sesión con duración aproximada de una hora. A partir de los resultados se seleccionó a quince alumnos que no obtuvieron la calificación mínima aprobatoria de seis. Una vez seleccionada la muestra se procedió a la aplicación del programa de intervención.

En la fase dos, la aplicación del programa de intervención se realizó por medio del método de enseñanza directa Baumann (1990), que consiste en la enseñanza de estrategias de predicción y resumen para la mejora de la comprensión lectora; la intervención (ver anexo 3) está dividida en diecisiete sesiones; cada una con duración de una hora y media aproximadamente. Las sesiones se realizaron diariamente, a lo largo de tres semanas y media.

Para la fase tres, se aplicó el postest a los quince alumnos que conformaron la muestra; cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora y media; los

resultados obtenidos permitieron valorar el grado de avance en la comprensión lectora de los alumnos.

Los dos maestros de tercer grado acordaron dejar participar a los alumnos seleccionados para el programa de intervención durante el horario dedicado a la asignatura de español, a partir de las 9:00 y hasta las 10:30.

## **2.5 Escenario**

El programa de intervención se llevó a cabo en la sala de usos múltiples, un aula dentro de la misma escuela con características similares a su salón habitual; el espacio donde se trabajó cuenta con el mobiliario básico: pizarrón, bancas y escritorio; la iluminación y ventilación fueron adecuadas.

## CAPÍTULO 3

### DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

Para el análisis cuantitativo de los resultados se realizó una comparación de las dos pruebas aplicadas antes (pretest) y después (postest) de la intervención por medio de la prueba estadística no paramétrica “T de Wilcoxon” para muestras pareadas.

Para calificar ambas pruebas se utilizaron los siguientes criterios de evaluación:

Estrategias	Puntajes para calificar el pretest y el postest
Predicción	El alumno obtendrá: El <b>puntaje máximo de 2</b> si la predicción que realiza concuerda con el contenido del cuento. <b>1 punto</b> si su predicción se relaciona parcialmente con el contenido del cuento. <b>0 punto</b> si no existe respuesta o no tiene relación alguna con el contenido del cuento.
Idea principal	El alumno obtendrá: <b>1 punto</b> por cada pregunta que sea contestada correctamente. <b>0 punto</b> si no existe respuesta o no es correcta.
Resumen	El alumno obtendrá: <b>4 puntos</b> si identifica las ideas principales y realiza un resumen coherente. <b>2 puntos</b> si logra identificar solo las ideas principales. <b>0 punto</b> si realiza una copia del texto original o si lo que escribe es incoherente.

En el apartado de la identificación de la idea principal se incluyeron preguntas que apuntan a identificar la o las ideas principales del cuento.

En el apartado de resumen se evalúa si los alumnos identifican las ideas principales y si las incluye en la realización del resumen.

En la siguiente tabla se muestran las calificaciones de los alumnos obtenidas de las pruebas de pretest y postest, de cada una de las estrategias utilizadas.



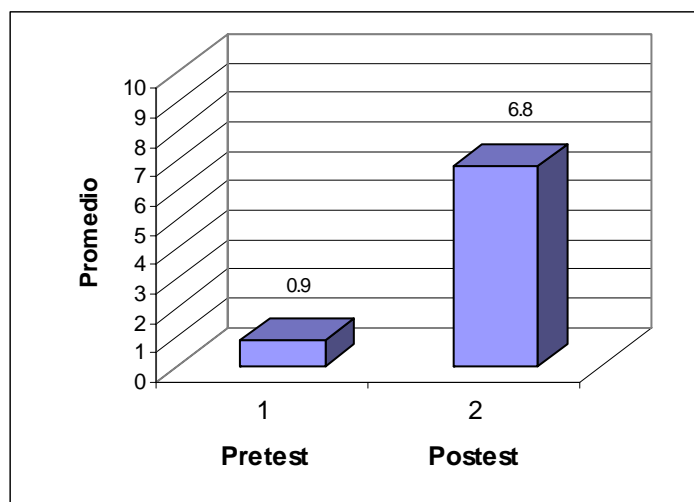
**Tabla de calificaciones obtenidas en el PRETEST y POSTEST**

NOMBRES		PREDICCIÓN		IDEA PRINCIPAL		RESUMEN		PROMEDIO	
		PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
1	C. B.	5	10	2.5	7.5	0	10	2.5	9.1
2	J. C.	0	5	2.5	10	0	5	0.8	6.7
3	A. C.	0	5	0	7.5	0	5	0	5.8
4	D. C.	0	5	0	10	0	5	0	6.7
5	M. D.	0	5	2.5	5	0	5	0.8	5
6	M. G.	5	5	5	10	0	5	3.3	6.7
7	J. G.	0	10	2.5	10	0	5	0.8	8.3
8	S. H.	0	5	2.5	7.5	0	10	0.8	7.5
9	C. H.	0	5	2.5	10	0	5	0.8	6.7
10	L. L.	0	5	2.5	5	0	5	0.8	5
11	B. M.	0	5	2.5	7.5	0	10	0.8	7.5
12	L. M.	0	5	2.5	10	0	5	0.8	6.7
13	L. O.	0	5	2.5	10	0	5	0.8	6.7
14	R. P.	0	10	2.5	7.5	0	5	0.8	7.5
15	Y. R.	0	10	0	5	0	5	0	6.7
		10	95	32.5	122.5	0	90	13.8	102.6
<b>Promedios</b>		<b>0.6</b>	<b>6.3</b>	<b>2.2</b>	<b>8.2</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0.9</b>	<b>6.8</b>

### 3.1 Análisis cuantitativo

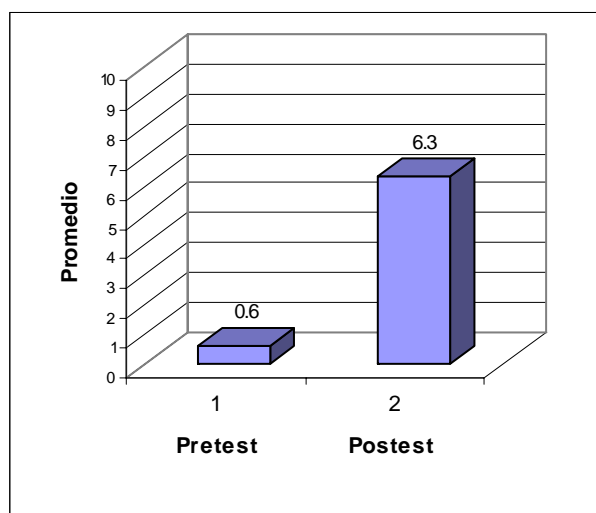
A continuación presentamos de manera gráfica los resultados obtenidos de las puntuaciones obtenidas por los alumnos.

**Gráfica 1. Resultados obtenidos en el pretest y postest**



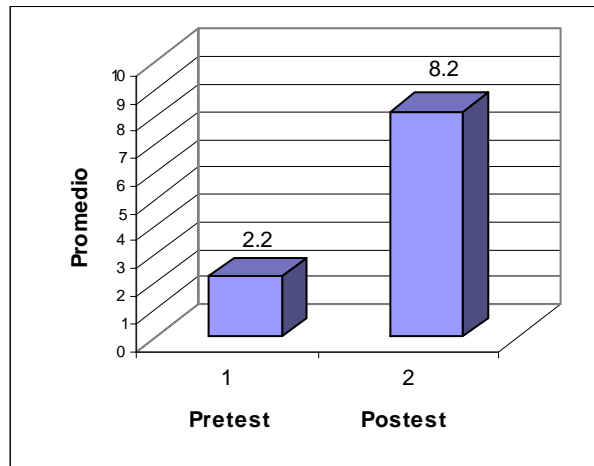
En la gráfica 1 se presentan los resultados obtenidos antes y después de la intervención. Observamos que los resultados obtenidos por los alumnos en el postest mejoraron notablemente en comparación con el pretest; esto apunta a que la enseñanza de estrategias lectoras (predicción y resumen) por medio del método de enseñanza directa favoreció la comprensión lectora de los alumnos participantes en el programa de intervención.

**Gráfica 2. Resultados obtenidos en la estrategia de predicción (pretest y postest)**



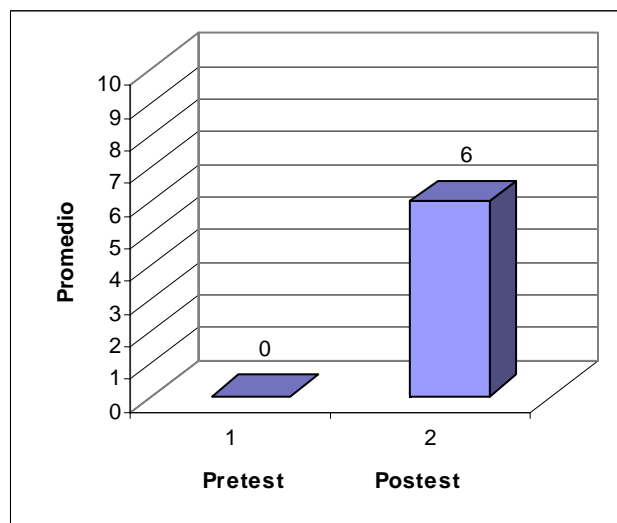
En la gráfica 2 se pueden comparar los resultados obtenidos por los alumnos en la resolución del pretest y postest, en la parte correspondiente a la estrategia de predicción. El puntaje obtenido en la segunda prueba nos muestra que los alumnos mejoraron sus resultados en comparación con los resultados de la primera prueba. Con esto podemos decir que el programa logró que los alumnos aplicarían la estrategia de predicción; es decir pudieron hacer uso de la información textual y contextual para plantearse hipótesis razonables (ver anexo 5).

**Gráfica 3. Resultados obtenidos en el apartado de idea principal (pretest y postest)**



En la gráfica 3 se muestran los resultados que se obtuvieron en el pretest y postest en el apartado de idea principal. Como se observa los resultados muestran que los alumnos aplicaron la identificación de la o las ideas principales enseñada durante el programa. Por lo que podemos confirmar que identificar la idea principal de los cuentos ayuda a mejorar la comprensión de las lecturas (ver anexo 6).

**Gráfica 4. Resultados obtenidos en la estrategia de resumen (pretest y postest)**



En la gráfica 4 se muestran los resultados que se obtuvieron de la parte de la estrategia de resumen en el pretest y postest; al hacer una comparación de dichos resultados podemos notar que los alumnos tuvieron un avance significativo en el postest, se puede decir entonces, que los alumnos aprendieron a usar la estrategia de resumen y es posible plantear que al hacerlo mejoró su comprensión lectora (ver anexo 7).

### **3.2 Análisis cualitativo**

El análisis cualitativo se realizó por medio de observaciones que se efectuaron durante la aplicación del pretest, el programa de intervención y el postest.

#### **3.2.1 Análisis del pretest**

Al iniciar la aplicación del pretest los alumnos se mostraron nerviosos cuando se les pidió contestar por escrito algunas preguntas contenidas en un cuestionario; se les explicó que la resolución del cuestionario serviría para medir su nivel de comprensión lectora y que los resultados que cada uno tuviera no afectaría sus calificaciones; luego de la explicación los alumnos se mostraron más relajados y participativos; algunos preguntaron para qué necesitábamos medir la comprensión; y se expresó que era para poder ayudarlos a leer mejor.

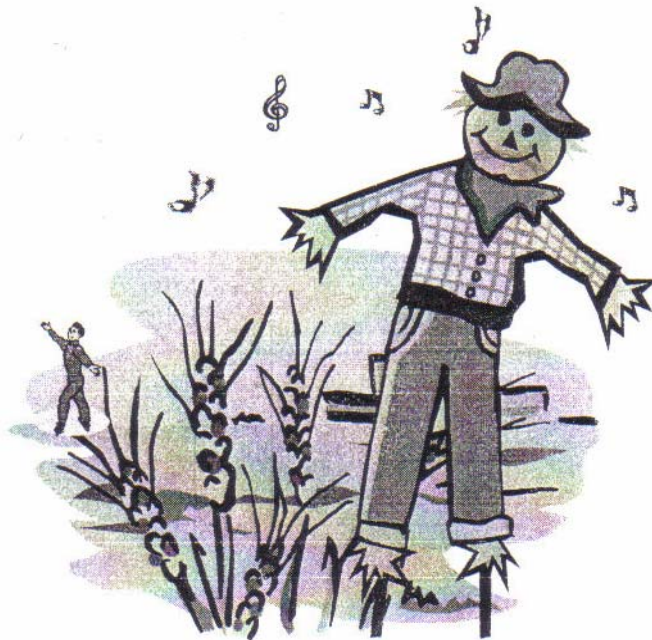
En la primera parte del pretest correspondiente a la estrategia de predicción se les pidió que escribieran sobre lo que creían que fuera a tratar el cuento de acuerdo al título y la imagen; algunos alumnos preguntaron: “¿Cómo sabré de qué trata el cuento si aún no lo he leído?” Explicamos entonces que las imágenes pueden ayudar a anticipar el contenido del texto; la pregunta de los niños nos hizo pensar que ellos no se apoyan en la estrategia de predicción para poder comprender un texto.

Al revisar las repuestas de los alumnos se observa que la mayoría sólo realizó una descripción de la imagen; y en cuanto al título, muchos no le dieron importancia y algunos ni siquiera lo leyeron.

Lo anterior se muestra en el ejemplo de la respuesta que dio L.M.:

**I. Instrucciones:** Lee el título y observa detenidamente la siguiente imagen.

## EL ESPANTAPÁJAROS



1.- Escribe en los siguientes renglones ¿de que crees que trata el cuento según el título y la imagen?

habia un espantapajaros y trigo

Este alumno sólo realiza una descripción de la imagen y no aplica correctamente la estrategia de predicción que consiste en activar sus conocimientos previos apoyándose en la imagen, recordemos que la comprensión de un texto depende de los conocimientos y experiencia previa del lector, comprender equivale, como indica Vega (1984) (citado en Cabrera, 1994) a establecer relaciones entre la información proporcionada por un estímulo o evento y otra información existente en la memoria del sujeto.

Los alumnos tienen poco conocimiento sobre esta estrategia; porque no vinculan los elementos de la imagen con lo que ellos conocen sobre el tema; al no realizar dicho proceso cabe la posibilidad de no comprender el texto; sin embargo, cuando realizan hipótesis con respecto al texto activan sus esquemas anticipando el contenido del texto y así mismo alcanzando la comprensión.

La aplicación de la segunda parte del pretest consistió en la lectura de un cuento. Nos dimos cuenta que varía mucho la velocidad con la que leen los niños mientras que unos cuantos ya había terminado de leer, la gran mayoría aún seguía leyendo; al final tardaron más del doble de tiempo previsto para la lectura. La comprensión implica un proceso activo que va más allá de una simple recitación ya que es un proceso que debe concebirse según Jonsthorpe (1989) como la interacción que un lector establece con el texto, que constituye un proceso interactivo en el que intervienen dos fuentes de información: la información visual consistente en la información proveniente del texto, y en la información no visual que son los conocimientos del lector. En el caso de los alumnos C. H. y M. G. pudieron leer con rapidez el texto proporcionado; sin embargo, obtuvieron menor puntuación al identificar la idea principal; con este ejemplo podemos tener un indicador de que la fluidez no garantiza la comprensión de la lectura; aunque algunos alumnos sean buenos decodificadores de textos, su nivel de comprensión es muy bajo (Sánchez, 1993).

C. H. y M. G. fueron capaces de decodificar oralmente cada palabra contenida en la página, sin relacionar la información con sus conocimientos previos, sin plantearse preguntas y sin decidir sobre lo que era significativo y secundario; es decir, sin recapitular el contenido. Por lo tanto en el tercer apartado sobre la identificación de la idea principal se observó que al contestar las preguntas los niños tenían que revisar nuevamente el cuento, porque decían no recordar el contenido; en consecuencia sus respuestas son textuales. En el apartado correspondiente a la idea principal se muestra como ejemplo la respuesta de C. H.:

**III. INSTRUCCIONES:** Lee las siguientes preguntas y contesta lo que se te pide.

1. ¿Para qué puso el señor Justo un espantapájaros en su sembrado?

Le di que tenía que espantar a todos los pájaros que fueran a picotear es su sembrado

2. ¿Qué hizo el espantapájaros cuando vio venir un bailarín?

estaba muy triste porque no le gustaba este oficio.

3. ¿Por qué el señor Justo se enfado muchísimo?

Entonces el señor Justo empezó a darle bofetadas y a cada bofetada perdía un trozo de su cuerpo

4. ¿Qué pasó con el espantapájaros?

De pronto, soplo

En las respuestas anteriores se puede ver que C. H. copia textualmente partes del cuento y además las respuestas son incorrectas. En la pregunta uno la alumna copia textualmente la respuesta; la copia contiene la respuesta a la pregunta, pero no pudo expresarla con sus propias palabras por lo que se le asignó un acierto; la respuesta de esta alumna nos hace pensar que busca pistas en el texto que la lleven a contestar las preguntas. En las siguientes preguntas nuevamente vuelve a copiar textualmente del cuento, pero sin que sus respuestas tengan relación con lo que se le pregunta. La alumna sólo se limitó a realizar una actividad que manejan cotidianamente en el aula: la copia, como puede observarse hace una copia textual de una parte del cuento como respuesta; y para esto era necesario que los niños regresaran al texto a buscar las respuestas.

El método de enseñanza directa plantea que lo importante de aprender a leer no es hacer que los niños lean de forma rápida y pronunciando bien cada palabra, sino que comprendan lo que han leído; para lograrlo, en la enseñanza directa el profesor tiene que llevar de la mano al alumno para que logre identificar la idea o las ideas principales de un texto, y poco a poco ir dejando al alumno de manera independiente hasta que al final logre leer sin ayuda del profesor.

En la última parte del pretest se les pidió a los alumnos que realizaran un resumen del cuento “El espantapájaros”, esta fue la parte quizá más difícil para ellos, porque la mayoría desconocía cómo elaborar un resumen; sólo algunos tenían una vaga idea de cómo hacerlo, S. H. preguntó: ¿Qué es un resumen? Se habló del resumen y se expuso que es un texto breve que el lector elabora, incluye la idea o las ideas principales del texto, identificadas durante el proceso de lectura.

En la elaboración del resumen la mayoría de los alumnos no contestó; algunos solamente copiaron frases textuales del cuento, sin fijarse si correspondían a las ideas principales.



Lo anterior se puede observar con claridad en la respuesta de C. B.:

**IV. Instrucciones:** Realiza un resumen del cuento "El espantapájaros".

Había una vez un espantapájaros en  
medio de un campo de trigo que estaba  
hecho con una guitarra vieja, unas escobas  
viejas, paja vieja del triguero y un abrigo  
viejo de un viejo titiritero.  
El espantapájaros aprendió a bailar,  
desde entonces, todas las noche el espantapájaros

El resumen realizado por C. B. es la copia textual del primero y quinto párrafo del cuento, sin destacar las ideas principales, por lo tanto se le otorgó la puntuación de cero. Al respecto Solé (1999) menciona que para la elaboración de un resumen es necesario la identificación de las ideas principales del texto y la relación que el lector establece entre ellas, sus conocimientos previos y el objetivo de la tarea a realizar.

Los resultados derivados del pretest permitieron identificar al grupo de niños que participarían en el programa de intervención; es decir, aquellos alumnos que obtuvieron las puntuaciones más bajas de los dos grupos "A" y "B".

### 3.2.2 Análisis del desarrollo del programa de intervención.

Para que los alumnos aprendan estrategias de lectura y desarrollen habilidades de comprensión lectora es preciso enseñarles de manera sistemática diferentes estrategias en este caso las de predicción y resumen. Durante la intervención se procuró crear un ambiente de aprendizaje agradable, caracterizado por la confianza que los alumnos lograron sentir para expresarse y preguntar sus dudas; y en donde no hubo temor para equivocarse.

En esta intervención se pretendió enseñar a los alumnos las estrategias antes citadas para que ellos las usaran y se dieran cuenta de su utilidad; se empleó el método de enseñanza directa propuesto por Baumann (1990). Quien establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos la ayuda necesaria para que puedan dominar progresivamente las estrategias y utilizarlas cada vez de manera más independiente.

Seleccionamos el método de enseñanza directa porque cuenta con elementos que favorecen la interacción entre los alumnos, el texto y el profesor, componentes indispensables en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Baumann (1990) ha recabado en diferentes investigaciones datos que corroboran la eficacia de la enseñanza directa de las habilidades de comprensión lectora. En este sentido hay varios ejemplos del impacto positivo que ha tenido la enseñanza directa de las estrategias de comprensión lectora. Como ejemplo se puede citar a Hansen (1981) y Hansen y Person (1983) que enseñaron a los alumnos a mejorar las habilidades de comprensión de inferencias; Rápale y Pearson (1982) y Rápale y McKinney (1983) que favorecieron la capacidad de comprensión de los relatos enseñando directamente la estructura narrativa.

La aplicación de la enseñanza directa beneficia a los alumnos, ya que reciben una enseñanza metódica, en la que el profesor modela y controla sus respuestas, proporcionando retroalimentación; es decir, que el maestro está regulando el procesos de enseñanza y aprendizaje; mostrando, modelando, escribiendo, corrigiendo; en definitiva, enseñando y mostrando cada una de las estrategias que el alumno debe aprender (García, Martín, Luque y Santamaría, 1995). Baumann (1990), sostiene que la enseñanza directa incluye de manera objetiva y explícita ejemplos concretos, el modelado y la práctica, de tal forma que la comprensión es el objetivo que debe perseguir la enseñanza directa.

Como parte de la enseñanza directa, durante la primera sesión se expuso a los alumnos el objetivo de la intervención y se explicó que durante estas sesiones aprenderían algunas estrategias que facilitarían la comprensión de la lectura de textos narrativos; específicamente de los cuentos.

Es importante resaltar que la enseñanza de estrategias de comprensión contribuye a que los alumnos aprendan a utilizar recursos y herramientas necesarias para aprender a aprender.

En la primera sesión fue necesario aplicar una dinámica de presentación para generar un ambiente agradable en el grupo.

Como parte de la enseñanza de la estrategia de predicción fue preciso enseñar a los alumnos a reconocer la estructura de los textos expositivos y narrativos, y el uso de las señalizaciones e ilustraciones para predecir el contenido de los textos. En este caso se revisó con mayor detenimiento la estructura de los textos narrativos. Los alumnos mostraron con sus aportaciones tener poco conocimiento sobre la diferencia entre la estructura de los textos narrativos y la de los textos expositivos; cuando se les preguntó si conocían algunos textos narrativos, ellos empezaron a mencionar varios cuentos que habían leído o que les habían leído; sin embargo, varios dieron ejemplos de textos expositivos que aparecen en sus libros de textos. A partir de los ejemplos se inició la segunda fase utilizando un texto narrativo y un expositivo para que los alumnos identificaran las diferencias de sus características.

Es importante señalar que todos los niños habían tenido alguna experiencia con algún texto narrativo; decían que sus papás o hermanos mayores les leían cuentos desde pequeños; algunos habían leído: “La bella durmiente”, “Caperucita roja” o “Blanca nieves”; en cambio, sus acercamientos a los textos expositivos se limitaban a los revisados en la escuela, lo anterior se desprende de sus

respuestas. Después se les preguntó cuál de los dos tipos de textos les gustaba leer; todos contestaron que preferían leer cuentos. La razón por la que les resulta más fácil leer cuentos se debe al tipo de estructura y la cantidad de información que se maneja; estos textos resultan para el lector más fáciles de leer y comprender.

A continuación se muestra una de las actividades utilizadas para la identificación de las partes del cuento; se solicitó a los alumnos que leyeran el siguiente cuento:

### ANTONIO Y LAS VACAS

Antonio era un niño que vivía en una cabaña en el monte y todos los días llevaba las vacas a la pradera para que comieran hierba.

Un día (mientras estaba cuidándolas), una vaca se le escapó a un maizal, se tragó una mazorca entera y respiraba con dificultad.

Antonio se empezó a preocupar, pues pensó que, si no lograba sacársela, la vaca se podía ahogar y pensó que tenía que hacer algo.

Entonces Antonio cogió unas hierbas muy finas, se las acercó a la nariz de la vaca. La vaca empezó a mover el rabo y cuando abrió la boca como para estornudar Antonio metió la mano por la boca y le sacó la mazorca.

Desde entonces, aquella fue su vaca preferida y todas las noches que podía ordeñaba a la vaca y tomaba su leche que le sabía riquísima.

#### 2.- Contesta lo que se pide:

¿Quiénes participan en la historia? Antonio y las vacas

Lugar donde se realiza la historia. en una cabaña

#### Al principio

¿Qué paso con la vaca de Antonio? que se le atragó una mazorca

#### Después

¿Qué hizo Antonio? metió la mano por la boca y le sacó la mazorca

#### Al final

¿Cómo termina el cuento? todas las noches ordeña a la vaca

En este ejercicio los alumnos identificaron los personajes, el escenario, el problema, la resolución del problema y el final. En el ejemplo anterior el alumno identifica como escenario a la cabaña pero omite la ubicación de ésta en el monte.

En la segunda sesión se continuó trabajando con la enseñanza de las partes del cuento; los alumnos se mostraron participativos, ya que el cuento utilizado como ejemplo era de su agrado. Al revisar el ejercicio utilizado para evaluar los conocimientos de la sesión los alumnos demostraron haber identificado las partes del cuento. Así que para la siguiente sesión se dio inicio con la enseñanza de la estrategia de predicción.

Durante la primera parte de la tercera sesión se explicó a los alumnos que aprenderían a utilizar la estrategia de predicción. Los alumnos no entendían como podrían conocer el contenido del texto sin haberlo leído antes, con sólo ver la imagen y el título. Se dio inicio al modelado de la estrategia de predicción, haciendo uso de las imágenes del cuento. Con cada imagen se describían los personajes, escenario y los demás elementos del cuento que previamente se habían revisado. Cuando explicamos el contenido los alumnos comenzaron a participar sobre lo que ellos conocían de la imagen respondiendo preguntas como las siguientes:

**Instructoras:** “Lean el título y digan de qué creen que va tratar el cuento según el título.

**J. G.:** Trata de un cerdito que es muy curioso.

**Instructoras:** ¿Qué es ser curioso?

**L. M.:** Que le gusta buscar cosas.

**S. H.:** Que se va a lugares donde no conoce.

**Instructoras:** ¿Qué ven en las imágenes?

**R. P.:** Un cerdito persiguiendo a una abeja.

**D. C.:** Un cerdito buscando algo en la caja.

**B. M.:** Un cerdito perseguido por muchas abejas.

**Instructoras:** ¿Quién creen que es el personaje principal?

**S. H.:** El cerdito curioso.

**Instructoras:** ¿Creen que sean las abejas?

**Todos:** ¡No!

**D. C.:** Porque el título dice que el cerdito curioso.

**Instructoras:** ¿Dónde se desarrolla el cuento?

**M. G.:** En la granja.

**J. C.:** En el campo.

**L. L.:** En el camino.

**Instructoras:** ¿De qué creen que trata el cuento?

**R. P.:** De un cerdito que persigue una abeja y sus amigas se molestan y lo persiguen.

**J. G.:** ¡No! Trata de un cerdito que está jugando con su amiga la abeja pero sus amigas se enojan y lo persiguen.

**Instructoras:** ¿Cuál será el problema en este cuento?

Las abejas lo corretean y el cerdito no sabe dónde esconderse.

**Instructoras:** ¿Cuál será el final?

**L. O.:** El cerdito escapa de las abejas”.

Los alumnos mediante las predicciones aventuraron lo que puede ocurrir en el texto, y durante la lectura comprobaron algunas de estas ideas anticipatorias; de esta manera comprendieron la dinámica de la estrategia y se dieron cuenta de su utilidad para conocer el contenido del cuento antes de leerlo. Como plantea Smith (1995, 78) “[...] la predicción no es una conjetura arriesgada, ni es una cuestión de correr un albur apostando sobre la ocurrencia del suceso más probable, así la predicción es la eliminación previa de alternativas improbables”. Ninguna de las respuestas que dieron los alumnos fue improbable, porque se les indujo por medio de preguntas para utilizar el título, la ilustración y las negritas como medio para predecir el contenido del cuento y actualizar su conocimiento previo necesario.

Durante la sesión cuatro y cinco correspondientes a la estrategia de predicción los alumnos realizaron los ejercicios de forma independiente; en las situaciones donde fue necesaria la intervención se orientó, corrigió y favoreció el uso de la estrategia.

Debido a la complejidad de la elaboración de un resumen, para la enseñanza de esta estrategia, en la sesión seis fue necesario introducir a los alumnos al concepto de idea principal. Se principió por enseñar a los niños a identificar en listas de palabras aquéllas correspondientes a la idea general señalada. En la elaboración de estos ejercicios los alumnos no tuvieron dificultades y sirvió para que se introdujeran al concepto de idea principal. El primer ejercicio de esta sesión se desarrolló de manera grupal, se escribió en el pizarrón la lista de palabras y entre todos identificaron cuál de estas palabras correspondía a la idea general. También se anotó una idea general y los alumnos dieron algunas palabras relacionadas con ésta. El siguiente ejercicio se utilizó en la cuarta y quinta fase de la sesión:

**Ejercicio 1:** Encierra en un círculo la palabra que nos indique mejor cuál es la idea principal de cada grupo de palabras.

Tres, dos, siete, nueve, uno...	cosas	números
Camisa, vestido, pantalón...	ropa	calor
Carpa, elefantes, payasos...	zoológico	circo
Carta, diario, libro, revista...	leer	escuchar
Botas, zapatos, zapatillas...	pies	cabeza

**Ejercicio 2:** Fijate en las palabras minúsculas. Escribe estas palabras bajo la idea principal que corresponda.

LLEGAR A TIEMPO AL COLEGIO.	MOSTRAR LOS SENTIMIENTOS.
1 <u>Reloj</u>	1 <u>Llorar</u>
2 <u>Tiempo</u>	2 <u>Danzar</u>
3 <u>Apuro</u>	3 <u>Alegre</u>
Llorar-reloj-sonreír-tiempo-apuro-alegrarse	

**Ejercicio Individual, ya sabes lo que tienes que hacer.**

Ahora ¡a trabajar!

Caballo, perro, gato, oso...	ANIMAL	PEZ
Rojo, azul, verde, café...	SOMBRAS	COLORES
Cinco, nueve, siete, dos...	NUMEROS	LETRAS
Inglaterra, Perú, Chile, Brasil...	PAISES	CIUDADES
B, k, n, t...	VOCALES	CONSONANTES
, & i .	PREGUNTAS	SIGNOS DE PUNTUACION

COMIENDO EL CEREAL.	DIVIRTIENDOSE EN EL CIRCO.
1 <u>Cuchara</u>	1 <u>Leones</u>
2 <u>Plato</u>	2 <u>Elefante</u>
3 <u>Servilleta</u>	3 <u>Payaso</u>
cuchara-plato-leones-servilleta-elefante-payaso	

En el ejemplo anterior el alumno sólo tuvo una respuesta incorrecta, la que se refiere a países o ciudades, aquí la respuesta correcta es países cabe aclarar que la respuesta incorrecta se puede deber al desconocimiento de los alumnos sobre los nombres de otros países; porque en la asignatura de geografía aún no han revisado ese contenido.

Posteriormente en la sesión siete se trabajó en la identificación de la idea principal en imágenes, con estos ejercicios los alumnos reforzaron el concepto de idea principal. Para esta parte se utilizaron algunos ejemplos tomados de Baumann (1990).

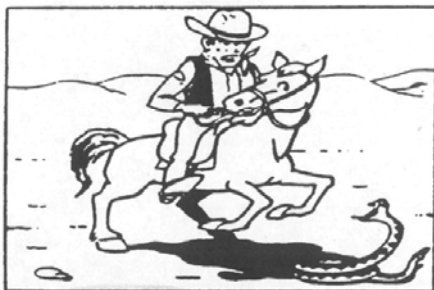
**Instrucciones:** observa el dibujo y subraya de la lista de frases la idea principal que le corresponde a cada imagen.



El hombre tenía miedo.  
El perro se asustó.  
La trampa apresó al pie del cazador.  
El cazador quedó atrapado en la trampa.  
El cazador encontró una trampa.



La rana estaba sentada en la orilla del río.  
La rana tenía unos ojos muy grandes.  
La rana tenía una lengua muy larga.  
La rana cazó la libélula.



El vaquero se encontró con una serpiente.  
El vaquero llevaba sombrero.  
La serpiente silbó al caballo.  
El vaquero estaba asustado.



Un niño llevaba una camiseta de rayas.  
Los niños estaban peleando.  
Los niños estaban en el suelo.



En la sesión ocho los alumnos realizaron la identificación de la idea principal en una secuencia de imágenes, para que reforzaran el concepto de idea principal; la elaboración de estos ejercicios resultó ser más complejo que los anteriores (listas de palabras e imágenes). Porque los alumnos en esta ocasión tenían que elaborar la idea general de toda la situación presentada relacionando el contenido de las imágenes.

El siguiente ejemplo muestra las respuestas de un alumno que logra realizar con éxito la identificación de la idea general de cada una de las secuencias de imágenes.

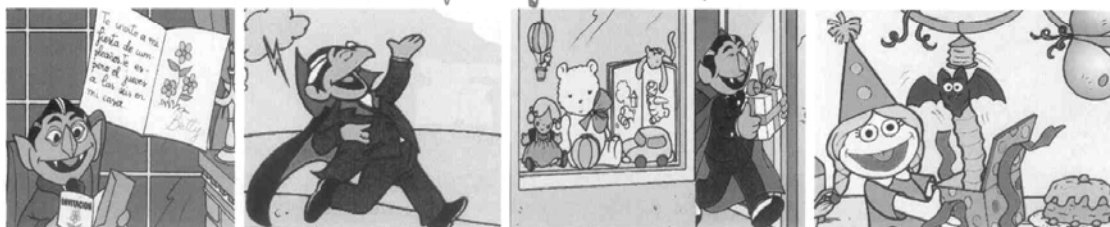
**Instrucciones:** Observa detenidamente las siguientes imágenes y escribe su idea principal.



Idea principal: *El vampiro compra una escoba*



Idea principal: *El follo se prepara para dormir*



Idea principal: *El vampiro compra un regalo para la niña*

A partir de la sesión nueve a la quince se trabajó con la identificación de la idea principal con frases, para ello se enseñó la utilización de las macrorreglas de generalización, supresión, selección o integración y construcción propuestas por van Dijk (1997) (citado en Vieiro, et al., 1997).

Debido a la complejidad de la enseñanza de las macrorreglas fue necesario iniciar con actividades sencillas para facilitar la comprensión de los alumnos, ejemplo:

#### MACRORREGLA DE GENERALIZACIÓN

Pepito acababa de cumplir doce años y debía disminuir sus juguetes

Pepito era casi joven y como iba a iniciar su bachillerato debía disminuir sus juguetes

Pepito se fue silencioso al cuarto de los juguetes.

Pepito quería disminuir sus juguetes porque ya era grande

#### MACRORREGLA DE SUPRESIÓN

Examinó uno por uno, jugó a la pelota se probó algunas gorras. Y fijó su mirada en una preciosa caja de colores, que contenía colores y platillos para mezclar las pinturas. Pepito bajo con ella al jardín, estaba pensativo.

Pepito bajo con sus colores al jardín

#### MACRORREGLA DE SELECCIÓN

Una voz de mujer le decía: Mi niño se muere de hambre, deme una limosna por el amor de Dios.

Pepito no tenía dinero, tomo su caja de colores y la entregó a la mujer.

Su papá había observado el acto de generosidad del niño.

Pepito dio una caja de colores al niño que se estaba muriendo de hambre

#### MACRORREGLA DE CONSTRUCCIÓN

El papá de Pepito puso en manos de la mujer un puñado de monedas.

Ella le entregó la caja de colores.

El padre, abrazó a su hijo, con gran amor, y le dijo: guarda tu último juguete.

el papa de pepito dio dinero a la mujer y le dio los colores a su hijo

En esta actividad se trabajó con párrafos breves y sencillos para que los alumnos aplicaran las macrorreglas. Posteriormente se fue incrementando la complejidad trabajando con párrafos más extensos, en estas sesiones se les complicó a los alumnos aplicar las macrorreglas, en estos casos se les proporcionó la ayuda necesaria para llegar a la respuesta correcta.

En el ejemplo analizado, la macrorregla de construcción es la menos lograda porque el alumno no aporta nuevas ideas; sin embargo, él retoma dos ideas del párrafo.

Durante estas sesiones se observó que para algunos alumnos la realización de las estrategias les resultaba más complicada que a otros; en estos casos se les brindaba atención personalizada para que fueran a la par con sus demás compañeros.

Observamos nuevamente que en la sesión dieciséis y diecisiete correspondiente a la estrategia de resumen, que los alumnos desconocían dicha estrategia; se inició con la explicación de que el resumen consiste básicamente en ordenar las ideas principales en un nuevo texto breve y coherente, así que pusieron en práctica las estrategias de predicción e idea principal para la realización de este.

En estas sesiones los alumnos practicaron de manera independiente la utilización de la estrategia de predicción; la identificación de idea principal y la elaboración del resumen; sólo se les brindó el apoyo necesario cuando los alumnos expresaron dudas o dificultades.

### 3.2.3 Análisis del postest

La mejoría en los resultados de los alumnos se reflejó en las respuestas elaboradas en el postest; en el caso de la estrategia de predicción los alumnos ya no se limitaron a describir la imagen, sino que relacionaron sus conocimientos

previos para predecir el contenido del texto, como ejemplo retomamos el caso de L. M.:

**I. Instrucciones:** Lee el título y observa detenidamente la siguiente imagen.

### EL PASTOR Y EL ENANO



1.- Escribe en los siguientes renglones ¿de qué crees que trata el cuento según el título y la imagen?

habia una vez un pastor que  
cuidaba sus ovejas en el campo con  
su amigo el enano bueno pero perdió  
una oveja y el enano lo encontró con magia  
y vivieron felices

En la respuesta de L. M. se reflejan los avances del alumno comparando sus respuestas dadas en el pretest y en el postest. En este caso el alumno desarrolla una breve historia sobre lo que cree que va a tratar el cuento, utiliza el título y la imagen como herramienta para activar sus conocimientos previos. Además

reconoce la estructura del texto porque en su resumen integra personajes, escenario, el problema y la resolución.

En el segundo apartado correspondiente a la estrategia de idea principal los alumnos mejoraron sus respuestas e identificaron las ideas principales del cuento sin necesidad de recurrir nuevamente al texto, como se puede observar en el ejemplo de C. H.:

**III. Instrucciones:** Lee las siguientes preguntas y contesta lo que se te pide.

1.- ¿Qué encontró el pastor dentro del morral?

un enano en un morral

2.- ¿Por qué dio el enano la piedra mágica al pastor?

Para que rescatara la princesa

3.-¿Qué hizo el pastor con la piedra mágica?

La lanzó al ogro

4.-Después del rescate ¿qué paso con la princesa y el pastor?

que se casa con la princesa y  
bivieron muy felices

Las respuestas de C. H. en el postest mejoraron en comparación con las respuestas del pretest, en este ejemplo sus respuestas fueron más acertadas, completas y coherentes.

Los alumnos desarrollaron la estrategia de resumen utilizando las macrorreglas (generalización, supresión, selección o integración y construcción) para la identificación de la idea principal, y redactaron de manera coherente su resumen.

Un ejemplo es el del alumno B. M.:

**IV. Instrucciones:** Realiza un resumen de la lectura "El pastor y el enano".

Un día un pastor se encontró a un enano  
le dio una piedra mágica para rescatar  
a la princesa.  
Le abientó la piedra al ogro y el  
ogro murió. la princesa y el pastor  
se casaron.

En este ejemplo se observa como el alumno realiza su resumen de manera coherente abordando las ideas principales del cuento, sin olvidar la estructura del texto. Con los ejemplos anteriores se puede confirmar que en general hubo una mejoría notable en los resultados obtenidos en el postest luego de haber aplicado el programa de intervención para la mejora de la comprensión lectora por medio de la enseñanza directa.

## CONCLUSIONES

La elaboración de este trabajo surgió ante la necesidad de contribuir a resolver una grave problemática que afecta a una gran parte de la población escolar en México, leer sin comprender. Realizar una lectura mecánica sin comprensión trae como consecuencia un bajo rendimiento o aprovechamiento en la escuela; sin embargo, las dificultades para comprender lo que se lee van más allá de la escuela, porque los lectores inexpertos no pueden utilizar la lectura para aprender y continuar aprendiendo después de la escuela.

La comprensión lectora es necesaria en todos los niveles educativos y en la vida diaria; por lo que es necesario intervenir desde los primeros años de la vida escolar para que los niños aprendan a usar las estrategias para mejorar su comprensión lectora. El programa de intervención presentado en esta tesis, tiene como finalidad contribuir a la mejora de la comprensión lectora de los alumnos enseñando estrategias de comprensión para la lectura.

A partir del análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos de la aplicación del programa de intervención identificamos los siguientes aspectos que resultaron relevantes durante la intervención:

- El uso del método de enseñanza directa para la enseñanza de las estrategias lectoras de: predicción y resumen favoreció la mejora de la comprensión lectora de los alumnos. La enseñanza directa puede ser utilizada por los profesores para la enseñanza de las diversas asignaturas.
- La enseñanza directa promueve la participación activa de los alumnos, favorece que se hagan comentarios durante las clases y planteen preguntas. Por medio del modelado el maestro enseña al alumno, qué está haciendo, por qué lo está haciendo, y cómo hacerlo; además, el alumno

desarrolla a la par las habilidades para realizar las actividades propuestas cada vez de manera más independiente. Una de las mejoras que presentaron los alumnos a partir del programa de intervención, fue la disminución de dificultades para expresarse oralmente frente al grupo y lo más significativo es que sus ideas fueron expuestas de manera clara y; esto se notó al compartir con sus compañeros lo que habían entendido, al concluir una lectura.

- Los cuentos infantiles utilizados en la intervención fueron de gran ayuda para que los alumnos participaran y se interesaran en los textos; durante el proceso de intervención los comentarios de los niños fueron un indicador de que les estaba gustando la lectura de los cuentos seleccionados para el programa de intervención. Presentarles distintos cuentos y usar diferentes estrategias de trabajo, resultó para los niños una manera entretenida, divertida y motivadora hacia la lectura.
- Una de las estrategias que a los alumnos les resultó fácil de aprender fue la de predicción, debido a que la presentación de imágenes dentro del texto llamó la atención de los niños y les ayudó a activar sus conocimientos previos. Favoreció que los niños anticiparán en contenido del texto a partir de las imágenes, el título, señalizaciones y la identificación de la estructura del texto.
- Es importante comentar que no todas las actividades dieron el resultado esperado; como por ejemplo, la de identificación de idea principal, porque la mayoría de los alumnos tuvo dificultad al usar este componente que es fundamental para la estrategia de resumen; aún así se puede señalar que las actividades utilizadas para enseñar esta estrategia resultaron favorables para la mejora de la comprensión lectora del grupo con el que se trabajó.



Es posible que las dificultades mostradas se deban a que no es una actividad frecuente en las clases.

- La participación del profesor en la enseñanza de estrategias para la comprensión de textos es primordial para que los alumnos aprendan diversas estrategias y decidan cuándo y cuáles pueden aplicar para comprender mejor un texto. Es importante recalcar que la comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje de los contenidos de otras asignaturas.
- Para que los alumnos logren una mejor comprensión lectora es muy importante favorecer las actividades que permitan a los alumnos relacionar los contenidos de los textos con sus experiencias; al mismo tiempo incentivar en los niños el interés por la lectura y guiarlos para que logren apropiarse del conocimiento que puedan adquirir de los textos; al hacerlo, pueden analizar el texto y tomar una posición crítica y reflexiva con respecto al contenido del texto; que los alumnos lograrán si practican constantemente la lectura haciendo uso de las estrategias aprendidas.
- En el programa de intervención participaron dos alumnos con necesidades educativas especiales; uno de ellos tenía problemas motrices y visuales; y el otro, parálisis del brazo y del pie derecho. Es importante señalar que para el resto del grupo la presencia de ambos niños no era extraña y los aceptaban. A estos alumnos se les dio una atención más personalizada en las actividades que se presentaron durante el desarrollo del programa de intervención.

Durante la aplicación del programa de intervención se enfrentaron algunas dificultades, por lo que el rendimiento lector no mejoró significativamente en todos

los alumnos. Al reflexionar sobre el trabajo realizado podemos resaltar las siguientes:

Debido a que algunos alumnos no decodificaban adecuadamente, la lectura de los textos resultó una actividad lenta durante el desarrollo de las sesiones; algunos alumnos tendían a sustituir letras (b d, p q) y cambiaban algunas palabras por otras sin relación con el texto. Lo anterior causó que algunos alumnos tuvieran dificultad para leer el texto y realizar las actividades propuestas. Las sesiones inicialmente estaban planeadas para realizarlas en una hora, debido al tiempo utilizado fue necesario extenderlas a hora y media. Aunque el horario de las sesiones se amplió, resultó apenas eficiente para desarrollar las actividades del programa de intervención.

Como el programa de intervención se desarrolló en el horario destinado a la asignatura de español los alumnos se mostraban inquietos porque no querían perder sus clases; dado que los maestros tenían que seguir con sus clases habituales con el resto del grupo, dejaban tareas extras a los alumnos que participaron en el programa de intervención, según su opinión, para que se pusieran al corriente con sus demás compañeros.

El número de sesiones utilizadas incluyendo las del pretest y posttest, resultó insuficiente para la enseñanza de las estrategias de lectura y lograr que todos los alumnos aprendieran a utilizarlas adecuadamente.

Con base en los aspectos anteriores se hacen algunas sugerencias a considerar por parte de los maestros de educación primaria.

- Promover desde los primeros niveles de escolaridad que los alumnos experimenten y desarrollen el gusto por la lectura.

- Diseñar y aplicar diferentes estrategias de comprensión lectora desde el primer grado.
- Detectar las dificultades de lectura que pueden presentar los alumnos al codificar y decodificar la información y diseñar actividades que le permitan al alumno superar esta dificultad.
- Diseñar, desarrollar y evaluar programas de intervención que permitan mejorar las dificultades de lectura en los alumnos.
- Enseñar las estrategias de lectura y promover que los alumnos utilicen en distintas situaciones de lectura.
- Sería importante diseñar un programa dirigido a los padres para que fomenten en sus hijos la importancia de la lectura.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A. T. (1999). Cómo resumir un texto. Barcelona, Octaedro. Colección nuevos instrumentos.
- Álvarez, A. T. (1998). El resumen escolar. Barcelona: Octaedro. Colección recursos.
- Baumann, J. F. (1990). La comprensión lectora: como trabajar la idea principal aula. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruer, J. T. (1999). Escuelas para pensar: Una ciencia del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, R. F. (1994). El proceso lector y su evaluación. Barcelona: Laertes.
- Cairney, T.H. (2002). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata.
- Camacho, V. (2001). Nuevamente México a la Baja. Educación 2001, 80, Año 7.
- Colomer, T. (1999). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En Carnaval, F. y Ramos, J (Coords). ¿Enseñar o aprender a escribir y leer?1.
- Collado, I. y García, M. J. A. (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. Infancia y Aprendizaje, 78.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida: primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. México: Ed. Santillana.

Cooper, J. D. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje visor.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.

Díaz Barriga; F. A., Hernández, G. R. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

Ferreiro E. y Gómez P. M. (1998). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo veintiuno.

Gárate, L. M. (1994). La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural. Madrid: Siglo veintiuno.

García M. J. A., (1999). Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Paidós.

García, M. J. A., Martín, C. J. I., Luque, V. J. L. y Santamaría M. C. (1995). Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid: Siglo veintiuno.

Gómez, P. M. (1995). La lectura en la Escuela. México: SEP.

Jonsthor, P. H. (1989). La evaluación de la comprensión Lectora: Un enfoque Cognitivo. Madrid: Aprendizaje visor.

Méndez, M. O. (2004). Habilidades metacognitivas de lectura: una dimensión transaccional. Revista Mexicana de Pedagogía, 15.

Muth K. D. (comp.) (1991). El texto narrativo. Estrategias para su comprensión. Buenos Aires: Aique.

SEP (1993). Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. Primaria. México: SEP-Fernández Cueto Editores.

Puente, A. (1991). Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Quintero, A. y Hernández M. A. (1999). La lectura en la escuela: ¿qué piensan y cómo actúan los profesores? Textos didácticos de la Lengua y la Literatura, 22.

Rivera, M. L. H., y B. A. Ayala, (2003). Investigaciones recientes sobre los textos narrativos. Encuentros: Revista de análisis educativo y social, 6.

Smith, F. (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Aprendizaje visor.

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

Vieiro, I. P. M., Peralbo. y García J. A. (1997). Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura. Madrid: Aprendizaje visor.

PISA 2003. <http://www.oecdemexico.org.mx/PISA2003PressRelease.pdf>

**Anexos**

ANEXO 1  
**PRETEST**

Nombre\_\_\_\_\_ Edad\_\_\_\_\_

Sexo: (hombre) (mujer) Grado y Grupo\_\_\_\_\_

Fecha\_\_\_\_\_

**I. Instrucciones:** Lee el título y observa detenidamente la siguiente imagen.

**EL ESPANTAPÁJAROS**



1.- Escribe en los siguientes renglones ¿de que crees que trata el cuento según el título y la imagen?

---

---

---

---

---



**II. Instrucciones:** Lee cuidadosamente la siguiente lectura.

### **El espantapájaros**

Había una vez un espantapájaros en medio de un campo de trigo que estaba hecho con una guitarra vieja, unas escobas viejas, paja vieja del tragal y un abrigo viejo de un viejo titiritero.

Un día, el señor Justo puso al espantapájaros en medio de su sembradío y le dijo que tenía que espantar a todos los pájaros que fueran a picotear en su sembrado.

El espantapájaros estaba muy triste porque no le gustaba este oficio pero decidió hacer lo que le mandaban.

Un día, vio venir por el camino a un bailarín, bailando y dando muchos saltos. El espantapájaros quedó maravillado y le pidió al bailarín que le enseñara a bailar. El bailarín estuvo todo el día baila que te baila delante de él.

El espantapájaros aprendió a bailar y, desde entonces, todas las noches el espantapájaros y el bailarín bailaban y bailaban.

Una noche el señor Justo vio bailar al espantapájaros. Se enfadó muchísimo y le prohibió que volviera a bailar.

El espantapájaros le dijo: "Señor Justo, no sea usted injusto".

"Yo cumplo con mí trabajo durante el día y por la noche puedo hacer lo que quiera".

Entonces, el señor Justo empezó a darle bofetadas y a cada bofetada perdía un trozo de su cuerpo hasta que sólo quedó el viejo abrigo del viejo titiritero.

De pronto, sopló un viento tan fuerte que el espantapájaros empezó a elevarse por el aire, girando y girando entre las nubes en su mejor baile de despedida.

Entonces, todos los pájaros bajaron sobre el sembrado. El señor Justo corría de un lado para otro e intentaba espantarlos. Pero fue inútil y los pájaros se comieron todo el trigo.

**III. Instrucciones:** Lee las siguientes preguntas y contesta lo que se te pide.

1.- ¿Para qué puso el señor Justo un espantapájaros en su sembrado?

---

---

2.- ¿Qué hizo el espantapájaros cuando vio venir un bailarín?

---

---

3.- ¿Por qué el señor Justo se enfadó muchísimo?

---

---

4.- ¿Qué pasó con el espantapájaros?

---

---

**IV. Instrucciones:** Realiza un resumen de la lectura "El espantapájaros".

---

---

---

---

---

---

---

---

ANEXO 2  
**POSTEST**

Nombre\_\_\_\_\_ Edad\_\_\_\_\_

Sexo: (hombre) (mujer) Grado y Grupo\_\_\_\_\_

Fecha\_\_\_\_\_

**I. Instrucciones:** Lee el título y observa detenidamente la siguiente imagen.

**EL PASTOR Y EL ENANO**



1.- Escribe en los siguientes renglones ¿de qué crees que trata el cuento según el título y la imagen?

---

---

---

---

---

**II. Instrucciones:** Lee cuidadosamente el siguiente cuento.

## **EL PASTOR Y EL ENANO**

Una vez había un pastor que iba por un camino y se encontró con un morral muy viejo y roto. El pastor cogió el morral pensando que le serviría para remendar otro. Se lo colgó del hombro y al colgarlo, oyó estas misteriosas palabras que salían del morral:

“Conmigo cargaste y la suerte voy a darte”.

Asustado el pastor de las palabras que salían del morral, lo abrió a toda prisa, y vio a dentro a un enano más pequeño que una espiga.

Desde aquel día, el enano no se apartó del bolsillo del pastor. Si el pastor quería estar todo el día durmiendo, el enano le cuidaba el ganado, le avisaba qué días iba a llover y dónde podía encontrar los mejores pastos para el ganado.

Un día, el enano le dio al pastor una piedruca negra que tenía poderes mágicos y le dijo que con la piedruca le podía ayudar a liberar a una bellísima princesa que el ogro tenía presa en una cueva.

Al día siguiente, fueron el pastor y el enano a la entrada de la cueva. El enano se escondió debajo de unos arbustos y se puso a chillar como un cuervo: “Croak, croak,....”

El ogro salió a ver lo que pasaba.

El pastor aprovechó para entrar en la cueva, sacó a la princesa, lanzó la piedruca negra a la cabeza del ogro que empezó a tambalearse y cayó muerto.

La princesa se puso muy contenta y unos días más tarde se casó con el pastor.

**III. Instrucciones:** Lee las siguientes preguntas y contesta lo que se te pide.

1.- ¿Qué encontró el pastor dentro del morral?

---

---

2.- ¿Para qué dio el enano la piedruca mágica al pastor?

---

---

3.-¿Qué hizo el pastor con la piedruca mágica?

---

---

4.-Después del rescate ¿qué pasó con la princesa y el pastor?

---

---

**IV. Instrucciones:** Realiza un resumen de la lectura "El pastor y el enano".

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### SESIONES PARA EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

**Objetivo de la intervención:** Los alumnos conocerán la importancia de las estrategias de comprensión lectora para su aprendizaje.

**Sesión:** No. 1

<b>Objetivo:</b> a) Que los alumnos conozcan la estructura de los textos narrativos.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b> Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
Identificación de la estructura de los textos narrativos	<p><b>Fase 1:</b> En esta clase empezaremos explicando a los alumnos las actividades a realizar; haremos una comparación entre un texto expositivo y narrativo y leeremos algunos cuentos para identificar los personajes, los escenarios, el problema, la solución del problema y el final (características de los textos narrativos).</p> <p><b>Fase 2:</b> Utilizaremos el texto “El flautista de hamelin“ y unos textos expositivos del libro de historia y geografía como ejemplo para enseñar a los alumnos a identificar la diferencia entre los dos tipos de textos.</p> <p><b>Fase 3:</b> En esta fase se utilizará la lectura “El cuervo y el cántaro“ (Español tercer grado actividades Pág. 100). Se leerá el texto en voz alta y se les pedirá a los alumnos que identifiquen los personajes, el problema, la solución y el final del cuento. Se anotarán las aportaciones de los alumnos en el pizarrón y discutiremos en forma grupal para identificar las aportaciones más apropiadas.</p> <p><b>Fase 4:</b> A continuación se leerá en voz alta el cuento “Antonio y las vacas” y se les pedirá a los alumnos que sigan la lectura en voz baja, para que vayan identificando las características del cuento. Se darán las instrucciones necesarias antes de iniciar cada actividad, al finalizar se discutirán las respuestas de los alumnos.</p> <p><b>Fase 5:</b> En la última fase los alumnos leerán de forma independiente el cuento “Luis y su bicicleta“ e identificarán las características del texto (personajes, escenarios, problema, solución del problema y final del cuento).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarrón</li> <li>▪ Gis</li> <li>▪ Lápiz</li> <li>▪ Lecturas:</li> </ul> <p>“El flautista de hamelin“</p> <p>“El cuervo y el cántaro“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2 Hojas de actividades con la siguientes lecturas:</li> </ul> <p>“Antonio y las vacas”</p> <p>“Luis y su bicicleta “</p>	1 hora 30 min.	La evaluación se realizará en la fase 5 si el alumno identificó correctamente al menos tres características del cuento.

<b>Objetivo:</b> a) Qué los alumnos identifiquen las partes de un cuento.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b> Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
Estructura del cuento	<p><b>Fase 1:</b> En esta fase recordaremos lo visto en la clase anterior. Leeremos algunos cuentos como ejemplo para identificar los personajes, el escenario, el problema, la solución del problema y el final de los cuentos.</p> <p><b>Fase 2:</b> Leeremos el cuento “Luis y su bicicleta” para identificar los personajes que aparecen en el cuento, el escenario donde se desarrolla el cuento, el problema, la solución del problema y el final del cuento.</p> <p><b>Fase 3:</b> Se leerá el texto “La corte y el león” en voz alta y se solicitará a los alumnos que identifiquen los personajes que participan en el cuento, el problema que se desarrolla, la solución y la parte final del cuento. Se anotarán las aportaciones de los alumnos en el pizarrón y se comentarán en forma grupal.</p> <p><b>Fase 4:</b> Se formarán equipos y se les entregará a los alumnos una hoja con el cuento de “La bella durmiente” y algunas actividades. Leerán el cuento para identificar sus características, irán anotando sus respuestas en una hoja de papel ya dividido para cada una de las características del texto. Al final los alumnos leerán y discutirán en forma grupal las respuestas de cada equipo para fortalecer dichas respuestas. Durante la actividad apoyaremos a los alumnos a aclarar sus dudas.</p> <p><b>Fase 5:</b> Al final los alumnos leerán de manera independiente la lectura de “El rey midas” y se les darán las instrucciones para identificar las características del texto (personajes, escenarios, problema, solución del problema y final del cuento).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarrón</li> <li>▪ Gis</li> <li>▪ Lápiz</li> <li>▪ Cuentos: “Luis y su bicicleta” “La corte y el león”</li> <li>▪ Hojas de ejercicios. “La bella durmiente” “El rey midas”</li> <li>▪ Hojas blancas.</li> <li>▪ Lápices</li> <li>▪ Borradores</li> </ul>	1 hora 30 min.	En la última fase se evaluará si el alumno identifica correctamente al menos tres características del cuento.

<b>Objetivo:</b> a) Que los alumnos conozcan y practiquen la estrategia de predicción en textos narrativos.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b> Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
La predicción como estrategia de comprensión lectora.	<p><b>Fase 1:</b> Explicaremos a los alumnos que en esta clase trabajaremos con el título e imagen de algunos cuentos para predecir el contenido del texto antes de leerlo.</p> <p><b>Fase 2:</b> Se trabajará con el título y la imagen de la lectura “La rana envidiosa”, como ejemplo para enseñar a los alumnos a predecir el contenido del texto a partir de sus conocimientos previos.</p> <p><b>Fase 3:</b> En esta fase explicaremos a los alumnos cómo utilizar la estrategia de predicción por medio del título y la imagen de la lectura “El cerdito curioso”. Antes de iniciar la lectura se promoverá la participación de los alumnos por medio de preguntas relacionadas con el contenido del título e imagen para predecir su contenido, se anotará las aportaciones de los alumnos en el pizarrón, posteriormente se leerá el cuento y haremos una comparación de las respuestas obtenidas antes y después de la lectura.</p> <p><b>Fase 4:</b> Los alumnos practicarán la estrategia aprendida de manera más independiente con la lectura “De campamento”. Se le darán las instrucciones correspondientes antes de iniciar las actividades, al finalizar la actividad se discutirán las respuestas de los alumnos de manera grupal.</p> <p><b>Fase 5:</b> Se entregará la lectura de “El niño desmemoriado” a cada alumno para que practique de manera independiente la estrategia de predicción. Se darán las instrucciones necesarias antes de iniciar la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón</li> <li>• Gis</li> <li>• Lápiz</li> <li>• 2 Hojas de actividades</li> </ul> <p>“De campamento”</p> <p>“El niño desmemoriado”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecturas:</li> </ul> <p>“La rana envidiosa”</p> <p>“El cerdito curioso”</p>	1 hora 30 min.	En la última fase se evaluará si el alumno predice al menos tres ideas del cuento de manera independiente.



<b>Objetivo:</b>				
a) Que los alumnos practiquen de manera independiente la estrategia de predicción por medio del título y la imagen de los cuentos.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
	Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)			
La predicción como estrategia de comprensión lectora.	<p><b>Fase 1:</b> En esta sesión recordaremos la estrategia de predicción que fue vista en la clase anterior.</p> <p><b>Fase 2:</b> Utilizaremos la lectura “El niño desmemoriado“, como ejemplo para recordar a los alumnos para la utilización de las imágenes y el título para predecir el contenido de los cuentos.</p> <p><b>Fase 3:</b> Con la lectura anterior se promoverá la participación de los alumnos por medio de preguntas relacionadas con el título y la imagen del cuento, anotaremos las participaciones de los alumnos en el pizarrón, posteriormente se leerá el cuento y se hará una comparación de las respuestas obtenidas antes y después de la lectura.</p> <p><b>Fase 4:</b> Los alumnos realizarán en una hoja de actividades sus predicciones según el título y la imagen de la lectura “El león y el ratón“. Se darán las instrucciones correspondientes antes de iniciar las actividades, se aclararán las dudas surgidas durante la actividad y se discutirán de manera grupal.</p> <p><b>Fase 5:</b> Los alumnos practicarán de forma independiente en una hoja de actividades la aplicación de la estrategia de predicción utilizando el cuento “Ofelia la olvida todo“.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón</li> <li>• Gis</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Lecturas: “El niño desmemoriado”</li> <li>• Hojas de actividades</li> <li>“El león y el ratón“</li> <li>“Ofelia la olvida todo“</li> </ul>	1 hora 30 min.	En la última fase se evaluará si el alumno predice al menos tres ideas del cuento de manera independiente

<b>Objetivo:</b>				
a) Que los alumnos identifiquen de manera independiente las partes del cuento.				
b) Que los alumnos apliquen la estrategia de predicción.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
	Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)			
Estructura del cuento.  Estrategia de predicción.	<p><b>Fase 1:</b> Se explicará a los alumnos que en esta sesión identificarán las partes del cuento y aplicarán la estrategia de predicción de forma independiente.</p> <p><b>Fase 2:</b> En esta fase realizaremos un ejemplo para que los alumnos recuerden las partes del cuento y la estrategia de predicción.</p> <p><b>Fase 3:</b> En esta ocasión será omitida esta fase ya que se pretende que el alumno aplique de manera independiente las estrategias aprendidas.</p> <p><b>Fase 4:</b> Se trabajará con el cuento “La rana del estanque”, para que los alumnos identifiquen sus personajes, escenarios, el problema, la solución del problema y el final del cuento, así también aplicarán la estrategia de predicción. Se darán las instrucciones necesarias antes de iniciar la actividad.</p> <p><b>Fase 5:</b> Los alumnos practicarán de manera independiente las estrategias aprendidas con el cuento “La ratita golosa”. Se darán ayudas personalizadas en caso de que los alumnos lo requieran.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón</li> <li>• Gis</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Lecturas:</li> </ul> <p>“Ofelia lo olvida todo“</p> <p>“La rana del estanque“</p> <p>“La ratita golosa“</p>	1 hora 30 min.	En la última fase se evaluará si el alumno predice al menos tres ideas del cuento de manera independiente.

<b>Objetivo:</b>				
a) Introducir a los alumnos al concepto de idea principal analizando listas de palabras. b) Que los alumnos practiquen la identificación de la idea principal en lista de palabras				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
	Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)			
Idea principal en listas de palabras	<p><b>Fase 1:</b> Explicaremos a los alumnos que en esta sesión trabajaremos con listas de palabras para identificar la idea principal.</p> <p><b>Fase 2:</b> En esta fase se escribirá en el pizarrón una lista de 5 palabras para enseñar a los alumnos a identificar la idea principal.</p> <p><b>Fase 3:</b> Posteriormente escribiremos 2 listas de palabras más, y se les pedirá a los alumnos que sugieran una palabra que englobe el significado de cada lista. Después de identificar la idea principal se les pedirá a los alumnos que sugieran algunas palabras que estén relacionadas con la lista, estas palabras se anotarán en el pizarrón para complementar dicha lista. Se seguirá trabajando con esta actividad hasta asegurarse de que el niño ha comprendido el concepto de idea principal.</p> <p><b>Fase 4:</b> Se repartirá una hoja con listas de palabras a cada niño, se dará las instrucciones necesarias para que los alumnos identifiquen la idea principal en cada ejercicio, realizarán de manera individual los ejercicios. Al terminar cada ejercicio se leerán las respuestas de algunos alumnos para aclarar dudas.</p> <p><b>Fase 5:</b> Se les pedirá a los alumnos que resuelvan algunos ejercicios de listas de palabras de manera independiente. Daremos las instrucciones necesarias antes realizar los ejercicios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarrón</li> <li>▪ Gis</li> <li>▪ Lápiz</li> <li>▪ Hojas de ejercicios con listas de palabras</li> </ul>	1 hora 30 min.	En la fase 5 se evaluará si el alumno identifica la idea principal de al menos 3 listas de palabras.

<b>Objetivo:</b> a) Que los alumnos identifiquen la idea principal en imágenes por medio de la predicción.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b> Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
Predicción e Identificación de la idea principal en imágenes.	<p><b>Fase 1:</b> Se explicará a los alumnos que en esta sesión aprenderán a identificar la idea principal en imágenes.</p> <p><b>Fase 2:</b> Se repartirá a cada alumno una hoja con una imagen, la cual se utilizará como ejemplo para enseñar a identificar la idea principal por medio de la predicción.</p> <p><b>Fase 3:</b> En esta fase se trabajará con otra imagen y se les pedirá a los alumnos que identifiquen la idea principal del dibujo. Se anotarán las participaciones de los alumnos en el pizarrón y se discutirán las respuestas para identificar la más apropiada.</p> <p><b>Fase 4:</b> Se trabajará con un dibujo para que el alumno identifique la idea principal de manera independiente. Se le darán las instrucciones necesarias para realizar el ejercicio y al finalizar se discutirán las respuestas de los alumnos para verificar que hayan comprendido.</p> <p><b>Fase 5:</b> En esta fase se utilizarán dos dibujos para que los alumnos identifiquen la idea principal de cada imagen de manera independiente. Daremos las instrucciones correspondientes antes de iniciar los ejercicios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarrón</li> <li>▪ Gis</li> <li>▪ Lápiz</li> <li>▪ Cinco dibujos</li> </ul>	1 hora 30 min.	Se evaluará si el alumno identifica correctamente al menos tres ideas principales de manera independiente.

<b>Objetivo:</b> a) Que los alumnos identifiquen la idea principal en secuencia de imágenes.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b> Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
Predicción e Idea principal de la secuencia de imágenes	<p><b>Fase 1:</b> Se explicará a los alumnos que en esta clase identificaremos la idea principal en una secuencia de imágenes.</p> <p><b>Fase 2:</b> Daremos a cada alumno una hoja con cuatro imágenes, las cuales se utilizarán como ejemplo para enseñar a identificar la idea principal en secuencias de imágenes.</p> <p><b>Fase 3:</b> En esta fase se trabajará con una secuencia de cuatro imágenes y se pedirá a los alumnos que identifiquen la idea principal para esto es necesario que los alumnos seleccionen de una lista de 5 opciones la respuesta correcta. Se estimulará la participación de los alumnos por medio de algunas preguntas.</p> <p><b>Fase 4:</b> Se trabajará con una secuencia de cuatro dibujos para que el alumno identifique la idea principal de una lista de opciones de manera independiente. Se darán las instrucciones necesarias para realizar el ejercicio y al finalizar se discutirán las respuestas de los alumnos de forma grupal para aclarar dudas.</p> <p><b>Fase 5:</b> En esta fase nuevamente se utilizará una secuencia de cuatro dibujos para que el alumno identifique la idea principal de una lista de cuatro opciones de manera independiente. Se le darán las instrucciones correspondientes antes de iniciar los ejercicios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarrón</li> <li>▪ Gis</li> <li>▪ Lápiz</li> <li>▪ 4 secuencias de cuatro dibujos cada uno.</li> </ul>	1 hora 30 min.	Se evaluará si el alumno identifica correctamente al menos dos ideas principales.

<b>Objetivo:</b>				
a) Que los alumnos conozcan qué son las macrorreglas de Generalización y Supresión, y para qué sirven. b) Que los alumnos utilicen las macrorreglas de Generalización y Supresión para identificar la idea principal de un texto.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
	Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)			
Identificación de idea principal a partir de las macrorreglas: Generalización y Supresión.	<p><b>Fase 1:</b> Explicaremos a los alumnos que en esta clase aprenderemos a identificar la idea principal de un texto apoyándonos de algunas reglas.</p> <p><b>Fase 2:</b> Se recordará brevemente el concepto de idea principal y se explicará a los alumnos en que consisten las macrorreglas y para que sirven. Utilizaremos los primeros párrafos del cuento “La patita y el globo “ para ejemplificar a los alumnos las macrorreglas (generalización, supresión) en un texto narrativo.</p> <p><b>Fase 3:</b> Trabajaremos con los siguientes párrafos de la lectura anterior para modelar a los alumnos la aplicación de las macrorreglas antes mencionadas.</p> <p><b>Fase 4:</b> En esta fase utilizaremos el cuento “Se abre la tierra“, y se pedirá a los alumnos que realicen un ejercicio de cada macrorregla (generalización, supresión) y al final se discutirá en grupo los ejercicios.</p> <p><b>Fase 5:</b> Explicaremos a los alumnos que en esta fase trabajarán de forma independiente e individual en la elaboración de algunos ejercicios aplicando las macrorreglas (generalización, supresión), apoyándonos en los siguientes párrafos del cuento anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón</li> <li>• Gis</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Lecturas: “La patita y el globo“</li> <li>“Se abre la tierra“</li> </ul>	1 hora 30 min.	Se evaluará si el alumno aplica correctamente la reglas de generalización y supresión.

<b>Objetivo:</b>				
c) Que los alumnos conozcan qué son las macrorreglas de Selección o Integración y Construcción, y para qué sirven.				
d) Que los alumnos utilicen las macrorreglas de Selección o Integración y Construcción para identificar la idea principal de un texto.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
	Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)			
Identificación de idea principal a partir de las macrorreglas: Selección o Integración y Construcción.	<p><b>Fase 1:</b> Explicaremos a los alumnos que en esta clase recordaremos las reglas de Generalización y Supresión, y aprenderán las reglas de Selección o Integración y Construcción para identificar la idea principal.</p> <p><b>Fase 2:</b> Se recordará brevemente las reglas de Generalización y Supresión y se ejemplificará la utilización de las reglas de Selección o Integración y Construcción en los primeros dos párrafos de la lectura “El arcoiris”.</p> <p><b>Fase 3:</b> Trabajaremos con los siguientes párrafos de la lectura anterior para modelar a los alumnos la aplicación de las macrorreglas de Selección o Integración y Construcción.</p> <p><b>Fase 4:</b> Utilizaremos el cuento “El último juguete”, y se pedirá a los alumnos que realicen un ejercicio de cada macrorregla (selección o integración y construcción) con los primeros párrafos y al final se discutirán los ejercicios en grupo.</p> <p><b>Fase 5:</b> Explicaremos a los alumnos que en esta fase trabajarán de forma independiente en la elaboración de algunos ejercicios con la lectura “el niño olvidadizo” aplicando las macrorreglas (selección o integración y construcción).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón</li> <li>• Gis</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Lecturas:</li> </ul> <p>“El arcoiris”</p> <p>“El último juguete”</p> <p>“El niño olvidadizo”</p>	1 hora 30 min.	Se evaluará si el alumno aplica correctamente las reglas de generalización y supresión.

<b>Objetivo:</b> a) Que los alumnos practiquen la identificación de la idea principal mediante el uso de las macrorreglas.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b> Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
Identificación de la idea principal mediante el uso de las macrorreglas.	<p><b>Fase 1:</b> Explicaremos a los alumnos que en esta sesión practicaremos el uso de las macrorreglas para la identificación de la idea principal en textos narrativos.</p> <p><b>Fase 2:</b> Se recordará brevemente el uso de las macrorreglas de Generalización, Supresión, Selección o Integración y Construcción en los primeros párrafos del cuento “El cucarrón aviador”.</p> <p><b>Fase 3:</b> Trabajaremos con los siguientes párrafos del cuento anterior utilizando las macrorreglas antes mencionadas, se estimulará la participación de los alumnos por medio de algunas preguntas.</p> <p><b>Fase 4:</b> En esta fase utilizaremos el cuento “La unión hace la fuerza” para realizar unos ejercicios, se les pedirá a los alumnos que los realicen aplicando las macrorreglas ya vistos, al final se discutirá en grupo los resultados de los ejercicios.</p> <p><b>Fase 5:</b> Explicaremos a los alumnos que en esta fase trabajarán de forma independiente en la elaboración de algunos ejercicios con los siguientes párrafos del cuento anterior aplicando las macrorreglas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón</li> <li>• Gis</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Lecturas: “El cucarrón aviador”  “La unión hace la fuerza”</li> </ul>	1 hora 30 min.	Se evaluará el uso de las macrorreglas si el alumno obtiene al menos el 80% de aciertos en los ejercicios finales.



<b>Objetivo:</b>				
a) Que los alumnos practiquen de forma independiente la identificación de la idea principal utilizando las macrorreglas.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
	Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)			
Identificación de la idea principal a partir de las macrorreglas.	<p><b>Fase 1:</b> Se explicará a los alumnos que en esta sesión practicaremos nuevamente la identificación de la idea principal utilizando las macrorreglas.</p> <p><b>Fase 2:</b> Recordaremos las macrorreglas de generalización, supresión, selección o integración y construcción por medio de ejemplos apoyándonos del cuento “La corte y el león”.</p> <p><b>Fase 3:</b> En esta fase no habrá modelado, ya que el objetivo de la sesión es que los alumnos practiquen de forma independiente.</p> <p><b>Fase 4:</b> Los alumnos aplicarán las macrorreglas de forma independiente en párrafos utilizando el cuento “La lechera y el tarro de leche”. Al finalizar la actividad de discutirán las respuestas en grupo para aclarar dudas.</p> <p><b>Fase 5:</b> Se pedirá a los alumnos que identifiquen la idea principal de los párrafos del cuento “La zorra y el gallo” utilizando las macrorreglas. Se darán las instrucciones necesarias antes de iniciar la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarrón</li> <li>▪ Gis</li> <li>▪ Lápiz</li> </ul> <p>Lecturas:                      “La corte y el León”                      “La lechera y el tarro de leche”                      “La zorra y el gallo”</p>	1 hora 30 min.	Se evaluará favorablemente si el alumno aplica correctamente de manera independiente al menos tres macrorreglas

<b>Objetivo:</b> a) Que los alumnos apliquen de manera independiente la estrategia de predicción. b) Que los alumnos utilicen las macrorreglas de Generalización, Supresión, Selección o Integración y Construcción en cuentos.				
Contenido	Metodología	Materiales	Tiempo	Evaluación
	Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)			
Estrategia de predicción Macrorreglas	<p><b>Fase 1:</b> Se explicará a los alumnos que en esta sesión utilizaremos las macrorreglas y la estrategia de predicción al mismo tiempo.</p> <p><b>Fase 2:</b> Se recordará por medio de un ejemplo la utilización de la estrategia de predicción y la utilización de las macrorreglas de Generalización, Supresión, Selección o Integración y Construcción.</p> <p><b>Fase 3:</b> En esta fase no habrá modelado, ya que el objetivo de la sesión es que los alumnos practiquen de forma independiente las estrategias ya vistos anteriormente.</p> <p><b>Fase 4:</b> En la siguiente fase los alumnos aplicarán las estrategias aprendidas de manera independiente con el texto "El asno cargado de esponjas y el asno cargado de sal".</p> <p><b>Fase 5:</b> Los alumnos aplicarán de manera independiente las estrategias antes mencionadas utilizando el cuento "El viento y el sol".</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarrón</li> <li>▪ Gis</li> <li>▪ Lápiz</li> </ul> <p>Lecturas:                      "El asno cargado de esponjas y el asno cargado de sal"                      "El viento y el sol"</p>	1 hora 30 min.	<p>1.-Se evaluará favorablemente si el alumno predice al menos 3 ideas del texto.</p> <p>2.- el uso de las macrorreglas se evaluará si el alumno tiene como mínimo el 80% de aciertos.</p>

<b>Objetivo:</b>				
a) Que los alumnos aprendan a hacer un resumen utilizando las macrorreglas. b) Que los alumnos practiquen la elaboración de resumen.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
	Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)			
Enseñanza de resumen	<p><b>Fase 1:</b> Iniciaremos explicando a los alumnos que en esta clase aprenderemos a resumir textos narrativos utilizando las macrorreglas.</p> <p><b>Fase 2:</b> Explicaremos a los alumnos el concepto de resumen y su función. Utilizaremos la lectura “La unión hace la fuerza” para ejemplificar como se realiza un resumen utilizando las macrorreglas.</p> <p><b>Fase 3:</b> Posteriormente nos apoyaremos de la lectura “Juan después” para modelar la elaboración de un resumen, animaremos la participación de los alumnos para realizar el resumen.</p> <p><b>Fase 4:</b> En esta fase los alumnos realizarán un resumen utilizando la lectura “Dos amigos”, al terminar haremos una retroalimentación para complementar sus resúmenes.</p> <p><b>Fase 5:</b> Esta fase se omite, ya que se calcula que el tiempo será insuficiente para realizar esta actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarrón</li> <li>▪ Gis</li> <li>▪ Lápiz</li> </ul> Lecturas:  “La unión hace la fuerza”  “Juan después”  “Dos amigos”	1 hora 30 min.	La evaluación se realizará por medio del resumen de la fase final.

<b>Objetivo:</b> a) Que los alumnos practiquen la elaboración de resumen utilizando las macroreglas.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b> Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
Resumen utilizando las macroreglas.	<p><b>Fase 1:</b> Explicaremos a los alumnos que en esta ocasión practicaremos un poco más sobre la elaboración de resúmenes.</p> <p><b>Fase 2:</b> Recordaremos a los alumnos lo visto en la clase anterior utilizando el cuento “Dos amigos”.</p> <p><b>Fase 3:</b> Se volverá a modelar un ejemplo de resumen con los primeros párrafos del cuento “Don cascarrabias” aplicando las macroreglas de Generalización, Supresión, Selección o Integración y Construcción.</p> <p><b>Fase 4:</b> Pediremos a los alumnos que elaboren un resumen con los siguientes párrafos del cuento anterior apoyándose de las macroreglas para elaborar un resumen, se aclaran dudas hasta que quede entendido el tema.</p> <p><b>Fase 5:</b> En esta fase los alumnos realizarán de forma independiente un resumen del cuento “La liebre y la tortuga” utilizando las macroreglas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarrón</li> <li>▪ Gis</li> <li>▪ Lápiz</li> </ul> <p>Lecturas: “Dos amigos” “Don cascarrabias” “La liebre y la tortuga”</p>	1 hora 30 min.	La evaluación se realizará por medio del resumen de la fase final.

<b>Objetivo:</b> a) Que los alumnos practiquen las estrategias de predicción y resumen utilizando la estructura del cuento.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b> Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
La estructura de los cuentos y estrategias de predicción y resumen.	<p><b>Fase 1:</b> Explicaremos a los alumnos que en esta sesión utilizaremos en conjunto las estrategias de predicción, estructura del cuento y resumen.</p> <p><b>Fase 2:</b> Utilizaremos la lectura de “La liebre y la tortuga” como ejemplo para enseñar a los alumnos a utilizar las estrategias de predicción, estructura del cuento y resumen.</p> <p><b>Fase 3:</b> En el modelado trabajaremos con el cuento de “La luna” para que los alumnos recuerden las estrategias anteriores y empiecen a utilizarlas en conjunto para su comprensión.</p> <p><b>Fase 4:</b> Aquí los alumnos practicarán con la lectura “Don Fresquete” aplicando la estrategia de predicción y resumen, se darán las instrucciones correspondientes antes de iniciar la actividad, al finalizar se discutirán de manera grupal las respuestas de los alumnos.</p> <p><b>Fase 5:</b> En esta ocasión esta fase será omitida, ya que se calcula que el tiempo no será suficiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarrón</li> <li>▪ Gis</li> <li>▪ Lápiz</li> </ul> <p>Lecturas: “La liebre y la tortuga”  “La luna”  “Don Fresquete”</p>	1 hora 30 min.	Se tomará en cuenta si el alumno obtiene al menos el 80% de aciertos.

<b>Objetivo:</b> a) Que los alumnos practiquen y elaboren de manera independiente las estrategias de predicción y resumen.				
<b>Contenido</b>	<b>Metodología</b> Método de Enseñanza Directa (Baumann 1990)	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Evaluación</b>
La estructura de los cuentos y estrategias de predicción y resumen.	<p><b>Fase 1:</b> Se explicará a los alumnos que en esta sesión practicaremos de manera independiente las estrategias aprendidas en las sesiones anteriores.</p> <p><b>Fase 2:</b> Se recordará brevemente a los alumnos las estrategias de predicción y resumen en textos narrativos.</p> <p><b>Fase 3:</b> Esta fase se omitirá, ya que se pretende que los alumnos practiquen de manera independiente las estrategias.</p> <p><b>Fase 4:</b> Se practicará de manera independiente las estrategias aprendidas con el cuento “El rey Midas”, al finalizar la actividad se aclaran dudas.</p> <p><b>Fase 5:</b> Los alumnos trabajarán de forma independiente con la lectura “La ratita golosa” utilizando las estrategias de predicción y resumen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pizarrón</li> <li>▪ Gis</li> <li>▪ Lápiz</li> <li>▪ Lecturas:</li> </ul> <p>“El rey Midas”</p> <p>“La ratita golosa”</p>	1 hora 30 min.	Se tomará en cuenta si el alumno obtiene al menos el 80% de aciertos.

## ANEXO 4

### PRUEBA ESTADÍSTICA

Población 1: antes de la intervención

Población 2: después de la intervención

Variable: calificación

Hipótesis de investigación: La comprensión de la lectura mejora después de la aplicación del programa de intervención.

Prueba de hipótesis

#### 1) *Planteamiento de las Hipótesis*

Hipótesis estadísticas:

$H_{inu}$ : La tendencia central del pretest es menor que la del posttest

$H_0$ :  $TC_1 < TC_2$

$H_i$ :  $TC_1 \geq TC_2$

#### 2) *Estadístico de prueba y condiciones para su uso:*

Se tiene una variable numérica continua (promedio de calificación) y dos muestras pareadas, entonces se utilizará la prueba estadística "T" de Wilcoxon.

Como la hipótesis alternativa es  $TC_1 < TC_2$  la prueba es de una cola.

El estadístico de prueba será  $T_c = T_2$

#### 3) *Regla de decisión:*

Utilicemos  $\alpha = .01$ .

El valor encontrado en la tabla de distribución "T" de Wilcoxon para  $n' = 15$  y  $\alpha = .01$  en una cola es  $T_{(15)} = 20$ . A partir de este valor se define la región de rechazo de  $H_0$  que es  $[0, 20]$

#### 4) Cálculos

	ALUMNOS	PRETEST	POSTEST	DIFERENCIAS	RANGOS	RANGOS DE LAS DIFERENCIAS NEGATIVAS	RANGOS DE LAS DIFERENCIAS POSITIVAS
1	C. B.	2.5	9.1	-6.6	9	9	
2	J. C.	0.8	6.7	-5.9	6.5	6.5	
3	A. C.	0	5.8	-5.8	4	4	
4	D. C.	0	6.7	-6.7	12	12	
5	M. D.	0.8	5	-4.2	2.5	2.5	
6	M. G.	3.3	6.7	-3.4	1	1	
7	J. G.	0.8	8.3	-7.5	15	15	
8	S. H.	0.8	7.5	-6.7	12	12	
9	C. H.	0.8	6.7	-5.9	6.5	6.5	
10	L. L.	0.8	5	-4.2	2.5	2.5	
11	B. M.	0.8	7.5	-6.7	12	12	
12	L. M.	0.8	6.7	-5.9	6.5	6.5	
13	L. O.	0.8	6.7	-5.9	6.5	6.5	
14	R. P.	0.8	7.5	-6.7	12	12	
15	Y. R.	0	6.7	-6.7	12	12	
	PROMEDIO	0.92	6.84		120	T1 = 120	T2 = 0

$$T_1=120 \text{ y } T_2=0 \quad \text{Por lo que } T_c=T_2=0$$

#### 5) Decisión estadística:

Como  $T_c=T_2=0 \in [0, 20]$  se rechaza  $H_0$

#### 6) Interpretación de los resultados:

Como para  $\alpha = .01$  se rechaza  $H_0$ , se puede afirmar con 99% de confianza que la comprensión lectora mejora después de la aplicación del programa en niños de tercer grado de primaria con condiciones similares a los del experimento.



## ANEXO 5

### PRUEBA ESTADÍSTICA ESTRATEGIA DE PREDICCIÓN

#### 1) *Planteamiento de las Hipótesis:*

Hipótesis de investigación es: Los resultados obtenidos en el postest correspondientes al área de predicción son mayores a los del pretest.

$H_0$ : Los resultados obtenidos en el postest son menores o iguales a los obtenidos del pretest.

$H_1$ : Los resultados obtenidos en el postest son mayores a los resultados obtenidos en el pretest.

#### 2) *Estadístico de prueba y condiciones para su uso:*

Prueba estadística "T" de Wilcoxon

$$n'=14$$

$$T_2 \leq T_1$$

$$T_c = T$$

#### 3) *Regla de decisión:*

Utilicemos  $\alpha = .01$ . La hipótesis alternativa señala una prueba de una cola. El valor encontrado en la tabla de distribución "T" de Wilcoxon para  $n'=14$  y  $\alpha = .01$  en una cola es  $T_{14} = 16$ . A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de  $H_0$  como sigue los valores de  $T_c$  que  $T_{14}$  permitirán rechazar la hipótesis nula, y los valores de  $T_c$  mayores que  $T_{14}$  no permitirán rechazarla, por lo que:

No se rechaza  $H_0$  si  $T_c \in (16, \infty)$

Se rechaza  $H_0$  si  $T_c \in [0, 16]$

#### 4) Cálculos

	ALUMNOS	PRETEST	POSTEST	DIFERENCIAS	RANGOS	RANGOS DE LAS DIFERENCIAS NEGATIVAS	RANGOS DE LAS DIFERENCIAS POSITIVAS
1	C. B.	5	10	-5	6	6	
2	J. C.	0	5	-5	6	6	
3	A. C.	0	5	-5	6	6	
4	D. C.	0	5	-5	6	6	
5	M. D.	0	5	-5	6	6	
6	M. G.	5	5	0			
7	J. G.	0	10	-10	13	13	
8	S. H.	0	5	-5	6	6	
9	C. H.	0	5	-5	6	6	
10	L. L.	0	5	-5	6	6	
11	B. M.	0	5	-5	6	6	
12	L. M.	0	5	-5	6	6	
13	L. O.	0	5	-5	6	6	
14	R. P.	0	10	-10	13	13	
15	Y. R.	0	10	-10	13	13	
	PROMEDIO	0.666667	6.333333		105	T1=105	T2=0

$$T_1=105 \text{ y } T_2=0 \quad \text{Por lo que } T_c=T_2=0$$

#### 5) Decisión estadística:

Como  $T_c=0 \in (0, 16)$  se rechaza la  $H_0$

#### 6) Interpretación de los resultados:

Como para  $\alpha = .01$  se rechaza  $H_0$ : "Los resultados obtenidos en el postest son menores a los del pretest se puede afirmar con 99% de confianza que los resultados obtenidos en el postest son mayores a los resultados obtenidos en el pretest.

## ANEXO 6

### PRUEBA ESTADÍSTICA ESTRATEGIA DE IDEA PRINCIPAL

#### 1) *Planteamiento de las Hipótesis:*

Hipótesis de investigación es: Los resultados obtenidos en el postest correspondientes al área de idea principal son mayores a los del pretest.

$H_0$ : Los resultados obtenidos en el postest son menores a los obtenidos del pretest.

$H_1$ : Los resultados obtenidos en el postest son mayores a los resultados obtenidos en el pretest.

#### 2) *Estadístico de prueba y condiciones para su uso:*

Prueba estadística "T" de Wilcoxon

$$n'=15$$

$$T_2 < T_1$$

$$T_c = T_2$$

#### 3) *Regla de decisión:*

Utilicemos  $\alpha = .01$ . La hipótesis alternativa señala una prueba de una cola. El valor encontrado en la tabla de distribución "T" de Wilcoxon para  $n'=15$  y  $\alpha = .01$  en una cola es  $T_{15}=20$ . A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de  $H_0$  como sigue los valores de  $T_c$  que  $T_{15}$  permitirán rechazar la hipótesis nula, y los valores de  $T_c$  mayores que  $T_{15}$  no permitirán rechazarla, por lo que:

No se rechaza  $H_0$  si  $T_c \in (20, \infty)$

Se rechaza  $H_0$  si  $T_c \in [0, 20]$

#### 4) Cálculos

	ALUMNOS	PRETEST	POSTEST	DIFERENCIAS	RANGOS	RANGOS DE LAS DIFERENCIAS NEGATIVAS	RANGOS DE LAS DIFERENCIAS POSITIVAS
1	C. B.	2.5	7.5	-5	5.5	5.5	
2	J. C.	2.5	10	-7.5	11.5	11.5	
3	A. C.	0	7.5	-7.5	11.5	11.5	
4	D. C.	0	10	-10	15	15	
5	M. D.	2.5	5	-2.5	1.5	1.5	
6	M. G.	5	10	-5	5.5	5.5	
7	J. G.	2.5	10	-7.5	11.5	11.5	
8	S. H.	2.5	7.5	-5	5.5	5.5	
9	C. H.	2.5	10	-7.5	11.5	11.5	
10	L. L.	2.5	5	-2.5	1.5	1.5	
11	B. M.	2.5	7.5	-5	5.5	5.5	
12	L. M.	2.5	10	-7.5	11.5	11.5	
13	L. O.	2.5	10	-7.5	11.5	11.5	
14	R. P.	2.5	7.5	-5	5.5	5.5	
15	Y. R.	0	5	-5	5.5	5.5	
	PROMEDIO	2.166667	8.166667		120	T1=120	T2=0

$$T_1=120 \text{ y } T_2=0 \quad \text{Por lo que } T_c=T_2=0$$

#### 5) Decisión estadística:

Como  $T_c=0 \in (0, 20)$  se rechaza la  $H_0$

#### 6) Interpretación de los resultados:

Como para  $\alpha = .01$  se rechaza  $H_0$ : "Los resultados obtenidos en el postest son menores a los del pretest se puede afirmar con 99% de confianza que los resultados obtenidos en el postest son mayores a los resultados obtenidos en el pretest.

## ANEXO 7

### PRUEBA ESTADÍSTICA ESTRATEGIA DE RESUMEN

#### 1) *Planteamiento de las Hipótesis:*

Hipótesis de investigación es: Los resultados obtenidos en el postest correspondientes al área de resumen son mayores a los del pretest.

$H_0$ : Los resultados obtenidos en el postest son menores a los obtenidos del pretest.

$H_1$ : Los resultados obtenidos en el postest son mayores a los resultados obtenidos en el pretest.

#### 2) *Estadístico de prueba y condiciones para su uso:*

Prueba estadística "T" de Wilcoxon

$$n'=15$$

$$T_2 < T_1$$

$$T_c = T_2$$

#### 3) *Regla de decisión:*

Utilicemos  $\alpha = .01$ . La hipótesis alternativa señala una prueba de una cola. El valor encontrado en la tabla de distribución "T" de Wilcoxon para  $n'=15$  y  $\alpha = .01$  en una cola es  $T_{15} = 20$ . A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de  $H_0$  como sigue los valores de  $T_c$  que  $T_{15}$  permitirán rechazar la hipótesis nula, y los valores de  $T_c$  mayores que  $T_{15}$  no permitirán rechazarla, por lo que:

No se rechaza  $H_0$  si  $T_c \in (20, \infty)$

Se rechaza  $H_0$  si  $T_c \in (0, 20)$

#### 4) Cálculos

	<b>ALUMNOS</b>	PRETEST	POSTEST	DIFERENCIAS	RANGOS	RANGOS DE LAS DIFERENCIAS NEGATIVAS	RANGOS DE LAS DIFERENCIAS POSITIVAS
1	C. B.	0	10	-10	14	14	
2	J. C.	0	5	-5	6.5	6.5	
3	A. C.	0	5	-5	6.5	6.5	
4	D. C.	0	5	-5	6.5	6.5	
5	M. D.	0	5	-5	6.5	6.5	
6	M. G.	0	5	-5	6.5	6.5	
7	J. G.	0	5	-5	6.5	6.5	
8	S. H.	0	10	-10	14	14	
9	C. H.	0	5	-5	6.5	6.5	
10	L. L.	0	5	-5	6.5	6.5	
11	B. M.	0	10	-10	14	14	
12	L. M.	0	5	-5	6.5	6.5	
13	L. O.	0	5	-5	6.5	6.5	
14	R. P.	0	5	-5	6.5	6.5	
15	Y. R.	0	5	-5	6.5	6.5	
	PROMEDIO	0	6		120	T1=120	T2=0

$$T_1=20.5 \text{ y } T_2=0 \quad \text{Por lo que } T_c=T_2=0$$

#### 5) Decisión estadística:

Como  $T_c=0 \in (0, 20)$  se rechaza la  $H_0$

#### 6) Interpretación de los resultados:

Como para  $\alpha = .01$  se rechaza  $H_0$ : "Los resultados obtenidos en el postest son menores a los del pretest se puede afirmar con 99% de confianza que los resultados obtenidos en el postest son mayores a los resultados obtenidos en el pretest.

## ANEXO 8

### TEXTOS UTILIZADOS EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Mogollón, M A. G (1993).Textos literarios 3. Educación Primaria. México, Editorial Santillana.

La corte y el león pág. 13

La zorra y el gallo pág. 19

123 Plaza Sésamo (2002). Mi primera enciclopedia. Barcelona: Editorial Planeta DeAgostini.

La rana del estanque pág. 118

La ratita golosa pág. 198

El cerdito curioso pág. 218

El sapo madrugador pág. 318

Ofelia la olvida todo pág. 378

SEP, (2003). Español tercer grado actividades. México D.F: Comisión Nacional de Textos Gratuitos.

El Flautista de "Hamelin" pág. 142

El Cuervo y el Cántaro pág. 100

Baqués M. (2002). Proyecto de activación de la inteligencia. Primaria cuarto grado. México: SM.

Historia de un carpintero pág. 95

Las dos ranas pág. 76

La mosca viajera pág. 57

Charris, G. M. y Cool (1987). Español y literatura 1. Textos, imágenes y comunicaciones. México: Editorial norma.

La liebre y la tortuga pág. 10

La patita pág. 20  
Don Fresquete pág. 22  
Se abre la tierra pág. 34

Charris, G. M. y Cool (1987). Español y literatura 2. Textos, imágenes y comunicaciones. México: Editorial norma.

Juan después pág. 9  
La patita y el globo pág. 12  
El rey Midas pág. 14  
La bella durmiente pág. 18  
La unión hace la fuerza pág. 20  
El león y el ratón pág. 22  
El asno cargado de esponja y el asno cargado de sal

Charris, G. M. y Cool (1988). Español y literatura 3. Textos, imágenes y comunicaciones. México: Editorial norma.

El viento y el sol pág. 9  
Dos amigos pág. 10  
El cucarro aviador pág. 12  
La luna pág. 18  
El niño desmemoriado pág. 34

Charris, G. M. y Cool (1988). Español y literatura 4. Textos, imágenes y comunicaciones. México: Editorial norma.

El arcoíris pág. 14  
La lechera y el jarro de leche pág. 18  
Don cascarrabias pág. 20  
El último juguete pág. 22