

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

*“ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN
ESPAÑOL A ESTUDIANTES BILINGÜES HÑÄHÑU DE SEXTO
DE PRIMARIA, INMIGRANTES EN EL DISTRITO FEDERAL”*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A:

ALEJANDRA ORTÍZ SALAS

ASESORA: MTRA. MA. DEL PILAR MIGUEZ FDEZ.

MÉXICO, D.F. JUNIO 2007.

RESUMÉN

La presente tesis estuvo dirigida a estudiantes bilingües indígenas de sexto grado de primaria, inmigrantes en el Distrito Federal. Se diseñó un programa de comprensión lectora, el cual tuvo una duración de 12 horas, que a su vez adoptó la modalidad de taller permitiendo el desarrollo de habilidades básicas de lectura en español (ideas de apoyo y resumen) en textos expositivos, con la finalidad de brindar a los estudiantes habilidades de lectura básicas para el estudio de las distintas materias y eventualmente en estudios posteriores. El desarrollo del taller fue únicamente en español debido a la falta de material didáctico en hñahñu y la carencia en el conocimiento de la escritura de esta lengua por el alumnado. La investigación tiene un carácter aplicado y es de tipo cuasiexperimental; contempla la aplicación de dos pruebas (opción múltiple y tarea de recuerdo libre y guiado) que tuvieron la función de evaluación diagnóstica (pretest) y evaluación final (postest), las evaluaciones se realizaron con un grupo control conformado por estudiantes monolingües (español) y uno experimental por estudiantes bilingües (hñahñu-español), ambos grupos de sexto. El análisis de los datos obtenidos durante el pretest y postest permiten observar que aun cuando el grupo control presenta una superioridad en el manejo de sus habilidades lectoras sobre el grupo experimental antes de iniciar el taller, al finalizar este, los resultados obtenidos reflejan una mejora notable en las habilidades de comprensión lectora del grupo experimental, lo cual permite demostrar satisfactoriamente la efectividad del taller en las estrategias enseñadas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN _____	1
--------------------	---

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA _____	5
--	---

CAPITULO I: COMPRENSIÓN LECTORA

1.1.-Lectura _____	9
1.2.- Comprensión lectora _____	12
1.3.- Diferencia de la lengua hablada y escrita _____	15
1.4. -Procesos de la lectura _____	16
1.5. -Niveles de comprensión en la lectura: _____	18
1.6. -Características de los textos expositivos. _____	20
1.7. -Evaluación de la comprensión lectora _____	24
1.8.-Estrategias para la comprensión lectora _____	27
1.8.1 Instrucción Directa _____	35

CAPITULO II: BILINGÜISMO

2.1.--Bilingüismo _____	37
2.2. -Educación bilingüe _____	39
2.3.- Bilingüismo y cognición _____	40
2.4.- Contexto sociocultural de la étnia _____	43
2.4.1.- Migración y organización social en redes _____	43
2.4.2 .-Ocupacion de madres y padres _____	44

2.4.3 .-Ocupación de niñas y niños y riesgos de trabajo en la calle_____	45
--	----

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3.1.- Objetivos_____	47
3.2.- Diseño de la Investigación._____	47
3.3.- Variables_____	47
3.4.- Participantes_____	48
3.5.- Escenario_____	49
3.6.- Técnicas e instrumentos_____	49
3.7.- Procedimiento_____	54

CAPITULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS.

4.1.- Cuestionario de opción multiple_____	56
a) Evaluación del grupo bilingüe (experimental) en el pretest y postest._____	56
b) Evaluación del grupo monolingüe (control) en el pretest y postest._____	57
c) Comparación entre grupos control y experimental en cada medición._____	58
4.2.-Tarea de recuerdo libre _____	59
a) Análisis cualitativo en el pretest y postest en el grupo bilingüe (experimental)._____	59
b) Análisis cualitativo en el pretest y postest en el grupo monolingüe(control)._____	61

c) Análisis cuantitativo en el pretest y posttest entre el grupo control y experimental.	62
d) Ideas de apoyo, interferencias, elaboración e inferencias	66
CONCLUSIONES	68
SUGERENCIAS	70
BIBLIOGRAFÍA	71
ANEXOS	73
Anexo I.- Cuestionario Mamíferos (tarea de recuerdo)	74
Anexo II.- Cuestionario Herencia Biológica (opción múltiple)	75
Anexo III.- Programa “habilidades de lectura”	76
• Anexo IIIA .- Materiales	87
• Anexo IIIB .- Ejercicios individuales	99

INTRODUCCIÓN

La investigación consistió en la aplicación de un programa de habilidades de la comprensión lectora en español dirigido a estudiantes bilingües indígenas que cursaban el sexto grado de primaria en el ciclo escolar 2004-2005, migrantes en el Distrito Federal. Una de las características de esta población estudiantil, que pude conocer al trabajar en la escuela en donde asisten, es que desde los primeros grados los avances en los programas escolares se dan de forma parcial, es decir, sólo se revisan una parte del total de los contenidos propuestos dentro del currículo para éste nivel escolar acumulando limitaciones en el aprendizaje, producto desde mi punto de vista, de una enseñanza de los programas oficiales y de la lengua de enseñanza, la cual es exclusivamente el español, sin considerar que se trata de niños y niñas bilingües del hñahñu-español. El bajo rendimiento escolar, así como la carencia del conocimiento escrito del hñahñu nos llevo a proponer un taller de comprensión lectora en español, con la finalidad de brindar a los estudiantes mayores habilidades de lectura, que son básicas para el estudio de las distintas materias y eventualmente, en estudios posteriores de secundaria.

El presente trabajo de investigación tuvo como principales objetivos:

1. Diseñar, desarrollar y evaluar un programa de enseñanza de la comprensión lectora.
2. Describir las habilidades de comprensión lectora en español en estudiantes de primaria hñahñu inmigrantes en el DF. y discutir su relación con el bilingüismo, en un contexto de enseñanza regular.

El programa de comprensión lectora dirigido a estudiantes de sexto de primaria inmigrantes en el Distrito Federal, tuvo una duración de 12 horas, la forma de enseñanza fue básicamente la de instrucción directa¹ (Baumann, 1990) incluyendo

¹ Instrucción directa: método de enseñanza propuesto por (Baumann, 1990), para mayor información se recomienda revisar dentro de esta tesis la página 38.

aspectos adicionales para la motivación. El programa adopto la modalidad de taller y favoreció el desarrollo de habilidades de resumen e ideas principales (Sánchez, 1999 y Baumann, 1990). Para el diseño del taller se contemplo la valoración diagnóstica, para conocer el estado en que se encontraban los estudiantes en una serie de habilidades lectoras. La tesis se divide en cuatro capítulos que a continuación se describen brevemente.

En el primer capítulo se aborda el tema de la comprensión lectora, iniciando con su importancia en la vida actual y su relación con el lenguaje oral. Se considera y se define a la lectura como un proceso interactivo entre lector(a), texto y contexto, en donde la actividad fundamental es la construcción del significado. Para comprender el papel del lector se abordan los procesos cognitivos que la explican y los niveles de la comprensión lectora, así mismo se presentan las características que debe tener el texto para ser comprendido, particularmente de los textos expositivos, por ser el tipo de material mas utilizado en la investigación. La comprensión lectora es tratada en el contexto monolingüe no sólo porque es el ámbito donde se ha dado su mayor desarrollo teórico, sino fundamentalmente porque el problema de la investigación se dirigió al conocimiento de la lectura en una de las dos lenguas, el español, que constituye la segunda lengua para la mayoría de los participantes, es decir, no se dirigió al conocimiento de la lectura bilingüe que implicaría abordar las relaciones entre dos lenguas, tales como interferencias o transferencias lingüísticas.

En el capítulo dos se aborda el tema del “bilingüismo” considerado como la capacidad de hablar, escuchar, leer y escribir, que posee una persona en el dominio de dos lenguas. Así como las ventajas y desventajas que juega esta capacidad en el desarrollo académico y cotidiano. Se exponen de manera breve características propias de la población con la que se trabajo como son: la migración y contexto sociocultural de la población participante en esta investigación.

En el tercer capítulo se desarrolla la metodología utilizada para la investigación. La investigación tiene un carácter aplicado y de tipo cuasiexperimental, donde se contempla la aplicación de un instrumento que tuvo la función de evaluación diagnóstica (pretest), la aplicación de un taller de comprensión lectora y una evaluación final (postest), las evaluaciones se realizaron con un grupo control y un experimental de sexto grado de primaria. El grupo control estuvo conformado por estudiantes monolingües (español) mientras que el grupo experimental por alumnas(os) bilingües hñähñu.

El cuarto capítulo corresponde al análisis de datos obtenidos durante la investigación. Comparando los resultados de las diferentes pruebas aplicadas (opción múltiple y tarea de recuerdo libre y guiado) como pretest en los grupos control y experimental, el grupo control obtiene mejores resultados que el grupo experimental en ambas pruebas, sin embargo, los resultados del postest reflejan un mejor manejo en las habilidades de lectura en los estudiantes del grupo experimental, ya que si bien los resultados obtenidos no superan por mucho al grupo control si existe un efecto de igualación atribuible al taller desarrollado.

Y finalmente se presentan las conclusiones que podemos fundamentar a través de los datos obtenidos y aspectos observados durante mi trabajo en la población participante en esta investigación, entre las cuales podemos destacar la necesidad de diagnósticos individuales para la población bilingüe, un soporte para las habilidades de lectura y la enseñanza del sistema de escritura en L1 cuando se trata de una población indígena. Así como algunas sugerencias que pudieran ser utilizadas para el proceso enseñanza-aprendizaje, en próximos ciclos escolares para este tipo de población.

Un aspecto importante de mencionar es que la presente tesis fue financiada por CONACyT, y forma parte de un proyecto más amplio cuyo título es: “Bilingüismo, Lectocomprension y comunicación intercultural. Un estudio en la escuela primaria Alberto Correa”, con numero de registro SEP-2003-C01-7/A

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La lectura logra de acuerdo con Satrias (1997,6) “cambiar y transformar decisivamente a una persona, transmutar una visión del mundo por otra distinta; porque es una luz amplia e intensa, pero que surge y se plasma en la mayor confianza. Puesto que la lectura es una herramienta del conocimiento, es un instrumento para poder entrar al gran mundo del saber.

Sin embargo, el grave problema de la deficiencia en la actividad lectora en los distintos niveles educativos es cada vez mayor, hay que considerar que desde los primeros niveles escolares existe el desarrollo en esta actividad, pero las dificultades para hacerlo se van acumulando cada vez que los estudiantes avanzan un grado escolar más y no se le brinda la atención necesaria a sus deficiencias lectoras, por lo que diversos investigadores como Baumann (1990) y Sánchez (1999) han propuesto diferentes diseños en programas que permitan mejorar el desarrollo de habilidades básicas de lectura. Por ejemplo el de la instrucción directa.

Si bien, esta deficiencia lectora está presente en el ancho de la sociedad, las poblaciones indígenas presentan un mayor índice de problemas en la comprensión lectora. Contemplando que constituyen un porcentaje alto dentro de la sociedad mexicana ya que según datos proporcionados por el II Censo Nacional de Población y Vivienda del INEGI, hay alrededor de 10 millones de personas indígenas en el país, pertenecientes a 62 diferentes grupos étnicos.

El incumplimiento de los derechos básicos de los niños indígenas también se refleja en su bajo nivel de logros educativos, se estima que la tasa de analfabetismo entre los pueblos indígenas es cuatro veces más alta (más de 40% de la población de 15 años y más) que el promedio nacional (8.5%. Según datos

del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de 2005, apenas el 13 % de los estudiantes del 6to. grado de primaria en las escuelas indígenas se encuentra en el grupo más alto en términos de comprensión lectora, comparado con el 33% de promedio nacional. El 51% se encuentra en el nivel más bajo, (el promedio nacional es de 25%). (<http://www.unicef.org/mexico/spanish/children.html>,2007)

Además de la problemática anterior muchos niños y niñas indígenas dejan de ir a la escuela porque tienen que comenzar a trabajar a muy temprana edad, o porque sus insuficientes habilidades de lectura les impide aprobar el examen de admisión para la educación secundaria o, en su defecto, ya dentro de este nivel, su dificultad para leer les obstaculiza un buen desarrollo académico, por lo que deciden desertar en este nivel. Por este motivo, la presente investigación propuso un taller de comprensión lectora que permitiera a los alumnos desarrollar habilidades básicas de lectura en español, como una herramienta para facilitar su desarrollo escolar en el nivel primaria y para estudios posteriores de secundaria.

Considerar las características y necesidades específicas de los alumnos a los que se les imparte una clase es de suma importancia, ya que esto nos llevaría a realizar una tarea que seguramente beneficiara en mucho a los alumnos. Tal es el caso de los alumnos de 6º grado de primaria de la escuela “Alberto Correa”, con características específicas: son niños migrante y bilingües, hablantes del hñähñu, además que los estudiantes estaban próximos a egresar de la educación primaria y presentaban grandes dificultades en habilidades para la lectura, se diseño un taller que permitiera el desarrollo de habilidades en español. Aunque lo ideal era que este taller se impartiera en su lengua uno (hñähñu) esto no fue posible, debido a que los estudiantes desconocen la escritura y lectura en esta lengua y por la falta del material en hñähñu, necesario para el desarrollo del taller.

De acuerdo a datos que proporciona el INEGI, INI, PNUD, STPS y OIT (1998) con relación a la escolaridad de la población indígena, específicamente en niños que asisten a la Educación Básica, se presentan los siguientes datos:

Edad	Total	Hablan L. N.	Estudian	Ya no Estudian	No hablan	Estudian	Ya no Estudian
10-14	525,336	410,503 78.14%	341,918 83.29%	68,585 16.7%	114,833 21.86%	105,997 92.30%	8,836 7.69%

De acuerdo a los datos que proporciona el cuadro situado en la parte de arriba, es mayor la población indígena que habla la Lengua Nativa, que la que no la habla; sin embargo, también se puede observar que los porcentajes de gente que habla la Lengua Nativa y que no estudia es de 16.7% y de la gente que no habla la lengua nativa es de 7.69%. Es decir, la población indígena bilingüe presenta un índice mayor de deserción escolar, que la gente que no habla la L.N.

Los datos que se proporcionan se relacionan estrechamente con la población que se trabajó esta investigación, ya que son niños de 6° de primaria, lo cual indica que están entre estos rangos de edades que se presenta y además son niños bilingües indígenas.

Sin embargo, es importante mencionar que en la actualidad aun con la existencia de diversas leyes que afirman la importancia y el derecho a impartir una educación bilingüe específicamente a una población indígena que lo requiera o solicite, se omiten todas ellas en las escuelas. Leyes tales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), la nueva ley general de educación (1993) y La Ley de Educación Del Distrito Federal (200).

El sistema educativo al no darle la importancia que merece a la educación indígena bilingüe, permite que los pueblos indígenas presente año tras año, cifras alarmantes con relación a la deserción escolar a muy temprana edad. Es decir aun siendo la Educación Básica obligatoria, los índices de deserción son realmente alarmantes en este tipo de población.

En torno a todo lo mencionado, revisar la importancia de impartir entre las poblaciones indígenas una educación acorde a sus características lingüísticas y culturales, facilitará su aprovechamiento en las diferentes asignaturas y contenidos de las mismas. Entre las cuales está presente la comprensión lectora considerando que comprender lo que leemos nos permite en alguna medida aprender a partir de textos y de esta manera vemos la lectura de distinta forma. “Más consciente y dirigida, mas controlada, más pendiente de un objetivo o demanda externa” (SEP, 2000,88), ayuda al individuo a ir adquiriendo diversas habilidades tales como: formar un criterio propio, enriquecer su léxico, despertar la conciencia y estimular la imaginación, por mencionar algunas.

CAPITULO I: COMPRESION LECTORA

1.1.-Lectura

La lectura es un factor muy importante dentro de nuestras relaciones sociales, pues, a través de ésta tenemos acceso a muchos conocimientos, ya que con ella los seres humanos nos formamos y actualizamos constantemente, permitiéndonos de esta manera ampliar nuestros saberes, además de favorecer nuestra expresión oral y ampliar nuestras capacidades en el campo laboral

La necesidad del ser humano de comunicarse es fundamental para poder desarrollarse en sociedad. Esta necesidad la ha cubierto por medio del lenguaje hablado o por medio de simbologías, compartiendo de esta manera: experiencias propias, vivencias y conocimiento mutuo entre humanos. Dichos acontecimientos se van transmitiendo de generación en generación en narraciones orales o por medio de la palabra escrita. Es importante mencionar que casi todo el saber humano se encuentra plasmado en los libros, es ahí donde precisamente radica la importancia de saber leer, para de esta manera ir adquiriendo conocimientos que permitan nuestro desarrollo personal, por lo que, esta acción se debe realizar de forma eficiente para sacar de ello el mayor provecho posible, es decir, entender el mensaje que por medio de lo leído se quiere transmitir, podemos decir que la lectura nos da la oportunidad de adquirir una concepción sobre el mundo en que nos desarrollamos, sobre las cosas existentes.

La lectura es un instrumento fundamental en el desarrollo del ser humano por que es útil en:

1.- **En el mundo laboral:** porque permite que el individuo conozca y se forme de manera competente dentro de su ámbito de trabajo y de esta manera poseer una mayor oportunidad de obtener mejores remuneración económica.

2.- **El aprendizaje autónomo:** por medio de la lectura el una persona puede informarse y por tanto aprender de manera individual e independiente, quizá ocasionalmente necesitar el apoyo de alguien pero no siempre

3.- **El acceso a los medios de información como Internet:** el avance tan acelerado de la tecnología exige que las persona nos preparemos día con día para de esta manera poder manipular todos los medios que se nos presentan para obtener información, tal es el caso del Internet, en donde la lectura juega un papel fundamental, para poder y saber elegir información útil de la información mala. Y finalmente la lectura es una forma también:

4.- **la recreación y cultura:** Cuando se posee el habito por la lectura ésta se lleva a cabo como una actividad placentera, utilizándola como recreación y al mismo tiempo como una forma de adquirir conocimiento sobre el mundo, lo cual nos permite ir poco a poco teniendo un mejor desarrollo personal, manteniéndonos de esta manera en constante crecimiento informativo.

Sin embargo, es difícil encontrar una sola definición que sea universal para la palabra “leer”, en este apartado se expondrán algunas definiciones de diversos autores, en el marco de un enfoque constructivista e interactivo de la lengua.

Retomaré la idea de Frank Smith que dice”... La lectura no es cuestión de identificar letras para reconocer palabras que den pauta a la obtención del significado de las oraciones (1989:188). Puesto que saber leer requiere de una especial competencia, no todo hombre lee, sabe hacerlo, pero para ello es necesario hacer uso de una gran voluntad y compromiso.

Para Solé”... 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” (1997,21).

En esta definición implica en primer lugar un lector activo, capaz de procesar y examinar el texto que se le presente, además, establece que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, dicho de otra manera, siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. De esta manera podemos decir que Solé (1997) y Johnston (1989:15) comparten el mismo significado para la lectura. Pues, este último considera a "... la lectura como la interacción que un lector establece con un texto".

Una definición distinta es la propuesta por Andricaín, et al. (1995,13) " leer es la posibilidad de descifrar los signos lingüísticos y de producir los sonidos que se corresponden con estos". Dicha definición hace alusión a descubrir el mensaje, que esconden los signos lingüísticos y que el escritor quiere que conozcamos.

Dada la diversidad de conceptos que se encuentran respecto a la palabra leer, considero que este último es un concepto más amplio y completo que define a esta palabra, debido a que leer no sólo implica descifrar letras, sino efectivamente como menciona la autora, leer implica decodificar una serie de símbolos y éstos pueden ser números, letras, imágenes, etc, implica una gran variedad de actos por descifrar.

Sin embargo, quiero enfatizar que el acto de leer, no es solamente tomar un texto cualquiera y comenzar a descifrar cada uno de los signos impresos y expuestos por el escritor en un papel. Leer es una actividad que va más allá; cada que una persona realiza esta actividad la debe hacer con la firme finalidad de sacar el mayor provecho posible a tal situación y de esta manera enriquecerse de conocimientos que los libros brindan. Para Mendoza (1998,14) "Leer es poder comprender y sobre todo, saber interpretar, o sea, saber llegar a establecer nuestras propias opiniones, formuladas como valores y juicios".

1.2.- comprensión lectora

La comprensión lectora juega un papel fundamental en el desarrollo del ser humano, pues, como lo expuse anteriormente, el leer es una forma de conocer al mundo, acto a través del cual el hombre puede apropiarse de conocimientos acumulados por las generaciones que le ha precedido, pero dicho conocimiento no se logra con el simple hecho de leer, esto ocurre solamente si el texto se comprende, de lo contrario la lectura efectuada no será útil.

La dificultad para definir a la comprensión lectora es muy grande, debido a que existen múltiples situaciones que encierran este proceso, su investigación es importante por la relevancia y problemática para los docentes, durante su diaria labor educativa y dada las dificultades con que se enfrentan. Son muchas las concepciones existentes para este proceso.

Para Díaz Barriga (1995,275)" la comprensión de textos 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". Así esta comprensión de textos se considera una actividad constructiva porque cuando el lector realiza esta actividad no trata de repetir mecánicamente lo leído, es decir, por repetición o memorización, sino que con base en ello es capaz de interpretar y formular juicios objetivos y críticos, incorporando de esta manera ideas y palabras propias, se van haciendo construcciones a partir de lo que propone el texto. Por lo que aunque muchos lectores lleven a cabo la misma lectura,| es difícil que tengas las mismas interpretaciones o representaciones idénticas.

Además se considera como una actividad estrategia ya que este proceso permite que el lector reconozca sus alcances y limitaciones de memoria y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas la comprensión del texto se empobrecerá. Por lo que se recomienda

que cuando el lector desee comprender lo leído, es decir, que desea leer para aprender, debe planear el uso de los distintos procedimientos estratégicos, los cuales se ponen en marcha y se supervisan continuamente, en función de un determinado propósito previamente planteado.

Como ya mencione anteriormente, lo rico y provechoso de saber leer es el apropiarse del contenido del texto pero en un sentido crítico y reflexivo, teniendo en cuenta que diversos factores influyen para que la comprensión de un texto pueda llevarse a cabo, algunos autores ponen de manifiesto la necesidad de comprender a que se refiere la comprensión lectora. Tal es el caso de Johnston (1989: 16) quien considera a la comprensión lectora como producto o proceso.

La comprensión como **producto**: La comprensión lectora es un producto entre la interacción del texto y el lector, y este producto se almacena en la memoria a largo plazo y puede examinarse si se convence al lector para que exprese fragmentos relevantes del material almacenado. Por lo que se puede decir que esta concepción presta atención solamente al producto final, es decir lo que el lector logra almacenar en la memoria, sin importar el método utilizado para llevar a cabo la lectura. En este sentido se le otorga un papel importante a la memoria a largo plazo, pues será quien determine el éxito alcanzado.

La comprensión como **proceso**: Esta concepción se centra principalmente en el método que el lector utiliza durante el desarrollo de la lectura, poniendo de manifiesto la importancia de las habilidades utilizadas por el lector para de esta manera llevar al producto final que en este caso sería la comprensión del texto leído. Las inferencias pueden ser un tipo de proceso que el lector realiza durante la lectura, consisten en anticiparnos al texto infiriendo a donde nos lleva, construyendo un modelo mental de lo que nosotros creemos que trata.

De esta manera Johnston (1989,25) conceptualiza a la comprensión como "... el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo

que la persona posee para inferir el significado del autor” lo cual supondría una cantidad considerable de inferencias a todos los niveles a medida que uno construye un modelo de significado del texto.

Como ya lo mencione anteriormente la comprensión lectora se puede comprender como un proceso en el cual el lector elabora el significado interactuando con el texto. Cooper (1990:26) menciona algunas habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten comprender mejor un texto y relacionarlas con las experiencias pasadas y propone el siguiente esquema:

1. **Habilidades de vocabulario:** esta habilidad constituye los siguientes elementos:
 - *Claves contextuales:* El lector recurre a las palabras que conoce en una frase o párrafo para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
 - *Análisis estructural:* El lector recurre a los prefijo, sufijos, las terminaciones inflexivos, las palabras de base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de la palabra.
 - *Habilidades de uso del diccionario:* el lector recurre al diccionario para determinar el significado de palabras desconocidas.

2. **Identificación de la información relevante en el texto:** permiten identificar en el texto los aspectos relevantes para los propósitos de la lectura.
 - *Identificación de la información relevante en el texto:* el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.

- *Identificación de la relación entre los hechos de una narración:* El lector determina como se relacionan los elementos fundamentales de un relato, para comprender globalmente la historia, para ello es necesario entender los siguientes elementos: *causa y efecto y secuencia*.
- *Identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales:* El lector identifica ciertos detalles importantes para los objetivos que persigue al leer materiales expositivos.
- *Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan en los materiales de tipo expositivo:* El lector determina la idea central en un texto expositivo e identifica aquellos detalles que lo sustentan. Se debe enseñar a los lectores cómo determinar la idea fundamental del lector utilizando los detalles que la sustentan.
- *Identificación en las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material expositivo:* El lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa efecto, aclaración y comparación, a través de la cual le permite al lector apreciar las relaciones existentes entre las ideas contenidas en el texto.(1990:28)

1.3.-Diferencia entre la lengua hablada y escrita

El lenguaje constituye una parte esencial del ser humano, pues, esto le permite vivir en constante comunicación con los seres de su misma especie en el entorno que le rodea y que, por lógica, también juega un papel central en la lectura.

Para Smith (1989,93) “El habla y lo impreso no son lenguajes diferentes que comparten un vocabulario común y las mismas formas gramaticales, si no que, probablemente, contienen diferentes distribuciones de cada uno de estos.”

Por ello, hablar de lengua oral y escrita no es lo mismo. La diferencia que existe entre el lenguaje hablado y escrito, es que el primero se utiliza en la conversación cara a cara y generalmente es más coloquial en la forma y el estilo, en cuanto al segundo es más duradero y para conseguir el resultado es lento y cuidadoso, permitiendo la revisión durante y después del producto.

Estos dos conceptos encierran el proceso de alfabetización, donde se tiene la capacidad de hablar, leer, escribir, pero además pensar en forma crítica y creativa, construyendo de esta manera conocimientos que le permiten al individuo transformar su forma de expresar, analizar las ideas y las vivencias propias de otros; esto quiere decir, que implica dominar un conjunto de ciertas habilidades y conocimientos.

1.4.-Procesos de la lectura

Para que el lector entienda lo que el escritor desea transmitirle no es suficiente que posea conocimientos de formas gráficas, si no que debe tener en si conocimientos previos sobre el tema que se le esta planteando, así, como un vocabulario adecuado para la comprensión del texto.

Para Tapia (2000,177). Existen tres modelos que tratan de explicar los procesos implicados en la lectura, los cuales son:

La lectura como proceso **ascendente**: en el cual se analizan la lectura en cuanto a proceso de comprensión el cual se basa en dos supuestos:

1. La comprensión del lenguaje escrito, es equivalente al reconocimiento visual de las palabras mas la comprensión del lenguaje oral

2. El análisis de la información contenida en el texto es jerárquico y unidireccional.

Dentro de este proceso el lector, ante el texto procesa sus elementos componentes, empezando por las letras continuado con las palabras, frases, es decir, el lector realiza una lectura secuencial y jerárquica que lo conduce a la comprensión del texto. En este proceso se atribuye una gran importancia a las habilidades de descodificación, pues, se considera que el lector puede comprender mejor el texto porque puede decodificarlo en su totalidad.

La lectura como proceso **descendente**. Este tipo de lectura, atribuye suma importancia a los conocimientos sintácticos y semánticos previos y a la utilidad que hacen de ellos durante la lectura.

Es decir, en este proceso el lector, no realiza la lectura letra por letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto y se fija en éste para verificarlas. En este caso igual que en el proceso ascendente el proceso de lectura es secuencial y jerárquico, pero en este caso, parte de las hipótesis y las anticipaciones previas.

La lectura como proceso **interactivo**: en este modelo de lectura se enfoca principalmente al producto final, que en este caso sería la comprensión del texto, donde se establece que depende básicamente de los datos que el texto proporciona y de los distintos conocimientos que posee el lector.

Al igual que Tapia Solé (1997) comparte la misma idea de la existencia de estos tres procesos de lectura, puesto, que ambos señalan la importancia de estos tres procesos, existiendo solamente algunos ligeros aspectos, por ejemplo Solé

llama de diferente manera a dos de los procesos: el proceso ascendente (*bottom up*) y el proceso descendente (*top down*).

En palabras de Solé (1997,24) “Para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión” en donde el lector debe de ser capaz de ser un lector activo del texto y, además, que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión de textos.

1.5.-Niveles de comprensión en la lectura:

De acuerdo con Cainey (1992:31) debemos tener claro que toda lectura forma parte de un proceso interactivo entre el lector, texto y contexto, Sin embargo, el papel activo del lector hace que existan otros aspectos que intervienen en la actividad de lectura tales como: conocimientos del tema, experiencias lingüísticas y de la misma forma sus habilidades y estrategias de lectura.

Por otro lado también es importante mencionar que las características de los textos son pieza fundamental en el proceso de lectura ya que presentan diferentes géneros literarios forma de organizar la información y establecen diferentes expectativas, objetivos y demandas al lector, de tal manera que influyen en la comprensión o el significado que el lector construye. Y como último elemento de este proceso interactivo de la lectura, recordemos al contexto, que al igual que los dos elementos anteriores juega un papel muy importante.

El contexto se manifiesta de tres formas: El contexto social del lector, todo texto se escribe en un contexto específico y el contexto de los textos influye en el significado.

La lectura es una actividad que presenta dificultad en su comprensión por lo que el lector a través de su constante practica la va desarrollando en diferentes niveles de comprensión comenzando del menos al más complejo, hecho que a su vez supone incremento del conocimiento y el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta; de ahí la necesidad de generar habilidades de comprensión ya que son fundamentales en todo este proceso, habilidades que se van haciendo cada vez más automáticas cuando hay una práctica continua.

Dentro de los niveles que nos interesan son los siguientes:

- La comprensión literal
- La comprensión inferencial o interpretativa
- La comprensión crítica

Entendiendo en cada proceso de comprensión lo siguiente:

Comprensión literal:

Para cáatala *et al.* (2001:16) la comprensión literal “... es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto.” Es decir comprender **literalmente** significa que el lector identifica y repite textualmente lo escrito, sin inferir o deducir algo que no haya lo leído, siendo así un aprendizaje puramente memorístico. De tal forma que el lector no se preocupa por el proceso utilizado para decodificar el texto, y como consecuencia no establece conexiones conscientes entre los diferentes planos en que transcurren, tanto el texto como la lectura.

Comprensión inferencial:

Para Cátala *et al.* (2001:17) la comprensión inferencial es aquella que "... se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura" En este sentido podemos entender a la comprensión inferencial como el proceso en el que el lector no se satisface únicamente con el decodificar de las palabras, si no que establece relaciones entre lo que el texto expresa y lo que no pero que se puede deducir a través de su lectura.

Comprensión crítica:

En este nivel de comprensión de acuerdo con Cátala *et al.* (2001:17) la comprensión crítica "... implica una formación de juicios propios con respuestas de carácter subjetivo, una identificación de los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias" De acuerdo a lo establecido por Cátala podemos decir que la lectura crítica es el proceso mediante el cual se examina, se analiza o se da un juicio objetivo sobre lo que se ha leído. Se puede decir que un lector es capaz de llevar a cabo una lectura crítica una vez que ha hecho conscientes las ideas expuestas por el escritor y se ha apropiado de la información que proporciona el texto que leyó.

1.6.-Características de los textos expositivos.

Todo texto debe cumplir con las características suficientes y específicas para poder ser comprendido, por ejemplo, debe contener un lenguaje acorde a la persona que realizara la lectura, lo cual significa que la elección del tipo de texto

que se leerá dependerá siempre de la madurez cognitiva del alumno, de tal manera que la comprensión no se haga compleja.

Gómez Palacios y cols. (1995): atribuyen la responsabilidad a los docentes en la elección del texto, el cual puede ser: narrativo, informativo, periodísticos, recados, instrucciones, etc. debe ser aquel que de acuerdo al criterio del maestro le parezca más apropiado para sus alumnos, considerando en su análisis:

- **El tema y la profundidad con que se aborda.** En este aspecto. El docente debe elegir un tema que sea del interés de alumno para que de esta manera, se realice la lectura de forma placentera y no obligada, es importante también observar si el texto contiene información suficiente (con un vocabulario de acuerdo a la edad del lector) para facilitar su comprensión.
- **La extensión y complejidad sintáctica.** Como se menciona anteriormente el texto debe contener información suficiente y con conceptos claros que el lector pueda comprender, la amplitud del texto también dependerá de la edad y tipo de lector. No se puede otorgar un texto igual a alumnos de primero de primaria que a alumnos de sexto de primaria, la velocidad de lectura y el vocabulario son distintos.
- **El tipo y cantidad de inferencias que deben realizarse: La estructura del texto.** En este aspecto se hace uso de las inferencias como apoyo para la comprensión de los textos, pero es importante que antes de que el lector aborde el texto se deben especificar la cantidad de inferencias (pedir que el lector exponga información que no se encuentra plasmado en el texto) que han de encontrarse en el texto.

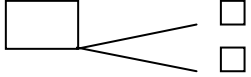
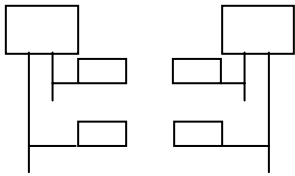
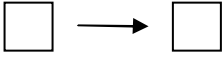
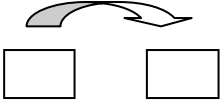

- **Las señales textuales.** Este apartado se maneja para hacer alusión que los textos cuentan con imágenes o gráficos que en su mayoría ayudan a comprender el contenido del texto, y que hay que enseñar a los alumnos a que respetar los signos de puntuación, también ayuda a comprender mejor el texto
- **La estructura del texto.** La forma del texto debe seguir una forma lógica y organizada, que tenga coherencia para que de esta manera se comprenda más fácil y rápido

Textos expositivos:

Es importante mencionar también que los textos no poseen las mismas características, una de las más importantes y por muchos autores estudiada es la de los textos expositivos y los narrativos.

Los textos narrativos presentan acontecimientos o sucesos propios de las historias. Aunque existen diferentes clasificaciones de las estructuras en las que se pueden agrupar tales sucesos, algunos ejemplos de ella son: introducción, suceso inicial, metas, acciones, resolución y evaluación. Mientras que los textos expositivos, suelen informar sobre objetos o fenómenos y tiene una estructura lógica para la exposición.

Para los textos de tipo expositivo Sánchez (1999:152) presenta una clasificación apoyada en Meyer (1975,1985); de los cinco tipos de estructuras, o formas de relación entre ideas:

ESQUEMA	DESCRIPCION	EJEMPLO
	<p>Descripción: en el cuadrado grande se incluye el tema y los comentarios, descripciones o atributos se añade a los segmentos que arrancan del cuadrado.</p>	<p>La madera ha servido a los hombres como combustible. También la madera ha sido empleada para construir las primeras viviendas. Mas recientemente, la madera ha sido utilizada para hacer papel</p>
	<p>Comparación: En cada uno de los cuadrados superiores se hace figurar las entidades, que se contrastan o comparan en el texto. El torno en cada entidad se pone de manifiesto los atributos o rasgos comparados.</p>	<p>En el baloncesto americano la línea de tres puntos esta más alejada de la canasta que en Europa. En Estados Unidos las defensas no individuales están prohibidas. Por otro lado, los jugadores americanos son eliminados del juego a las seis faltas personales y no a las cinco como ocurre en Europa. Además un encuentro en Estados Unidos se divide en cuatro periodos mientras que en Europa solo hay dos periodos de tiempo.</p>
	<p>Causación: que refleja el sentido de la relación causal entre dos o más estados o fenómenos.</p>	<p>La madre de Luis es una persona muy alegre, pero el otro día estaba muy enfadada. Su enfado se debía a que Luis se levanto tarde de la cama y no llego a tiempo a la escuela. Además al medio día Luis no quiso comer porque no le gustaba la comida. Para remate, cuando Luis llegó por la tarde después del colegio le pego a su hermana pequeña por que había tomado su balón.</p>
	<p>Solución: El arco vincula el medio(solución) con el fin(descripción del problema) y refleja la relación de medios / fines o de problema / solución.</p>	<p>La corteza terrestre es muy irregular y esta interrumpida por vías de agua (como ríos y mares). Todo esto hace muy difícil las comunicaciones y el transporte. Par salvar estos obstáculos, el hombre ha creado grandes túneles, como el que ahora se esta haciendo para unir Francia e Inglaterra. También se han construido viaductos y puentes colgantes. En muchos casos se han tenido que eliminar montañas o alisar el terreno.</p>
	<p>Secuencia: que refleja el curso temporal de un proceso.</p>	<p>Cuando Pedro estaba jugando un partido de fútbol con sus amigos empezó a llover intensamente. A pesar de la lluvia, siguieron jugando durante un buen rato y terminaron completamente empapados. Después del partido, Pedro comenzó a toser y a tener escalofríos. Más tarde, cuando llego a casa tenia 39° de fiebre y su madre lo mando a la cama.</p>

Con base en lo anterior podemos decir que los textos expositivos no presentan una modalidad única, que el lector pueda prever siempre, el modo de organizar la información en un texto expositivo dependerá siempre del tipo y objetivo que busca dicha información.

Cooper y Sánchez (1999: 330) coinciden en que el lector debe saber dos cosas fundamentales a cerca de las estructuras expositivas:

1. El objetivo básico de cualquier estructura expositiva es el de presentar claramente los contenidos o la información que ofrece al lector.
2. Al saber diferenciar las distintas estructuras posibles, el lector puede anticipar el tipo de información que le será presentada o que habrá de venir, basándose en la propia estructura.

1.7.-Evaluación de la comprensión lectora

La evaluación es uno de los elementos más importantes dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pues, es vista como el medio para que alumnos y maestros identifiquen avances y dificultades que se presentan durante su desarrollo.

La mayoría de los conceptos sobre la evaluación, nos indica que esta situación siempre marca logros y deficiencias en las actividades que se realizan, además de ser un proceso continuo y sistemático el cual determinará hasta que grado se logra los objetivos propuestos.

Respecto a esta situación Gómez Palacios y cols. (1995), dicen: “En la evaluación de la comprensión lectora, el maestro realizara el análisis y la explicación del desempeño de cada alumno frente al o los textos seleccionados

para tal fin”. Dicha actividad se realizara con el apoyo de la observación, durante el desarrollo de la lectura, el trabajo que los alumnos realicen en torno al texto y de esta manera obtener criterios o elementos suficientes para poder evaluar su desarrollo en la lectura.

Para Johnston (1989,63) “La evaluación de la comprensión lectora es simplemente una muestra más o menos sistemática del comportamiento lector, tomada con el propósito de elaborar un reporte o tomar una decisión”. De esta manera podemos decir, que la evaluación es una actividad permanente del maestro, pero también del alumno, quien a su vez identifica lo aprendido y lo que no ha logrado aprender, y de esta forma, junto con el profesor buscan una forma más apropiada de lograr un mejor aprendizaje.

Relacionado con la comprensión lectora podemos decir, que la evaluación consiste en interpretar² la actuación de los individuos, dentro de una prueba basada en la lectura de un texto y en un contexto determinado.

Es necesario que el maestro al realizar la evaluación considere los siguientes aspectos:

- La interpretación que el alumno hace en torno al texto leído.
- La capacidad de retención de conceptos fundamentales que presenta el alumno.
- Que el alumno sea capaz de sacar ideas centrales, saque conclusiones y pueda emitir críticas sobre el texto leído.

Para Johnston (1989:63) La evaluación se lleva a cabo principalmente por tres motivos, los cuales son:

² Interpretación: entendida como la reformulación oral de algo.

- **Administrativa:** Este tipo de evaluación implica la toma de decisiones. Las decisiones se toman al nivel de grupo, no de individuo; por ejemplo un *Test*³. muy extenso podrá ser dividido entre los alumnos y sólo algunos les corresponderá contestar las mismas preguntas. Por otra parte este tipo de evaluación debe de ser estático, ya que no es posible hacer ajustes en la metodología o dificultad de la evaluación en función de las respuestas individuales.

- **La evaluación para él diagnóstico:** Este tipo de motivo consiste en la toma de decisiones individual, tales como selección de material y estrategias de enseñanza. En primer lugar, el alumno podrá tener un material de evaluación totalmente diferente al de otro alumno, puesto que las dificultades que presenten los alumnos no serán iguales. En segundo lugar, la evaluación es dinámica porque la técnica, el nivel de dificultad y el contenido dependerá de la persona y de la respuesta.

- **Selección y clasificación:** Se hace uso de los tests como medio para la selección y clasificación, pues son instrumentos uniformes los cuales se administran generalmente a un grupo, de manera que se aplican el mismo instrumento a todos. La utilización de los tests presenta una serie de dificultades. En primer lugar consiste en que debe adecuarse a una amplia gama de alumnos y cada alumno debe completarlo en un periodo de tiempo determinado. En segundo lugar es que no están orientados hacia el diagnóstico individual y, sin embargo, se toman decisiones a partir de los resultados.

³ Test entendida como: una prueba que evalúa conocimientos, aptitudes, etc

Para el caso particular de esta investigación, la evaluación fue diagnóstica de tipo grupal en un conjunto de habilidades de comprensión lectora con la finalidad de apoyar a través de un taller el desarrollo de las misma, así como una evaluación al finalizar el taller, con una doble finalidad: detectar los avances en los alumnos(as) y la efectividad del taller. Igualmente podemos decir que hubo una evaluación de proceso a través de diversos ejercicios utilizados para los ajustes en la dinámica del taller.

Cabe resaltar que la evaluación diagnóstica permitió programar el taller considerando, las características y condiciones de los estudiantes.

1.8- Estrategias para la comprensión lectora

Díaz Barriga (1995:286) hace mención de los distintos tipos de estrategias que pueden ser enseñados a los alumnos para mejorar la comprensión de los textos de acuerdo a la siguiente clasificación:

Estrategias antes de la lectura: Comprenden todas esas estrategias de que se hacen uso antes de llevar a cabo esta actividad, las cuales tienen que ver con el establecimiento de propósitos para leer y de las actividades de planeación, sobre como enfrentar el proceso de comprensión de la lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles.

Estrategias durante la lectura: Este tipo de estrategias es la que se llevan a cabo cuando se ésta en directa interacción entre el lector y el texto, la estrategia

Estrategias después de la lectura: son todas a aquellas a las que se recurre después de haber abordado un texto

De la misma manera también menciona las estrategias autorreguladoras las cuales son las siguientes:

Establecimiento del propósito: Dentro de este tipo de estrategia se establecen cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos:

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

Planeación de la actuación: En este tipo de estrategias se planean las acciones, estrategias y operaciones a realizar, desde ese momento, durante y después del proceso de lectura y de esta manera conseguir la actividad de comprensión.

Monitoreo o supervisión: Esta estrategia autorreguladora se ejecuta en función del propósito y del plan previamente especificado y tiene que ver con los siguientes aspectos:

- La consecuencia del proceso de comprensión (experiencia meta cognitiva de “sentir que estoy comprendiendo”)
- La intensidad del proceso (lo cual está relacionado directamente con la experiencia meta cognitiva de “saber si entiendo o no lo suficiente”)
- La identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que vayan apareciendo durante el proceso.

Evaluación: En este apartado se hace la evaluación de los procesos y de los productos, en función obviamente de los propósitos establecidos previamente

Dentro de la clasificación de estrategias presentada por Díaz Barriga tenemos también las estrategias específicas de la lectura, las cuales mencionare a continuación:

Activación del conocimiento previo: Tiene que ver con el conocimiento esquemático que posee el lector. Sin el conocimiento previo sería imposible atribuir sentido y construir algún significado sobre los textos, pues, no se tendrían los elementos suficientes para poder interpretarlo o construir una representación por muy sencilla que está fuera.

Predicción y elaboración de preguntas: Las estrategias de predicción que se realiza antes de la lectura, sirven para proponer un contexto, y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo. Esto mismo ocurre en la elaboración de preguntas que realizan los alumnos antes de empezar el proceso lector.

Determinación de partes relevantes: Este tipo de estrategia implica la localización de la información más importante contenida en el texto. La detección de esta información, mucho tiene que ver con los propósitos previamente establecidos y además que los conocimientos previos que se poseen

Subrayado: Consiste en resaltar, por medio de un marcado, conceptos, enunciados o párrafos de un texto que se considera importante. Este tipo de actividad permite llevar a cabo una lectura activa y selectiva por que en su ejecución, cuando se hace correctamente, se identifican las ideas principales del texto. Sin embargo, el realizar el subrayado no garantiza una buena comprensión, más bien abre una serie de posibilidades para un trabajo posterior de procesamiento del texto, tales como:

- Facilitar la relectura y el repaso selectivo del texto.
- Favorecer que el alumno se muestre alerta y se concentre en la actividad de estudio.
- Promover que el lector construya una representación coherente del texto y pueda hacer uso de su conocimiento previo.

Tomar notas: Esta actividad es aún más compleja que el subrayado, Pues, demanda una mayor profundidad de la información leída, porque además de exigir mayor atención en la atención y selección de la información importante encontrada en el texto, requiere que la comprendamos y la recodifiquemos en nuestras propias palabras. Algunas recomendaciones para realizar esta actividad son:

- Es mejor tomar notas con paráfrasis que literales,
- Se presta mas cuando se trata de textos con información compleja
- Se hace cuidar la adecuación de las notas con el texto y con el propósito de la lectura, para que tenga resultados positivos.

Elaboración del resumen: Constituye una estrategia potente porque quien lo elabora con el deseo de mejorar el aprendizaje significativo del texto, se obliga a profundizar y reflexionar de manera consciente sobre la *macroestructura* y *superestructura*⁴ del texto, a emplear el conocimiento previo temático y a reformular con los códigos y el vocabulario personales aquello que el autor nos quiso decir por medio del texto.

Formulación y contestación de preguntas: Actividad que se realiza al termino del proceso de la lectura para identificar el nivel de comprensión del sujeto frente al texto leído.

⁴ Aunque la autora maneja estos aspectos no especifica a que se refiere.

De acuerdo a esta clasificación otorgada por Díaz Barriga (1995:289) se presenta la siguiente tabla de distribución de las estrategias arriba mencionadas:

Distintos tipos de estrategias clasificadas de acuerdo con el momento (antes durante y después) en que ocurren en el proceso de la comprensión de textos		
	Estrategias Autorreguladoras	Estrategias específicas de lectura
Estrategias antes De la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento del Propósito. • Planeación de la actuación 	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento previo • Elaboración de predicciones. • Elaboración de preguntas
Estrategias durante La lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo o Supervisión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de Partes relevantes del Texto. • Estrategias de apoyo al repaso(subrayar, tomar notas, relectura parcial o global)
Estrategias después De la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la Idea principal. • Elaboración del Resumen. • Formulación y contestación de Preguntas.

Siguiendo en el marco de las estrategias y debido a la importancia que juegan para el objetivo de esta investigación, ya que serán habilidades que se desarrollaran dentro del taller que se impedirán, con el propósito de mejorar la comprensión lectora se mencionan a continuación:

Identificación de la idea principal: para Díaz Barriga (1995) La idea principal se podría contestar mediante la pregunta ¿Cuál es la idea más importante que el autor utiliza para explicar el tema?. La identificación de la idea principal necesita de la realización de varias actividades involucradas:

- Construir una representación global del texto.
- Hacer juicios sobre la importancia de la información y reducir la información repetitiva, secundaria y redundante.
- Consolidar la idea principal, después de hacer un análisis reflexivo sobre el peso de aquellas ideas que se consideran relevantes.

IDEA PRINCIPAL: Es la identificación de la idea más importante dentro del texto. Bauman establece que “... la enseñanza de la comprensión de la idea principal incluye también la comprensión de los detalles secundarios” (1990:147)

Bauman (1990) Propone una secuencia de tareas y relaciones sobre como trabajar la idea principal:

1. Idea principal en lista de palabras
2. Idea principal en frases
3. Idea principal y detalles en párrafos explicita.
4. Idea principal y detalles en párrafos explicita
5. Idea principal y detalles en pasajes breves explicita
6. Idea principal y detalles en pasajes breves implícita
7. Esquemas de Idea principal en pasajes breves explicita
8. Esquemas de Idea principal en pasajes breves implícita
9. Idea principal en pasajes extensos

RESUMEN: Esta estrategia se utiliza como una exposición abreviada de un tema o materia, tanto realizada de manera oral como escrita, Un resumen es una síntesis de las ideas más importantes de un libro, texto, explicación, conferencia, etcétera; debe ser breve, conciso, con frases cortas y sin juicios críticos.

Para Hare (1992:127) resumir "... significa proporcionar etiquetas de rango superior para proposiciones e ideas de nivel inferior ", es decir, escribir la ideas de forma coherente, de forma jerárquica, comenzar de la idea más importante y posteriormente las menos importantes.

Jonson (1983: en Hare) ha diferenciado tres tipos de resumen:

1. **Producción de recuerdo.** Esto es, lo que el alumno puede recordar de un cuento. El recuerdo casi siempre incluye cierta reducción del texto original y por ello se le considera un tipo de resumen
2. **Resumen de cuentos:** en este tipo se describe los acontecimientos más importantes del relato o trama.
3. **Resumen de relatos:** En el se proporciona el "sentido" o esencia" de una historia, algo parecido a la moraleja de una fábula.

Sánchez (1999:159) menciona cuatro reglas específicas para elaborar un resumen, los que son retomados por Hare y Borchardt (1984) , las cuales son:

1. **Elimina listas:** si se observa una lista de palabras intentar encontrar una palabra o frase que englobe a todas.
2. **Usa oraciones temáticas:** frecuentemente dentro del texto se encuentran frases que resumen todo el texto, si no es así la frase se tendrá que elaborar
3. **Elimina detalles innecesarios:** en los textos puede repetirse alguna información, es decir, de la misma cosa dicha de diferentes maneras, en este caso se debe eliminar la información repetitiva o trivial.

4. **Elimina párrafos:** los párrafos frecuentemente se relacionan entre sí. Ciertos párrafos aclaran uno o más párrafos. Otros amplían la información presentada en otros párrafos. Algunos son más importantes que otro, por lo tanto hay que elegir que párrafo conservar y cuál se puede eliminar.

Para los fines mismos de este proyecto de investigación, en la evaluación de esta estrategia, se consideran 5 aspectos fundamentales (Miguez Y Ruiz, 1997 y Rebolledo y Miguez, 2006) las cuales son: cohesión, coherencia, integración, inferencia y elaboración, entendiendo en cada uno de ellos lo siguiente:

Cohesión: uso adecuado de reglas gramaticales para la articulación de ideas u oraciones.

Coherencia: la vinculación de las ideas de forma aislada con el contenido del texto, igualmente incluye la vinculación entre las ideas relacionadas que se quieren plantear o se están planteando con el contenido del texto implícito o explícitas

Integración: consiste en la relación entre dos o más oraciones que en el texto aparecen de forma físicamente separadas, pero que tiene una relación semánticamente acorde con las relaciones que establece el autor de forma explícita o implícita.

Inferencia: se proporciona información que no aparece dentro del texto pero que se deduce por la información que este proporciona.

Elaboración: se agrega información nueva que no aparece en el texto y que no se puede deducir de su lectura. Si no que el lector aporta algo que ya sabe a partir de la lectura; es decir, hace uso de sus conocimientos previos.

En el caso del cuestionario se analizará desde mi punto de vista y de acuerdo a la lectura, si el alumno responde con: ideas principales, ideas secundarias, ideas de detalle, ideas de apoyo, ejemplos. Aspectos que también se evaluarán en la tarea de recuerdo libre y que al finalizar esta evaluación para su análisis cuantitativo se tomarán en conjunto las puntuaciones de las dos tareas

El programa con el cual se pretende desarrollar en los alumnos las dos habilidades arriba descrita será impartido con el método de instrucción directa, al cual a continuación hago referencia.

1.8.1.-Instrucción directa:

La instrucción o enseñanza directa tiene varias definiciones e interpretaciones. Sin embargo lo más característico del modelo original es que presentaba una serie de clases muy bien estructuradas con un guión que el profesor no podía modificar. Pero con el paso del tiempo y el uso de este método de enseñanza se ha ido modificando este aspecto.

La instrucción directa es un método de enseñanza en donde “el profesor, de un modo razonablemente formal y cara a cara, dice, muestra, describe, demuestra y enseña la habilidad que hay que aprender” Baumann (1990:135).

La instrucción directa se divide en cinco fases las cuales se mencionan a continuación:

- a) **Introducción:** Se explica al alumnado el objetivo de la clase que va a recibir destacando la importancia y las ventajas que va a adquirir para mejorar su lectura.
- b) **Ejemplo:** Se les muestra una sección de un texto de lo que se les va a enseñar y de esta manera ellos entenderán lo que van a aprender.

- c) **Enseñanza directa:** En esta fase el profesor (a) muestra, explica, describe, y demuestra la habilidad que el alumno debe adquirir
- d) **Aplicación dirigida por el profesor(a):** El alumno(a) adquiere mayor participación en la actividad, poniendo poco a poco en práctica las habilidades adquiridas, en el que el profesor va corrigiendo los errores que el alumno comete
- e) **Práctica individual:** Se reparte material no empleado en la enseñanza o aplicación a cada estudiante, que les exija hacer uso de la habilidad individual.

Características de la enseñanza directa:

- a) En la enseñanza directa los(as) profesores(as) aceptan su responsabilidad en el progreso de los alumnos(as).
- b) El profesor conoce los objetivos de su clase y es capaz de exponerlos claramente.
- c) El ambiente de la clase es serio y organizado, y al mismo tiempo, cálida, relajada y solidaria.
- d) El profesor(a) selecciona las actividades y dirige las clases.
- e) Los alumnos(as) cosechan más éxitos que fracasos.
- f) El profesor(a) comprueba que sus alumnos aprenden, corrige adecuadamente y vuelve a repetir las explicaciones.

CAPITULO II: BILINGÜISMO

2.1.- Bilingüismo

El bilingüismo es un concepto que hace referencia principalmente a la situación en la que una persona conoce y tiene un cierto dominio de dos lenguas. Así para Siguan (1986: 17) bilingüe es "... la persona que además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia."

Esta definición hace referencia a que una persona sólo será bilingüe si el dominio y uso de dos lenguas es igual; lo cual significa que si una persona posee un pobre vocabulario de una segunda lengua y es incapaz de hacer uso de ella en cualquier circunstancia ésta no será denominada bilingüe. Sin embargo, para Sarto Martín (1997:26) otorgar una definición única y precisa a la palabra bilingüismo no es fácil, pues presenta una serie de dificultades tales como:

1. En primer lugar, con el bilingüismo se entremezclan variables de tipo geográfico, histórico, lingüístico, sociológico, político y pedagógico.
2. En segundo lugar el nivel de referenciala añade características distintas, pues cuando hablamos de bilingüismo nos podemos referir a una situación individual, es decir a la forma peculiar de la relación de un sujeto con y en dos lenguas o al grupo social que se le relaciona utilizando o no lenguas distintas.

Estas dos condiciones de acuerdo con Sarto, son fundamentales para obstaculizar la elaboración de un concepto único y preciso de la palabra bilingüismo.

Por otro lado Weinreich (1953 en Bikandi 2000) clasifica al bilingüismo en tres tipos, en relación con la estructura lexical de las personas bilingües, los cuales son:

1. **Coordinado:** significa que la persona no desarrolla dos formas independientes, de manera que cada realización fonológica evoca un concepto diferente.
2. **Compuesto:** reconoce que puede tener dos realizaciones fonológicas diferentes, pero con el mismo significado.
3. **Subordinado:** corresponde con las sustitución de las reglas fonológicas de la primera lengua, por las de la segunda lengua en un mismo sistema.

Para algunos autores abordar este término y otorgarle un significado es una labor fácil considerando ciertos criterios, para otros definir quien es o no bilingüe resulta esencialmente imposible, como Baker (1997) quien al definir bilingüismo distingue cuatro capacidades lingüísticas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) que encierra este aspecto. Capacidades que a su ven entran en dos dimensiones: destrezas receptivas y productivas; oralidad y literalidad.⁵

	CAPACIDAD DE EXPRESION ORAL(ORALIDAD)	CAPACIDAD DE EXPRESION ESCRITA (LITERALIDAD)
DESTREZAS RECEPTIVAS	Escuchar	Leer
DESTREZAS PRODUCTIVAS	Hablar	Escribir

⁵ Es importante puntualizar que para los fines de este trabajo el bilingüismo se considero únicamente en dos de estas habilidades: hablar y escuchar, debido a que los alumnos desconocen la forma en la escritura y lectura en hñähñu, ya que el proceso de enseñanza en el que se han involucrado durante su trayectoria educativa a sido única y exclusivamente en español. Su primera la lengua la adquirió en el núcleo familiar en donde madres y padres desconocen de la escritura y lectura (español y hñähñu) porque desafortunadamente no tuvieron la posibilidad de asistir a la escuela.

Las y los alumnos que participaron en esta investigación no son en su totalidad hñähñu, un porcentaje muy reducido son estudiantes monolingües español el 82 % de esta población es hñähñu.

2.2.- Educación bilingüe:

Aunque se han establecido muchas leyes en donde se establece el derecho a otorgar una educación indígena, en la práctica por lo general se favorecen más la enseñanza monolingüe. A pesar de que en varias ocasiones se escucha dentro de los centros educativos que son importantes el rescate y fortalecimiento de la lengua, por lo general esto casi nunca sucede.

De acuerdo a mi experiencia personal como estudiante bilingüe considero que los verdaderos objetivos que plantean los planes y programas educativos en torno a una enseñanza bilingüe no se logran, ya que las alumnas y los alumnos alcanzan un grado mínimo o nada de conocimiento en su lengua, tal y como sucede con la población que participó en esta investigación, en donde las maestras desconocen totalmente la lengua hñähñu en las 4 habilidades mencionadas en el apartado anterior, que produce la ausencia de la educación bilingüe que para Siguan (1986:62) "... es un sistema educativo en que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente aunque no siempre una es la primera lengua de los alumnos".

Existen varios modelos de educación bilingüe que merecen tomarse en cuenta.

La clasificación de (Fishman en Bikandi 2000:.28-30) sobre modelos en educación bilingüe establece una tipología a partir de los objetivos que aquella pretende, y son los siguientes:

1.-Modelos compensatorios: son programas que se utilizan para recompensar un supuesto déficit de las minorías lingüísticas en la lengua oficial del estado, teniendo como objetivo el cambio de la lengua de los escolares y se divide en dos tipos:

- a) Transicional: se mantiene en la lengua familiar, como lengua de enseñanza en los primeros cursos a la vez que se adquiere paralelamente la segunda lengua.
- b) Uniletrado: se fomenta a lo largo de la escolaridad el uso de ambas lenguas pero únicamente en actividades orales, de modo que la lectura y escritura sean exclusivamente en la segunda lengua.

2.-Modelos de mantenimiento: programa cuya finalidad es mantener y conservar la lengua del escolar se distinguen dos tipos:

- a) Bilingüismo parcial: se restringe a ciertos temas, en general lo que se relaciona con la herencia étnica y cultural de los escolares.
- b) Bilingüismo total: no establece restricciones en el uso de ambas lenguas.

3.- modelos de enriquecimiento: su característica principal es que están diseñados para el conjunto de las sociedades y no únicamente para las minorías. Su objetivo es que todos los miembros de la comunidad dominen las lenguas que están presentes en ella, por lo que dicho programa pone énfasis en la segunda lengua.

2.3. Bilingüismo y cognición:

La investigación de los efectos del bilingüismo en el desarrollo mental parte del nacimiento de las pruebas de coeficiente intelectual, que han pretendido demostrar que la capacidad de hablar o practicar dos lenguas limita el aprendizaje de otras cosas. Por ello se dice que las personas bilingües pueden

llegar a tener problemas de lento aprendizaje y no ser capaces de tener dominio completo en ninguna de las dos lenguas. Afirmaciones claramente falsas ya que el bilingüismo se podría asociar con una gran flexibilidad cognitiva.

De acuerdo con Cummins (1977) estas pruebas de coeficiente intelectual presentan una serie de limitaciones, por lo que los resultados que presentan no pueden ser del todo ciertos, debido a:

1. La definición sobre inteligencia se basa en las características de los grupos mayoritarios, en donde los aplicadores emiten su juicio en cuanto a la clase de conducta y a la clase de persona que consideran más valiosa (intervienen preferencia hacia un grupo); es decir la definición se da de forma subjetiva.
2. El vocabulario manejado en los *tests*, es ventajoso presentar un *test* en la lengua de los monolingües, puesto que seguramente o quizá para los bilingües ésta sea su lengua débil. Aspecto que puede dar ventaja a los monolingües y no por ello ser los bilingües menos inteligentes.
3. El contexto lingüístico donde se desarrolla el niño también puede ser una limitante. Por ejemplo en un ambiente sustractivo la primera lengua del niño corre peligro de ser reemplazada por la segunda lengua más prestigiosa, en cambio donde ser bilingüe conlleva un alto prestigio en un entorno aditivo. Es más probable que se obtengan unos resultados de naturaleza diferente.

La afirmación de que los monolingües son aun más inteligentes que los bilingües, no corresponde con la realidad. Las pruebas utilizadas como referente para otorgar este tipo de afirmación, sólo mide una parte de la inteligencia y las respuestas se ven limitadas únicamente a elegir las, además de que los reactivos

son más cercanas o familiares para la población dominante y se limitan única y exclusivamente a elegir la respuesta, mientras que para otros es aún más fácil brindar una respuesta libre y abierta que le permita expresarse. Sin embargo, está limitante no sólo se presenta en los *test* de inteligencia, si no que los vemos también presentes en las diferentes lecturas que se presentan en los libros de texto gratuito, ya que la elaboración de éstos está pensado únicamente para alumnos monolingües.

Considero importante que medir la inteligencia entre estudiantes bilingües y monolingües, no puede limitarse únicamente a los resultados que arroje un *test* de inteligencia, puesto que en la aplicación pudieron haber intervenido muchos más factores y no sólo los cognitivos. Tal y como sucede con los estudiantes que participaron en esta investigación, en donde su desarrollo escolar sólo se ve evaluado por los exámenes que se les aplica de forma similar a los alumnos monolingües, sin considerar otras condiciones que se involucran en su desarrollo académico. Y a su vez estos resultados los ponen en constante inferioridad ante los resultados obtenidos por el grupo monolingüe.

Finalmente podemos decir que esta compleja situación de que el bilingüismo puede causar retraso mental y una variedad de otros resultados no deseables, tiene sus raíces desde el siglo XIX, sin embargo hay quien lo sigue pensando. A través de las mejoras en las investigaciones, así como también por la expansión de las definiciones de lo que el bilingüismo y el 'funcionamiento mental' significan, ha llegado a ser evidente que las suposiciones acerca del impacto negativo del bilingüismo fueron alarmistas y fundadas principalmente en el prejuicio social sobre los nuevos inmigrantes. Tal es el caso de esta investigación en donde los niños de esta población estudiantil por su característica de migrantes e indígenas los creen inferiores a sus compañeros monolingües respecto a sus capacidades y habilidades de aprendizaje, por lo que el trato también es distinto.

2.4.-Contexto sociocultural de la etnia

En este apartado se caracteriza el contexto socioeconómico de la población de estudio, con base a los avances al proyecto de investigación, de la cual forma parte el presente trabajo.(Rebolledo y Miguez, 2005:. 7-13)).

La población estudiantil con la que se trabajó en su mayoría son hñähñu que atendiendo a sus necesidades económicas a emigrado de su lugar de origen a la ciudad de México, en busca de mejores condiciones de vida, en donde su lengua materna se ve desvalorizado por el español que tiene mayor prestigio y es la lengua que se utiliza como medio de comunicación en la sociedad amplia.

Involucrarme en el contexto en el que la población participante se desenvuelve es un punto de partida para ubicar la situación de bilingüismo, que está presente en los procesos de escolarización y que desafortunadamente no son nada favorables para un buen desarrollo académico de las y los estudiantes, puesto que su desarrollo se da en el contexto de una escuela regular: monolingüe y cuyo contenido académico, así como las relaciones sociales fortalecen el punto de vista de una cultura dominante. Como se trato anteriormente, el desarrollo en el dominio de ambas lenguas ofrece mayores aportaciones para el desarrollo académico.

2.4.1 Migración y organización social en redes

La situación migratoria del alumnado hñähñu y sus familias obedece principalmente al interés por mejorar su condición económica, factor por el que deciden salir de su lugar de origen a la ciudad de México, la mayoría de estos estudiante provienen de Santiago Mexquititlan, en el municipio de Amealco Estado de Querétaro y un porcentaje menor de los Estados de Hidalgo y Toluca. Regularmente regresan a sus respectivos pueblos en la fiesta patronal y en la mayoría de los casos en periodos vacacionales sobre todo en diciembre y

semana santa, situación que afecta el desarrollo escolar, debido a que se ausentan de la escuela una o dos semanas antes de salir de vacaciones y regresan una o dos semanas después de las mismas.

Las familias inmigrantes hñähñu se han establecido principalmente en 4 predios (Durango, Zacatecas, Chapultepec y Guanajuato) ubicadas en la colonia Roma. Las viviendas que habitan son de espacio reducido y por lo regular las familias están integradas por más de 4 miembros. Su establecimiento se da a través de redes familiares y vecinales, que constituyen un apoyo para que puedan sobrevivir en la ciudad de México, tanto en su inserción laboral como en la vivienda.

La inmigración de esta población obedece a situaciones económicas y su establecimiento se da a través de redes familiares y vecinales, que constituyen un apoyo para que puedan sobrevivir en la ciudad de México, tanto en su inserción laboral como en la vivienda. Las dificultades para conseguir una vivienda digna en esta ciudad, los ha llevado a buscar apoyo gubernamental para ubicarse en 4 predios y una unidad habitacional ubicadas en la colonia Roma, donde viven distintas familias en espacios muy reducidos. Para hacer sus escasas tareas, algunos de los niños(as) asisten a un centro cultural llamado “colibrí” que esta a cargo de una ONG

2.4.2.- Ocupación de madres y padres

Las madres hñähñu aparte de dedicarse a las actividades domesticas diarias que no generan ningún ingreso familiar, también se incorporan al comercio informal, en donde sus principales productos de venta son objetos artesanales y ropa que ellas mismas elaboran, además de la venta de chicles y dulces. Esta actividad laboral la realizan en diferentes sitios de la ciudad de México, sin embargo, los principales lugares son: Zona Rosa, Zócalo, Chapultepec, Colonia

Roma y Coyoacan. En algunos casos los padres también se incorporan a esta actividad comercial, pero ellos lo realizan en semáforos, donde ejercen otra actividad informal como limpiar carros y parabrisas. Además un subgrupo importante de los padres se incorpora en trabajos de albañilería, chofer y herrería, actividades laborales que marcan una división de género con características diferentes a las del campo.

Entre las madres que no son indígenas, sus labores diarias son dedicarse a la casa, o a actividades que les generan mayores ingresos que a las madres hñähñu, entre las actividades laborales que realizan encontramos: secretarias, enfermeras, o vendedoras de comida en locales establecidos. Igualmente entre los padres que no son hñähñu que se dedican a actividades laborales como: contador, perito o trabajan en oficinas de gobierno.

2.4.3.- Ocupación laboral de niños y niñas y riesgos del trabajo en la calle

Las y los estudiantes hñähñu a diferencia de los no hñähñu, aparte de asistir a la escuela, también tienen la obligación de participar en la economía familiar, por lo que realizan actividades que les generan un ingreso, tales como:

- Vender dulces
- Limpiar parabrisas
- Ayudar a sus madres en la venta de artesanías
- Pedir dinero en las calles

Estas actividades regularmente las realizan los fines de semana, o por las mañana antes de asistir a la escuela o por las noches después de ir a clases, lo cual les consume tiempo y por este motivo, en ocasiones deciden mejor no ir a la escuela,

por terminan cansados, con hambre o el dinero recogido no es el suficiente. De hecho en ocasiones llegan a ser reprimidos en su casa.

La actividad laboral que estos estudiantes realizan se da en las calles todo el tiempo, lo que los pone en muchos riesgos al contar con dinero y sentirse independientes, riesgos de ser agredidos físicamente así como de consumir algún tipo de droga.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.

3.1 objetivos:

Generales:

- Diseñar, desarrollar y evaluar un programa de enseñanza de la comprensión lectora.
- Describir las habilidades de comprensión lectora en español en estudiantes de primaria hñähñu inmigrantes en el DF y discutir su relación con el bilingüismo, en un contexto de enseñanza regular

3.2 Diseño de investigación:

El diseño de la investigación es de carácter aplicado y de tipo cuasiexperimental que contempla la aplicación de los instrumentos de evaluación inicial y final a los participantes, así como a un grupo testigo, que será el de sexto grado del turno matutino, de estudiantes monolingües del español.

- T ----- grupo experimental (bilingüe hñähñu-español).
- grupo control. (Monolingüe español)

3.3 Variables:

Variable Independiente:

- enseñanza de la comprensión lectora empleando un programa de comprensión lectora de textos expositivos

Variable dependiente:

- Habilidades de comprensión lectora en español de textos expositivos.

3.4 Participantes:

Se trabajó con estudiantes de sexto grado en una escuela primaria en el Distrito Federal del turno vespertino, único grupo de sexto grado de este turno. El grupo se componía de 18 estudiantes, que a su vez se integra de 13 hombres y 5 mujeres, oscilando su edad entre los 11 a 16 años. Gran parte de ellos provenientes de Santiago Mezititlan, del municipio de Amealco del Estado de Querétaro y pertenecientes a la etnia hñähñu. No hubo necesidad de elegir grupo puesto que en esta escuela y este turno es el único 6° que hay, sin embargo la decisión de trabajar con este grado si fue por una causa en particular y esta es, que estos alumnos y alumnas estaban a punto de egresar de la educación primaria y próximos a entrar a la secundaria, considerando que no contaban con las habilidades básicas para la lectura, esto les impediría tener un buen desarrollo dentro de la educación secundaria, se eligió este grupo para apoyarlos en el desarrollo de sus habilidades básicas de lectura y así facilitarles en alguna medida su desempeño académico en el nivel secundaria. Por otra parte se trabajo la lectura en español debido a que el tiempo con el que se contaba era muy poco, comenzar con la enseñanza de la lectura y escritura en esta lengua hubiera limitado el desarrollo del taller, esto debido a que la escuela no nos otorgaba mucho tiempo. Mientras el grupo control no recibió el taller propuesto, para el grupo experimental.

3.5. Escenario:

La escuela fue fundada en el año de 1948, en sus inicios laboraó únicamente con un turno el matutino. Se atiende exclusivamente a estudiantes del D.F., sin embargo, debido a la creciente demanda de padres y madres inmigrantes provenientes de Santiago Mezquititlan Querétaro, (en su mayoría) por encontrar un centro educativo para sus hijos, esta institución abre sus puertas para ellos en el año de 1999, fecha en la que la escuela comienza a brindar sus servicios a esta población, pero solamente en el turno vespertino.

Actualmente la totalidad de alumnos inmigrantes que asisten a esta escuela es de 150 y cubren todos los grados del nivel básico. Su horario de clases es de lunes a viernes es de 2:00 a 6:30 P.M. Considero importante mencionar también que dentro de la escuela estos estudiantes, independientemente de llevar a cabo todas la materias que el plan y programa establece, también les imparten clases de natación y computación, éstas últimas se han establecido como parte de los apoyos en las escuelas de calidad. La cantidad de docentes es equivalente al número de grupos formados, es decir existe un maestro por cada grupo y nivel educativo.

3.6 Técnicas e Instrumentos:

Para llevar a cabo esta investigación se hizo uso de los siguientes instrumentos de evaluación⁶ de la lectura, tarea de recuerdo libre y prueba de opción múltiple, asimismo se realizó el diseño del taller.

Para valorar la efectividad del taller se aplicaron ambas evaluaciones de lectura antes y después del taller.

⁶ Evaluación:; entendida como la calificación o valoración que se da a una persona basándose en criterios previamente establecidos.

a) Prueba de opción múltiple:

Esta prueba se elaboró con base en el texto “herencia biológica” extraída del libro de ciencias naturales de 6to. grado de primaria, consistió en 13 reactivos de opción múltiple, con 4 alternativas posibles, las cuales eran extraídas también del texto en donde únicamente 1 era la correcta. (La prueba aparece en el anexo 2 herencia biológica).

La puntuación que se le otorgo fue:

Respuesta correcta: 1 Respuesta incorrecta: 0.

Validez de la prueba: se realizo por parte de una experta en la materia y dos tesisistas con previa preparación. Se elaboro los reactivos con base en un análisis estructural del texto en la identificación de ideas relacionadas. En este sentido, la validez es de constructo, porque se basa en la teoría de las macroestructuras (ver capítulo uno). Por ultimo, la prueba muestra una validez de criterio en el sentido de que refleja los cambios que se proporcionaron al aplicar el taller, como se puede observar en el siguiente capítulo. En otras palabras la prueba mejoró habilidades de lectura relacionadas con las habilidades que se enseñaron durante el taller.

Confiabilidad: La división de los reactivos en dos subpruebas se baso en el índice de dificultad de cada reactivo, de tal forma que las mitades quedaran emparejadas; y así, la división queda de la siguiente forma:

Tabla 2. Emparejamiento por mitades

	Reactivos						
Mitad 1	1	2	12	11	3	8	5
Mitad 2	7	10	6	4	13	9	

Posterior a esta división, se aplicó el estadístico r de Pearson para obtener la correlación entre las dos mitades: 6 y 7 reactivos respectivamente. El índice de confiabilidad para la prueba de opción múltiple (herencia biológica) fue significativa $r = .545$, $p = .002$, ($n = 29$). Adicionalmente se aplicó la prueba Alpha de Cronbach, para la evaluación de la construcción interna de la prueba, $\text{Alpha} = .50$ ($n = 29$).

Los índices de confiabilidad no son suficientes, sin embargo, esto puede ser debido a que fue aplicado a un número pequeño de sujetos ($n = 29$) y se compone de pocos reactivos, estos dos aspectos son descritos por diversos autores, para la valoración de la confiabilidad. Por ello y por el procedimiento de valoración de la prueba se consideró adecuada para esta investigación.

Índice de Dificultad por reactivo

Se obtuvo el índice de dificultad con base en los reactivos del postest ($n = 29$), como se muestra en la siguiente tabla, donde se ordenan los reactivos por índice de dificultad.

Tabla 3. Índice de dificultad por reactivo

Reactivo	1	7	2	10	12	11	6	3	4	8	13	9	5
Índice de dificultad	.21	.21	.41	.41	.48	.52	.52	.69	.72	.76	.76	.79	.93

El procedimiento de aplicación de esta prueba fue:

1. La lectura del texto “Herencia Biológica”
2. Identificación de palabras desconocidas por las y los estudiantes
3. Explicación de palabras desconocidas por la conductora y de forma grupal.

4. Y finalmente cada alumno de forma individual resolvió el cuestionario de 13 reactivos

b) Tarea de recuerdo libre:

Esta prueba se elaboro con base en texto “mamíferos” extraído del libro de Sánchez (1990) *Los textos expositivos* y se dividió en dos tipos: libre y guiada.
Anexo I mamífero

Tarea de recuerdo libre consistió el la elaboración de un escrito de recuerdo 10 minutos después de realizar la lectura del texto. Los elementos a evaluar y puntuaciones que se otorgaron fueron los siguientes:

- I. I. principal = 1 punto,
- II. Idea de apoyo = .5
- III. Ideas secundarias o de detalle .25.

Coherencia: La relación entre las ideas que las y los alumnos redactan con el contenido del texto, es decir, sin modificar su sentido.

1. Incoherente: .2
2. Mínima o suficiente: .5
3. Coherencia aceptable: 1

Cohesión: como la relación entre las ideas que redactan las y los estudiantes.

1. Nula o mínima: .2
2. Suficiente: .5
3. Bastante bien: .75
4. Muy buena: 1

Integraciones: para este aspecto se consideran las relaciones entre ideas que aparecen por separadas en el texto, cada integración equivale a 1 punto. Las relaciones pueden ser entre ideas principales, secundaria y de apoyo.

Inferencia y elaboración: La inferencia se refiere a aportar información implícita en el texto y la elaboración implica relacionar el texto con los conocimientos previos.

La tarea de recuerdo guiado: consistió en responder a cinco reactivos previamente elaborados estrechamente relacionados con el texto leído. En donde las preguntas fueron:

1. ¿Qué se dice de los mamíferos en el texto?
2. ¿Por qué los mamíferos están extinguidos por todo el planeta?
3. ¿De qué forma los mamíferos cuidan a sus crías?
4. Los mamíferos tienen una gran capacidad de aprender de la experiencia ¿A qué se debe eso?
5. ¿Por qué los mamíferos pueden resistir tanto climas de frío como de calor?

En esta tarea se evaluaron la idea principal, de apoyo y secundaria con las mismas puntuaciones que la tarea anterior

El **procedimiento** en la aplicación de la prueba de recuerdo libre y guiado fue el siguiente:

1. Lectura del texto “mamíferos”. Se realizó una primera lectura en lo individual.
2. Identificación de palabras desconocidas. Durante la lectura cada estudiante remarca con un color de su agrado palabra que desconocieran su significado.

3. Explicación de palabras desconocidas. La conductora explicó el significado de las palabras desconocidas al resto del grupo
4. En una hoja en blanco cada estudiante de forma individual escribió lo que recordaba del texto. (tarea de recuerdo libre)
5. Y finalmente cada alumno de forma individual resolvió un cuestionario de 5 preguntas abiertas. (tarea de recuerdo guiado).

Validez de la prueba: se realizó por parte de una experta en la materia y dos tesisistas con previa preparación, con base en un análisis estructural del texto en donde se identificaron ideas principales, secundarias y de apoyo del mismo. Para lo cual se realizó un ejercicio de práctica en donde participaron las dos tesisistas y la experta.

- c) **Diseño del taller de comprensión lectora:** tuvo una duración de 12 horas sus contenidos fueron: ideas principales, ideas secundarias y elaboración de resumen. La forma de enseñanza fue básicamente la instrucción directa, incluyendo aspectos adicionales de la motivación. Se anexa el programa (Ver anexo III)

3.7 Procedimiento:

El procedimiento general de la investigación consistió en las siguientes actividades

- a) Gestión con las autoridades y docentes de la escuela.
- b) Diseño de la prueba tarea de recuerdo.(libre y guiado)
- c) Diseño de la prueba de opción múltiple.
- d) Diseño del taller de comprensión lectora

- e) Evaluación inicial (diagnóstica y pretest) o aplicación de las pruebas de lectura.
- f) Desarrollo del taller
- g) Evaluación final (igual a la inicial).

CAPITULO IV.-ANALISIS Y DISCUSION DE DATOS

Para la evaluación del taller de comprensión lectora se aplicaron las dos pruebas de lectura antes y después del mismo: prueba de opción múltiple y tarea de recuerdo en dos modalidades sucesivas, libre y guiado. En primer lugar se reportan los resultados de la prueba de opción múltiple y posteriormente los referidos a la tarea de recuerdo

4.1.- Evaluación de la comprensión lectora con cuestionario de opción múltiple

Se aplicó una prueba de opción múltiple a estudiantes bilingües y monolingües para valorar las habilidades de comprensión lectora de ideas principales, de apoyo y secundarias y sus relaciones, que consistió en un cuestionario de 13 reactivos con 4 opciones, 3 de ellas son parcialmente incorrectas, 1 es totalmente correcta, cabe mencionar que en todas las opciones contenían información referida al texto. El texto que se retomó es del libro de Ciencias Naturales tienen como título “herencia biológica”

a) Evaluación del Grupo bilingüe (experimental) en el *pretest* y *postest*

Se compararon las ejecuciones en la prueba del *pretest* y *postest* para valorar la efectividad del taller aplicado al grupo bilingüe. La media de rango de respuestas correctas para el *postest* ($\mu = 16.46$, $n=12$) fue notablemente superior a la media del *pretest* ($\mu = 11.25$, $n = 12$) en el grupo experimental (estudiantes bilingües). Lo anterior hace suponer una mejora en este grupo de estudiantes en la ejecución de esta prueba que puede ser atribuida a las habilidades aprendidas en el taller. Asimismo las medias en las puntuaciones fue superior en el *postest* que en el

pretest las medias fueron (6.58, n 12) y (7.83, n 12) respectivamente. En el taller participaron los 17 estudiantes, sin embargo, el grupo presento siempre el problema de ausentismo, el numero de participantes tanto en el pretest como en el posttest fue muy pequeño, por lo que no se pudo establecer si las diferencias entre el pretest y posttest eran estadísticamente significativas.

b) Evaluación del grupo monolingüe (control) en el pretest y en el posttest

De la misma manera que al grupo bilingüe, se le aplicó la prueba de opción múltiple (13 reactivos) al grupo monolingüe como una forma de control de otras variables intervinientes. Las medias de rango obtenidas fueron de (17.65,n 15) y (13.97, n 15) para el pretest y posttest, respectivamente. Así mismo la media para el pretest fue de (8, n 17) y para el *posttest* (7.65, n 17), posiblemente la situación se le podría atribuir al momento de la aplicación del *postets* lo que pudo haber intervenido en su ejecución, ya que estaban en escasos días para salir de vacaciones. Pero esta situación también se dio en el grupo experimenta, sin embargo, en este caso se podría suponer que su ejecución se dio superior al grupo control, debido a su participación en el taller de manera más activa en actividades similares a las de evaluación.

En la tabla 1 se muestran las medias de las calificaciones obtenidas y las medias de rangos para los dos grupos, control y experimental.

Tabla 4.1. Medias y medias de rangos del grupo bilingüe y monolingüe en la prueba de opción múltiple.

Grupo	Medias		Medias de rangos	
	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
Bilingüe (n= 12)	6.58	7.83	11.25	16.46
Monolingüe (n =17)	8	7.65	17.65	13.97

c) Comparación entre grupos control y experimental en cada medición

A fin de conocer el grado de similitud o diferencias entre el grupo control y experimental con respecto de sus habilidades de comprensión lectora, se realizó un análisis comparativo de sus ejecuciones en el pretest, es decir, antes de iniciar el taller con el grupo bilingüe. Igualmente, nos interesaba comparar el grado de avance de este grupo al finalizar el taller, en comparación con los avances del grupo monolingüe (control), como una valoración adicional de posibles efectos de otras variables intervinientes.

Las valoraciones anteriores también nos permitieron, a su vez, conocer algunas habilidades de comprensión lectora en ambos grupos, como se reportará más adelante.

Para lo anterior se realizaron análisis comparativos de los resultados del *pretest* y del *postest* de forma independiente.

Como se indicó en la tabla 1, la media en los resultados del *pretest* para el grupo monolingüe (8, n17) es superior a la media del grupo bilingüe (6.58, n 12) mientras que en el *postest* la media del grupo bilingüe (7.83, n 12) y del grupo monolingüe (7.65, n17),son parecidos pero con una pequeña diferencia en este caso los resultados favorece al grupo experimental.

En este caso aunque no se pueden aplicar estadísticas para observar si las diferencias entre grupos son significativas, la superioridad del grupo monolingüe (control) con respecto del bilingüe (experimental) antes de iniciar el taller, es notoria.

Los análisis independientes del *pretest* y *posttest* para los dos grupos de participantes muestran que el grupo bilingüe inició con desventajas en las habilidades evaluadas por la prueba, en comparación con el grupo monolingüe, sin embargo, una vez finalizado el taller, los resultados muestran un efecto de igualación a este grupo en las pruebas utilizadas. Los resultados favorables del grupo bilingüe (experimental) son atribuibles al taller.

4.2.-Evaluación de la comprensión lectora en la tarea de recuerdo libre

Se aplicó la prueba de recuerdo libre en sus dos modalidades (libre y guiado) a estudiantes bilingües y monolingües con la finalidad de conocer sus habilidades de comprensión lectora de ideas principales, de apoyo, secundarias, así como: la cohesión, coherencia, integración, elaboración e inferencias.

El análisis de la prueba “Tarea de Recuerdo Libre” se realizó a partir de dos planos de acuerdo con los elementos que se evaluarán en ella, por un lado se hizo un análisis cualitativo en cuanto al vocabulario, coherencia, cohesión; y por el otro, un análisis cuantitativo considerando: Ideas principales, secundarias, de apoyo, elaboraciones, Integraciones e inferencias.

a) Análisis cualitativo en el *pretest* y *posttest* en el grupo bilingüe (experimental)

Al analizar los productos entregados por cada alumno(a) y en las diferentes aplicaciones (*pretest* y *posttest*), los resultados obtenidos para este instrumento “tarea de recuerdo (libre y guiado)”, sin duda la calidad y presentación mejoraron mucho en el *posttest*, tal y como se puede observar en los productos entregados por los alumnos

Se realizó una comparación entre las ejecuciones del pretest y postest en la prueba de recuerdo libre para valorar las posibles contribuciones del taller aplicado en este grupo respecto a sus habilidades de lectura. Encontrando los siguientes resultados:

Vocabulario: Respecto a este aspecto se encontró que durante la aplicación del pretest los productos presentaban una serie de dificultades en recordar de manera correcta algunas palabras y por tanto modificaban su escritura tal es el caso de:

Palabras en el texto	Palabras modificadas
adaptados	abtos
progenitores	progenismos
tutela	tutores
adaptado	adactados
depredadores	depraradores

Esta situación pudo deberse a que estas palabras no le eran familiares para las y los alumnos o no comprendían de manera clara el significado de éstas, porque su comprensión lectora era casi inexistente. Ya para la ejecución del postest esta situación mejoró notablemente, ya que ningún caso presentó alguna palabra mal escrita. Lo anterior se le podría atribuir a la mejora en las habilidades de lectura de los alumnos debido al taller.

Coherencia: En relación con este aspecto durante el postest en la mayoría de los productos identifican el tema central del text, y algunas características que definen a este tema central, sin embargo, durante la ejecución del pretest en algunos casos identifican solamente ejemplos o ideas de apoyo e incluso en un

producto el alumno confundió el contenido del texto, escribió “los anfibios...”, mientras el texto habla de los mamíferos; por lo que los productos del pretest en general se evaluaron en una coherencia nula o mínima, mientras que en el posttest la mayoría de los productos se evaluó como mínima y aceptable.

Cohesión: En el caso del pretest el uso de elementos cohesivos en la mayoría de los productos es casi nulo ya que únicamente se identifican el uso de: el punto final, el y, y un caso el punto y aparte y en otro la coma. Por lo que en general podemos valorar a la cohesión como nula o casi nulo en la mayoría de los casos. Para el caso del *posttest* el recurso cohesivo es más utilizados en la mayoría de los alumnos en esta fase ya encontramos el uso de: *punto y seguido, la coma, dos puntos, que, el y, para, ya y son*, es decir, en general los productos en su mayoría son evaluados como suficiente y en otros bastante bien.

b) Análisis cualitativo en el *pretest* y *postets* en el grupo monolingüe (control)

Los resultados obtenidos en las diferentes aplicaciones del instrumento a diferencia del grupo experimental en donde los resultados mejoraron, en este caso los resultados se mantuvieron igual en las diferentes aplicaciones, es decir ni mejoraron, ni empeoraron la calidad de sus productos.

Vocabulario: Respecto a este aspecto se encontró que en la que la aplicación del *pretest* no se presentó ninguna dificultad con ninguna palabra, mientras que en el *posttest* se encontró el caso de un alumno que confundió la palabra *extensiba* por *extendidos*.

Coherencia: En general, los productos del *pretest* y *posttest* fueron semejantes, los estudiantes del grupo control mantuvieron la relación apropiada en las ideas desde el punto de vista del texto, manteniendo así la coherencia temática, pero en

el *pretest* se presentó sólo un caso en el que el producto no tiene ninguna relación con el contenido del texto.

Cohesión: Respecto a este aspecto podemos describir a los productos en general tanto en el *posttest* como el *pretest* el uso de los mismos elementos cohesivos en las diferentes aplicaciones, es decir, no hay una variación significativa de estos entre ambas ejecuciones. Los elementos usados son: punto y *aparte*, *punto y seguido*, *la y*, *la coma*, *porque*, y *que*, Por lo que en general estos productos se evaluaron como suficientes y aceptables.

En general los resultados en el *pretest* y *posttest* para el grupo control se mantuvieron estables, esto pudiera deberse a que iniciaron con un mejor nivel en sus habilidades de lectura lo que les marcaba un rango reducido de habilidades por mejora, contrario al grupo bilingüe.

c) Análisis cuantitativo en el pretest y postets entre el grupo control y experimental

Se evaluaron los diferentes productos entregados por los grupos control y experimental, en las ejecuciones del *pretest* y del *posttest*. Los resultados en el *pretest* favorecieron notablemente al grupo control, sin embargo en la aplicación del *posttest* si bien, los resultados no favorecen al grupo experimental si se observa una gran mejoría, pues presenta un efecto de igualación en sus resultados.

Ideas principales: Comparando las ejecuciones del *pretest* entre los grupos experimental y control la identificación de ideas principales es mayor en el grupo control, sin embargo ya en la aplicación del *posttest* los resultados del grupo control son igualados por el grupo experimental, este aspecto lo podemos

observar en la siguiente tabla de frecuencia de resultados en ambos grupos y para las diferentes ejecuciones.

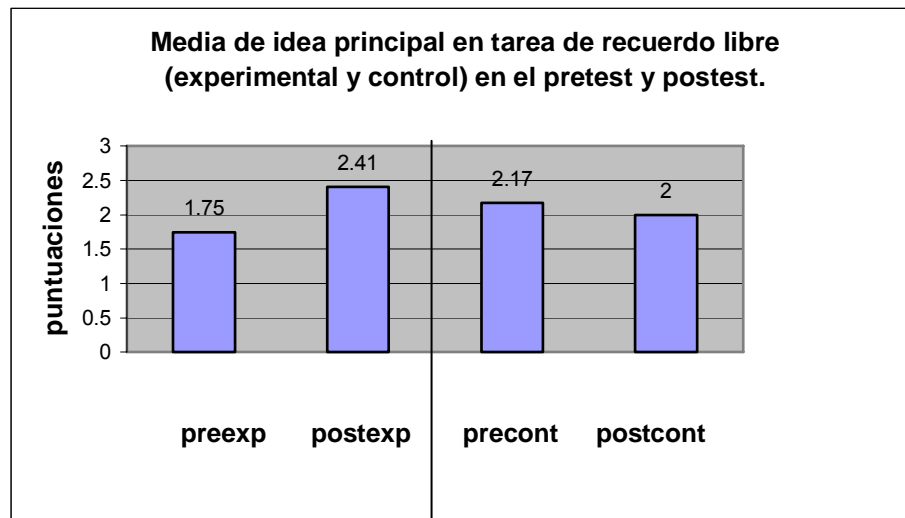
Tabla 4.2.Frecuencia de ideas principales en los grupos control y experimental en las diferentes ejecuciones (pretest y postest)

No. de ideas principales	No. de casos (experimental)		No. de casos (control)	
	pretest	postest	pretest	postes
0	0	1	0	1
1	5	2	2	6
2	10	4	11	2
3	1	1	3	6
4	0	4	1	1
TOTAL	16	12	17	16

Como se puede observar en la tabla anterior la identificación en las ideas principales son semejantes para ambos grupos, analizando las dos ultimas filas de la tabla, que corresponde a la frecuencia en la identificación de más de dos ideas principales encontramos que en el grupo experimental, el porcentaje es de 6.25%(n16) en el *pretest* y 41.6%(n12) en el *postest* y para el grupo control los porcentajes en pretest como el postest son 23.52%(n17) y 43.75% (n16) respectivamente.

Respecto a las medias obtenidas en las diferentes ejecuciones de la prueba tarea de recuerdo libre y guiado son las siguientes: en el *pretest* para el grupo experimental (1.75, n16) y control (2.17, n 17) y en el postest (2.41, n 12) y (2, n 16) para el grupo experimental y control respectivamente. Como podemos observar en la siguiente gráfica.

Gráfica 4.1 ideas principales en tarea de recuerdo libre y guiado.



La comparación de medias en ideas principales refleja una mejora del grupo experimental logrando por lo menos un efecto de igualación con el grupo control, incluso presenta una puntuación ligeramente superior que el grupo control.

Ideas de apoyo: de acuerdo a los datos obtenidos podemos observar que efectivamente en la primera aplicación el grupo experimental presenta una desventaja respecto al grupo control, sin embargo, ya en los resultados de la segunda ejecución los datos favorecen ligeramente al grupo experimental.

Al igual que la ideas principales los resultados variaron en las diferentes aplicaciones tal como se puede observar en la siguiente gráfica de frecuencia de respuestas, de los grupos experimental y control en las diferentes aplicaciones (*pretest y posttest*).

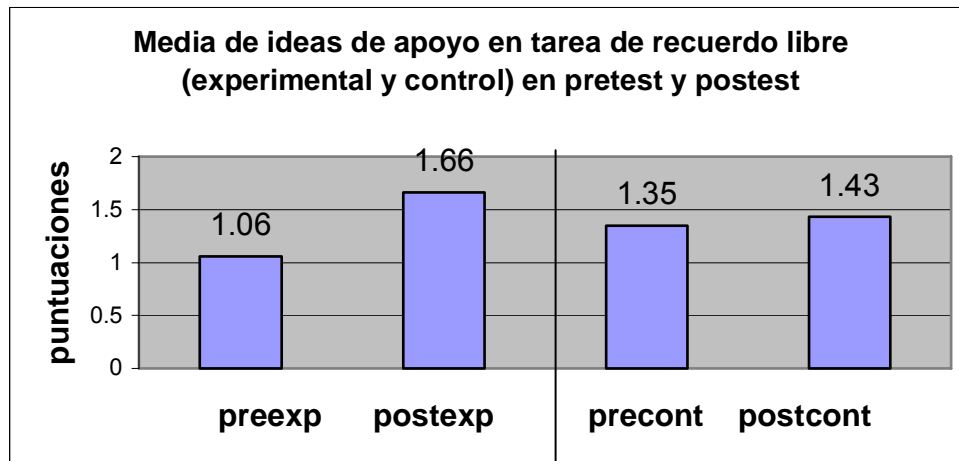
Tabla 4.3 Frecuencia de ideas de apoyo en los grupos control y experimental en las diferentes ejecuciones (pretest y postest)

No. de ideas de apoyo	No. de casos experimental)		No. de casos control)	
	pretest	postest	pretest	Postes
0	4	0	1	1
1	7	5	9	8
2	5	6	7	6
3	0	1	0	1
TOTAL	16	12	17	16

La tabla anterior permite observar el porcentaje correspondiente a cada grupo en la identificación de las ideas de apoyo en la tarea de recuerdo, tanto del *pretest* como del *postest*. Analizando las dos ultimas filas de la tabla, que corresponde a la frecuencia en la identificación de más de dos ideas de apoyo encontramos que en el grupo experimental, el porcentaje es de 31.25%(n16) en el pretest y 58.3% (n12) en el postest y para el grupo control los porcentajes en *pretest* como el *postest* son 41.17% (n17) y 43.75% (n16) respectivamente.

Las medias en ideas de apoyo obtenidas en las diferentes ejecuciones son las siguientes: en el *pretest* para el grupo experimental(1.06, n16) y control (1.35, n 17) y en el *postest* (1.66, n 12) y (1.43, n 16) para el grupo experimental y control respectivamente. Como podemos observar en la siguiente gráfica.

Gráfica 4.2. Ideas de apoyo en tarea de recuerdo libre y guiado.



Las medias en ideas de apoyo presentadas en la gráfica anterior, permite observar como el grupo control comienza con una ventaja sobre el grupo experimental, sin embargo, en el postest el grupo experimental refleja un efecto de igualación ante el grupo control que se mantiene estable, lo que significa una mejora en las habilidades de lectura solicitadas para esta prueba que podrían ser atribuidas al taller.

d) Ideas de detalle, integración, elaboración e inferencia:

En el caso de los ejemplos, integración, elaboración e inferencias comparando las ejecuciones de ambos grupos y ambas ejecuciones no hay diferencia significativa entre éstos, ya que los resultados van de 0, 1 y 2 en cada caso y para cada ejecución, no siempre en el mismo alumno pero no hay algún dato que sea relevante y le da mayor puntaje a alguna ejecución o grupo determinado.

Hay que mencionar que es necesario trabajar estos aspectos con ambos grupos, ya que es en donde presentan mayor dificultad y no hay que olvidar que son

factores que intervienen y tienen estrecha relación para una buena comprensión lectora.

Los resultados anteriores reflejan una mejoría notoria en las habilidades de comprensión lectora en el grupo experimental atribuibles al taller y un efecto de igualación entre el grupo bilingüe (experimental) con respecto del grupo monolingüe (control), considerando que el experimental presentaba habilidades más bajas antes de iniciar el taller.

Sin embargo, no se puede afirmar que este resultado, se presente ante textos de contenido más complejo, por lo que es importante la continuidad en el desarrollo del vocabulario.

La revisión teórica presentada en esta tesis fue de mucha importancia ya que permitió varios aspectos, los cuales se enuncian a continuación:

- Comprender la importancia del trabajo que se realizó al conocer el papel que juega el aspecto de la lectura dentro del desarrollo escolar de cada individuo.
- Como estudiante bilingüe, fue también satisfactorio enterarme a través de esta revisión, que ésta característica no es de ninguna manera una limitante para el aprendizaje. Lo que realmente limita éste aprendizaje es la falta de compromiso y atención por parte de los docentes hacia el alumnado.
- Permitted también el diseño del taller desarrollado al conocer las características propias de la población, ya que al contemplarlas, el diseño se realizó con materiales adecuados a las capacidades de lectura que el alumnado presentada.

CONCLUSIONES:

Los resultados anteriores nos permiten manifestar de manera satisfactoria que la aplicación del taller para la enseñanza de estrategias de lectura en español al alumnado de sexto de primaria favoreció de forma notoria el desarrollo de sus habilidades de lectura, a pesar que fue impartido únicamente en español a estudiantes bilingües con dificultades de lectura en esta lengua. La influencia favorable del taller se dio en la mayor parte del las y los participantes que integraron el grupo experimental, ya que fue imposible que la totalidad de estudiantes mejorara sus habilidades de lectura. Sin embargo, no se puede afirmar que los efectos positivos se mantengan con textos más complejos, con abundante vocabulario desconocido para la población bilingüe.

Lo anterior se debió a que desafortunadamente esta población estudiantil enfrenta un grave problema que consiste en un alto índice de ausentismo, lo que limitó en cierta medida que los estudiantes aprovecharan todo el taller, y redujo el número de casos que realizaron tanto el *pretest* como el *postest* (recordemos que taller participaron 17 estudiantes y en el *postest* sólo 12). Situación que se presentó debido a que estos estudiantes contribuyen a la economía familiar, vendiendo dulces o artesanías, o en distintos trabajos en las calles como limpiar parabrisas en los semáforos, actividades que les consume el tiempo e impide asistan de forma regular a la escuela.

Otro aspecto desfavorable para el desarrollo del taller es el nulo hábito por la lectura, ya que sus condiciones de vida, anulan o minimizan cualquier posibilidad de tiempo destinado a la lectura, puesto que sus necesidades económicas son de mayor importancia para su sobre vivencia que el dedicar tiempo a leer algún texto escolar o recreativo.

Durante el taller se incluía el trabajo con el vocabulario necesario para la comprensión de los textos, sin embargo, pueden requerir de apoyo para tratar

textos complejos y diversas actividades para ampliar el vocabulario en español. Lo anterior debido a que se trata de estudiantes indígenas bilingües hñahñus, en su mayoría hablantes del hñahñü como primera lengua y con escaso o nulo hábito de lectura en español fuera de la escuela. Sin embargo, este factor aunque implicó tiempo en el desarrollo del taller no llegó a ser un obstáculo para lograr mejorar las habilidades de lectura en el alumnado, en parte por la selección de los textos que permitieran la comprensión y una ampliación moderada de vocabulario

La experiencia del taller pone de manifiesto que realmente es necesario e indispensable considerar y entender las características del alumnado, de esta forma propiciar condiciones favorables para un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado.

La relación afectiva que existió con los alumnos motivó más su desenvolvimiento dentro del taller, ya que al ser yo hñahñu permitió crear un mejor ambiente de trabajo en el que los alumnos no se sentían discriminados por sus dificultades de expresión oral en español, ya que también podían hacerlo en hñahñu.

La atención que yo les brindaba además de que los materiales didácticos utilizados para el taller eran con textos más familiares o cotidianos permitió que la mayoría de los alumnos se sintiera motivado para participar activamente en el desarrollo del mismo. Lo cual en alguna medida intervino para la obtención de resultados positivo, para las habilidades desarrolladas dentro del taller.

SUGERENCIAS:

Después del desarrollo del taller y por ello un mejor conocimiento de la población a quien fue dirigida esta investigación consideró importante las siguientes recomendaciones:

1. Se observa la necesidad de seguir otorgando a estos estudiantes indígenas bilingües este tipo de apoyo y así permitirles mejorar sus habilidades básicas de lectura o de alguna otra área que lo requiera.
2. El taller impartido como ya se menciona fue desarrollado básicamente en español y se notaron mejorías en el desarrollo de sus habilidades de lectura, sin embargo, se recomienda se impartan talleres para el conocimiento del sistema de escritura en la propia lengua de los estudiantes (hñahñu), así como de comprensión lectora lo que lo hará más motivante y por ello mejorara los resultados.
3. Otra cosa importante de considerar es la creación de materiales didácticos en la lengua dominante de los estudiantes, lo cual facilitara la enseñanza en esta población, de esta manera poder trabajar temas que le interesen al alumno (a) por la cercanía a su vida cotidiana.
4. Finalmente es necesario considerar sus condiciones de vida tanto alimentarias, económicas y de salud, pues estos factores en muchas ocasiones limitan el aprendizaje de los alumnos(a) y si no las tomamos en cuentas, cometemos el error de tachar al niño(a) de flojo y no tomamos las medidas necesarias para apoyar benéficamente el aprendizaje de los estudiantes

BIBLIOGRAFIA.

Andricaín, S., Marín y Rodríguez O.(1995) Puertas a la lectura. Santa fe Bogota: Magisterio. 9 -20

Baker, C. (1997) Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra. 29-46

Baumann. F. J. (1990) La comprensión lectora (como trabajar la idea principal en el aula).Madrid: aprendizaje Visor. 13 -28, 133 -174

Bikandi, U. (2000) Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria _ España: Síntesis. 19 -31

Cairney, T. H. (1996) Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Ediciones Morata. 28 - 39

Díaz, F. (1995) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill. 271- 308

Gagne, E.(1991) La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid: visor distribuciones. 249 -296.

Hernández, A. y Quintero, A. (2001) Comprensión y composición escrita. Madrid: Síntesis. 11 - 48

Johnston, P. (1989) La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid. 15 - 96

Mendoza, A.(1998) Tu, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura. Barcelona: Octaedro, S.L. 47 - 84

Miguez, P. (2005) 2º informe de año sabático. Universidad Pedagógica Nacional.

Milla, F. (2001) Actividades creativas para la lecto-escritura. México:Alfaomega.

Rebolledo N. Y Miguez P. (2005) bilingüismo, Lectocomprension y comunicación intercultural. Un estudio en la escuela primaria Alberto Correa. México. UPN. 3 - 15.

Sánchez, E.(1999) Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Santillana. 115 - 220

Sarto, P.(1997) Bilingüismo. Salamanca:Amaru ediciones. 25 - 96

Satrias, M.(1997) Caminos a la lectura. El qué y el cómo para que los niños lean. Colombia: Pax México. 2 - 23

SEP,(2000) La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. en: programa nacional de actualización permanente México. SEP.59 - 62.

Siguan, M.(1986) Educación y Bilingüismo. Madrid: Santillana.

Smith, F.(1989) Comprensión de la lectura, BÓGOTA, Colombia: Trillas. 13 - 22

Solé, I.(1997) Estrategias de lectura.... Madrid, España: GRAO. 21 - 48

Tapia, J. A.(2000)Motivación y aprendizaje en el aula Como enseñar a Pensar. Madrid: Santillana.

ANEXOS

ANEXO II

CUESTIONARIO HERENCIA BIOLÓGICA (OPCION MULTIPLE)

Nombre del alumno(a) _____ Grado _____

Fecha: _____.

1.-¿En que lugar de la célula se localiza la información genética contenida en los cromosomas?

- a) Membrana
- b) Estructura
- c) Células
- d) Citoplasma

2.- La célula es la encargada de llevar a cabo FUNCIONES VITALES como:

- a) transmitir y almacenar información.
- b) reproducir citoplasmas y membranas celulares.
- c) alimentarse, crecer y formar cromosomas.
- d) alimentarse, crecer y reproducirse.

3.- Las estructuras que tiene forma de bastones se llaman:

- a) membranas
- b) células
- c) citoplasmas
- d) cromosomas.

4.- La transmisión de la información genética de una generación a otra, se le conoce como:

- a) reproducción
- b) herencia biológica
- c) funciones
- d) célula

5.- Las células de la reproducción de los seres humanos son:

- a) óvulo y espermatozoide
- b) núcleo y citoplasma
- c) citoplasma y óvulo
- d) óvulo y polen

6.- ¿Qué sucede en el núcleo cuando una célula se duplica?

- a) Cambia en la célula nueva
- b) Pasa a la nueva célula
- c) Se divide en partes iguales
- d) Queda en la célula original

7.- Un tipo especial de células son las de la reproducción. ¿Cuántos cromosomas contiene las células de la reproducción en los seres humanos?

- a) 21 pares
- b) 23
- c) 46
- d) 23 pares.

8.-El daltonismo y el síndrome de Down son causados por una alteración en:

- a) los cromosomas
- b) el espermatozoide
- c) el óvulo
- d) el núcleo

9.- Las letras XX identifican el par sexual que pertenece a:

- a) mujeres
- b) hombres
- c) los seres humanos
- d) no existe esa combinación.

10.- ¿Que crees más seguro, que nazca niños o niñas?

- a) Niñas
- b) Niños
- c) No se puede saber
- d) Igual cantidad

11.- La alteración de la vista, llamada daltonismo es causada por:

- a) una alteración en el cromosoma Y
- b) una alteración en el cromosoma X
- c) una alteración en el cromosoma YY
- d) por la contaminación del aire.

12.- El síndrome de Down, se caracteriza por un grado de deficiencia mental pero ¿por qué se presenta esta alteración?

- a) Por falta de un cromosoma en el par 23
- b) Por un descuido durante el embarazo
- c) Por una alteración después del nacimiento.
- d) Por un cromosoma extra en el par 21.

13.- Una persona daltónica presenta dificultad en identificar:

- a) todos los colores
- b) el tamaño de los objetos
- c) los colores verde y rojo
- d) la forma de los objetos

ANEXO III

PROGRAMA DEL CURSO- TALLER

“Habilidades de comprensión lectora dirigido a estudiantes de 6° grado de primaria”

Elaborado por:

Maria del Pilar Miguez Fernández
Alejandra Ortiz Salas
Cristina Pérez Ángeles

México D.F. 2006

Presentación

El curso taller de comprensión lectora está dirigido a estudiantes bilingües hñähñü/español inmigrantes en el D.F. de sexto grado. Su propósito es contribuir a mejorar su comprensión lectora, a través del desarrollo de una serie de habilidades de lectura tales como identificación de ideas principales y elaboración de resúmenes, las cuales se contemplan en los contenidos del programa oficial de español para este grado.

Su diseño obedece a la detección de bajas habilidades de lectura en esta población, referida por su maestra y constatada por un diagnóstico realizado sobre la comprensión lectora.

Se trata de estudiantes que además de asistir a la escuela, laboran varias horas del día. Si bilingüismo es a nivel oral puesto que las habilidades de lectura y escritura las han adquirido en la escuela, donde solo han recibido clases en español, por ello el taller de lectura se desarrollará en esta lengua.

El programa se basa en el enfoque cognitivo de comprensión lectora que plantea la lectura como un proceso de construcción del significado global del texto, como resultado de la interacción entre el lector, el texto y el contexto de ambos (Cairney, 1990)¹. En la lectura se ponen en juego los conocimientos previos del lector acerca del tema y del mundo, así como sus habilidades de lectura. El curso taller se dirige precisamente a promover el desarrollo de habilidades de lectura básicas para las actividades escolares y para la comprensión de distintos tipos de textos. Se trata de un conocimiento de tipo procedimental centrado, por tanto, en la práctica. Algunos autores como Baumann (1990)² y Sánchez (1988)³, han desarrollado programas de enseñanza de habilidades de lectura en población de educación primaria y secundaria, aunque no en contexto bilingüe. Estos autores basan sus propuestas en la utilización de las macrorreglas trabajadas por Kintsh y van Dijk, en particular Sánchez incorpora las aportaciones de Mayer de las estructuras de los textos expositivos, cuyo conocimiento ayuda a detectar las ideas fundamentales a partir de cómo organizan las/los autores sus escritos.

El programa propuesto adopta la modalidad de taller por relevancia de la práctica para la adquisición y desarrollo de las habilidades propuestas. Durante el curso se destaca la importancia de estas habilidades y se realizan prácticas demostrativas para clarificar las definiciones y formas de proceder, y se brindan oportunidades para su ejercitación guiada e individual. La metodología de enseñanza directa, tal como lo plantea Baumann, orienta las distintas actividades a realizar durante el taller.

¹ Cairney, T. (1990) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Barcelona: Morata.

² Bauman, J. (1990) *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor, 1990.

³ Sánchez, J. E. (1988). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.

La evaluación del taller se da durante todo el proceso, incluyendo ejercicios individuales que demandan poner en práctica las habilidades adquiridas, utilizando diferentes tipos de textos expositivos.

El diseño del taller se elaboró retomando propuestas de los autores Baumann y Sánchez en habilidades de identificación y elaboración de ideas principales, de resumen y de conocimiento y utilización de estructuras textuales.

Objetivo General:

La adquisición y/o desarrollo de algunas habilidades de comprensión lectora de textos expositivos.

Unidad I Ideas Principales

Objetivo

Adquirir y/o desarrollar habilidades de identificación y elaboración de la idea principal en listas de palabras, frases y párrafos.

Descripción

En esta unidad se enseñará la habilidad de identificación y elaboración de idea principal como estrategia para la comprensión lectora de textos expositivos, aplicando las macrorreglas.

Temas:

Identificación y elaboración de ideas principales.

Definición de las ideas principales.

Las ideas principales explícitas e implícitas

Aplicación de macrorreglas para las ideas principales.

Ideas principales en textos con diferente extensión.

Recursos:

Computadora y cañón para presentación en power point.

Hojas impresas con ejercicios individuales para las distintas habilidades (listas de palabras, frases y párrafos).

Hojas de evaluación individual semejantes a las anteriores, de acuerdo con la habilidad.

Unidad II Estructuras de textos expositivos.

Objetivo

Conocimiento de las estructuras de los textos expositivos y su utilización para detectar y elaborar ideas principales.

Descripción:

En esta unidad se abordan las estructuras que prevalecen en los textos de tipo expositivo. El conocimiento de las estructuras expositivas y la habilidad para identificarlas en distintos textos, implica no solo la detección de las ideas principales sino también facilita la atención en las relaciones predominantes que articulan el texto, tales como causa-efecto, problema-solución, ó descripción.

Temas:

Las estructuras de los textos expositivos:

- Comparativa
- Secuencia
- Causa-efecto
- Problema-solución
- Descriptivo

Recursos:

Computadora y cañón para presentación en power point.

Hojas impresas con ejercicios individuales para las distintas habilidades (listas de palabras, frases y párrafos).

Hojas de evaluación individual semejantes a las anteriores, de acuerdo con la habilidad.

Unidad III. Resumen

Objetivo

Fortalecer las habilidades de uso de macroreglas y del conocimiento de las macroestructuras para la elaboración de resúmenes de textos expositivos.

Descripción:

En esta unidad se trabaja la elaboración de resúmenes, lo cual incluye incorporar y desarrollar habilidades de idea principal abordadas en las unidades anteriores y la relación semántica adecuada entre las ideas de forma sucinta. Se aplican las macroreglas y el conocimiento de las estructuras textuales para elaborar resúmenes de pasajes breves.

Temas:

Definición de resumen.
Macrorreglas en pasajes breves.
Identificación de macroestructuras.
Coherencia temática
Relaciones semánticas subordinadas y coordinadas.

Recursos y Materiales:

Computadora y cañón para presentación en power point.
Hojas impresas con ejercicios individuales para las distintas habilidades (listas de palabras, frases y párrafos).
Hojas de evaluación individual semejantes a las anteriores, de acuerdo con la habilidad.

Lecturas seleccionadas de:

- Baumann, J. (1990) *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor, 1990.
Lecturas: “Las tormentas”pág 156, “Los perros policía”pág 155, “Las ballenas” Pág. 258 y “Un regalo inesperado”pág 256.
- Sánchez, J. E. (1988). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
Lecturas: “Mamíferos”pág 54 y “las comunicaciones en el imperio” Pág. 322.
- SEP. Libro de Español de sexto grado. Lectura: “Los reptiles”. Pág.39
- SEP. Libro de Español de quinto grado. Lectura: ¿Por qué tiembla la tierra? Pág 63

Metodología de enseñanza

La metodología que se propone para el desarrollo de este programa es el de la instrucción directa propuesta por Baumann (1990), cuyos pasos a seguir son los siguientes:

- a) **Introducción:** Se explica a los alumnos el objetivo de la clase que va a recibir destacando la importancia y las ventajas que va a adquirir para mejorar su lectura.
- b) **Ejemplo:** Se muestra a los alumnos una sección de un texto de lo que se les va a enseñar y de esta manera ellos entenderán lo que van a aprender.
- c) **Enseñanza directa:** En esta fase el profesor muestra, explica, describe, y demuestra la habilidad que el alumno debe adquirir.
- d) **Aplicación dirigida por el profesor:** El alumno adquiere mayor participación en la actividad, poniendo poco a poco en práctica las habilidades adquiridas, en el que el profesor va corrigiendo los errores que el alumno comete.
- e) **Práctica individual:** Se reparte material no empleado en la enseñanza o aplicación a cada uno de los alumnos(as), que les exija hacer uso de la habilidad individual.

El desarrollo de este programa se verá regulado por el seguimiento de estos pasos con la flexibilidad de repetir uno de ellos si es necesario y pasar siempre al siguiente únicamente si el anterior ha quedado claro.

Evaluación

La evaluación se concibe como un proceso permanente y continuo. Permanente, en el sentido de que está orientada a la retroalimentación oportuna para facilitar la construcción de conocimientos en el alumnado, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación continua consistirá en la aplicación de una serie de evaluaciones a lo largo del taller, sobre cada una de las habilidades específicas enseñadas, en el momento en que se considere que la habilidad en cuestión ha quedado suficientemente clara. Al mismo tiempo, la evaluación constituirá una nueva oportunidad de practicar la habilidad aprendida.

Al finalizar el taller se evaluará la comprensión de un texto expositivo mediante una tarea de recuerdo, debido a que las habilidades de idea principal y de resumen favorecen la puesta en práctica de habilidades de pensamiento para la construcción global del significado del texto. Lo anterior, además de evaluar el progreso de los alumnos en lo individual, permitirá evaluar la efectividad del taller debido a que esta misma prueba se aplicó al mismo grupo de estudiantes como parte del diagnóstico.

Materiales y ejercicios individuales: se anexan al final del programa. Anexo IIIA Y IIIB respectivamente.

CARTA DESCRIPTIVA

UNIDAD 1: IDEAS PRINCIPALES

Objetivo	Contenidos Específicos	Actividades	Tiempo	Recursos	Evaluación
Adquirir y/o desarrollar habilidades de identificación y elaboración de la idea principal en listas de palabras, frases y párrafos.	Definición de ideas principales. Definición y aplicación de macro reglas para ideas principales:	Introducción: tema a tratar, propósito, y motivación. Exposición y demostración. Definición de idea principal y macrorreglas. Demostración con ejemplos por la docente. Participación grupal: Presentación de listas de palabras con participación del grupo en la identificación de la idea principal. Práctica individual: ejercicios individuales y discusión en el grupo de las ideas principales y cómo procedieron para localizarlas. Retroalimentación de la docente.	1:30	-Presentación en power point : computadora y cañón. - Para la práctica individual: hojas impresas para cada estudiante con diferentes textos, de acuerdo con el contenido de enseñanza.	Ejercicios individuales de evaluación, semejantes a los ejercicios de práctica individual, al finalizar cada contenido específico. Anexo evaluación IIIB. "lista de palabras" extraído del libro de Baumann(1990)
	a) implícita y explícitas en listas de palabras.			El anexo materiales IIIA contiene las listas utilizadas.	
				Hojas impresas de listas de palabras (anexo materiales 1) Hojas de evaluación con listas de palabras.	
	b) implícitas y explícitas en frases	Exposición y demostración, participación grupal, práctica individual y evaluación. Esta secuencia de actividades se sigue para cada uno de los contenidos específicos.	1 hora	Listas de palabras en power point y en hojas (anexo materiales 2).	Anexo evaluación 2 "Idea principal en frases" material elaborado por tesista y asesora
	c) implícita y explícitas en párrafos		1 hora	Frases en power point y en hojas. (anexo materiales 3)	Anexo evaluación 3 Idea principal en párrafos" extraído del libro de Sánchez E.(1988)

UNIDAD 2: ESTRUCTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS

Objetivo	Contenidos Específicos	Actividades	Tiempo	Recursos	Evaluación
<p>Conocimiento de las estructuras de los textos expositivos y su utilización para detectar y elaborar ideas principales.</p>	<p>Definición y organización de los textos expositivos</p> <p>1.-Estructura de tipo comparativo</p>	<p>Introducción: tema a tratar, propósito, y motivación.</p> <p>Exposición y demostración.</p> <p>Definición y organización de estructura de textos expositivos. Demostración con ejemplos por la docente.</p> <p>Participación grupal: presentación de textos con estructura de tipo comparativo. con participación del grupo en la identificación de la idea principal.</p> <p>Práctica individual: ejercicios individuales y discusión en el grupo de las ideas principales y cómo procedieron para localizarlas. Retroalimentación de la docente.</p>	<p>1:30</p>	<p>-Presentación en power point : computadora y cañón.</p> <p>- Para la práctica individual: hojas impresas para cada estudiante con diferentes textos, de acuerdo con el contenido de enseñanza.</p> <p>El anexo materiales 4 Estructura comparativa</p> <p>Hojas impresas del texto con estructura comparativa(anexo materiales 4)</p>	<p>Ejercicios individuales de evaluación, semejantes a los ejercicios de práctica individual, al finalizar todos los contenidos específicos.</p>
	<p>2.-Estructura de tipo secuencia</p>	<p>Exposición y demostración,</p>	<p>1hora</p>	<p>(Anexo materiales 5).</p>	<p>Anexo evaluación</p>
	<p>3.-Estructura de tipo causa/efecto</p>	<p>participación grupal, práctica individual y evaluación. Esta secuencia de actividades se sigue para cada uno de los contenidos específicos.</p>	<p>1hora</p>	<p>(anexo materiales 5.1)</p>	<p>Anexo 4</p>
	<p>4.-Estructura de tipo problema/solución</p>	<p>Esta secuencia de actividades se sigue para cada uno de los contenidos específicos.</p>	<p>1hora</p>	<p>Anexo materiales 5.2</p>	<p>"las comunicaciones en el imperio" extraído del libro de Sánchez E.(1988)</p>
	<p>5.-Estructura de tipo descriptivo</p>	<p>Esta secuencia de actividades se sigue para cada uno de los contenidos específicos.</p>	<p>1hora</p>	<p>Anexo materiales 5.4</p>	<p>Anexo 4 "las comunicaciones en el imperio" extraído del libro de Sánchez E.(1988)</p>

UNIDAD 3: EL RESUMEN

Objetivo	Contenidos Específicos	Actividades	Tiempo	Recursos	Evaluación
Fortalecer las habilidades de uso de macroreglas y del conocimiento de las macroestructuras para la elaboración de resúmenes de textos expositivos.	<p>Definición de resumen.</p> <p>Uso de macroreglas en el resumen.</p> <p>< supresión <generalización <integración</p> <p>Establecimiento de relaciones semánticas y coherencia temática.</p>	<p>Introducción: tema a tratar, propósito, y motivación.</p> <p>Exposición y demostración. Definición y uso de macroreglas para el resumen Demostración con ejemplos por la docente.</p> <p>Participación grupal: Presentación de textos expositivos y con la participación del grupo se identifica la idea principal.</p> <p>Práctica individual: ejercicios individuales y discusión en el grupo de las ideas principales y cómo procedieron para localizarlas.</p> <p>Retroalimentación de la docente.</p>	2.horas	<p>-Presentación en power point : computadora y cañón.</p> <p>- Para la práctica individual: hojas impresas para cada estudiante con diferentes textos, de acuerdo con el contenido de enseñanza.</p> <p>El anexo materiales 6 “resumen con las 4 reglas y macroreglas”</p> <p>Hojas impresas un texto expositivo para la elaboración de un resumen (anexo 6)</p>	<p>Ejercicios individuales de evaluación, semejantes a los ejercicios de práctica individual, al finalizar todos los contenidos específicos.</p> <p>Anexo evaluación 5 “ los reptiles” texto extraído del libro de español de texto gratuito 6 ° grado.</p>
	Idea principal y resumen en pasajes breves de 2 a 4 párrafos	Exposición y demostración, participación grupal, práctica individual y evaluación. Esta	1hora	(Anexo materiales 7).	Anexo evaluación 6 “ la escasez de los alimentos” extraído del libro de Sánchez E.(1988)
	Idea principal y resumen en pasajes extensos mas de 4 párrafos	secuencia de actividades se sigue para cada uno de los contenidos específicos.	1hora	(anexo materiales 8)	Anexo evaluación 7 “ los colonos llegan a las llanuras” extraído del libro de Sánchez E.(1988)

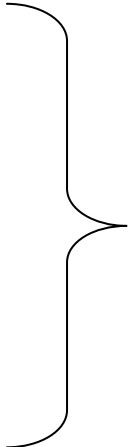
ANEXO IIIA

MATERIALES

Material 1:

Idea principal en lista de palabras explicita

Naranja
Plátano
Manzana
Melón
Sandia
Durazno
Mandarina
Mango
Frutas
Piña
Ciruela
Pera



FRUTAS

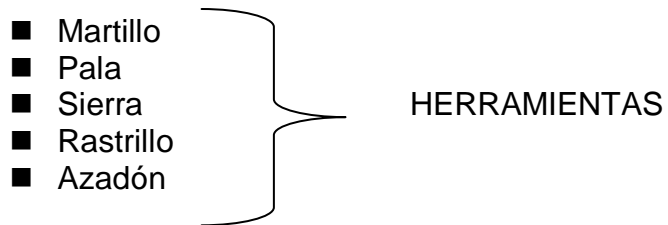
Rojo
Azul
Colores
Amarillo
Café
Verde
Rosa
Anaranjado
Negro
Blanco



COLORES

Material 2:

Idea principal en lista de palabras implícita



Material 3:

Idea principal en frases implícitas y explícitas

- Lupita entró a la cocina y vio encima de la mesa mandarinas, fresas, manzanas y duraznos.
- Ana, la niña que entrena básquetbol en la cancha de su pueblo todos los fines de semana, se fracturó el tobillo, (un día antes del torneo).
- El lunes es el día de la semana en que Rosy viaja y visita a su tía, que vive en la colonia Torres de Padierna, a dos cuadras del mercado
- Maribel, la joven que vive en la casa de madera al final de la calle, visita a su abuelita todos los sábados.
- Sonia y su amiga Isabel tienen una amistad muy linda, porque se conocieron desde que iban a la primaria (, ambas jugaban basquetbol en la escuela).
- Daniel es un joven que le agrada ir a nadar todos los sábados con sus amigos, en un parque acuático que está cerca de su casa.
- María, la mamá de Ángel, que vive en la colonia Roma vende bellas artesanías en el zócalo de la ciudad de México.
- Laura fue al balneario y tendió su toalla amarilla en el pasto, entró al agua y se bañó.

Material 4:

Idea principal en párrafos implícitas y explícitas

1. Ana estaba nerviosa. Siempre había querido tener un perrito. Primero lo oyó ladrar. Después oyó un arañazo en su puerta. Saltó de la cama y corrió a abrir la puerta. Ana sonrió y sacó a su cachorro de la cesta. Ahora Ana, tiene su primer perrito.

I.P. Ana ahora, tiene su primer perrito

2. Las ballenas son en muchos aspectos, como los seres humanos. Son mamíferos como nosotros. Tienen pelo, respiran aire, nacen vivas y las crías nacen de sus madres. Las ballenas también tienen sangre caliente como nosotros.

I.P. Las ballenas son en muchos aspectos, como los seres humanos.

3. Para crecer, las plantas necesitan un suelo rico en minerales. Las plantas también necesitan un gas llamado dióxido de carbono. Sin él las plantas morirían. Y, por supuesto, las plantas necesitan agua y una temperatura cálida.

I.P. Las necesidades de las plantas para sobrevivir.

4. Los caballos transportan a las personas. Las mulas arrastran cargas pesadas. Los perros guían a las personas ciegas por la calle

I.P. Algunos animales que ayudan a las personas en el transporte.

5. Los perros policía pueden perseguir y dar alcance a los ladrones. Algunos perros trabajan en el campo reuniendo a las vacas o a las borregas y ahuyentando ratas y ratones. Los perros de compañía son útiles porque son buenos amigos de sus amos.

I.P. . La ayuda que dan los perros a las personas

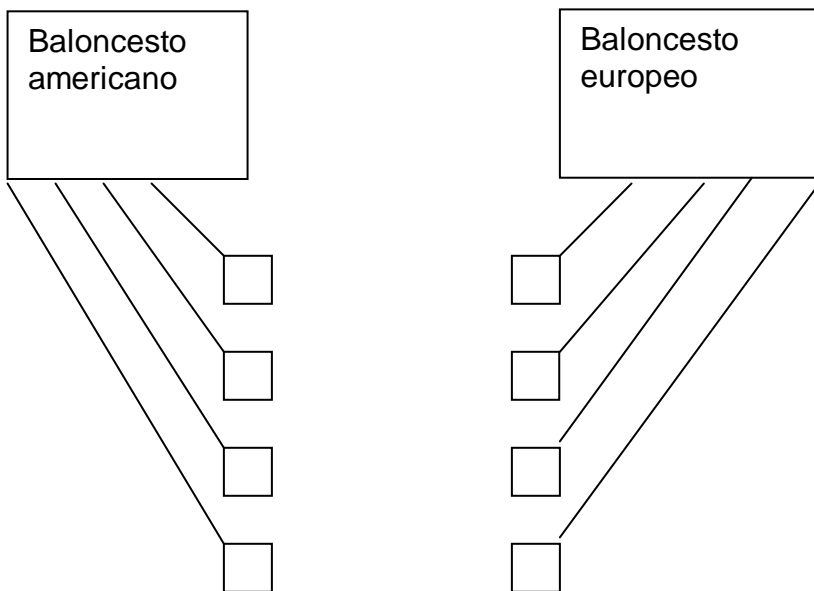
Material 5:

Estructura de textos expositivos (comparativo, secuencia, causa/efecto, problema/solución y descriptivo)

I. Comparativo:

En el baloncesto americano la línea de tres puntos esta más alejada de la canasta que en Europa. En Estados Unidos las defensas no individuales están prohibidas. Por otro lado, los jugadores americanos son eliminados del juego a las seis faltas personales y no a las cinco como ocurre en Europa. Además un encuentro en Estados Unidos se divide en cuatro periodos mientras que en Europa solo hay dos periodos de tiempo.

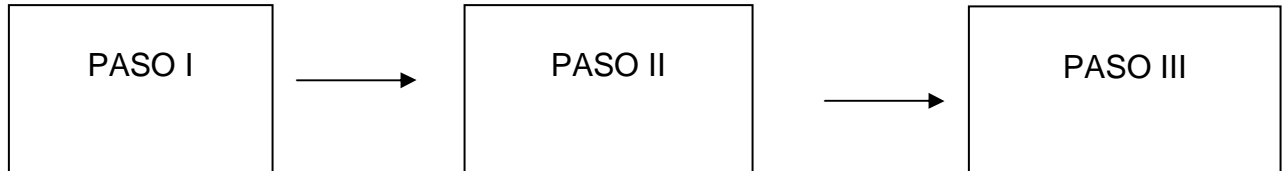
Este tipo de estructura se puede representar gráficamente de la siguiente manera:



Material 5.1 Secuencia

Cuando Pedro estaba jugando un partido de fútbol con sus amigos empezó a llover intensamente. A pesar de la lluvia, siguieron jugando durante un buen rato y terminaron completamente empapados. Después del partido, Pedro comenzó a toser y a tener escalofríos. Más tarde, cuando llegó a casa tenía 39° de fiebre y su madre lo mandó a la cama.

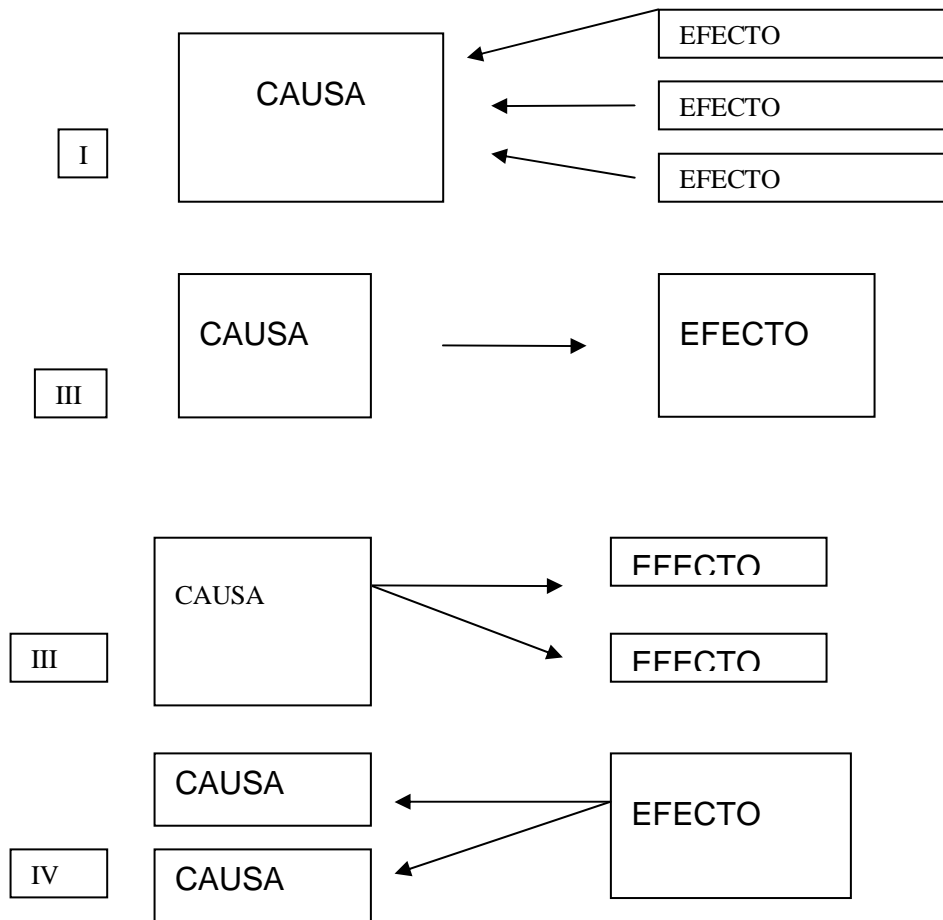
Para representar adecuadamente este tipo de estructura se puede utilizar el siguiente esquema:



Material 5.2 Causa/efecto:

La madre de Luis es una persona muy alegre, pero el otro día estaba muy enfadada. Su enfado se debía a que Luis se levanto tarde de la cama y no llego a tiempo a la escuela. Además al medio día Luis no quiso comer porque no le gustaba la comida. Para remate, cuando Luis llegó por la tarde después del colegio le pego a su hermana pequeña por que había tomado su balón.

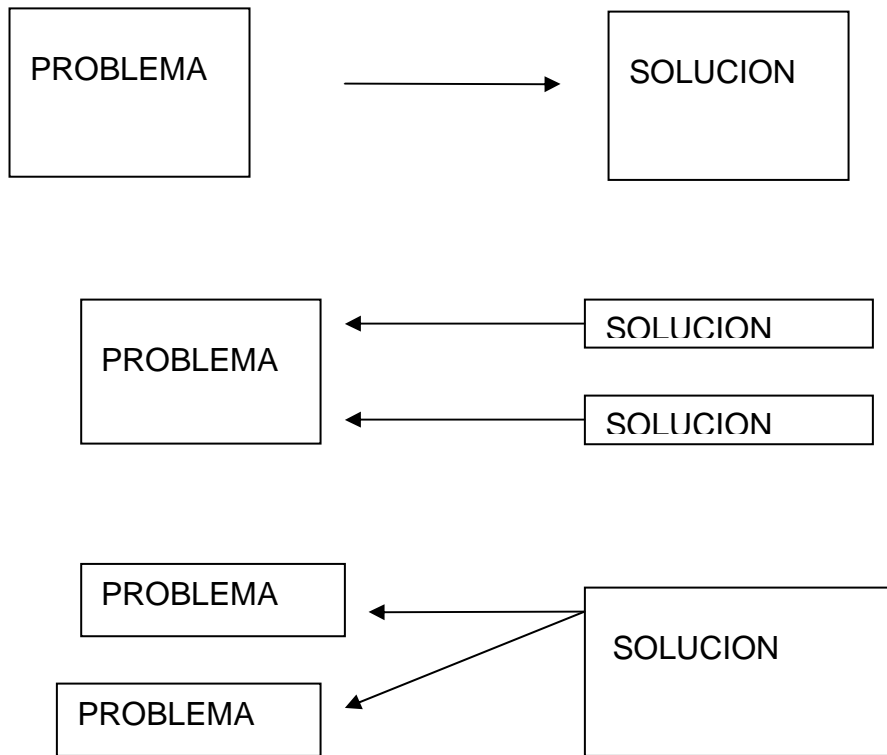
Las representaciones graficas para este tipo de estructura es la siguiente:



Material 5.3 Problema/solución:

La corteza terrestre es muy irregular y esta interrumpida por vías de agua (como ríos y mares). Todo esto hace muy difícil las comunicaciones y el transporte. Par salvar estos obstáculos, el hombre ha creado grandes túneles, como el que ahora se esta haciendo para unir Francia e Inglaterra. Tambien se han construido viaductos y puentes colgantes. En muchos casos se han tenido que eliminar montañas o alisar el terreno.

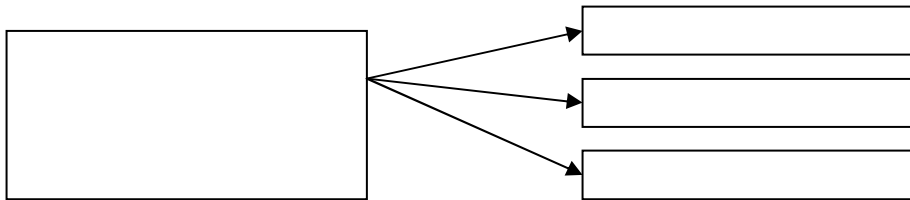
Las representaciones graficas para este tipo de estructura es la siguiente:



Material 5.4 Descriptivo:

La madera ha servido a los hombres como combustible. También la madera ha sido empleada para construir las primeras viviendas. Más recientemente, la madera ha sido utilizada para hacer papel.

La representación gráfica es:



Material 6:

RESUMEN CON LAS 4 REGLAS Y MACROREGLAS

EL 21, DIA MUNDIAL DEL ALZHEIMER

El 21 de septiembre se conmemora el día Mundial del Alzheimer, enfermedad caracterizada por la degeneración neuronal que afecta principalmente a persona de edad avanzada en la introspección y que ocasiona síntomas como amnesia, dificultades de pronunciación, problemas con la orientación, incapacidad para usar objetos, así como pobreza en la introspección y el juicio crítico. Y aunque la ciencia aun no logra dilucidar con exactitud su origen, pues depende de muchos factores como la edad mayor y la genética, ya ha sido posible desarrollar algunos tratamientos como *akatinol* (memantina), un fármaco de los laboratorios Merz indicado para el tratamiento de las demencias en fases avanzadas, que ha llegado a México tras haber demostrado su eficacia en países como Alemania y Gran Bretaña.

Este fármaco actúa en el cerebro, sobre un receptor de glutamato llamado NMDA (el glutamato es un neurotransmisor excitatorio que interviene en el proceso de las funciones cognitivas) y lo bloquea. Con ello disminuye de manera significativa los síntomas de la demencia e impide la muerte crónica de las neuronas, lo cual causa una lenta progresión de la enfermedad.

La entrada de akatinol es alentadora, toda vez que entre 2.4 y 5.1 por ciento de las personas entre 65 y 69 años sufre demencia senil. Además el riesgo de presentar este padecimiento aumenta conforme avanza la edad, pues los individuos entre 80 y 90 años tienen 24 por ciento de posibilidades, mientras que la cifra llega al 30 por ciento en adultos mayores de 90 años.

RESUMEN:

Material 7:

Idea principal en pasajes breves

Muchas mercancías se transportan por tierra. Por ejemplo, camiones grandes y pequeños transportan mercancías y material de todas las formas y tamaños. Los trenes transportan cargas extremadamente pesadas y voluminosas. Los aviones llevan cargas aéreas. En los negocios se emplea el transporte aéreo por que es muy rápido, pero también es muy caro. Los helicópteros también se utilizan para transportar mercancías por aire y, en algunos lugares, se utilizan globos de aire caliente para el transporte de materiales.

Los barcos, gabarras y otras embarcaciones se utilizan frecuentemente para transportar mercancías por lagos, ríos, canales y océanos. Las grandes cargas de petróleo, carbón y cereal se transportan frecuentemente por vía fluvial. Por tanto, las mercancías pueden transportarse por tierra, agua y aire

- **I.P. las mercancías pueden transportarse por tierra, agua y aire.**

Material 8:

Idea principal en pasajes extensos

Hay muchas formas de generar electricidad. Una es en centrales que queman carbón, petróleo o gas natural. Esto produce vapor que hace girar un generador y produce electricidad. Las centrales de carbón, petróleo y gas son la forma más común de generar electricidad.

También se produce electricidad en las centrales nucleares. La energía nuclear desprende calor. Este calor desprende vapor que hace girar un generador y produce electricidad, igual que una central que emplee carbón, petróleo o gas. Las centrales nucleares funcionan bien, pero hay quien piensa que son peligrosas y deberían cerrarse

También los saltos de agua producen electricidad. El agua contenida en una presa pasa por grandes tuberías a enormes ruedas de agua. El agua mueve las ruedas y están conectadas a un generador. Las centrales que emplean agua son buenas porque son limpias y seguras

También se utiliza la luz del sol y el viento para producir electricidad. Los paneles solares calientan el agua que se empleará para producir electricidad. Para ello se conecta aspas de enormes molinos a los generadores. La electricidad del viento o el sol es una buena idea porque el sol y el viento son de todos.

- **I.P. Hay muchas formas de generar electricidad**

I. de Apoyo:

- La electricidad puede generarse en centrales que queman carbón, petróleo o gas.
- Las centrales nucleares se emplean para generar electricidad
- También pueden aprovecharse los saltos de agua para generar electricidad
- La luz del sol y el viento pueden aprovecharse para producir electricidad

ANEXO IIIB :

EJERCICIOS INDIVIDUALES

Ejercicio 1: LISTA DE PALABRAS

Nombre _____

1.- Anota el titulo de cada lista.

Tamales
Tacos
Quesadillas
Mole
Frijoles
Sopes

Guitarra
Flauta
Violín
Piano
Acordeón
Tambor

2.- Encierra en un círculo la palabra que indique el tema.

Canicas
Reata
Balón
Juegos
Escondidillas
Quemados

Oreja
Cara
Nariz
Boca
Ojo
Barbilla

3.- Escribe lista de palabras que se relacionen con él título

Sentimientos

Transportes

Ejercicio 2: FRASES

Nombre: _____
grado: _____ Fecha: _____

Identifica escribiendo o subrayando la idea principal en las siguientes Frases:

1. Juan el niño que corre todos los días por la calle Morelos, juega muy bien fútbol.
2. Maribel, la joven que vive en la casa de madera al final de la calle, visita a su abuelita todos los sábados.
3. Todos los domingos Marisol vende tamales con su mamá en la esquina de su casa, de color amarilla.

Elabora la idea Principal en las siguientes frases:

1. Pedro, va a la escuela "Alberto Correa" y todos los días compra, chicles, paletas, sabritas y refrescos.
2. La señora Juana vende todos viernes por la tarde, en Coyoacán: sopes, tacos, quesadillas, empanadas, pambasos, y tortas.
3. Manuel llegó a la escuela entro a su clase de natación y salió mojado.

**Ejercicio 3:
PARRAFOS**

Nombre del alumno(a)._____ Grado _____
Fecha_____

INSTRUCCIONES: Escribe la idea principal del siguiente párrafo.

1.-Las tormentas pueden provocar inundaciones y hay gente que se ha ahogado en ellas. Durante las tormentas caen rayos y las personas pueden morir fulminadas por un rayo. A veces, se levantan vientos huracanados y algunas personas han sido golpeadas o han resultado heridas por objetos volantes. Y, por supuesto, los tornados también pueden acompañar a las tormentas y ya sabes el peligro que entrañan.

¿Cuál es la idea principal?

Ejercicio 4:
ESTRUCTURA DE TEXTOS.

Nombre del alumno(a). _____ Grado _____
Fecha _____

LAS COMUNICACIONES EN EL IMPERIO

El territorio abarcado por el imperio Romano llegó a ser inmenso. Recordemos por un momento que incluía la casi totalidad del continente Europeo, el norte de África y el Oriente Próximo (lo que hoy es Siria). Una extensión tan enorme suponía un problema a la hora de comunicar Roma con los distintos puntos del imperio. Podemos aclarar mejor este problema si nos planteamos cuántos accidentes geográficos (ríos, montañas, mares) había que superar para enviar mercancías, órdenes, noticias o soldados (las legiones) desde Roma al norte de Francia o a Siria, por poner dos ejemplos.

Para resolver este problema, Roma desarrolló una potente flota naval que permitía comunicar entre sí y de manera segura todas las provincias del Imperio. Las naves romanas a remo –con dos o tres filas de remos– o a vela recorrían todo el mar Mediterráneo. Transportaban el trigo de Egipto a la ciudad de Roma, o el vino de Hispania a Britania (lo que hoy denominamos Gran Bretaña). De esta manera regiones muy distantes entre sí pudieron establecer relaciones y lazos permanentes.

Por otro lado, Roma creó grandes vías y calzadas que conectaban todas las regiones del imperio con Roma. De esta manera las legiones (y las mercancías o las noticias) podían recorrer el Imperio de un lado a otro según las necesidades de cada momento. Esta red de calzadas precisó la construcción de grandes puentes, como el de Alcántara, en la provincia de Cáceres, sobre el Río Tajo, cuyos arcos centrales miden 36 metros, o el de Mérida, sobre el Río de Guadina, que mide 792 metros.

1.-¿Cuál es la estructura del texto? _____

2.-ideas principales del texto

1. _____

2. _____

3. _____

3. Idea principal del texto _____

4.- Representación gráfica:

Ejercicio 5:

RESUMEN

Nombre del alumno(a). _____ Grado _____
Fecha _____

ALGO MAS SOBRE LOS REPTILES

Reptil viene de la palabra *reptilis*, que se refiere a la manera como estos animales se desplazan, y significa que se arrastran por el suelo. Muchas personas piensan que la clase de los reptiles se compone únicamente por serpientes. Sin embargo no todos los reptiles se desplazan así, las tortugas las lagartijas y los cocodrilos, que también son reptiles, se trasladan con sus patas. Lo que en realidad los caracteriza es que tienen escamas, son de sangre fría y respiran por medio de los pulmones.

Los reptiles aparecieron en nuestro planeta hace unos 340 millones de años, muchísimo tiempo antes de que apareciera el hombre. Eran tantos y habían poblado de tal manera la Tierra, que toda una era de la historia fue conocida como la era de los reptiles. Los reptiles habitaban gran parte de la superficie terrestre: los pantanos, los valles, los bosques, los desiertos, las aguas y hasta el cielo. Sí, algunos, con cuerpos aerodinámicos, volaban como pájaros. Casi, casi eran dueños de la Tierra.

Los reptiles nacen de huevos. El huevo se desarrolla luego de que la hembra ha sido fecundada por el macho. Allí dentro crece la cría del reptil. El huevo es un almacén de alimentos y está protegido por una membrana o por una cáscara. Durante el verano, en el campo, se pueden encontrar huevos de serpientes en diversos sitios.

Los reptiles pueden ser ovíparos o ovovivíparos. Los ovíparos encuban sus huevos en nidos: bajo las piedras, entre las ramas y hojas en lugares seguros. Los ovovivíparos conservan los huevos dentro del cuerpo hasta que las crías se han formado completamente.

El reptil sale del huevo haciendo un agujero en la cáscara o en la membrana. Y, asómbtrate: las lagartijas y serpientes tienen un diente sobre la nariz con el que rompen el huevo. Horas más tarde pierden el diente, que ya ha cumplido su función. Las tortugas tienen un engrosamiento en el pico que les sirve para romper el huevo.

resumen:

Ejercicio 6:

PASAJES BREVE.

Nombre del alumno(a). _____ Grado _____

Fecha _____

La escasez de alimentos se debe a una serie de razones. El clima es una de ellas. En muchas zonas del mundo, pasan periodos prolongados de tiempo sin que llueva. Cuando no llueve, los ríos se secan y la tierra se endurece o se reduce a polvo. Muchas personas mueren de hambre.

Otra razón de la escasez de comida en el mundo es la agricultura de subsistencia. La agricultura de subsistencia consiste en que los agricultores cosechan la comida suficiente para la familia, sin excedentes para casos de emergencia. Si hay una sequía, una inundación o cualquier otro desastre, no se dispone de reservas.

El crecimiento de ciudades también ha agravado este problema. Cada vez hay más gente que emigra a las ciudades. La tierra que se destina a las ciudades no puede emplearse para el cultivo o el pastoreo. En lo que antes era tierra cultivable, se construyen oficinas o fabricas. Con la disminución de tierra cultivable, se cosecha menos alimento.

Ideas principales en el pasaje.

1. _____

2. _____

3. _____

Idea principal del pasaje. _____

Ejercicio 7:

PASAJES EXTENSOS

Nombre del alumno(a). _____ Grado _____
Fecha _____

LOS COLONOS LLEGAN A LAS LLANURAS

Antes de que el ferrocarril transcontinental se terminara, el gobierno de Estados Unidos promulgo una ley sobre la tierra no ocupada. Decía que la persona que viviera y explorará la tierra durante cinco años, pasaría a ser dueño de ella. El gobierno dio la tierra al agricultor.

La gente sabia que ser pionero en las grandes llanuras seria distinto de ser pionero en otras regiones., Esto no les hizo rendirse, tenían espíritu pionero. Pensaron que podían conquistar las praderas como habían conquistado los bosques y así fue. Miles de pioneros fueron a las Llanuras para proclamar la tierra libre...

Como no tenían madera, construirán sus casas de tierra. La hierba que Grecia era muy dura. Las raíces e la hierba mantenían la tierra compacta. Esta capa de tierra se llamaba "césped". Para construir las casas, los pioneros cortaban grandes laminas de " césped". Después apilaban el césped como si fueran ladrillos. La mayoría de los pioneros colgaban una piel de búfalo en la puerta de entrada. Construían los tejados de césped.

Conseguir combustible era un gran problema. Algunos ataban hierba en grandes fardos y los quemaban. Otros utilizaban excrementos secos de búfalo. Después cuando la mayoría de los búfalos fueron exterminados, los pioneros cultivaron girasoles. Sus tallos de madera eran un buen combustible.

El agua era el principal problema de las grandes llanuras. Ya sabes cuanta agua gasta tu familia cada día. ¿ Qué pasaría si tuvieran que andar varias millas para llegar a un riachuelo cada vez que necesitaras agua? Estos es lo que a los pioneros de las llanuras tenían que hacer. Cuando lluvia sacaban todos sus cacharros para recoger el agua de la lluvia.

Los colonos cavaban pozos cuantos podían. A veces, cavaban cientos metros de tierra seca antes de encontrar agua. Los molinos de viento se usaban para bombear el agua de los pozos.

Idea principal _____

_____.

Detalles del texto _____

