

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco

**Desarrollo de estrategias para la comprensión
lectora
en niños escolares de segundo grado de primaria**

Tesis que para obtener el título de
Licenciada en Psicología Educativa

Presentan:

Sandra García Ruíz
Maria Alejandra Torres Sosa

Asesora: Mtra. Haydée Pedraza Medina.

*Dedico éste trabajo a DIOS quien es
y seguirá siendo mi guía durante el
transcurso de mi vida y al cual le
agradezco permitirme llegar hoy
hasta aquí.*

*A los dos más bellos seres que Dios
me ha regalado como PADRES que
con su amor, esfuerzo, apoyo y
comprensión han estado siempre a
mi lado en los momentos más importantes.*

Sandra García Ruiz.

*Dedico éste trabajo a DIOS
por todas las cosas maravillosas
que me ha dado,
por la vida y la familia que tengo.*

*A mi esposo PABLO
y a mis hijas PAOLA Y NAHOMI
por todas las horas de amor
y paciencia que me han dado,
por creer en mí y darme parte
de su tiempo y de sus vidas,
por que sin su apoyo no hubiera
logrado la realización
de éste proyecto.*

*A mis PADRES
y a todas aquellas personas
que durante este tiempo
han estado conmigo
para lograr una meta
más en mi vida.*

Maria Alejandra Torres Sosa.

Agradecemos a la profesora HAYDÉE PEDRAZA por brindarnos su apoyo como profesora, por sus consejos y recomendaciones como asesora, quien nos ayudó a consolidar éste proyecto tan importante.

A los niños del segundo grado de primaria, turno vespertino del ciclo escolar 2005-2006 y a la profesora Silvia por su disposición para la realización de éste trabajo, los cuales fueron parte fundamental de la investigación.

A la Universidad Pedagógica y a todas aquellas personas, amigas, amigos, compañeros y profesores que compartieron con nosotras experiencias que nos ayudaron a crecer.

Sandra García Ruíz.

Maria Alejandra Torres Sosa.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
MARCO TEÓRICO.....	13
LECTURA	13
LA COMPRENSIÓN LECTORA	19
<i>Elementos de la comprensión lectora</i>	24
ESTRATEGIAS DE LECTURA	37
LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA PRIMARIA	44
<i>Objetivos y propósitos de planes y programas de la SEP</i>	47
<i>Organización del plan de estudios</i>	48
<i>Enfoque por competencias</i>	58
INVESTIGACIONES SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS ESCOLARES.	64
MÉTODO.....	68
OBJETIVOS	68
TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO	68
HIPÓTESIS	69
POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA	69
ESCENARIO	69
INSTRUMENTOS	70
PROCEDIMIENTO	78
RESULTADOS	79
EVALUACIÓN INICIAL	80
PROGRAMA DE DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA	88
RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL	105
CONCLUSIONES.....	113
LISTA DE REFERENCIAS.....	119
ANEXO 1. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA	123

RESUMEN

Esta investigación surgió por las dificultades que presentaban algunos estudiantes de primaria para comprender lo que leen. El objetivo fue desarrollar estrategias de comprensión lectora en alumnos de segundo grado de primaria. Los participantes fueron 30 alumnos, 12 niños y 18 niñas, entre 7 y 8 años de edad. El tipo de estudio fue preexperimental, para la evaluación inicial se utilizaron a) la gramática de cuentos (Short y Ryan en Sánchez 1993); b) los Aspectos locales de contenido y organización global del discurso (Peón-Zapata, 1986) y c) los criterios de observación (Gómez-Palacio, 1995). A partir de los resultados iniciales, se diseñó e instrumentó el programa: "Desarrollo de estrategias de comprensión lectora". En la evaluación final, se empleó en estadístico *t* de Wilcoxon se encontraron diferencias significativas, en la evaluación de Peón-Zapata, se obtuvo: $Z = -4.064$ y $p = .000$; y en el caso de la evaluación de Short y Ryan, se alcanzó: $Z = -3.266$ y $p = .001$.

De acuerdo con estos resultados se concluye que el programa mejoró la comprensión lectora en un grupo de segundo grado. Los alumnos aprendieron a utilizar estrategias de *predicción* antes de iniciar la lectura, con esto lograron tener un primer acercamiento e imaginar el contenido de la lectura a partir del título e imágenes de la misma. Después, ratificaron sus predicciones con las estrategias de *confirmación* y *autocorrección*, así determinaron si eran correctas o no. Con esto, se logró que los alumnos que participaron en el estudio, utilizaran las estrategias de lectura, como una herramienta para mejorar la comprensión e impactar en el aprendizaje de otros contenidos.

INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Nacional a lo largo de su historia ha buscado los métodos y estrategias más adecuados para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura y por ende para la comprensión lectora, se han hecho varias modificaciones en los planes y programas de estudio buscando siempre la mejora en este ámbito que es el punto de partida para los aprendizajes escolares a lo largo de la vida estudiantil. A partir de la Reforma Educativa de 1993, se propone para el aprendizaje de la lectura y la escritura que el maestro utilice el método que considere más adecuado, y por consiguiente que el alumno logre, después de aprender a leer y escribir, ser competente en habilidades de comprensión lectora.

Uno de los fines esenciales de la educación debe ser formar ciudadanos que comprendan la información que reciben del medio. La lectura es una habilidad básica, la capacidad de leer abre el mundo de los animales de la selva a un niño de seis años que vive en la ciudad y el complejo mundo de la tecnología, a otro de diez años de un pueblo lejano de cualquier otro país del mundo, proporciona a las personas de todas edades una forma asequible de obtener información sobre la variedad de ideas y paisajes que existen en el entorno.

La comprensión de textos se encuentra presente en los diversos contextos de los niveles educativos y se le considera una actividad imprescindible para el aprendizaje escolar, dado que la gran mayoría de información que los alumnos adquieren, discuten, analizan y trabajan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Desde hace mucho tiempo el tema de la comprensión lectora a estado en la mira de muchos investigadores, psicólogos educativos, pedagogos, docentes y muchos otros interesados en el tema, y a pesar de existir una gran cantidad de estudios e investigaciones, el tema no se ha agotado y sigue cobrando cada día mayor relevancia.

Por ello, Rizo y Cabrera (2004) realizaron una investigación que surge ante las dificultades que presentan estudiantes, para resolver actividades a partir de la lectura, problemática común en todos los niveles educativos. Al investigar sobre esta problemática se detectó que a los alumnos se les dificulta extraer la información relevante de los textos y que esta dificultad está relacionada con las estrategias que emplean para abstraer y comprender lo que quieren comunicar los autores de los textos. Así mismo, en el campo de la comprensión lectora autores como Graesser, Gernsbacher y Goldman, Graesser, Millis y Zwaan, Parodi y Van Dijk y Kintsch, entre otros, han estudiado en distintos trabajos los subprocesos, estrategias y habilidades específicas relacionados con la comprensión lectora en diferentes poblaciones (citados en Hernández, 2005, p. 86).

Ante esta problemática, Gómez-Palacio (1995) menciona que muchos de los estudiantes, en los diversos niveles educativos, son incapaces de valerse del sistema de escritura como medio de comunicación, denotando bajos niveles de comprensión lectora que remite a cuestionarse sobre las causas por las cuales esto ocurre y a plantear algunas posibles soluciones a este problema. Soluciones que desde la perspectiva de ésta autora, tendrían que iniciarse con la reconsideración del concepto que los maestros de educación básica tienen de la lectura, para lograr formas diferentes de incidir en el desarrollo lector de los alumnos por medio de la enseñanza.

Así mismo, la autora menciona que tradicionalmente se ha concebido a la lectura, como un acto mecánico, en el cual el lector reconoce las letras, las descifra o las repite sin ningún sentido, sin lograr una recuperación de significado, esto aunado a que el maestro al evaluar la lectura toma en cuenta los aspectos que considera más necesarios tales como: pronunciación, dicción, fluidez, rapidez y entonación; sin tomar en cuenta la más importante que es la comprensión.

Ante esto Vallejo (2004), menciona que:

De acuerdo con el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), el 28% de los estudiantes mexicanos de 15 años de edad sólo es capaz de completar tareas poco complejas de lectura, tales como localizar una pieza de información, identificar el tema principal de un texto, o establecer una conexión simple con el saber cotidiano. Más grave aún: 16% de nuestros estudiantes tiene serias dificultades para usar la lectura como herramienta efectiva para aprender (p. 18).

Sánchez (1993) por su parte, refiere que el hecho de no comprender lo que se lee es una experiencia relativamente familiar que les ocurre a estudiantes en educación básica donde se encuentran alumnos que han aprendido a leer, pero no a comprender la lectura. Algunas de las razones del problema de no comprender cuando se lee puede deberse a que los alumnos no leen con fluidez y por eso no comprenden, a que no tienen suficiente vocabulario, a que carecen de buena memoria, a que se distraen mucho o a que simplemente carecen o, si las tienen, no utilizan las estrategias adecuadas al abordar el texto.

Realizar una buena comprensión lectora es extraer el significado del texto, es realizar una reconstrucción de lo leído, es reflexionar sobre lo que se lee para cuestionarse, argumentarse y extraer significados, es ampliar el panorama de conocimiento, crear dudas, inquietudes realizar, inferencias, predicciones, etc. Es hacer propio un texto. Ante esto, Díaz-Barriga menciona que “la comprensión de textos es una actividad *constructiva* compleja de carácter *estratégico*, que implica la *interacción* entre las características del lector y el texto dentro de un contexto determinado” (2002, p. 275). De acuerdo con ésta autora, la comprensión es un proceso que permite al lector interactuar con el texto para extraer un significado que le sea útil en su acontecer diario.

Los Planes y Programas de Estudio vigentes de la SEP (1993) marcan como línea de trabajo para la lecto-escritura, los enfoques de competencias y de la lengua, y es durante el primer ciclo de educación primaria (primero y segundo grado) en donde se

busca que el alumno se haga competente en la lectura y escritura para comunicarse eficientemente en el contexto en el cual se desarrolla.

Para entender el concepto de competencia tenemos que en el programa de educación preescolar, ésta se define de la siguiente manera “conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (PEP, 2004, p. 22). Así el eje de comunicación del primer ciclo promueve que niños y niñas se expresen, escuchen, lean, escriban, canten y actúen con gusto, logrando así conocer y dar a conocer sus pensamientos y sentimientos (SEP, 2004b).

Bajo esta propuesta curricular, se busca que la escuela sea un espacio que ayude al desarrollo integral de los niños, a través de aprendizajes que puedan aplicar en su vida cotidiana. Este programa también nos hace hincapié de lo siguiente:

Una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve (SEP, 2004, p. 22).

De acuerdo con lo anterior las competencias se van afinando a través del tiempo y de las experiencias, siempre y cuando estas sean significativas y útiles en el desarrollo personal futuro. Así también dicho programa menciona que trabajar bajo una perspectiva de competencias implica que los docentes propicien situaciones didácticas que aporten aprendizajes significativos a los educandos para que incrementen sus conocimientos sobre el mundo que les rodea y sean personas más seguras, autónomas, creativas y participativas.

Para Díaz Barriga y Rigo (2002) la educación basada en competencias:

Tiene como pretensión esencial la de establecer una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus ocupaciones y actividades fuera de ella. Intenta relacionar estrechamente la teoría y la práctica en el ámbito pedagógico, así como romper con la

tradicional dicotomía entre la educación técnica y la educación académica (Díaz Barriga y Rigo, 2002, p. 46).

Ante lo dicho, es necesario que se conciba al alumno inmerso en un contexto de situaciones de comunicación constante y de búsqueda de significados, que requiere del desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas para poder ser competente en cualquier ámbito y situación de comunicación. Por lo anterior, se considera como necesidad primordial que el educando desarrolle una mejor comprensión de lo que lee, desde sus primeros años escolares pues quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla enormemente su pensamiento.

Ante esta perspectiva, se considera que el implementar un programa de enseñanza de estrategias de lectura en el 2º grado de educación primaria sienta las bases para formar alumnos más competentes en este rubro, ya que el tener una serie de estrategias permiten al lector organizar la información extraída del texto y relacionarla con la que ya posee.

Más aún, una estrategia permite activar el conocimiento previo de los alumnos y mejorar su construcción de significado, consiste en estimular su natural tendencia a la indagación sobre diferentes áreas de su interés. También contribuye a la activación de sus esquemas cognitivos la formulación de preguntas y el establecimiento de propósitos para focalizar su atención, a medida que ellos leen, así como desentrañar los significados del contexto y construir con ellos una representación coherente. Como resultado de lo anterior el principal interés por investigar la comprensión lectora en la educación básica específicamente en algunos niños del segundo grado, es porque consideramos que el no aprender a comprender lo que se lee en los primeros años escolares, deja al niño fuera de la comprensión de la enseñanza que tendrá en sus próximos años en la escuela.

Se puede decir, que cuando un alumno no comprende lo que esta leyendo representa un problema, ya que esto indica que el alumno no aprende debido a que no pone en marcha o no se le han enseñado mecanismos o estrategias de aprendizaje que le

ayuden a mejorar la comprensión de lo que lee. Por lo anterior, se hace necesario plantear la siguiente interrogante ¿Trabajar con estrategias de lectura como: predicción, inferencia, confirmación y autocorrección favorece la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de educación primaria?

De esta forma para poder contestar a la interrogante, se planteó como objetivo “Desarrollar estrategias de comprensión lectora en niños de segundo grado de educación primaria”; tomando como base que es durante el primer ciclo de educación primaria (correspondiente a primer y segundo grado) en donde el niño aprende a leer, escribir y comprender lo leído, entonces, se considera necesario obtener información sobre el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, que actividades en el aula pueden favorecer este proceso y qué estrategias son útiles para desarrollar la comprensión y reflexión sobre la lectura, esto con el fin de diseñar un programa de intervención, donde se promueva el desarrollo de estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora acordes a las competencias que el programa educativo plantea para ese nivel escolar.

En el primer apartado del trabajo, se explicarán conceptos y aspectos relevantes del proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora, así como un panorama general del contexto educativo actual. En la segunda parte, se plantearán el método, los resultados obtenidos de la evaluación inicial y final, así como el programa de trabajo que se llevó a cabo sobre las estrategias de aprendizaje de comprensión lectora.

Cabe mencionar que el trabajo se desarrolló tomando como referencia los ejercicios que se proponen en el libro de texto de español 2º grado y las lecturas que se realizaron fueron las propuestas en el libro de español lecturas del mismo curso; esto, con el propósito de no modificar los objetivos y actividades que se plantean en el programa de educación básica y en los libros de texto de la SEP.

MARCO TEÓRICO

Lectura

En la educación básica se considera a la alfabetización como el proceso permanente que promueve en los individuos el desarrollo de su capacidad para pensar, hablar, escuchar, leer y escribir (SEP, 1993). Leer nos abre la posibilidad de conocer otras culturas, otros pensamientos, lugares, personas, ofrece la posibilidad de hacer volar la imaginación; pero básicamente permite obtener conocimiento. La lectura es usual en todo contexto y es la herramienta que se utiliza para la comprensión de nuestro entorno en la enseñanza escolar, en la comunicación y en el desarrollo lingüístico. Antes de iniciar con lo que es la comprensión lectora, se hace necesario mencionar que previa a ésta se encuentra la lectura.

La lectura durante mucho ha sido considerada como el acto de decodificar las grafías, asignar un sonido a cada letra y darle la correcta entonación; de esta manera se entendía que los alumnos aprendían a leer y por ende a comprender. Sin embargo, esta concepción aún persiste en algunos de los profesores a los cuales se les asigna la responsabilidad de enseñar a leer y escribir en el primer ciclo de educación básica, ya que “refieren sentirse orgullosos de que sus alumnos aprendan a leer y escribir transcurridos pocos meses del año escolar, teniendo que se entiende que aprender a leer es aprender a decodificar, aprender a asignar un sonido a cada letra, dejando de lado la construcción del sentido” (Chois, 2004, p. 64).

Esto no es más que el resultado de que la tradición pedagógica presenta determinadas prácticas escolares que histórica y socialmente se arraigan en una concepción institucional del sistema de escritura. Así para Goodman (1982) “la instrucción tradicional de la lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de letras, relaciones letra-sonido, y así sucesivamente. Está focalizada

habitualmente en aprender a identificar letras, sílabas y palabras” (en Ferreiro, 1982, p. 27). Rodríguez (1985), señala que:

La escuela ha dado existencia a lo que podríamos llamar el sistema de escritura escolar, sistema que se conforma por los elementos que privilegian los métodos de enseñanza, encontrándose así el trabajo de secuencias de vocales, consonantes, sílabas y palabras, o cualquier otra combinación posible, lo que se traduce en que dicho sistema sirva para pasar del primero al segundo grado. Siendo importante señalar que ésta tradición no está basada en la comprensión del modo en que opera el proceso de lectura, e ignora cómo y por qué se aprende a leer (en Gómez-Palacio, 1995, p. 14).

De esta forma, Gómez-Palacio (1997) hace referencia a que la lectura tradicionalmente se ha concebido como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo. De este modo el énfasis que se pone en las habilidades antes mencionadas nos permite pensar en que la lectura se constituye como el resultado directo de la decodificación, del reconocimiento visual de las palabras y de la comprensión del lenguaje oral, desligándola de la búsqueda de significados.

Al considerar a la lectura como un acto mecánico en el cual el lector reconoce las letras, las descifra o las repite sin ningún sentido además de no obtener una recuperación de significado y donde se ha considerado al lector como un ser pasivo o un receptor que no puede construir su propio conocimiento, se pierde la noción de que en este proceso se inicia con una actividad cognitiva cuyo fin primordial es la comprensión y reconstrucción de textos. De este modo, la investigación educativa en décadas anteriores a lo que plantea Gómez-Palacio (1997) comienza a centrar su atención en la construcción del significado del texto, que el lector debe realizar de forma activa, constituyéndose las habilidades de desciframiento del lenguaje escrito en un medio y no en un fin.

Esta visión se fundamenta en los trabajos de orientación cognitiva, iniciados alrededor de 1930, en los que se pone de manifiesto la naturaleza constructiva de las reproducciones elaboradas por los lectores y la

influencia que dicha construcción ejerce en el recuerdo de éstos. Lo que el lector recuerda no ésta solamente determinado por los propios materiales de lectura, sino también por el contexto, la estructura cognitiva del sujeto y sus experiencias previas; es decir, el significado no se encuentra exclusivamente en el texto, sino que está mediatizado por variables del lector (Hernández y Quintero, 2001, p. 12).

Al reconocer que existen más factores involucrados en el proceso de lectura como los conocimientos previos del lector y el contexto, aparecen diferentes posturas en busca de una reconceptualización de la lectura teniendo como base la comprensión lectora. A continuación se mencionaran algunos modelos que buscan explicar a ésta.

Rizo (2004) retoma las ideas de Perfetti respecto a los dos componentes o procesos a partir de los cuales se puede explicar la lectura.

La lectura se puede explicar a partir de dos componentes: El primero de ellos es... el acceso léxico, es decir, el proceso de reconocer una palabra como tal... y el segundo de los componentes es la comprensión, en el cual se distinguen dos niveles: El nivel más elemental es el de la comprensión de las proposiciones del texto... Este primer nivel de comprensión, junto al primer componente que hemos mencionado denominado acceso léxico, se conocen con el nombre de microprocesos y se realizan habitualmente de forma automática en la lectura fluida... El segundo nivel, o nivel superior de comprensión, es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo tanto dentro de la frase, como dentro del párrafo o del texto entendido como un todo. Este nivel ha de ser necesariamente consciente, no automático, y a él deben de estar dedicados la mayor parte de los recursos cognitivos del sujeto en la lectura fluida. Esto es lo que se conoce con el nombre de macroprocesos (citado en Rizo, 2004 p. 115).

De esta manera, se ha explicado a la lectura en dos procesos: los microprocesos que son los de bajo nivel, donde el primer elemento es el acceso al léxico; donde el niño es capaz de reconocer una palabra como tal, por la dificultad que presenta requiere de mucha atención por parte del lector y los macroprocesos que se llevan a cabo cuando se integra la información de un texto; relacionar unos enunciados con otros para conformar una representación dentro del párrafo y del texto, este proceso debe ser consciente y el lector fluido encamina todas sus energías a este fin.

Respecto a la conceptualización del proceso de lectura, Domínguez (1998) señaló que existen tres modelos de procesamiento; el primero es el *modelo de procesamiento ascendente*, que supone que el lector decodifica, es decir, que procesa letra a letra antes de asignarle un significado, es un proceso de abajo-arriba está guiado por la entrada sensorial (citado en Bermejo, 1998, p. 372). Este modelo que pone de manifiesto que en la lectura, el material escrito representa únicamente una de las posibles fuentes de información, en la cual la interacción entre los conocimientos previos y la información léxica, semántica y sintáctica del texto son los que explican la construcción de significados.

El segundo modelo, denominado de procesamiento descendente, considera que los buenos lectores utilizan sus conocimientos sintácticos y semánticos para anticipar la información que contiene el texto; a partir de plantearse hipótesis y predicciones, guiadas por el conocimiento conceptual. Desde este modelo, la comprensión lectora no procede letra a letra, sino que se sirve de sus conocimientos previos para anticipar o predecir el contenido del texto y éste le sirve para contrastar, confirmar o rechazar dichas anticipaciones o hipótesis.

Así, Domínguez (1998) concluyó que ambos modelos actúan en direcciones opuestas y convergen para lograr la comprensión de la lectura. El autor sugiere otro modelo que aparece seguido a los anteriores es el interactivo, definiéndolo como:

Parte del supuesto de un doble mecanismo, uno ascendente dirigido por lo datos impresos y otro descendente dirigido conceptualmente; estos dos mecanismos operan conjuntamente, siendo a la vez necesarios, pero insuficientes si actúan por separado; la dependencia entre los distintos niveles es bidireccional, la información procedente de los distintos niveles de análisis es procesada simultánea o alternativamente (Domínguez, en Bermejo 1998, p. 372).

Este modelo busca construir una teoría loable que contemple globalmente la complejidad de acto lector. La adopción de este enfoque en los últimos años se ha propiciado tanto por el clima de interdisciplinariedad generado entre los diversos ámbitos de investigación (educación, psicología y lingüística) y por las nuevas

orientaciones y planteamientos que se han ido generando en cada una de ellas. León también hizo referencia al modelo interactivo como “conurrencia de tres factores que han posibilitado la constante evolución producida en el campo de la investigación sobre la lectura, contribuyendo a sentar las bases del actual modelo interactivo” (citado en Hernández y Quintero, 2001, p.15).

De esta forma, el autor menciona que en primer lugar se encuentra el carácter constructivo atribuido a la memoria durante la comprensión lectora, en segundo lugar la adopción del constructo de *esquema* como principio explicativo de los mecanismos cognitivos que pone en marcha el lector durante el proceso de lectura y en tercer lugar la elaboración de herramientas a partir de las cuales se puede analizar la estructura y rasgos lingüísticos del material escrito

Es decir, que para este modelo, la comprensión estaría dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos previos que posee el lector, plantea también que cuando el lector se enfrenta a un texto inicia su lectura guiado básicamente por los datos que le aporta el material escrito y por tanto comienzan procesando ascendentemente aspectos semánticos, léxicos, sintácticos, etc. Sin embargo estos datos proporcionan también progresivamente al lector una información que le permite ir activando esquemas de conocimiento y elaborando expectativas, hipótesis o anticipaciones del contenido del texto, entrando en funcionamiento niveles de procesamiento superiores.

Con respecto a los esquemas, Gómez-Palacio (1997) mencionó que “durante el aprendizaje, la creación y modificación de esquemas reaccion, será lo que determine su aplicación y progreso. Finalmente, la generalización de tales esquemas se traducirá en un aprendizaje real y significativo” (p. 30). En el proceso progresivo de construcción y generalización de las estructuras de conocimiento, los mecanismos de asimilación, acomodación y autorregulación juegan un papel muy importante. Esta misma autora, señaló que la asimilación se da al leer un texto, cuando éste se analiza, se comprende y se asimila en la medida en que es comprendido. Mientras que lo que no

es importante se olvida y que con respecto a la acomodación, en la lectura sucede lo mismo, ya que el niño tiene que leer primero cosas sencillas con una trama fácil. A medida que crezca su intelecto podrá entender cuentos más complicados.

Por otro lado, Smith (1997) hizo una diferencia en lo que denomina fuentes de información esenciales en la lectura como son: la información visual, que es la que percibe el lector a través de los ojos en forma directa; y, la no visual que esta más allá de los ojos que son las experiencias previas sobre el tema, el idioma en que está el texto y la información necesaria para comprender. Smith destacó la importancia de la actividad del lector al poner en interacción la información visual (el texto); y, la no visual (conocimientos propios del lector) lo que nos habla claramente de la posición activa del lector.

La lectura debe de tener como fundamento esencial a la comprensión. De esta forma, Solé (1992) nos dice que:

Leer es un proceso de interacción entre el escritor y el lector, guiado por los propósitos que mueven a éste, leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria (p. 21).

Finalmente, con base en los principios de la teoría constructivista se reconoce hoy a la lectura como “un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector” (Gómez-Palacio, 1997, p. 19).

De acuerdo con la postura constructivista en el que se fundamenta este trabajo, y que corresponde al enfoque comunicativo y funcional de la lengua, que busca que el alumno interactúe con la lengua oral y escrita, Goodman (1982) menciona que la lectura debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. De esta forma la autora define a la lectura como “un proceso constructivo

al reconocer que el significado no es propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto” (en Gómez-Palacio, 1997, pp. 19-20).

Por consiguiente, valdría la pena que los docentes reconceptualicen el término de lectura y busquen que sus alumnos realicen una lectura inteligente, no mecánica y repetitiva en la cual solo se busca lo que se les solicita, sino buscar la reflexión y el análisis que el alumno debe de hacer sobre ésta a partir de sus conocimientos y de sus experiencias previas para el logro de la comprensión lectora.

Por lo anterior, el siguiente apartado se dedica a cuestiones y elementos relacionados con la comprensión lectora.

La comprensión lectora

Al reconceptualizar la lectura se hace posible conceptualizar la comprensión lectora, de la cual existen también diferentes posturas. Iniciaremos con Condemarán y Medina (2000) quienes mencionaron que:

Tradicionalmente, la comprensión de la lectura se ha concebido como un conjunto de habilidades, que había de enseñar, desde las más simples hasta las más complejas (decodificar, encontrar la secuencia de acciones, identificar la idea principal, etc.); el dominio de estas habilidades era sinónimo de competencia lectora. A diferencia del enfoque tradicional, la nueva concepción de la lectura, destaca el papel del lector en la comprensión. Antiguamente se pensaba que el sentido se encontraba en el texto y que el lector debía <buscarlo> en él; hoy día, se concibe más bien que el lector <crea> el sentido del texto, a partir del texto mismo, de sus propios conocimientos sobre su contenido y de sus propósitos para leerlo (p. 47).

Desde esta perspectiva se entiende a la lectura como: un proceso multidimensional dentro del cual se encuentran dos niveles: la captación de los significados del texto y la reconstrucción personal de significados, defendiendo que ambos niveles de representación son necesarios para poder decir que un sujeto ha comprendido en profundidad un texto y ha aprendido a través de la lectura.

De esta forma, para Hernández y Quintero (2001) la comprensión de un texto, defendida desde los modelos interactivos posee algunas características importantes:

- En primer lugar, rompe frontalmente con interpretaciones simplistas propugnadas anteriormente desde los modelos lineales. Comprender no consistirá en extraer el significado del material escrito, ya que tal definición sólo otorgaría relevancia a uno de los factores que intervienen en el proceso, el texto, considerándose desde que son las características y naturaleza específicas de éste las que están condicionando la comprensión. Comprender, desde la perspectiva interactiva, implicaría igualmente una reconstrucción personal del significado; construcción guiada tanto por los conocimientos previos, los objetivos, el contexto, etc., por las estrategias que pone en juego el lector durante todo el proceso.
- En segundo lugar, y puesto que se caracteriza a la comprensión como un proceso constructivo personal, la interpretación que el sujeto haga de la información contenida en el texto no será nunca única y estable, como se defiende desde los modelos lineales, sino que se presta a distintos significados potenciales dependiendo de las contribuciones y situaciones del lector, quien construirá activamente algunas de las representaciones mentales posibles.
- En tercer lugar, esta interpretación interactiva de la comprensión obliga a adoptar posiciones y decisiones didácticas muy diferentes a las asumidas desde los modelos lineales. Así, frente a la relevancia otorgada desde los modelos ascendentes, a la capacidad para decodificar, y frente a la competencia para reproducir fielmente el mensaje contenido en un texto defendido desde los modelos descendentes, centrados en el desarrollo de actividades dirigidas a la evaluación de la comprensión, más que a su enseñanza, se impone una instrucción que incida especialmente en el carácter constructivo que, desde los planteamientos interactivos, se otorga a la comprensión lectora. Dicha instrucción se constituye como imprescindible cuando admitimos, por una parte, que manejar hábilmente el código propio del lenguaje escrito es una condición necesaria, pero

no suficiente para que se produzca la atribución personal de significados; y por otra, cuando lo que se pretende es formar lectores autónomos que aprendan a través de la lectura.

Bajo la perspectiva interactiva, se puede visualizar que la comprensión lectora es una construcción personal del significado y no solamente el manejo del código escrito, lo que busca es que el lector realice una lectura de forma activa que le permita construir y actualizar esquemas de conocimiento.

Al respecto Cooper (1986) nos dice que la comprensión:

Es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma (p. 19).

Sin embargo, no sólo estos autores toman a la comprensión lectora como un proceso, también Solé trabajó desde esta línea, la autora menciona que:

Comprender un texto implicará, pues, captar su sentido explícito e implícito, es decir, *entender* su significado, e incluso *trascenderlo*, lo que supondría ir más allá de la captación del mensaje teniendo en cuenta otras dimensiones: realización de inferencias, evaluación personal de significado expresado en el texto y el empleo eficaz de ese significado en situaciones diversas. Este último aspecto de la comprensión es el que conferiría a la lectura, según algunos autores, el calificativo de “instrumento de aprendizaje y de adquisición de nuevos conocimientos” (Solé, García Madruga y otros; citados en Hernández y Quintero, 2001, p. 17).

De esta forma, se habla de ir más allá del significado propio del texto y trascenderlo haciendo uso de lo que ellos denominan otras dimensiones que se entenderían más bien como estrategias para adquirir conocimiento.

Ubicándose en el contexto escolar, en esta investigación y de acuerdo a la finalidad de los planes y programas de estudio vigentes, la postura de Goodman se hace

notoria dentro de éstos y nos presenta su posición ante lo que ella denomina como el único proceso de lectura para adquirir significado.

Señala que en la interacción entre texto y lector, existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje construye el significado, de ahí que se deba de comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción del significado. Sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr el significado sin utilizar tal proceso (Goodman, citado en Gómez-Palacio, 1997, pp. 19-20).

Así, el lector a lo largo de dicho proceso hará uso de las diferentes estrategias de lectura como: anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación, autocorrección. Dentro de las cuales se evalúan y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir para comprender el texto. Los lectores predicen seleccionan, confirman y se autocorrigien mientras buscan darle sentido a la palabra escrita. Las estrategias de expresión (escritura) y de comprensión (lectura) se construyen a la par del uso funcional, significativo y relevante del lenguaje. Es el alumno quien construye el conocimiento, las estructuras cognoscitivas y las estrategias a partir del ambiente enriquecido que el docente ayuda a crear. En este proceso de construcción del significado Goodman (1982) nos da cuatro ciclos:

El primero es el ciclo ocular, los movimientos de los ojos le permiten localizar la información gráfica más útil ubicada en una pequeña parte del texto; en el ciclo perceptual, el lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas; en el ciclo sintáctico, el lector utiliza estrategias de predicción y de inferencia, ya en el último ciclo que es el más importante llamado semántico se articulan los tres ciclos anteriores y en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector permiten que el sentido que va obteniendo cobre concreción, reconstruyendo el significado.

De este modo, Goodman hace hincapié en que si se busca como propósito esencial obtener significado del texto, todos los lectores deben utilizar los mismos índices psicolingüísticos y las mismas estrategias, por lo que deben de muestrear, predecir,

inferir, confirmar, corregir y pasar a través de los mismos ciclos óptico, perceptivo, sintáctico y semántico.

Con base en todo lo anterior, se puede decir que el propósito esencial al realizar la lectura es la búsqueda del significado, así el comprender un texto deja de ser el extraer literalmente la información del texto impreso, sin ser participes por tanto de la construcción activa del significado. La comprensión lectora, al convertirse en un proceso activo implicará al sujeto, con sus aportaciones personales, entendidas como sus conocimientos previos, los cuales le permitirán reestructurar la información expuesta en el texto y crear a partir de ello nueva información que se traducirá en conocimiento nuevo.

De esta forma, si la comprensión de lectura es la reconstrucción de lo leído, el docente debe tener en cuenta este concepto y contextualizarlo, propiciando en el niño la duda y la reflexión sobre lo que lee para que piense se cuestione y pueda recuperar su contenido. Al realizar alguna crítica sobre el texto, dar sus puntos de vista, comentarlo, relacionarlo con alguna vivencia, etc., siendo de esta, una forma de promover la comprensión dentro de situaciones de comunicación.

Finalmente, como objetivo primordial de la educación bajo el enfoque de competencias y del lenguaje comunicativo funcional, se pretende que el alumno se forme como un ser crítico, autónomo y capaz de aprender cada vez que lee diferentes tipos de texto, entonces la responsabilidad primordial del profesor y el alumno será el enseñar y aprender a utilizar habilidades y estrategias, que les permitan acceder de una forma más sencilla a la construcción y reconstrucción de significados en la lectura.

Cabe mencionar que el proceso de la comprensión lectora no se da de forma aislada, no solamente es el lector quien realiza la construcción, ya que para lograr ésta se requiere de dos elementos más como son: el contexto y el texto, los cuales se mencionan a continuación.

Elementos de la comprensión lectora

Como ya se ha mencionado, el comprender un texto implica no sólo al lector y al texto mismo, sino que su comprensión además tiene que ver con el contexto.

Para corroborar lo anterior es necesario conocer de manera más profunda estos tres elementos de la comprensión lectora.

La lectura constituye un proceso interactivo entre tres elementos: lector, texto y contexto.

La parte correspondiente al *lector* comprende sus estructuras y los procesos de lectura que pone en acción. Las estructuras se refieren a sus conocimientos, actitudes y propósitos (lo que el lector es); los procesos se refieren a las habilidades que él pone en acción (lo que el lector hace).

La variable *texto* puede ser considerada bajo tres aspectos: la intención del autor, la estructura del texto y su contenido. El *contexto*, comprende otros elementos que influyen sobre la comprensión: intención de la lectura, interés por el texto, intervenciones del profesor, de los compañeros, tiempo disponible, ruido del ambiente y lugar. Así, la comprensión depende de la relación entre estas tres variables (Giasson, citado en Condemarín y Medina, 2000, pp. 53-54).

A continuación se mencionarán en que consiste cada uno de los elementos: lector, texto y contexto.

a) El lector

Gómez-Palacio (1997) desde el marco de la epistemología genética de Piaget reconoció al lector como un ser activo para la construcción del significado que le atribuye a un texto. A partir de este enfoque se sustentó que el conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas, en función no sólo de las características particulares del sujeto sino también de las del objeto. Esta actividad del sujeto es postulada en términos de interacción de texto-lector. Así, mediante ella el sujeto intenta comprender el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado, y lo hace por medio de la coordinación progresiva de dichos esquemas, los cuales se acomodan a lo nuevo. En este sentido la

comprensión lectora depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo.

De esta forma, para Gómez-Palacio (1997) las características que debe poseer un lector son:

- Construir significado a partir de esquemas de conocimiento. Que los conocimientos previos que el lector ha desarrollado previamente constituyen los esquemas de conocimiento desde los cuales el lector orientara la construcción del significado.
- El contenido de los esquemas deben referirse al conocimiento que el lector posee. El contenido de dichos esquemas se refieren al conocimiento que el lector posee sobre: el sistema de la lengua, en cuanto al conocimiento lingüístico, el lector es capaz de comprender y construir todas las oraciones y de reconocer las oraciones gramaticalmente correctas, aquellas con más de un significado y las que aun cuando son distintas poseen un mismo significado.

Así, la autora pone de manifiesto que la comprensión lectora depende de la capacidad del lector para activar sus esquemas de conocimiento, a partir de los cuales construirá el significado del texto. Cabe mencionar que dentro de la comprensión lectora los conocimientos previos del lector juegan un papel importante para el logro de la misma.

Importancia de los conocimientos previos: al respecto, para Hernández y Quintero (2001) los conocimientos que se poseen sobre la realidad se encuentran organizados en la mente a través de una estructura estable, a la que se ha denominado esquema. De este modo, las funciones otorgadas a los esquemas de conocimientos que posee el lector ponen de manifiesto el importantísimo papel que éstos desempeñan en el proceso de comprensión lectora. De tal forma que un lector no llegará a comprender

la información contenida en texto sino es capaz de activar o construir un esquema que explique los objetos, acciones o acontecimientos que en él se expresan.

Hernández y Quintero indican además que los conocimientos previos sobre el tema o asunto del texto, ejercen influencia directa sobre la comprensión, dando lugar a una serie de conclusiones significativas:

- El conocimiento previo sobre el tema o contenido del texto posibilita al lector la construcción, prácticamente automática, de la idea principal.
- Existe una relación directa entre la cantidad de conocimientos que el lector posee sobre el tema de un texto y el nivel de comprensión del mismo; es decir, cuanto más sepa el lector sobre el contenido, entenderá mejor y captará con mayor profundidad la nueva información que el texto de proporciona.
- La calidad y el tipo de conocimientos previos sobre el tema pueden favorecer o distorsionar la comprensión.

Desde este punto de vista, la lectura supone un diálogo entre el sujeto y el texto en el cual las características de uno y otro juegan un papel fundamental en la comprensión y el recuerdo de la información escrita, aceptando con esto que el lector no es sólo receptor de información, sino un procesador activo de la misma, de esta forma se debe reconocer que en tal procesamiento el lector pone en marcha sus conocimientos previos, sus objetivos e intenciones además del repertorio de estrategias para comprender y retener la información.

Al respecto, Condemarín y Medina (2000) señalaron que la activación y desarrollo de los conocimientos previos es importante, especialmente en tres instancias:

- Cuando los alumnos tienen un tema que requiere del conocimiento de determinados conceptos para entenderlo.
- Cuando se observa que en un curso, ciertos alumnos necesitan más conocimientos previos para entender mejor lo que están leyendo.

- Cuando se presenta un texto literario desconocido para los alumnos dentro de la unidad temática u otros contextos (Condemarin y Medina, 2000, p. 91).

Así tenemos que el uso y actuación de los conocimientos previos resultan esenciales en el proceso de comprensión lectora.

Los objetivos o propósitos de la lectura: Con respecto al destacado papel que desempeñan los objetivos en el proceso de comprensión lectora. Blanton, Wood y Moorman han hecho alusión al hecho de que “los objetivos de la lectura dirigen la atención del lector mientras está leyendo y le ayudan a seleccionar la información del material escrito” (citados en Hernández y Quintero, 2001, p. 39).

Además los objetivos permiten al lector, por un lado, definir con antelación qué es lo que pretende conseguir a través de la lectura, y por otro, le sirven de base para desarrollar un plan de la lectura, seleccionar la información más apropiada al objetivo planteado y activar los esquemas de conocimiento más pertinentes a tema tratado en el texto. Además de guiar el proceso de lectura, los objetivos ayudan al lector competente a controlar y evaluar su comprensión del texto. De esta forma el lector considera que está comprendiendo en la medida en que la información del texto se ajusta progresivamente a sus objetivos de lectura inicialmente planteados. Por lo tanto, saber claramente cuál es el propósito de la lectura, representa un elemento importante en la comprensión y el aprendizaje.

Otro elemento importante dentro de la comprensión es el uso y manejo de las estrategias que el lector pone en juego durante su lectura.

Uso de las estrategias durante la lectura: Gómez-Palacio (1995) indica que en la lectura, “el lector utiliza su conocimiento previo a partir de la información del texto, y esta se relaciona con un esquema preexistente, de lo que resulta una ampliación de tal esquema o la creación de uno nuevo” (p. 19). Pero para la formación de un nuevo esquema se requiere de todo un proceso que incluye el uso de estrategias tanto de lectura como de aprendizaje.

Con respecto a la importancia que las estrategias representan para la comprensión lectora, Palincsar y Brown mencionan que:

Depende de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee así como para detectar, y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación y de que el lector sea consciente de qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra (citados en Solé, 2000, p. 97).

El uso de las estrategias de lectura ayudan al lector en su camino hacia la comprensión, estrategias hay diversas; sin embargo, las que trataremos en esta investigación serán las expuestas posteriormente en un apartado exclusivo para ellas.

Otro de los elementos en el proceso de comprensión lectora es el texto, el cual se menciona a continuación.

b) El texto

Hernández y Quintero (2001) mencionan que los textos, como herramientas comunicativas, proporcionan al lector dos tipos de información importantes durante su lectura: información sobre el contenido e información sobre la estructura del mismo. Vidal-Abarca (1990) refiere que hay que tener en cuenta la “estructura organizativa del texto, los factores más estudiados en diversas investigaciones han sido, entre otros, el grado de organización textual, el tipo de estructura esquemática y la existencia de una frase tópica en el texto que exprese su idea principal” (en Hernández y Quintero, 2001, p. 33).

El grado de organización, el tipo de estructura esquemática y la existencia de una frase tópica en el texto son importantes ya que:

- El *grado de organización* de un texto, es decir, un buen nivel de coherencia y orden en el desarrollo de las ideas, favorece la comprensión y el recuerdo de la información textual, al solicitar y requerir menos demandas cognitivas al lector permitiéndole así atender a procesos complejos. Por el contrario, un texto desorganizado y/o confuso obliga al lector a realizar un mayor número de inferencias puente para garantizar su coherencia, lo que empeora su comprensión y recuerdo.

- El *tipo de estructura esquemática*, o forma en la que el autor organiza sus ideas (narración, descripción y/o exposición), constituye otro de los factores susceptibles de determinar el grado de comprensión de un texto. No obstante, la clasificación más comúnmente encontrada en la literatura sobre el tema es la que distingue entre textos *narrativos y expositivos*.

- *La existencia de una frase tópica en el texto* alude a la presencia explícita de una oración que exprese la idea principal de éste. Así algunos autores han constatado que cuando la idea principal está expresada al final de un pasaje, éste se comprende peor, su lectura es más lenta y el recuerdo del contenido resulta efímero que el de aquellos pasajes en los que se incluye la idea principal en el primer párrafo.

Así, se tiene que el texto juega un papel determinante en la relación de significado lector y texto ya que las características del texto determinan el tipo de tarea intelectual que tendrá que realizar el lector. Entendiendo que las características de texto pueden ser determinantes para fomentar u obstaculizar la comprensión del sujeto.

Por ello, Gómez-Palacio (1995) concibe al texto como una unidad lingüístico-pragmática que tiene como fin la comunicación. Así desde este punto de vista, cualquier estructura sintáctica que constituya una idea completa (las oraciones, específicamente), puede ser considerada como un texto. No obstante, dado que en

toda situación comunicativa los textos que generalmente se articulan son más complejos que la oración, por tanto se considerara al texto como una unidad constituida por un conjunto de oraciones, que al agruparse en la escritura, conforman párrafos, capítulos u obras completas.

De esta forma, Rodríguez puntualiza la importancia de reconocer que el texto permite el diálogo entre el autor y el lector, así como la creación de los efectos de sentido (citado en Gómez-Palacio, 1995, p. 31).

Por su parte Goodman (1982) plantea la necesidad de reconocer las características del texto para poder reconocer lo que el lector comprende en su transacción con el texto que lee.

1. Por su forma gráfica: el texto posee las características de direccionalidad y extensión, ya que como sabemos no en todas las lenguas se escribe en el mismo sentido y no todos los textos poseen la misma extensión.

2. Por su relación con el sistema de la lengua: los textos escritos bajo la propiedad alfabética de la escritura se caracterizan por contener un sistema ortográfico, conjunto de grafías o letras, con sus propias reglas de combinación y de puntuación, que responden a los criterios para representar: *a)* los sentidos del lenguaje y sus modificaciones al combinarlos: aspectos fonéticos; *b)* las semejanzas y diferencias entre los significados de las palabras o léxico: aspectos fonéticos así como semánticos por la conformación que se logra al combinar fonemas y *c)* los significados por medio de la puntuación: aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje.

De esta forma, Goodman hace hincapié en las características de forma gráfica que debe de poseer un texto ya que según la estructura de este, será la forma en la que el lector asimile la información contenida en éste.

Además, Goodman menciona que en el plano sintáctico, el texto contiene oraciones relacionadas entre sí, y en el plano del contenido debe presentarse una relación lógica entre las preposiciones, es decir, entre el significado que subyace en las oraciones y las partes del texto que dichas preposiciones conforman párrafos, capítulos etc., garantizando que el texto se construya en forma cohesiva y coherente a la vez.

Por lo que respecta a la cohesión y coherencia de un texto, Goodman explica que la cohesión es una propiedad del texto determinada por la relación particular entre las preposiciones que la constituyen a partir de recursos sintácticos y semánticos que tienen ésta función y la coherencia textual corresponde al significado global del texto y a la forma en que se presenta el contenido, tema o asunto, organizado de acuerdo con su importancia de tal manera que el texto se articula como un todo.

Si se toma en cuenta la función social del texto y la situación comunicativa, es decir, el contexto en el cuál éste se inserta al entrar en relación con el lector, es necesario considerar los aspectos pragmáticos, es decir, aquellos que tienen que ver con el uso de la lengua: eficiencia, eficacia y propiedad.

- La *eficiencia*, entendida como la facilidad con que se cumple una tarea- en este caso la lectura-, 'resulta de su uso en la comunicación con el mayor retorno y el menor esfuerzo'. Es decir, que el texto será eficiente en la medida en que promueva en el lector un procesamiento tal que posibilite el uso de la menor cantidad de información, la menor energía, la menor cantidad de esfuerzos y le permita seguir siendo efectivo. El texto debe propiciar que la intención del autor sea detectada fácilmente por el lector.
- La *eficacia*, o habilidad para obtener sentido 'depende de la intensidad de su impacto en el lector'. Además de los aspectos referidos a las estructuras semánticas y sintácticas (coherencia y cohesión), en la eficacia influye el énfasis que el autor imprime para destacar alguna información utilizando

diversos recursos de la escritura, como los títulos, subtítulos, letras destacadas por el color o tipo de edición y las sugerencias dirigidas al lector.

- La *propiedad* 'atañe al cumplimiento de las demandas de la situación comunicativa'. Para lograrla, el escritor considera al lector y se forma una idea de éste con el fin de proporcionarle los datos en una lengua, vocabulario y estructura apropiados (Goodman, citado en Gómez-Palacio, 1995).

Se puede decir que si estos tres elementos están contenidos en un texto será más fácil para el lector asimilar el contenido del mismo.

Así también los textos estructurados que presentan al inicio el tema o la idea central, parecen ser más sencillos para los niños.

Por su estructura, los textos se tipifican en diferentes estilos.

Los diversos tipos de texto que existen: expositivos, narrativos, argumentativos, informativos, carteles o afiches (volantes, propaganda, posters, etc.), periodísticos, instruccionales, epistolares y otros, se diferencian entre sí por sus formas de construcción y su función comunicativa.

A continuación se presentan las características de los textos: narrativo y expositivo que son los que se trabajan en el libro de lecturas de español de Segundo Grado, grado en el cual se realizará ésta investigación.

- Texto narrativo.

Brewer define la narración como "discurso que trata de incorporar lingüísticamente una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo... (y que tienen) una coherencia causal o temática" (citado en Muth, 1991, p. 16).

Chatman señala que el contenido de la narrativa está constituido por: "la cadena de acontecimientos...y... los existentes (personajes y escenarios), los objetos y personas que actúan" (citado en Muth, 1991, p. 18).

Por otro lado, Condemarín y Medina (2000) mencionan que los textos narrativos se caracterizan porque 'cuentan' una historia y se organizan de acuerdo a un patrón secuencial que incluye un comienzo, un medio y un final. Dentro de este esquema, un texto narrativo puede estar compuesto de varios episodios que incluyen personajes, escenario o localización, un problema o conflicto, acción y resolución del problema. Estos elementos constituyen la gramática o el plan básico de la historia.

- Texto expositivo.

Slater y Graves (1990) ofrecen una breve clasificación acerca de las diferentes formas en las que puede aparecer el texto expositivo.

a) *El texto expositivo como texto informativo.* La función primordial de un texto expositivo es presentar al lector información sobre teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones. La información es el objetivo central de este tipo de texto.

Un buen texto expositivo debe ir más allá de la simple información. Los alumnos necesitan más que una sucesión de datos (lo cual es característico en muchos textos escolares) especialmente si tienen que comprender información nueva.

b) *El texto expositivo como texto explicativo.* Un buen texto expositivo incorpora explicaciones y elaboraciones significativas -relacionadas con las teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones- como parte del nivel informativo.

c) *El texto expositivo como texto directivo.* Un buen texto expositivo generalmente tiene la cualidad de ser *directivo*, de poder actuar de guía. Esto significa que presenta claves explícitas -introducciones, títulos, subtítulos y resúmenes- que sirven

para que los lectores puedan extraer las ideas más importantes y los conceptos que las sustentan.

d) El texto expositivo y la narrativa. Éste debe contener elementos narrativos. Los autores de este tipo de texto incluyen pequeñas anécdotas, fábulas o cuentos, que ilustren determinados puntos, como para que la información se haga más comprensible e interesante de forma que atraiga al lector.

Finalmente, Muth (1991) comenta que un buen texto expositivo es texto en prosa en el cual el autor presenta información, también es explicativo en la medida en la medida en que el autor incluye las explicaciones necesarias para permitir que los lectores entiendan la información presentada. Además es directivo, en tanto el autor compromete activamente a los lectores en un diálogo esclarecedor e indica lo que es y lo que no es importante. Por último, un excelente texto expositivo incorpora narraciones que den vida a esa prosa y atraigan lo más posible a los lectores.

El texto expositivo en todas sus formas (libros de estudio, periódicos, revistas, manuales, diarios y software) juega un papel importante en la enseñanza primaria, ya que en asignaturas como ciencias, matemática y estudios sociales, los estudiantes dependen del texto expositivo, para obtener información.

Sin embargo, Muth (1991) menciona que la comprensión de conceptos en un texto expositivo puede resultar una tarea difícil para un alumno de primaria. Para facilitar la comprensión significativa, docentes y autores de libros de estudio deben ayudar a los estudiantes a relacionar los conceptos nuevos con otros con los que ellos ya estén familiarizados. Si la vieja información y la nueva se relacionan correctamente, el alumno comprenderá el texto de una manera significativa. De lo contrario, el alumno no llegará a entender los conceptos básicos del texto y la comprensión fracasará.

El último elemento que forma parte de la tríada para la comprensión lectora es el contexto.

c) El contexto

El grado de importancia atribuido al contexto en la lectura y su influencia en la construcción del significado, resulta un factor clave para la comprensión lectora. Para Cairney “los lectores que han vivido en contextos culturales y sociales similares compartirán significados específicos y esto se verá reflejado en los textos que construyen cuando leen” (citado en Hernández y Quintero, 2001, p. 32).

Cairney, refiere que todo texto se escribe dentro de un contexto determinado y está influenciado en parte por la cultura y la sociedad y de esta forma se puede explicar el sentido que el lector le atribuye al texto.

Oliveira menciona que:

Es interesante destacar que el término ruso que Vigotsky utiliza para referirse a ese proceso es *obuchenie*, que significa aproximadamente “proceso de enseñanza-aprendizaje” y siempre incluye al que aprende, el que enseña y la relación entre ambos. El concepto original de Vigotsky no se refiere, pues, sólo al aprendizaje; tampoco se refiere sólo a la enseñanza: es un proceso global de relación interpersonal que a un tiempo incluye a alguien que aprende, al que enseña y la relación de enseñanza- aprendizaje (Oliveira, 1993, p. 48).

Se puede decir, que para Vigotsky el aprendizaje nunca se da de forma aislada siempre incluye las relaciones entre los individuos, es decir, el hombre aprende a partir de la interacción social, en un contexto y en una cultura.

En lo referente al contexto escolar Gómez-Palacio (1995) menciona que:

El contexto escolar resulta un espacio en donde el sujeto que aprende puede tener la posibilidad de construir y utilizar esquemas de conocimiento, para comprender los contenidos escolares que ahí se proporcionan.

La metodología didáctica que caracteriza a la enseñanza de la lectura, en el marco de la teoría constructivista, tiene como principio del proceso enseñanza-aprendizaje la consideración de la tarea planteada en relación con las posibilidades cognoscitivas del alumno. Tal principio ubica al maestro como nexo de la relación básica del conocimiento: la relación sujeto-objeto (p. 61).

Desde este punto de vista, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.

Al respecto, Díaz-Barriga (2004) menciona que “la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia” (p.3).

De esta manera, el docente deberá adecuar el aprendizaje escolar al nivel evolutivo del alumno, respetarlo y estimularlo para que lo ejercite y lo construya en el ámbito superior.

Así mismo, Rodríguez señala que “uno de los roles más importantes que cubre el docente es el de favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencia interpersonal” (citado en Díaz-Barriga, 2002, p. 8).

Para llevar a cabo dichas estrategias de enseñanza se plantea que el maestro, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase, decida qué es conveniente hacer en cada caso, considerando que el punto de partida es la creación de situaciones donde tanto profesor y alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, las actividades deben proporcionar a los alumnos, las etapas necesarias para la construcción del conocimiento, apoyando con ello el trabajo colectivo y la comprensión de las implicaciones que ese conocimiento tendrá en su vida personal y académica.

Asimismo, es recomendable que conozca el nivel cognoscitivo y entorno sociocultural de los alumnos para poder adaptar las actividades a las expectativas del grupo.

Como promotor debe considerar las nociones previas de los alumnos con la intención de generar una buena relación, un clima favorable entre ellos y la posibilidad de aprender de los errores y discutir abiertamente en armonía y con respeto. El alumno aprende por y para sí mismo, las estrategias de enseñanza sólo refuerzan ese aprendizaje al enriquecer o transformar sus creencias iniciales.

Así tenemos que la intención de la lectura, el interés por el texto, el papel del docente en el grupo, el ambiente escolar y las situaciones de aprendizaje que el docente maneja son elementos que influyen dentro del contexto escolar. Por lo anterior se puede argumentar que la relación entre el lector, el texto y el contexto es esencial para darle sentido y significado al texto.

Además del lector, el texto y el contexto, las estrategias de lectura forman parte importante en el proceso de comprensión lectora y las abordaremos a continuación.

Estrategias de lectura

Gómez (2000) menciona que el término estrategia es posiblemente uno de los vocablos técnicos más utilizados en la literatura pedagógica moderna. Se habla de estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de comunicación, etc. Pero en realidad, la palabra proviene del ámbito militar y se refiere a cualquier conducta que orientada a un fin, logra dicho objetivo en forma eficiente con economía de tiempo, de esfuerzo, de medios. Para desarrollar conductas estratégicas es necesario en primer lugar, saber qué es lo que uno quiere alcanzar, esto es, tener claro el objetivo que se persigue.

Desde diversos puntos de vista, las estrategias didácticas se han definido como “un plan, un curso de acción, procedimientos o actividades secuenciadas que orientan al desarrollo de las acciones del maestro y de los alumnos y que conduce al logro de un objetivo” (Etty, 2002, p. 93).

Para Monereo (2000) las estrategias lectoras son “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento” (p. 29).

Solé (2000) por su parte indica que las estrategias de comprensión lectora son “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p. 59). Por otro lado Marugán y Roman (1997) señalan que son “series eficaces de operaciones mentales que el estudiante utiliza para adquirir, retener y/o recuperar los diferentes tipos de información (conceptos, principios, procedimientos)” (p. 122). Finalmente, para Goodman una estrategia es “un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (citado en Ferreiro y Gómez-Palacio, 2002, p. 21).

Ante estas posturas se puede decir que una estrategia es un procedimiento o una serie de actividades encaminadas a la obtención de un conocimiento que se empleará en diversas situaciones con un fin específico.

Hernández y Quintero (2001) mencionan que las estrategias resultan ser otro de los factores que la investigación especializada ha identificado como fundamental de un buen nivel de comprensión lectora. Es la posesión de una serie de estrategias las que permiten al lector organizar la información extraída del texto y relacionarla con la que ya posee. De este modo, el autor comenta que para que se produzca tal relación es preciso que el lector disponga de conocimientos previos relevantes para abordar la nueva información; sin embargo, estos conocimientos, aun siendo necesarios, no garantizan por sí solos una adecuada comprensión ya que el lector debe saber, además, aplicar recursos para activar, utilizar, actualizar o modificar tales conocimientos; desentrañar los significados del texto y construir con ellos una representación coherente.

Entre los rasgos más específicos que se otorgan a las estrategias se destacan los siguientes:

1. *Las estrategias regulan la actividad humana.* En este sentido, podríamos equipararlas al papel que desempeñan procedimientos tales como las destrezas o habilidades. Todos ellos posibilitan la selección y evaluación de aquellas acciones más adecuadas para conseguir una meta.

2. *Las estrategias implican autodirección y autocontrol.* Exigen, por un lado, la existencia de un sujeto con un objetivo, quien consciente e intencionalmente planifica las acciones más adecuadas para alcanzarlo; y por otro lado, exigen también la supervisión, evaluación y modificación (si fuera necesario) de tales acciones en función de los resultados y objetivos que las provocaron (Hernández y Quintero, 2001, p. 40).

Por otro lado, estas autoras mencionan que en el campo de la comprensión lectora, una gran parte de las investigaciones se han centrado tanto en la evaluación de la capacidad estratégica que manifiestan los sujetos cuando se enfrentan a la lectura de un texto como a identificar el tipo de estrategias que precisan éstos para acometer con éxito la tarea de comprensión.

Así mismo, Domínguez (1998) menciona que en el ámbito de la investigación educativa en los últimos años se viene otorgando mayor interés al estudio y diseño de programas de instrucción dirigidos a instruir y enseñar a los estudiantes el conocimiento y utilización de estrategias, destrezas y habilidades que favorezcan su desarrollo como sujetos activos y participativos en su propio aprendizaje y les permita alcanzar un mejor rendimiento escolar. De esta forma la instrucción de estrategias cognitivas de lectura y escritura debe favorecer el conocimiento que pueda tener el sujeto de sus propios procesos mentales y que este conocimiento produzca efectos en su conducta comprensiva.

De esta forma, autores como: Condemarín y Medina, Solé y Cooper plantean las predicciones y la inferencia como estrategias de las cuales el lector se puede servir para comprender mejor lo que lee.

Las predicciones son hipótesis que el lector se autoformula sobre lo que ocurrirá en el texto; constituyen actividades que se sitúan a un nivel textual que a nivel de la frase e involucran a las ideas y conocimientos previos del lector, las predicciones son útiles para preparar la lectura, dado que requieren

habilidades cognitivas de nivel superior, tales como realizar inferencias, anticipar alternativas, emitir juicios o extraer conclusiones (Nessel, citado en Condemarín y Medina, 2000, p. 109).

Al respecto, Solé (2000) propone establecer predicciones sobre el texto de esta forma nos basaremos en la superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc., y desde luego en nuestras propias experiencias y conocimientos. Del mismo modo la autora nos plantea la posibilidad de promover las preguntas de los alumnos acerca del texto ya que menciona lo útil que pueden resultar éstas a partir de las predicciones. Cassidy y Baumann afirman que “estas preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá a mejorar su comprensión” (citado en Solé, p. 102).

Haciendo hincapié en que estas preguntas respondan a los objetivos que preside la lectura, se dice que:

Interesa que sean los propios alumnos quienes se autoformulen o formulen a sus compañeros sus propias preguntas, tomando conciencia de lo que ya saben sobre el contenido del texto y de sus objetivos para leerlo. Esta actividad de formular preguntas, también permite que el maestro o la maestra infiera qué bagaje de conocimientos tienen los alumnos frente al texto y les ofrezca los apoyos o andamiajes necesarios (Cooper, Solé, citado en Condemarín y Medina, 2000, p. 93).

Solé (2000) menciona que en conjunto, las estrategias se aplican a la lectura propiamente dicha, durante la cual tiene lugar el mayor esfuerzo comprensivo por parte del lector y están pensadas para que éste pueda regular su comprensión.

Por otro lado, encontramos la inferencia, estrategia que favorece la comprensión del texto. Schank nos dice que “la inferencia es el núcleo del proceso de comprensión y por esta razón, las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las entradas de un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias son el punto principal del mensaje” (citado en Gárate, 1999, p. 34).

Afirma que las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora en tanto que desempeñan cuatro funciones; *a)* resuelven la ambigüedad léxica; *b)* resuelven las referencias pronominales y nominales; *c)* establecen el contexto necesario para la comprensión de las oraciones, y *d)* establecen un marco más amplio dentro del cual interpretar; esto es un modelo necesario

para el procesamiento de arriba abajo del lector hacia el texto (Johnston, citado en Gómez-Palacio, 1997, pp. 23-24).

Hasta este momento dichos autores, tienen en común la importancia de la estrategia de inferencia que además de ayudar al lector a formarse una idea del contenido del texto le permiten activar sus conocimientos previos, organizar y estructurar su pensamiento, además cuando la inferencia se hace explícita, el lector puede comunicar y hacer uso de su bagaje lingüístico y también aprende a desarrollar su conocimiento sobre el lenguaje.

La tecnología de la lectura hace alarde de las habilidades y ejercicios objetivos. En lugar de eso, los programas de lenguaje integral ofrecen estrategias de comprensión. Éstas enfocan las maneras en que los seres humanos organizan las indicaciones o señales gráficas, sintácticas y semánticas para conferir sentido al verdadero lenguaje integral. La mente humana constantemente desarrolla estrategias para organizar la información que necesita para todo tipo de propósitos. Los programas de lenguaje integral utilizan lecciones de estrategias para expandir las capacidades y ayudar a construir estrategias (Goodman, 1982, p. 70).

De esta forma, Goodman (1982) menciona que el lector durante la lectura actualiza esquemas de conocimiento y construye el significado del texto, haciendo uso de diferentes estrategias de lectura, como: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, autocorrección y confirmación.

- El *muestreo*: consiste en la selección que hace el lector de los índices más productivos o útiles que le permitan anticipar y predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado.
- La estrategia de *predicción* permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra.
- La estrategia de *inferencia* se presenta como un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de *inferencia* para inferir lo que no está explícito en

el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas mas adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor entre otras muchas cosas. Ya que el muestreo, las predicciones y las inferencias son estrategias básicas de lectura, los lectores están constantemente controlando su propia lectura para asegurarse que tenga sentido.

Sin embargo, cuando resultan ser falsas nuestras predicciones e inferencias podemos echar mano y utilizar las estrategias de *confirmación* y *autocorrección* que nos permitirá reconsiderar si la información que se tiene es adecuada o se requiere más información, es cuando se reconoce que se deben formular hipótesis alternativas para construir el significado.

En este sentido, Goodman (1982) nos dice que aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito. Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto. Finalmente ésta autora, menciona que “los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera de poder construir significados” y comenta que solamente se pueden desarrollar y modificar estrategias durante la lectura.

Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada por los textos. Esto solo puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos. Además de las estrategias de lectura, tenemos también estrategias de aprendizaje, que de acuerdo con:

Derry y Murphi “son el conjunto de procedimientos o procesos mentales empleados por una persona en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos” (citado en González-Pineda, 2002, p.96).

Pozo “define las estrategias alrededor del texto escrito como actividades realizadas para aprender a partir de él- como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento” (citado en Solé, 2000, p. 98).

Monereo define a las estrategias de aprendizaje como “un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción” (citado en Roces, González-Pineda y Álvarez, 2002, p. 97).

Las estrategias propuestas por Monereo (2000) se clasifican en: estrategias de repetición, de elaboración y de organización (en Roces, González-Pineda y Álvarez, 2002).

- Estrategias de repetición: sirven para recordar de forma puntual la información dentro de éstas tenemos; recitar y copiar.
- Estrategias de elaboración: como su nombre lo indica, elaboran el conocimiento y lo hacen significativo, por medio de ellas se agrega conocimiento nuevo a lo ya aprendido, formando un nuevo esquema de conocimiento de fácil recuperación. La creación de rimas, frases e imágenes mentales entran en este rubro así como parafrasear, resumir y describir.
- Estrategias de organización: se trata de analizarla información, seleccionar la más importante y relacionarla entre los elementos de la información a aprender. Involucra transformar la información para su comprensión y asimilación. Aquí se puede trabajar con mapas mentales o conceptuales, esquemas, encadenamiento, pirámides, agrupamientos y representaciones gráficas.

En torno a estas consideraciones, tenemos que las estrategias de aprendizaje al igual que las de lectura, son un medio por el cual se le facilita al lector la adquisición del conocimiento, además hay que tomar en cuenta que el papel del profesor, debe ser el guiar al alumno, mostrándole en lo posible, una variedad de estrategias adecuadas para la elaboración e interpretación de textos escritos.

Por lo anterior, las estrategias de lectura con las que trabajaremos en esta investigación serán las propuestas por Goodman (2002) y Gómez-Palacio (1995) y las estrategias de aprendizaje a utilizar serán las propuestas por Monereo (2000).

Se puede concluir que el aprendizaje y la adquisición de conocimientos a partir de un texto, requiere que el lector en su carácter activo, integre significativamente la información textual, en los esquemas de conocimiento que ya posee además de que éste pueda hacer uso de diversas estrategias, de aprendizaje y lectura que ayuden a mejorar la comprensión lectora en la educación básica, ya que un aprendizaje intencionado debe de ser estructurado bajo bases firmes y congruentes en el nivel educativo tomando en consideración los parámetros de desarrollo del individuo tanto intelectuales como sociales y considerar que la enseñanza debe de ser significativa, que deje huella permanente de lo aprendido, y que esta pueda ser recuperable para el momento en que sea necesaria su aplicación. No debemos de olvidar que a partir de la comprensión o interpretación que el sujeto le dé a un texto, dependerán en gran medida los aprendizajes posteriores.

La comprensión lectora en la escuela primaria

La enseñanza de la lectoescritura en el sistema de Educación Básica ha sufrido transformaciones a través del tiempo, buscando la mejora de la enseñanza. Así, la escuela toma el rol de encargada de la enseñanza de la lectura y de la escritura que desarrollarán la comprensión lectora, que es la base para los aprendizajes futuros. La importancia que tiene el aprendizaje de la comprensión lectora ha provocado que se busquen nuevas perspectivas y estrategias para su enseñanza. Básicamente se

busca que durante los dos primeros años de educación primaria el alumno pueda desarrollar la capacidad de comprender los textos escritos y que esta capacidad se vaya desarrollando y reestructurando durante los dos ciclos restantes.

La escuela primaria actualmente centra la tarea educativa en el desarrollo de competencias y se busca que los contenidos curriculares se transformen en herramientas útiles para la vida.

En todo el mundo son cada vez más altos los niveles educativos requeridos a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de los saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacerle frente a la creciente producción de conocimiento y poder aprovecharlo en la vida cotidiana.

Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear como propósito educativo central el desarrollo de competencias. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades y actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto diario.

Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacerlo o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; si falta uno de los elementos citados y no son movilizados conscientemente y en el tiempo apropiado, es como si las competencias no existieran. En este sentido, poseer conocimientos o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales (Vallejo, 2004. p. 23).

La escuela tiene el compromiso de otorgar una enseñanza que tome en cuenta el contexto social, económico y político de sus educandos. Desarrollar la tarea educativa por medio de competencias otorga más sentido al trabajo escolar. Ante esta perspectiva los planes y programas determinan que el trabajo que se realice en la escuela debe de partir de un enfoque más innovador en donde el alumno pueda

construir sus conocimientos y les pueda dar un significado. Desde ésta perspectiva se busca que el niño aprenda a través de la interacción con los objetos, que construya su conocimiento poniendo en juego los conocimientos previos que posee y reestructurando estos para formar esquemas más completos que le ayudaran en situaciones cotidianas.

Lograr que un aprendizaje deje huella en la memoria no es fácil, sin embargo en el contexto escolar actual se busca que el niño desarrolle sus propias estrategias para aprender, que aprenda a construir sus conocimientos y esto sólo será posible en la medida que el contexto escolar le brinde las oportunidades para lograrlo. El plan y programas de estudio de la SEP (1993) mencionan que la lectura se practicará de diferentes formas, que el maestro adoptará el método que considere más adecuado según los propósitos y las actividades que quiera desarrollar con los niños, sin perder de vista que estas actividades se deben organizar en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

A continuación se exponen estos tres momentos de lectura, así como los planes y programas estipulados por la SEP para la educación primaria.

Organización de las actividades de lectura.

Antes de leer. Las actividades previas a la lectura se orientan a:

- a) Permitir que los niños expliquen y amplíen sus conocimientos y experiencias previas relativas al tema del texto que se leerá.
- b) Conocer el vocabulario o los conceptos indispensables para comprender los textos que leerá.
- c) Estimular la realización de predicciones sobre el contenido del texto.
- d) Establecer propósitos de lectura.

Al leer. Se realizan actividades que se han denominado modalidades de lectura y son: audición de lectura, lectura guiada, lectura compartida, lectura comentada y

lectura independiente cuyo propósito es hacer más rica, variada e interesante la lectura.

Después de leer. Se busca que las actividades que se realicen propicien la reflexión y la reconstrucción de lo leído.

Objetivos y propósitos de planes y programas de la SEP

La educación primaria a través de la historia ha sido un derecho educativo de todos con el objetivo de mejorar la calidad de vida y el progreso de la sociedad, tiene como base de su fundamento al Artículo 3º de la Constitución que formula el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del estado de otorgarla.

Antes de instaurar los planes y programas de 1993, se trabajaba con el programa de 1972 que fue considerado deficiente para el logro de los objetivos fundamentales de la enseñanza y la secretaria de educación pública menciona que “el plan y los programas de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de los niños mexicanos, que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual” (SEP, 1993).

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1993) establece la necesidad de hacer una reforma cuya meta es integrar contenidos y materiales educativos, materiales que sirven como apoyo para las actividades que plantean los libros de texto para el logro de los objetivos educativos y dentro de esto se reconoce la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades básicos como la lectura y la escritura.

Los planes y programas de estudio cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas de todo el país. Sin embargo, no se puede esperar que una acción aislada tenga resultados apreciables, si no está articulada con política general, que desde distintos ángulos contribuya a crear las condiciones para mejorar la educación de la educación primaria. La estrategia del gobierno federal parte de este principio y, en consecuencia, se propone que la reformación de planes y

programas de estudio sea parte de un programa integral que incluye como acciones fundamentales:

- La renovación de los libros de texto gratuito y la producción de otros materiales, adoptando un procedimiento que estimule la participación de los grupos de maestros y especialistas más calificados de todo el país.
- El apoyo a la labor del maestro y la revalorización de sus funciones, a través de un programa permanente de actualización y de un sistema de estímulos al desempeño y mejoramiento profesional.
- La ampliación del apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y a los alumnos con riesgo más alto de abandono escolar.
- La federalización, que traslada la dirección y operación de las escuelas primarias a la autoridad estatal, bajo una normatividad nacional (SEP, 1993).

Este programa menciona explícitamente que uno de los propósitos centrales es estimular las habilidades necesarias para el aprendizaje permanente, que la educación sea formativa y no informativa, que propicie la reflexión para la creación de nuevos conocimientos.

Organización del plan de estudios

El plan de estudios contemplado en el programa de modernización educativa prevé un calendario anual de 200 días laborales con cuatro horas de trabajo al día, dando prioridad a los contenidos de las asignaturas de español (360 hrs. anuales) y matemáticas (240 hrs. anuales), en cuanto a número de horas, que el maestro puede distribuir libremente respetando el margen de horas de cada asignatura (SEP, 1993).

La mayor prioridad en horas asignadas al año que se otorga a la escritura y a la expresión oral en los dos primeros años de la educación básica, con la finalidad de que los niños logren una alfabetización firme y duradera, se trata de propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita; que logre de forma efectiva el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura; que desarrolle su competitividad para expresarse de forma oral con claridad, coherencia y sencillez; que aprenda a aplicar las estrategias adecuadas para la redacción de textos diversos; que se formen como lectores reflexivos para valorar y criticar un

texto; que puedan desarrollar estrategias para la revisión y corrección de sus propias producciones escritas; que conozca las normas y reglas del uso de la lengua y pueda aplicarlas en situaciones de comunicación; y por último que aprenda a buscar información valiosa y se vuelva autónomo en los aprendizajes (SEP, 1993).

Se trata en un primer momento de que los niños que ingresan a la escuela primaria se apropien de los sistemas de lectura y escritura en dos años (primer ciclo de educación primaria) como condición inicial y desarrollen tales procesos en la escuela primaria para consolidarlos en toda la educación básica.

Así será que en la escuela primaria donde el alumno aprenderá a identificar las analogías y diferencias entre los distintos textos, el alumno empieza a construir estrategias que serán representativas y adecuadas a su edad. Cuando los niños de primer grado inician la apropiación constructiva del proceso lector, entran a descubrir todas las posibilidades y riquezas que nos ofrece el mundo de la lectura, pero no de la lectura mecánica, sino de la comprensión lectora que permite la reconstrucción de los textos. A partir de esta situación, el niño generará las más variadas preguntas; es como abrir una puerta de entrada al conocimiento.

Esto implica desarrollar destrezas y habilidades que le sirvan al alumno para el aprendizaje. El programa también refiere que los dos primeros años de escolaridad son la base fundamental para el desarrollo de la lectoescritura y por tanto de la comprensión lectora.

El propósito central de los programas de español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Esto hace alusión a que el lenguaje nos habilita para que podamos compartir nuestras experiencias, sentimientos, aprendizajes y necesidades. Sino se trabaja en situaciones comunicativas desde los inicios de la educación primaria será difícil el desarrollo personal dentro de contextos y situaciones diversos. La realización de estos objetivos exige la aplicación de un

enfoque congruente, que difiere del utilizado durante las décadas pasadas y cuyos rasgos principales son los siguientes (SEP, 1993).

- *Relación estrecha entre contenidos y actividades.* Los contenidos deben de ser enseñados a través de una diversidad de prácticas individuales y grupales que permiten ejercitar las competencias y la reflexión sobre ellas. También propone integrar la gramática y la ortografía a la práctica de la lectura y la escritura para lograr una comunicación precisa y eficaz.
- *Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.* Esta orientación nos formula que cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la iniciación de la enseñanza de la lecto-escritura debe de considerar que esta en más que una simple relación entre sonidos y símbolos, que se le de un sentido significativo y que se insista en la comprensión de los textos.
- *Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.* El aprendizaje se da con diferentes ritmos y tiempos en los alumnos, esto depende del bagaje de conocimientos previos que el alumno traiga desde su contexto familiar y social y se debe de procurar que durante el primer año el niño aprenda a leer y escribir, de no ser posible esto se puede realizar todavía en segundo.
- *Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.* Todas las actividades ofrecen la oportunidad de desarrollar el lenguaje oral y escrito en diversas situaciones de aprendizaje, por lo tanto el propósito de la asignatura puede explayarse más allá de la mera asignatura.

- *Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo.* Favorecer el trabajo grupal crea situaciones de comunicación y favorece el ejercicio de la capacidad de expresión oral de la lectura y la escritura.

El programa de español durante los seis grados está estructurado por cuatro ejes temáticos. Los ejes son recursos de organización didáctica y no pueden enseñarse de forma aislada, son líneas de trabajo que se combinan e integran contenidos y aprendizajes de más de un eje (SEP, 1993). Ante esto los docentes deben de considerar que la enseñanza de cada eje no debe de estar separada, cada uno de los ejes están interrelacionados, por tanto no se pueden trabajar independientes. Los contenidos y las actividades se van dificultando a lo largo de los programas y el docente puede organizar unidades de trabajo en las que integre contenidos y actividades de los cuatro ejes (SEP, 1993).

En la presentación de los programas se enuncian las habilidades y actitudes que deben de ser aprendidas en cada uno de los ejes y posteriormente se mencionan diversas opciones didácticas que reciben el nombre de “situaciones comunicativas”. Que ponen de manifiesto que el aprendizaje de la lengua hablada y escrita se produce en contextos comunicativos reales, estas situaciones son propicias para que el niño pueda aprender a leer leyendo, a escribir escribiendo, y a hablar hablando, en actividades que sean interesantes de acuerdo a su edad, viables, con posibilidades de acceso de materiales escritos variados, a las bibliotecas, medios de difusión masiva etcétera (SEP, 1993).

Hay situaciones que deben de ser permanentes, que se deben crear regularmente durante los seis años tomando en cuenta el nivel de desarrollo de los alumnos.

- Cuidado mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula. Para esto se propone el “rincón de lectura” dentro del aula como herramienta de alfabetización y se requiere cuidar tres aspectos: 1) Recopilación de material escrito de uso común y de diversos tipos; 2)

Renovación constante de los materiales; 3) Acceso libre de los alumnos a los materiales de lectura.

- Lectura libre de los materiales del rincón de lectura o de la biblioteca del aula. Los alumnos deben de disponer de un tiempo mínimo establecido específicamente para el uso libre y autónomo de la biblioteca.
- Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y por los niños. La lectura en voz realizada por el niño es un medio valioso para que adquiera seguridad, mejore su dicción y su fluidez, su comprensión del texto y constate los avances que logra.
- Redacción libre de textos. Producir libremente textos que le permitan exteriorizar experiencias, inquietudes y expectativas, es practicar la expresión personal.
- Revisión y corrección de textos propios. Permite la reflexión sobre la lengua, el alumno desarrolla la capacidad de valorar la eficacia comunicativa de un texto, identificar y seleccionar vocabulario y formas de construcción adecuadas a sus propósitos expresivos.
- Elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos. Al escribir para otros se destaca la necesidad de revisar y corregir la redacción para asegurarse de que comunica lo que quiere.
- Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro. Esto contribuye a que alumno adquiera seguridad y visualice la intencionalidad y uso de diversos textos.
- Juegos. Las actividades lúdicas deben de estar presentes en toda la escolaridad.

Los cuatro ejes temáticos que se manejan durante los seis grados son a) lengua hablada, b) lengua escrita, c) recreación literaria y d) reflexión sobre la lengua; que a continuación se describen (SEP, 1993):

a) Lengua hablada.

Las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa con claridad, coherencia y sencillez son un instrumento insustituible en la vida familiar y social del individuo. Durante los primeros grados las actividades se basan en el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de narración, diálogo y descripción, se trata de reforzar su seguridad, su fluidez y su dicción.

A partir del tercer grado se van introduciendo actividades cada vez más elaboradas para que aprenda a relacionar y organizar sus ideas, a seleccionar y ampliar su vocabulario y a expresarse en diversos contextos de acuerdo con las reglas establecida para cada situación.

b) Lengua escrita.

Es necesario que desde la adquisición de la lectura y la escritura, los niños perciban la función comunicativa de ambas competencias. En cuanto a la escritura es importante que el niño ejercite en la elaboración y corrección de sus propios textos, evitando las prácticas tradicionales como la elaboración de planas o dictados, salvo en casos totalmente necesarios. Una función central de la producción de textos es que estos sirvan como material para el aprendizaje y la aplicación de las normas gramaticales mediante actividades de revisión y autocorrección.

Los programas insisten en la idea de que los textos comunican significados y que estos forman parte del contexto y vida de los alumnos, también se sugiere el trabajo con textos de diferentes tipos y naturalezas y de esta forma permitir que el alumno desarrolle estrategias para darles el uso y procesamiento adecuado. Con esto se busca que el alumno desarrolle con destreza su trabajo intelectual para reconocer argumentos, ideas principales y complementarias y de utilizar textos de apoyo como diccionarios y enciclopedias.

Se considera necesario el uso de los textos del Rincón de Lectura así como de el uso y manejo de revistas, boletines, diarios, instructivos y formularios que se pueden conseguir para que los alumnos aprendan las distintas formas en que se emplea el lenguaje escrito.

c) Recreación literaria

Con esto se busca el placer por los diferentes géneros de la literatura y los sentimientos de participación y creación que esta despierta y que los niños deben de descubrir desde edades tempranas. El programa se plantea que a partir de la lectura en voz alta por parte de los adultos que los niños se interesen en la lectura y que una vez que estos puedan leer, realicen esta actividad y la compartan con sus compañeros.

A partir de niveles más avanzados se propone el análisis y reflexión de los textos y se hace necesario el uso de argumentos, representaciones, expresiones y desenlaces, así como la estimulación de la creación, por parte del alumno, de obras literarias.

d) Reflexión sobre la lengua.

Aquí se destacan los usos y sentidos gramaticales ya que estos no pueden aprenderse separados de manera formal o teórica, sino dentro de la utilización de la lengua escrita y hablada pero sobre todo cuando se asocia con situaciones comunicativas. Desde los primeros grados se hace explícita la reflexión de normas gramaticales sencillas como el uso de género y número. En los siguientes grados se aborda la reflexión sobre la oración y sus componentes, así como de la sintaxis, relacionando esto en las actividades de lengua oral y escrita.

Uno de los propósitos importantes aquí es que los niños adviertan que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tiene matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo. Otro de los propósitos fundamentales es que el alumno reflexione sobre la relación del español con otras lenguas y que advierta que en el español que se habla en México

se usan vocablos que pertenecen a las lenguas indígenas del país, y reconocer que la diversidad de lenguas es parte de la riqueza cultural de nuestra nación.

Asimismo, se proponen actividades para reflexionar sobre la influencia y usos de lenguas modernas y de términos y expresiones de origen externo que modifican, empobrecen y deforman nuestro idioma.

El programa de español de segundo grado se divide en cuatro ejes a) lengua hablada, b) lengua escrita, c) recreación literaria y d) reflexión sobre la lengua (SEP, 1993). A continuación se explican los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende desarrollar en los alumnos; así como las situaciones comunicativas que se deben trabajar en cada eje:

a) Lengua hablada

Conocimientos, habilidades y actitudes.

- Mejoramiento de la pronunciación y fluidez de la expresión.
- Fluidez en diálogos y conversaciones.
- Iniciación en la exposición de temas.
- Formulación de preguntas sobre temas específicos.
- Situaciones comunicativas.
- Conversación.
- Narración.
- Descripción.
- Discusión.

b) Lengua escrita

- c) Conocimientos, habilidades y actitudes.
- d) Lectura y redacción de oraciones y textos breves.
- e) Lectura de diversos tipos de texto, identificando sus diferencias.
- f) Anticipación del contenido secuencial de un texto a partir de su parte inicial.
- g) Identificación del tema de un texto.

- h) Redacción de textos sobre temas derivados de la lectura de descripciones y a partir de una anécdota.
- i) Elaboración por escrito de preguntas sobre temas preestablecidos.
- j) Reconocimiento y uso del espacio entre palabras.
- k) Uso de mayúsculas en nombres propios, después de punto y al principio de la oración.
- l) Identificación de los signos de interrogación.
- m) Comprensión de situaciones escritas.

Las situaciones comunicativas para el eje de lengua escrita se dividen en lectura y redacción:

Lectura

- Lectura de letreros y avisos comunes en la localidad.
- Audición de lecturas hechas por el maestro.
- Deducción del tema de un texto observando las ilustraciones.
- Comprensión de instrucciones escritas, breves y precisas, para llevar a cabo algún juego tradicional o de mesa.

Redacción

- Redacción individual y en equipo de letreros y avisos semejantes a los que se identificaron en la localidad.
- Redacción de comentarios formulados en equipo a cerca del tema de los textos leídos por el maestro.
- Redacción e intercambio de mensajes, avisos, recados y cartas entre los compañeros del grupo o escuela.
- Observación de imágenes y su descripción por escrito.
- Revisión y autocorrección de textos para verificar el uso de letras mayúsculas y del punto y comprobar que las palabras estén correctamente separadas y completas.

c) Recreación literaria

Conocimientos, habilidades y actitudes.

- Audición de textos.
- Participación en lecturas realizadas por el maestro.
- Redacción y lectura de poemas y cuentos.
- Cuidado en el manejo de los libros.
- Comprensión del significado de refranes y coplas tradicionales.
- Discusión sobre el sentido de refranes tradicionales.

Las situaciones comunicativas del eje de recreación literaria son audición, lectura, creación, recreación y escenificación.

Audición.

- Audición de cuentos, leyendas y poemas leídos por el maestro.

Lectura.

- Lectura de cuentos y poemas de un niño a otro.
- Lectura en voz alta de poemas y cuentos escritos por los niños. Intercambio de textos escritos por los niños para que los ilustren.

Creación.

- Redacción individual y colectiva de cuentos, ilustrándolos con dibujos y recortes.
- Creación de rimas a partir de palabras dadas.

Recreación.

- En equipo, cambiar los diálogos de historietas para producir historias diferentes.
- Transformación en voz alta al final del cuento.

Escenificación.

- Representación de un cuento mediante dibujos.
- Representación del tema de un texto mediante diálogos y mímica.

d) Reflexión sobre la lengua.

Conocimientos habilidades y actitudes.

- Uso de las terminaciones que generalmente indican género y número.
- Identificación en oraciones de las personas que realizan la acción.
- Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas.
- Observación del orden de las palabras en la oración.
- Identificación de algunos sinónimos y antónimos.
- Ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos.

Situaciones comunicativas.

- Todas las que se propician para el trabajo en otros ejes.
- Juegos con palabras para cambiar el personaje principal de un cuento o un relato.
- Revisión y autocorrección de textos.
- Elaboración de campos semánticos sobre temas cercanos a los alumnos: oficios, animales, frutas, objetos de uso escolar.

Enfoque por competencias

La educación básica propone para el logro de sus objetivos el trabajo bajo el enfoque de competencias. Para entender este enfoque tenemos que iniciar con el concepto de competencia que de acuerdo con el programa de educación preescolar se define de la siguiente manera: “conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (PEP, 2004, p. 22). Cabe señalar que se cita el PEP porque el programa de educación primaria aunque se dice que se basa en competencias no contiene dicha definición.

Bajo esta propuesta curricular se busca que la escuela sea un espacio que ayude al desarrollo integral de los niños, a través de aprendizajes que pueda aplicar en su vida cotidiana. Este programa también nos hace hincapié de lo siguiente:

Una competencia no se adquieren de manera definitiva: se amplia y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve (PEP, 2004, p. 22).

De acuerdo con lo anterior las competencias se van afinando a través del tiempo y de las experiencias, siempre y cuando estas sean significativas y útiles en el desarrollo personal futuro. En éste mismo, Programa de Educación Preescolar SEP 2004, nos menciona que trabajar bajo una perspectiva de competencias implica que los docentes propicien situaciones didácticas que aporten aprendizajes significativos a los educandos para que incrementen sus conocimientos sobre el mundo que les rodea y sean personas más seguras, autónomas, creativas y participativas. El trabajo por competencia permite adoptar libremente la modalidad de trabajo siempre y cuando los contenidos sean relevantes en relación con los propósitos de enseñanza y pertinentes a los contextos culturales de los alumnos.

Díaz Barriga y Rigo (2002) mencionan que:

Una competencia alude a un saber hacer que lleva a un desempeño eficiente, el cual puede demostrarse mediante ejecuciones observables”, también manifiestan que “se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas (p. 44).

Además, estos autores también coinciden con el Programa de Educación Preescolar (2004) en considerar que la escuela es quien tiene la facultad de promover dichas competencias y que el objetivo fundamental de las instituciones escolares es el de suscitar competencias entre sus alumnos y esto implica el dejar atrás a la escuela tradicionalista de aprendizajes mecánicos y memorísticos sin significación alguna y dar paso a la escuela que prepare a su alumnado con aprendizajes significativos y útiles para su desarrollo, que enseñe procesos mas que productos y se exhorta a que las competencias “respondan a las necesidades y exigencias planteadas por la sociedad” (p. 45).

A lo anterior es primordial mencionar la importancia del docente como facilitador de experiencias que aporten conocimientos significativos y relevantes a sus alumnos. Para Díaz Barriga y Rigo (2002), la educación basada en competencias:

Tienen como pretensión esencial la de establecer una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus ocupaciones y actividades fuera de ella. Intenta relacionar estrechamente la teoría y la práctica en el ámbito pedagógico, así como romper con la tradicional dicotomía entre la educación técnica y la educación académica (Díaz-Barriga y Rigo, 2002, p. 46).

Por lo tanto, una educación basada en una competencia comunicativa, debe de servir para que los alumnos se desarrollen óptimamente en un contexto que cada día demanda una mejor actuación reflexiva en su hacer diario, buscar desarrollar seres competentes que se puedan desarrollar en contextos y situaciones diversas de la manera más eficaz posible.

Directrices pedagógicas de la educación basada en competencias.

Díaz Barriga y Rigo (2002) mencionan algunas de las principales directrices pedagógicas que adjudican a la educación basada en competencias (p. 47):

- Se potencia la enseñanza de contenidos procedimentales, pero particularmente de aquellos contenidos como socialmente relevantes, de los intelectuales, de los adquisitivos y generadores, de los autorreguladores, de los estratégicos y generales.
- La apropiación de tales contenidos procedimentales ha de verse sustentada en sólidos conocimientos teóricos, y orientada en la dirección de normas, valores y actitudes definidas.
- La enseñanza de contenidos teóricos o fáctico conceptuales deberá indefectiblemente acompañarse con la educación de habilidades para su utilización funcional, para su generalización, transferencia, establecimiento en redes significativas, empleo en mecanismos inferenciales o de razonamiento:

en pocas palabras los contenidos teóricos deberían ser insumo y oportunidad para aprender a pensar y a razonar, para asimilar significativamente. Deben, pues, enseñarse como elementos procesuales y no como meros productos.

- La enseñanza de contenidos actitudinales ha de traducirse en un hacer real, comprometido, que se apoye en un saber hacer, en capacidades o competencias consolidadas.

- La evaluación de las competencias debería contemplar una aproximación integral, dinámica, contextualizada y basada en juicios cualificados. Algunos rasgos que debería incluir el proceso de evaluación y su metodología respectiva, son los siguientes:
 - La mayor integración posible entre teoría y práctica.
 - El empleo de métodos e instrumentos que permitan valorar la diversidad de desempeños esperados.
 - Un énfasis en la valoración de competencias ligadas con la síntesis y aplicación situada de contenidos diversos (conceptuales, procesuales, actitudinales).
 - La emisión de juicios razonados, cualificados, sobre la competencia desplegada en un momento y contexto particular por un individuo.
 - El empleo de la triangulación metodológica de los datos de evaluación.
 - El despliegue *in situ* de las competencias evaluadas, la revisión de producciones y aportaciones de índole profesional.

Por lo tanto, una educación basada en competencias es una educación que permite a los educandos y a los educadores ver la enseñanza desde una perspectiva de construcción de aprendizajes significativos orientados a su aplicación en la vida cotidiana.

Competencias para el eje de comunicación en educación primaria.

La Secretaría de Educación Pública (2004) marca una serie de competencias a

desarrollar en el eje de comunicación durante la educación primaria que se presentan a continuación:

GENERALES

1. Se comunica con confianza y eficiencia en su lengua materna, sea español o alguna lengua indígena.
2. Comprende y habla de manera eficiente el español.
3. Utiliza la narración y la descripción para comunicar a otros/as diversas situaciones.
4. Argumenta sus ideas y escucha a los demás al participar en situaciones colectivas como discusiones, exposiciones y asambleas.
5. Lee distintos tipos de textos utilizando diferentes estrategias para buscar información y comprenderlos.
6. Lee en voz alta de manera articulada y con adecuado ritmo y entonación diversos tipos de textos, de tal modo que otros/as los comprendan y disfruten.
7. Descubre cómo se escribe y utiliza la escritura para comunicarse.
8. Escribe con seguridad y precisión diversos tipos de textos, de acuerdo a su propósito, a quien se dirige y a la situación.
9. Revisa, corrige y enriquece de manera permanente sus escritos para mejorarlos.
10. Consulta, analiza y elabora libros y otras publicaciones.
11. Utiliza la biblioteca de manera frecuente, conoce sus normas de uso y elabora fichas bibliográficas.
12. Disfruta y expresa sus emociones mediante la lectura y escritura de diversos textos literarios.
13. Expresa sentimientos, ideas y valores mediante al elaborar y representar guiones teatrales mediante los lenguajes gestuales, corporales y sonoros.

Para la presente investigación tomaremos como parámetros las competencias generales 3, 4 y 5 las cuales consideramos cubren parámetros importantes sobre el lenguaje oral y escrito, así como de comprensión lectora y cuyos contenidos presentamos en la tabla 1.

Tabla 1. Competencias estipuladas para segundo grado

Competencias generales	Competencias para primer ciclo	Indicadores
1- Utiliza la narración y descripción para comunicar a otros/as diversas situaciones.	Narra y describe de manera sencilla, diversas situaciones.	Se observa cuando. 1. Relata acontecimientos propios, de su familia o comunidad, respetando el orden en que sucedieron. 2. Relata cuentos o narraciones sencillas y cortas identificando a los personajes principales. 3. Menciona algunas características de personas, objetos, animales o lugares teniéndolos frente a sí o a partir de ilustraciones.
2- Argumenta sus ideas y escucha a los demás al participar en situaciones colectivas como discusiones, exposiciones y asambleas.	Explica, de manera sencilla, sus ideas o puntos de vista y escucha a otros.	Se observa cuando. 1. Explica, con sus propias ideas y escucha a los demás para identificar en qué está o no de acuerdo. 2. Escucha con atención y respeto a los otros /as para comprende lo que dicen. 2.1 Pide que le aclaren lo que no entiende.
3- Lee distintos tipos de textos utilizando diferentes estrategias para buscar información y comprenderlos.	Se apoya de las imágenes para comprender un texto, expone con orden su contenido	Se observa cuando: 1. Anticipa el contenido de textos de acuerdo a las imágenes que los acompañan 2. Imagina el tema de un texto, a partir del título. 3. Comprende que se trata el texto leído. 3.1 Escucha con atención la lectura que hacen otros y puede anticipar palabras e ideas. 4. Menciona lo que pasó primero y lo que pasó después en un texto leído. Cuando no ha comprendido un texto, vuelve a leerlo, o pregunta a otros.

Tomando en consideración lo expuesto en los apartados correspondientes a la lectura, comprensión lectora y estrategias, consideramos para esta investigación tomar en cuenta los aspectos que se pide se desarrollen dentro de estas competencias.

Investigaciones sobre la comprensión lectora en niños escolares.

En este apartado se exponen algunas investigaciones sobre comprensión lectora encontradas en las tesis de maestría de la facultad de postgrado de psicología de la UNAM. Estas investigaciones sirven como marco de referencia en nuestra investigación en la medida que nos muestran lo que hasta ahora se ha hecho con respecto al tema de comprensión lectora y lo que se pretende lograr.

Análisis de la ejecución en tareas de lectura en una muestra de niños de primero a tercer grado: Un estudio comparativo. Egelia (2003) realizó un estudio comparativo en escuelas públicas y privadas de la zona metropolitana, donde analizó la ejecución en tareas de lectura en una muestra de niños de primero a tercer grado. En el estudio participaron 690 niños de primero a tercero de primaria, realizaron una evaluación de tareas de lectura, con base en el inventario de Ejecución Académica de Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996), instrumento que se apoya en la medición con referencia a criterio y la evaluación basada en el currículum. Las autoras determinaron que el desempeño global en general es bajo, menor del 80% mínimo esperado, siendo el más alto el de niños de escuelas privadas; y en general, de segundo grado; mientras que los niños de tercero presentaron una ejecución menor, en general y la más baja en lectura en silencio.

Del análisis de aciertos y errores en la lectura oral (decodificación) se encontró una relación inversamente proporcional entre los errores y aciertos y una mayor frecuencia de errores específicos en las muestras de niños con problemas de aprendizaje. Se realizó un análisis de contenidos temáticos con respecto a las tareas de comprensión de lectura, derivando categorías de respuestas y se encontró que los niños responden generalmente de manera textual (Egelia, 2003).

Promoción de habilidades estratégicas para la comprensión de textos: un enfoque socioinstruccional. Gómez (1999) probó los efectos de un programa de corte socioinstruccional, diseñado para promover habilidades estratégicas generales y específicas para la comprensión de textos escritos, en alumnos de tercero y quinto

de primaria. Dicho programa se estructuró con base en un modelo de aprendizaje cooperativo y en la generación de zonas de desarrollo próximo en donde se promovieron habilidades estratégicas para la identificación de las superestructuras, que subyacen a los textos narrativos y expositivos, así como en la predicción de la macroestructura.

Se concluyó, que el entrenamiento propósito en este tipo de habilidades representó para el alumno una herramienta útil, particularmente si se inicia desde los primeros grados de educación primaria. El recurrir a la generación de zonas de desarrollo próximo facilitó a los alumnos con menor habilidad acceder a niveles superiores de experiencia y lograr mayor autorregulación en las habilidades promovidas.

Las inferencias en la comprensión lectora de textos narrativos: una intervención con alumnos de educación primaria. La investigación de Hernández (2003) fue realizada con el propósito de identificar las relaciones que se estructuran en diversas variables asociadas con el desempeño de los niños en evaluaciones de lengua escrita en tercero y cuarto grado de primaria. Se evaluó a nueve grupos escolares seleccionados intencionalmente provenientes de nueve escuelas públicas de Sonora, al término de tercero y cuarto grado. Las variables: nivel educativo de la familia, apoyo familiar y características del maestro tanto en tercero como en cuarto grado y por otra parte en ambos grados la variable “desempeño de los niños en evaluación de la lengua escrita” fue influida significativamente por la variable “apoyo familiar”.

El desempeño en lengua escrita en tercer grado predice de manera significativa el desempeño en lengua escrita en cuarto grado de primaria. Así mismo las variables latentes “nivel educativo de la familia” y “apoyo familiar”, configuradas en el tercer grado predicen de manera significativa a estas variables latentes configuradas en cuarto grado.

Efectos de variables textuales del lector y del contexto de evaluación sobre la comprensión y recuperación de textos de contenido histórico. El objetivo de Mézquita

(2000) fue investigar los efectos del antejuego entre componentes de la estructura del texto, del lector y las demandas de evaluación, señalados por la literatura contemporánea como importantes, sobre la comprensión y recuperación del contenido de un texto de historia a partir de materiales escritos. Se implementaron 10 estudios piloto para: definir, validar y confiabilizar las variables independientes y dependientes. A partir de los datos de los estudios piloto, se seleccionaron las variables que mostraron pertinencia y solidez, y se realizó un estudio experimental que evaluó el interjuego entre la estructura del texto, los conocimientos previos del lector y las demandas del contexto de evaluación.

Para ello, se estudiaron los efectos de las estructuras textuales y de los dos contextos de evaluación sobre la comprensión de la historia maya en 122 estudiantes de bachillerato. Se asignaron aleatoriamente a una estructura explicativa o a una estructura descriptiva. La comprensión del texto se midió de categorización, de inferencia y de integración en dos contextos de evaluación, en implicaciones teórico-prácticas para el aprendizaje y la enseñanza de la historia maya, en términos de las estructuras textuales y los contextos de evaluación.

El desarrollo de macroestructuras en niños de primaria. Para Vieiro (2006) el objetivo del estudio fue hacer una descripción de las estrategias que aplican los niños de primaria cuando se enfrentan a una de las tareas más frecuentes en el ámbito escolar: leer y resumir un texto. En particular, aquellas estrategias que usan para sintetizar y organizar la información de textos narrativos y expositivos. La investigación se llevó a cabo en dos escuelas primarias oficiales de D.F. con niveles socioeconómicos medio y bajo. En ella participaron un total de 177 niños, 105 de tercero y 72 de quinto grado. Se utilizaron dos pruebas una a partir de la lectura de un texto narrativo y la otra sobre uno expositivo. En cada prueba la tarea consistió en elaborar un resumen después de leer cada texto. El procedimiento para el análisis de los textos valora la cantidad de las macroestructuras a partir de dos aspectos: el nivel de expresión (estrategias de síntesis) y la superestructura (cantidad, organización y coherencia del texto).

Las pruebas se aplican nuevamente después de seis meses para conocer si estos procesos cambian con el tiempo. En cuanto a las estrategias que emplean los alumnos para resumir los textos, los resultados muestran que a pesar de las diferencias de edad y escolaridad, ambos grados utilizan las mismas estrategias de síntesis. La mayoría de los niños se ubica en el nivel pre-estratégico pues utiliza la copia como recurso principal. Si se compara su desempeño después de seis meses de trabajo, se encuentra que hay una tendencia a dejar el nivel pre-estratégico para aplicar fundamentalmente la estrategia de supresión y en muy pocos casos la estrategia de generalización y construcción. También se advierte que tienen dificultades para elegir las ideas principales y para recurrir a las características estructurales del texto como una guía para seleccionar y ordenar la información.

De lo anterior, se puede concluir que el conocimiento de lo que pueden y no pueden hacer los niños de primaria permite tener un punto de partida para la elaboración de propuestas que busquen el desarrollar y consolidar estrategias como las mencionadas en el estudio que permitan a los niños un desempeño más competente e independiente en el uso de la lengua usante. Las presentes investigaciones manifiestan la problemática actual sobre comprensión lectora que tenemos en nuestro país, decir que el empleo de un método u otro para desarrollar ésta es el efectivo sólo es utopía ya que, analizando, podemos hacer hincapié en que la comprensión lectora requiere de un arduo trabajo, que debe de iniciarse desde los primeros ciclos de la educación primaria. Además, es necesario que al alumno se le provea de estrategias que le ayuden al óptimo desempeño de ésta.

Sin embargo, esto no sólo es responsabilidad del alumno, también es responsabilidad del docente, quien debe definir las competencias que quiere lograr en el alumno y también es imprescindible, de acuerdo con lo expuesto, que los padres se involucren en el proceso de aprendizaje de sus hijos, la escuela no es la única fuente en donde los alumnos pueden aprender, son una de tantas, sin embargo es esencial que en el contexto familiar el alumno encuentre la motivación y el apoyo que se requiere para practicar y perfeccionar su comprensión lectora.

MÉTODO

Objetivos

General:

Desarrollar estrategias para la comprensión lectora en niños de segundo grado de educación primaria.

Específicos:

- 1- Evaluar la comprensión lectora en un grupo de segundo grado de educación primaria.
- 2- Instrumentar un programa de intervención para favorecer el desarrollo de estrategias de comprensión lectora en niños de segundo grado.
- 3- Realizar una evaluación final sobre comprensión lectora en el grupo de segundo grado.

Tipo de estudio y diseño

El tipo de estudio es pre-experimental, Hernández, Fernández y Baptista (2003) lo definen como el “diseño de un sólo grupo cuyo grado de control es mínimo” (p. 220). Consiste en administrar un estímulo o tratamiento a un grupo y después aplicar una medición en una o más variables para observar cuál es el nivel de grupo en estas variables.

El diseño de investigación es O1 X O2 (evaluación inicial, tratamiento y evaluación final). “A un grupo se le aplica una prueba previa estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se aplica una prueba posterior al tratamiento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 221).

Hipótesis

Ho. No existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora con un grupo de segundo grado de educación primaria, antes y después de la instrumentación de un programa.

Hi. Existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora con un grupo de segundo grado de educación primaria, antes y después de la instrumentación de un programa.

Población y selección de la muestra

Los participantes de esta investigación fueron alumnos que cursaron el segundo grado de educación primaria durante el ciclo escolar 2005-2006. El criterio de selección de la muestra fue por grupo intacto, es decir, se tomó un grupo de segundo grado, tal como estaba conformado antes de la investigación el cual fue seleccionado al azar. El grupo participante estuvo conformado por 30 alumnos de segundo grado de educación primaria pública, de 7 a 8 años de edad, de los cuales 12 son niños y 18 niñas.

Escenario

El escenario es una Escuela Primaria Pública, ubicada en la colonia Héroes de Padierna de la delegación Tlalpan. Se omiten los datos de la escuela por cuestiones de confidencialidad, de acuerdo al artículo 122 del código ético del psicólogo (Sociedad Mexicana del Psicólogo, 2002, p. 83). La escuela es de organización completa, de turno completo discontinuo, un turno matutino de 8:00 a 12:30 hrs. y vespertino de 14:00 a 18:30 hrs. El estudio se llevó a cabo en el turno vespertino. La escuela, en el turno vespertino tenía para el ciclo escolar 2005-2006 un total de 12 grupos, dos de cada grado de primero a sexto, con 30 alumnos por grupo. En cuanto a infraestructura, se tiene un salón por grado, salón de usos múltiples, bodega de material, dirección y baños adecuados separados para niños, niñas y maestros. La escuela cuenta con mesas trapezoides para los grupos de primero y mesas

rectangulares de segundo a sexto. La colonia y la escuela cuentan con servicios de pavimentación, alumbrado, drenaje y teléfono. El nivel socioeconómico de la población que atiende es medio a bajo.

Instrumentos

Para la recolección de datos se empleó en la evaluación inicial, el instrumento de la Gramática de cuentos de Short y Ryan (citado en Sánchez, 1993) y la evaluación de los aspectos locales de contenido y de organización global del discurso de Zapata (1986). Así como la observación de la dinámica de la clase con relación al uso de estrategias de comprensión lectora. El uso de estos instrumentos se debió a que valoran los aspectos considerados en los ejes e indicadores planteados en los planes y programas de SEP, así como en el libro de lecturas, sobre textos narrativos.

Cabe señalar que la evaluación inicial, se realizó con la lectura “Una noche de espanto” del libro de lecturas de 2º grado (SEP, 2005, p. 66). La evaluación final, se realizó con dos lecturas que fueron: “La leyenda de los volcanes” (p. 234) y “Los tres primos” (p. 136) del mismo libro (SEP, 2005) y con la evaluación por portafolios de 12 lecturas del mismo libro. Estas lecturas se consideraron equivalentes en cuanto a extensión, tipo de texto y nivel de complejidad.

A) *Gramática de cuentos*: especifica un conjunto de partes dentro de una historia, así como las relaciones entre ellas. Viero (1997) mencionó que las gramáticas son modelos acerca de la estructura del texto, las categorías básicas las constituyen los personajes, las situaciones, las ideas y el desenlace, y presentan un detallado análisis de la estructura. Aquí se trabaja la relación entre preguntas y la gramática de los cuentos, lo cual otorga una puntuación para valorar la comprensión de la lectura y evalúa los siguientes aspectos: título, personaje principal, escenario, problema, desarrollo y final (Sánchez, 1993).

Tabla 2. Autopreguntas de la gramática de cuentos.

Pregunta	Criterios de evaluación	Puntaje
¿Quién es el protagonista?	Identifica al personaje o personajes principales	2 el nombre del o los protagonistas están presentes. 1 aparece el nombre de uno de ellos o utiliza sinónimos. 0 es incorrecta.
¿Dónde tiene lugar el relato?	Se encuentra explícito el lugar en donde suceden los acontecimientos	2 el lugar mencionado es el que corresponde a la lectura. 1 el lugar esta implícito. 0 es incorrecta.
¿Qué hace el protagonista?	Menciona las acciones que realizó el protagonista para resolver el problema	2 menciona las acciones que realizó el protagonista para resolver el problema. 1 utiliza sinónimos o una palabra que tenga relación con el punto anterior 0 la respuesta es incorrecta.
¿Cómo termina el cuento?	Están explícitas las consecuencias de las acciones del personaje.	2 están explícitas las consecuencias de las acciones del personaje. 1 utiliza sí utiliza sinónimos o una palabra que tenga relación con el punto anterior 0 la respuesta es incorrecta
¿Qué siente el protagonista?	Expresa respuestas afectivas o emocionales, deseos, intenciones y metas del personaje una vez ocurrido el suceso inicial.	2 se expresan respuestas afectivas o emocionales, deseos, intenciones y metas del personaje una vez ocurrido el suceso inicial. 1 utiliza sinónimos o una palabra que tenga relación con el punto anterior 0 la respuesta es incorrecta

B) *Aspectos locales de contenido y organización global del discurso*: éste instrumento de evaluación es propuesto por Peón Zapata (1986) y evalúa los aspectos locales del discurso y de organización global. La autora menciona que cuando se lee o se oye un mensaje, se parte de la premisa de que éste mensaje debe de tener sentido y debe de proporcionar cierta información y refiere a los autores: Clark y Clark (1977) quienes mencionan que la construcción del significado de un texto se lleva a cabo por medio de dos principios fundamentales: la esencia de las oraciones y la forma en que se expresan éstas.

Peón Zapata parte de estos dos principios para explicar la formación de los esquemas en la memoria, que sirven como una herramienta para predecir como se comprenderá un texto y que información recordará un sujeto después de haberlo leído.

En las redacciones se calificaron dos elementos esenciales:

- 1) Aspectos locales del discurso, y
- 2) Aspectos de contenido y organización global del discurso.

Cada aspecto tiene un valor del 50% de la calificación.

1. Aspectos locales

Por aspectos locales del discurso se entienden a aquellos que aparecen en una palabra, una oración o en oraciones continuas. Se cuentan los errores cometidos en cuatro aspectos:

- a) Morfosintácticos (MS), por ejemplo, se cuenta como un error cada palabra que no mantenga concordancia de género y número entre los diferentes elementos de la oración, o cada verbo que no respete persona y/o tiempo de acuerdo a lo expresado anteriormente, o cada oración mal construida.
- b) Expresión (E), se cuenta como un error cada palabra o grupo de palabras contextualmente mal empleadas.
- c) Ortografía (O), se cuenta como error cada palabra mal escrita ortográficamente.
- d) Puntuación (P), se cuenta como un error cada coma o punto mal empleado u omitido.

Para facilitar la cuantificación de errores se pueden utilizar hojas rayadas previamente y configuradas, las cuales se cuentan, en el margen derecho, con cuatro columnas donde se anota renglón por renglón, el número de errores cometidos en cada aspecto. A continuación se presenta esquemáticamente la configuración de dicha hoja.

	MS	E	O	P
Total				

Para obtener una calificación total de aspectos locales del discurso se procede de la siguiente manera:

1. Contar el número total de palabras escritas en la redacción.
2. Sumar el total de faltas.
3. Dividir el total de errores entre el total de palabras, lo que da un resultado de

Cociente de Errores. Es decir:

$$\frac{\text{Total de errores}}{\text{Total de palabras}} = \text{Cociente de errores}$$

2. Aspectos globales del discurso

Los aspectos globales en una redacción se refieren a la organización total de las ideas expresadas por los alumnos, así como la calidad y la relevancia de estas ideas, es decir, su contenido. Los aspectos globales del discurso se califican de manera cualitativa.

A. Texto narrativo

Criterios de calificación para cuentos que se han contado o leído.

	Puntaje
a. El título está presente	
- El título está presente	1
- No tiene título	0
b. La narración deja claro el (los) personaje (s) principal (es), el escenario (tiempo y lugar en que se lleva a cabo la narración) y el problema o elemento sorpresivo.	
- Presentes los tres elementos	2
- Presente personajes y problema	1
- Falta el problema	0
c. El desarrollo de la narración es lógica. Es decir, si no hay rupturas en la secuencia de lo que se cuenta. Por ejemplo, si el personaje se enfrenta a un problema, el cuento debería continuar con los intentos del personaje para resolver dicho problema.	
- La secuencia es lógica sin rupturas	2
- La secuencia es lógica, se entiende pero tienen rupturas	1
- La secuencia no es lógica	0
d. El final del cuento está presente	
- El final explicita en qué acabo el cuento y cómo se sintieron los personajes con este final	2
- El final no explicita alguno de los dos criterios anteriores	1
- No escribe el final	0
e. Nivel de expresión	
- El alumno redacta su cuento de forma resumida utilizando sus propias palabras en un nivel de abstracción mayor al cuento oído o leído, la esencia del texto está muy bien expresada en la redacción	3
- El alumno generaliza lo que oyó o leyó, y su cuento queda redactado en forma resumida, pero utilizando casi las mismas palabras del texto, lo que provoca que haya algunas rupturas en la coherencia local. Sin embargo, la esencia del texto está presente.	2
- El alumno intenta escribir el cuento usando las mismas palabras escuchadas o leídas, incluyendo los detalles, pero pierde la esencia y la intención del autor,	1
- El alumno escribe algunas palabras u oraciones del cuento leído o escuchado, pero estas oraciones no tienen un sentido lógico.	0

C) *Observación*. Postic y Ketele (2000) definen la observación como “un proceso cuya función primera e inmediata es recoger la información sobre el objeto que se toma en consideración” (p. 17). Así, la observación, es un instrumento que permite recabar información acerca de un individuo, grupo de personas e identificar y registrar conductas de éste individuo o grupo.

La observación estuvo enfocada a la dinámica de la clase, a identificar el tipo y formas de implementar estrategias de lectura. Como eje para la descripción se utilizaron las categorías que Gómez-Palacio (1997) sugiere como metodología para la evaluación de la comprensión lectora, la cual constó de cuatro momentos: a) indagación del conocimiento previo de los alumnos; b) lectura de los textos realizada por los alumnos; c) planteamiento de preguntas y respuestas de los alumnos; y d) análisis e interpretación a las respuestas por parte del maestro.

Se realizó una descripción sobre los siguientes aspectos:

¿Qué actividades se realizan antes de la lectura?

¿Cómo se realiza la lectura de textos por parte de los alumnos?

¿Qué actividades hacen tanto profesor como alumnos después de la lectura?

Tabla 3. Criterios de observación de Gómez-Palacio (1997)

Momento de la lectura	Indicador	Aspectos a observar
¿Qué actividades se realizan antes de la lectura?	1. Indagación del conocimiento previo de los alumnos	Identificar si el maestro realiza actividades con el fin explorar mediante el diálogo u otro procedimiento los conocimientos previos de sus alumnos con respecto al tema elegido y si usa esta información para diseñar la situación didáctica.
¿Cómo se realiza la lectura de textos por parte de los alumnos	2. Lectura de los textos realizada por los alumnos.	Identificar qué tipo de lectura solicita el maestro: en voz alta o en silencio, individual o en grupo. Conocer si el maestro durante la lectura utiliza en forma directa algunas de las estrategias de comprensión lectora como: confirmación, autocorrección, anticipación y/o predicción.

¿Qué actividades hacen tanto profesor cómo alumnos después de la lectura?	3. Respuesta a preguntas.	Cuando el niño haya terminado la lectura, el maestro solicitara a éste que responda a preguntas o a un cuestionario previamente elaborado ya sea de forma oral o escrita.
	4. Análisis e interpretación a las respuestas.	El análisis e interpretación a las respuestas se realizará sobre la base de los aspectos implicados en ellas y servirán de parámetro para el diseño de las situaciones didácticas que en forma específica propicien el desarrollo lector de los alumnos.

De acuerdo con esto, se determinó si las respuestas eran: a) adecuadas cuando el lector haya realizado la tarea intelectual implicada, b) parcialmente adecuada cuando la respuesta evidencie la consideración de un solo aspecto, c) inadecuadas cuando la respuesta evidencie que no se elaboró una inferencia.

D) Portafolios de trabajo: los portafolios de trabajo reciben ese nombre porque son un proyecto abarcador de *toda la operación*, que contiene trabajos en curso así como muestras terminadas de lo producido (Danielson y Abrutyn, 1999). La finalidad del portafolio es fungir como un depósito de trabajo de los estudiantes que tienen relación con un tema en especial y puede usarse para diagnosticar las necesidades del alumnado, este tipo de portafolios es principalmente para el trabajo con el alumno. Lo típico es que un portafolio de trabajo se estructure alrededor de un área de contenido específica; los elementos reunidos se relacionan con los objetivos de esa unidad y documentan el progreso del alumno en el dominio de estos (Danielson y Abrutyn, 1999).

El material de los portafolios fue organizado en orden cronológico y por tipo de cuestionario. Una vez organizado, se evaluaron los logros de los alumnos en cada sesión otorgando un punto por cada acierto a las preguntas estipuladas en cada cuestionario.

E) Programa *Desarrollo de estrategias para la comprensión lectora*.

Una vez identificadas las necesidades se elaboró un programa de trabajo de estrategias de aprendizaje de lectura, para el desarrollo y mejoramiento de las estrategias para las competencias de comprensión lectora, que marcan los planes y programas de SEP, tomando como referencia para el trabajo las lecturas estipuladas en el libro de lecturas y los ejercicios del libro de texto de español de segundo grado.

El programa *Desarrollo de estrategias para la comprensión lectora* tuvo como objetivo general el desarrollar el uso de estrategias de comprensión lectora, este programa estuvo dirigido a niños de educación general básica de segundo grado, su intención fue que los niños aprendieran a desarrollar estrategias de comprensión lectora desde los inicios de la Educación General Básica, ya que les ayudarán a mejorar los aprendizajes, las actividades del programa se basaron en las competencias del eje de comunicación correspondiente a la materia de Español. Uno de los objetivos particulares de este programa fue el aprender a utilizar estrategias de lectura como la predicción que permite predecir el contenido o desenlace de una lectura a partir de imágenes o lluvia de ideas, confirmación y autocorrección que permiten confirmar, rechazar y autocorregir las inferencias y predicciones del texto.

Otro de los objetivos particulares de este programa fue el aprender a desarrollar estrategias de aprendizaje de lectura como las de repetición, que es desarrollar por medio de diversos tipos de cuestionario el uso de la memoria; de elaboración para tomar notas, hacer resúmenes o extraer la información básica de la lectura (título, personajes, trama, nudo y desenlace); y de organización para saber organizar la información en una estructura. Las cartas descriptivas se encuentran en el anexo 1.

Procedimiento

1. Evaluación inicial: se llevó a cabo por medio de los instrumentos de la gramática de cuentos de Short y Ryan (citado en Sánchez, 1993) y los aspectos locales del discurso (Zapata, 1986).
2. La observación del desarrollo de la clase de lectura por el docente, tomando como parámetros de observación los criterios propuestos por Gómez-Palacio (1997).
3. Diseño del programa para trabajar con el grupo en el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora.
4. Instrumentación del programa, en 13 sesiones de una hora a la semana cada una. Incluyendo las dos sesiones de evaluación final.
5. Evaluación final, se evaluó con el instrumento de Short y Ryan (citado en Sánchez, 1993) las actividades que se realizaron a lo largo del programa (evaluación por portafolios).
6. Análisis de datos.- a nivel cuantitativo se usara la prueba t de Wilconxon que se consideró el estadístico no paramétrico apropiado para el tipo de diseño (intrasujeto) y nivel de medición obtenido (ordinal).

RESULTADOS

La evaluación general de esta investigación esta dada por el estadístico de prueba de Wilcoxon. En este sentido, Wood (1984) resalta que la ventaja de la prueba t de Wilcoxon es que toma en cuenta las diferencias entre rangos en el mismo lado de la mediana y “es adecuada para los diseños intrasujetos en los que se obtengan datos ordinales” (p. 301). Rivera y García (2005) señalan que para hacer juicios de mayor que, entre los valores de cualquier par, la prueba t de Wilcoxon se puede utilizar, ya que considera la magnitud relativa y la dirección de las diferencias, otorgando mayor peso a los pares que tienen mayores diferencias entre el antes y el después cuya diferencia es pequeña.

	Después-Antes
Zapata (1986)	
Z	-4.064
P=	.000
Short y Ryan (1993)	
Z	-3.266
P=	.001

De acuerdo con los resultados los niveles de significancia son menores que 0.05, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula, H_0 y se acepta la hipótesis alternativa, H_1 (Existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora con un grupo de segundo grado de educación primaria, antes y después de la instrumentación de un programa).

De lo anterior, se puede decir que se encontraron diferencias significativas menores que 0.05 ya que en los Aspectos locales de contenido y organización global del discurso de Peón Zapata (1986) la diferencia fue de .000 y en las Autopreguntas de la gramática de cuentos de Short y Ryan (1993), de .001 después de que alumnos de segundo grado participaron en el programa desarrollo de estrategias de

comprensión lectora. Cabe señalar que los resultados de dan en números negativos debido a que, a puntajes más altos el incremento es mayor y las diferencias por tanto se darán en números negativos. A continuación se desglosan los resultados obtenidos en la evaluación inicial, evaluación final y la evaluación por portafolios.

Evaluación inicial

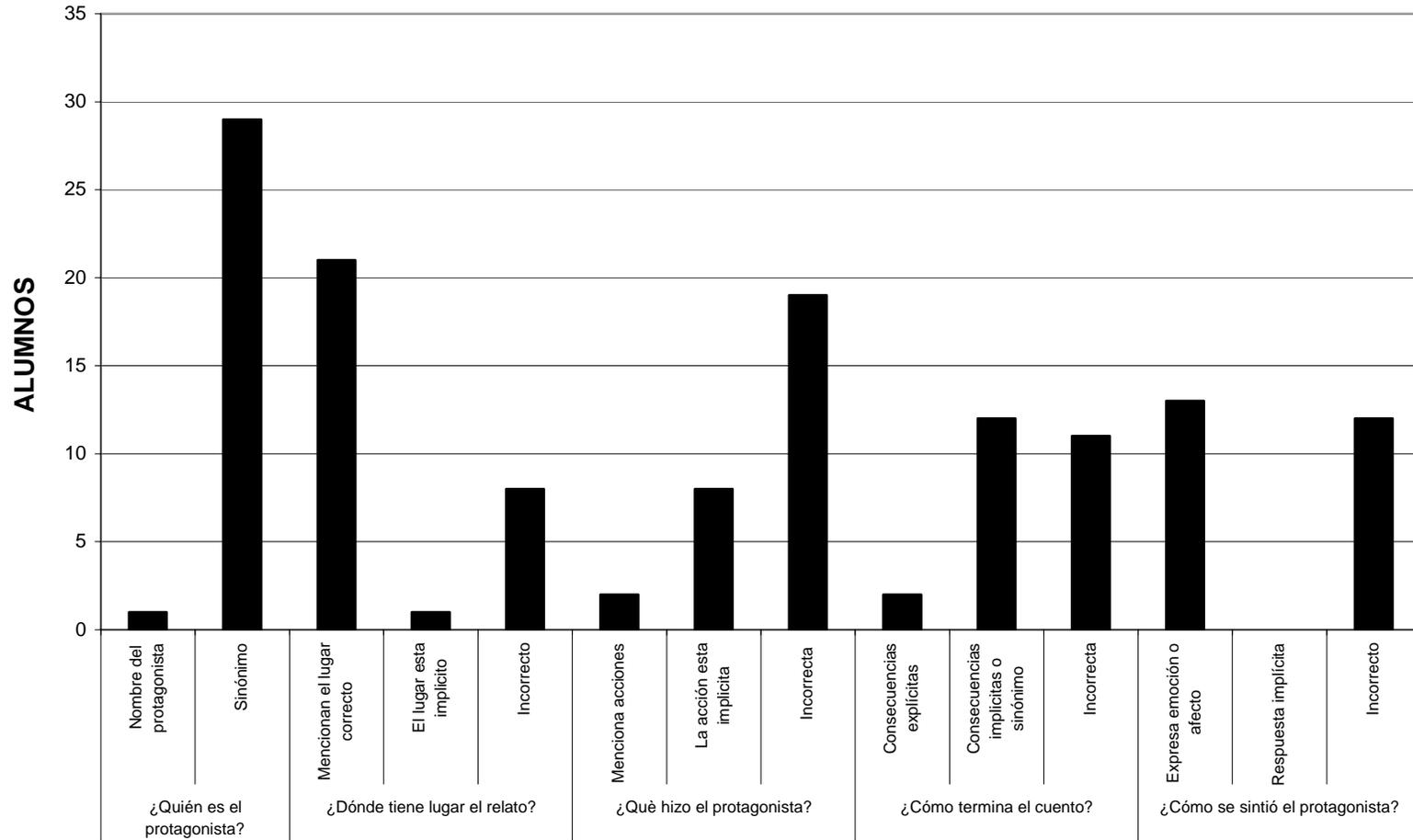
A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial, la cual se llevó a cabo por medio de tres instrumentos: A) autopreguntas de la gramática de cuentos de Short y Ryan (en Sánchez, 1993); B) aspectos locales de contenido y organización global del discurso propuesto por Peón Zapata (1986); y, C) criterios de observación de Gómez-Palacio (1997).

A) Gramática de cuentos

En este instrumento se trabajó con la lectura *Una noche de espanto* del libro de lecturas de SEP (pp. 66-71). Para la realización de esta actividad, se les pidió a los alumnos que leyeran de forma individual, en voz alta y por párrafos hasta concluir la lectura, cabe señalar que al encontrarse distribuidos en 4 filas y sentados por parejas en mesa bancos, la lectura se dio de forma fluida ya que al concluir el primer niño, se continuaba inmediatamente con el siguiente, al término de la lectura, se les pidió que contestaran de forma individual, al cuestionario que corresponde a la evaluación diagnóstica.

Como se mencionó en la tabla 2, la relación entre preguntas y la gramática de los cuentos, otorga una puntuación para valorar la comprensión de la lectura; para su evaluación se toman en consideración los siguientes aspectos: personaje principal, escenario, problema, desarrollo y final. Como se mencionó anteriormente, se evaluó con un puntaje de cero a dos. Con base en este puntaje en la figura 1 se muestran los resultados obtenidos de la lectura “Una noche de espanto”, utilizada como evaluación inicial.

Figura 1. Resultados de la lectura “Una noche de espanto”.



De acuerdo con la figura 1, se observa que el 3% de los niños identificaron quién es el protagonista correctamente, el 97% de los niños lo identificaron utilizando un sinónimo y el nombre de uno de los personajes, por ejemplo, señalaron que el protagonista es “el niño” o “Sergio”, siendo que la respuesta correcta a esta es “Sergio y sus papás”. Sobre el lugar dónde sucede el relato, el 70% de los alumnos respondieron que fue en la casa, lo que se consideró correcto, el 3% respondió que en su cuarto, aunque el relato sucede en varias partes de la casa y el 27% no respondió.

En cuanto a los sentimientos del protagonista, 48% de los alumnos contestaron de forma correcta, es decir, mencionando su estado de ánimo como feliz; y el 52% dio como respuesta, un estado de ánimo negativo, por ejemplo, nombraron el estar mal, con miedo o asustado. Dichas respuestas son consideradas como incorrectas, porque en la lectura, se menciona que el protagonista se sintió feliz al descubrir que en su casa no hay fantasmas.

En las respuestas a la pregunta sobre la acción o acciones que el protagonista realiza, 64% alumnos no responden acertadamente, sólo mencionan que el protagonista actúa, sin mencionar de qué manera lo hace; 28% de los alumnos tienen una idea global, y dieron como respuestas los estados de ánimo: se espanta y se asusta, sólo el 8% dan la respuesta correcta al mencionar que investiga las cosas que le asustaban.

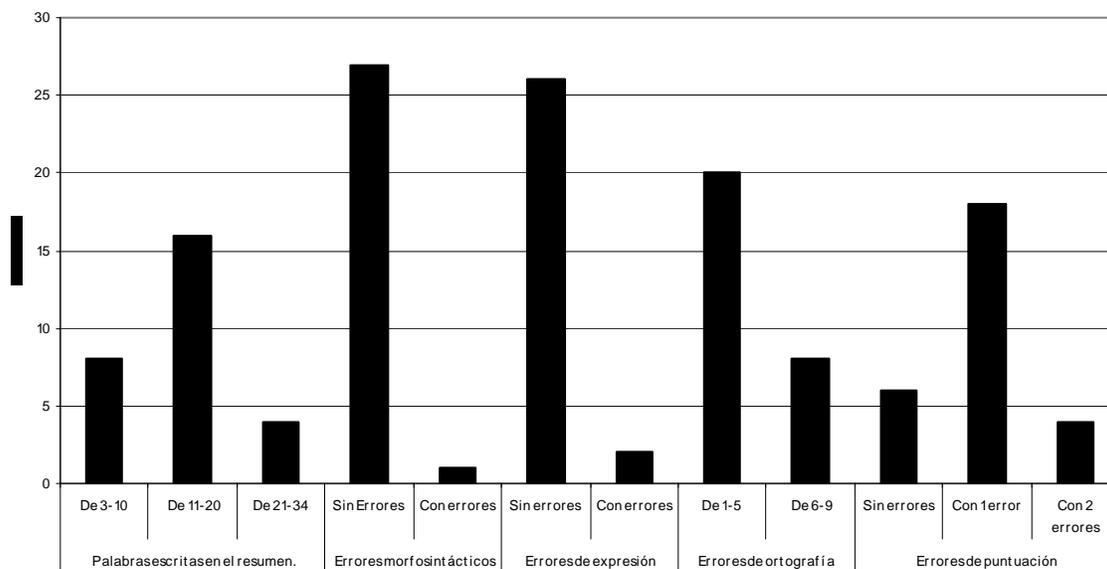
En la última pregunta, ¿cómo termina el cuento?, el 44% de los alumnos no responden con frases completas la forma en que termina la historia, sino únicamente con frases aisladas, no hay estructura de respuesta; 48% tienen una idea general haciendo alusión a que Sergio habla sin embargo, no explica las razones de esta acción y sólo 8% dan respuestas correctas mencionando que llamó a sus papás para decirles que ya no hay fantasmas.

De acuerdo con el instrumento de Short y Ryan, se encontró que los alumnos de segundo grado no han desarrollado el trabajo con la estructura de los cuentos, ya que los resultados muestran que los alumnos no identifican los criterios que se establecen en este instrumento, lo que implica que los alumnos no han cubierto al 100% los propósitos esperados para su grado escolar planteados en los Planes y Programas (SEP, 1993).

B) Aspectos locales de contenido y organización global del discurso.

Para el segundo instrumento de evaluación, denominado “aspectos locales de contenido y organización global del discurso” los resultados en la figura 2, muestra los resultados de los aspectos locales de contenido y la figura 3, los de organización global del discurso obtenidos en la lectura “Una noche de espanto”.

Figura 2. Aspectos locales de contenido de la lectura “Una noche de espanto”.

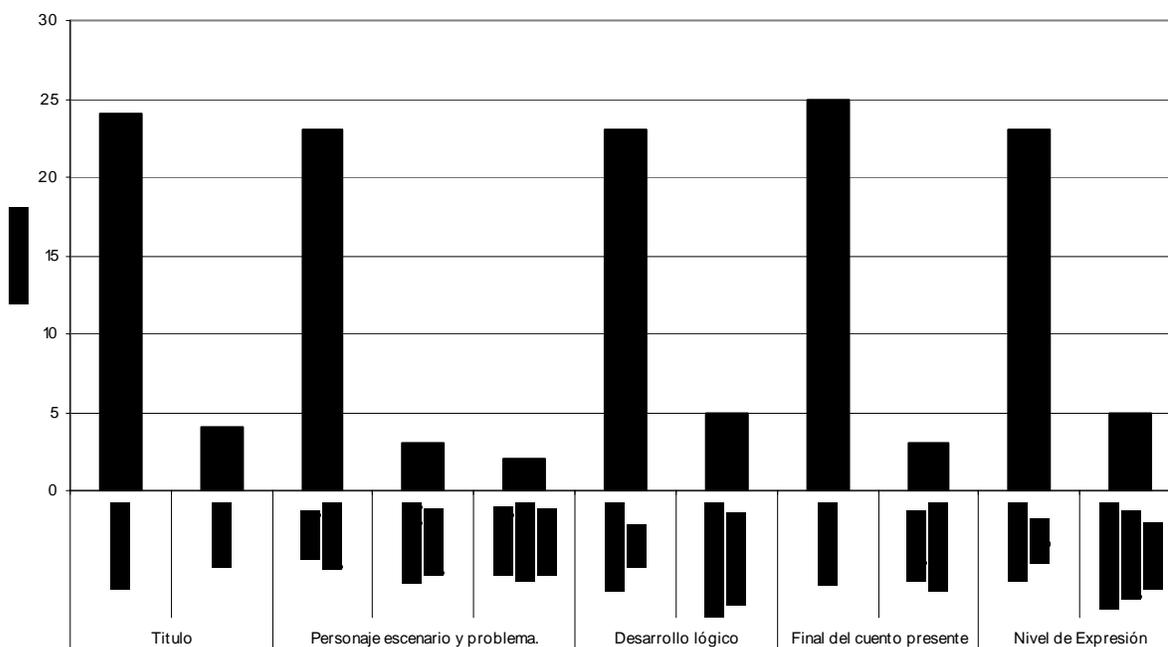


De acuerdo con la figura 2 se encontró que el 29% de los alumnos, escribieron de 3 a 10 palabras, el 57%, de 11 a 20 y el 14%, de 24 a 34. De lo anterior se desprende que sólo el 4% de los alumnos tienen un error morfosintáctico, el 8% de los alumnos, tuvo un error de expresión; en ortografía, el 70% de los alumnos presentó de 1 a 5

errores y el 30% de 6 a 10; en cuanto a puntuación, el 21% del alumnado no presentó errores, el 64%, un error y el 15%, dos errores. De lo anterior, se concluye que los alumnos escriben un promedio de 15 palabras y por tanto tienen un 66% de errores.

De lo anterior, se puede concluir que cuando los alumnos producen textos demasiado breves, no se encuentra un índice elevado de errores, si los escritos contaran con un mayor número de palabras cabría la posibilidad de más errores.

Figura 3. Organización global del discurso de la lectura “Una noche de espanto”.



En lo referente a los aspectos de organización global del discurso se encontró que: el 85% de los alumnos no anotaron el título de la lectura. En relación con el personaje principal, escenario y problema 82% de los alumnos no identificaron el problema, 10% identificaron al personaje y el problema; y sólo el 8% identificó los tres elementos. En cuanto al desarrollo lógico, 18% desarrolló una secuencia con rupturas, por lo tanto no hubo una secuencia lógica en su totalidad; en el 12%, si fue

explícito el final de la historia y los sentimientos del personaje; por último en el nivel de expresión, 18% de los alumnos escribieron algunas de las palabras que se mencionaron en el cuento leído, pero que no tienen sentido lógico, es decir, hubo rupturas en la escritura y la redacción. Cabe mencionar que los escritos de los alumnos son demasiado breves por tanto es de esperarse la mínima cantidad de errores de contenido dentro del mismo.

Hasta aquí, los resultados muestran que tanto en el instrumento de Short y Ryan, “Gramática de cuentos” y de Peón Zapata, “Aspectos locales de contenido y organización global del discurso”, los alumnos denotan un bajo nivel de comprensión lectora ya que, tanto en las respuestas correspondientes a la gramática de los cuentos, y en la producción escrita del texto de recuerdo libre sobre la lectura, “Una noche de espanto”, no identifican al personaje principal, escenario, problema y final del cuento, por lo cual sus redacciones no tienen una secuencia lógica, tiene rupturas y por ende se presentan las dificultades en la comprensión lectora.

C) Criterios de observación previos a la intervención.

A continuación, se presentan los datos obtenidos a partir de la observación, que se realizó durante la clase de español, con un grupo de 30 alumnos, los cuales se encontraban distribuidos en 4 filas, sentados por parejas en mesa bancos. La lección con la cual se realizó dicha observación fue “el girasol” del libro de lecturas de segundo grado (pp.110-115). En esta lectura se narra la historia de las diferentes plantas que empezaron a poblar el mundo y en especial de una pequeña flor amarilla que decide pedirle a su reina la rosa roja un deseo que en lugar de ponerla contenta la entristece, por lo que decide pedirle ayuda al sol.

Dicha observación estuvo enfocada a la dinámica de la clase, para identificar el tipo y formas de implementar estrategias de lectura, como eje para la descripción, se utilizaron las categorías que Gómez-Palacio (1997) sugiere como método para la evaluación de la comprensión lectora, la cual consta de cuatro momentos: a)

indagación del conocimiento previo de los alumnos; b) lectura de los textos realizada por los alumnos; c) planteamiento de preguntas y respuestas de los alumnos; y d) análisis e interpretación a las respuestas por parte del maestro. A continuación se describe de acuerdo con los criterios señalados en la tabla 3.

¿Qué actividades se realizan antes de la lectura?

La profesora inició con la presentación de la lectura “El girasol” anotando el título de ésta en el pizarrón, a continuación prosiguió con una lluvia de ideas en dónde utilizó las preguntas ¿de qué creen que se va a tratar la lectura? y ¿qué va a pasar? la profesora asignó un número a cada fila del uno al cuatro, anotó los números en el pizarrón, posteriormente los alumnos respondieron por filas levantando la mano y las respuestas que estos dieron en general fueron:

- El girasol es más grande de las demás flores.
- Una flor se convierte en girasol.
- El girasol es un tren.
- El girasol era la más bonita de todas las flores.

Después la profesora pidió a los alumnos que leyeran la lectura.

¿Cómo se realiza la lectura de textos por parte de los alumnos?

La profesora les pide que abran su libro para iniciar la lectura, la cual se realizó fila por fila, cada uno de los alumnos va leyendo un párrafo en voz alta, hasta que termina la lectura, repitiéndola nuevamente para que la lean aquellos que no pudieron hacerlo en la primera vuelta. La lectura se realizó de forma individual y en voz alta, cada uno lee un párrafo y así sucesivamente hasta que todos los alumnos han leído. Cabe señalar, que la profesora únicamente, se detenía para aclarar las dudas a sus alumnos acerca de las palabras que éstos desconocían y corregir algunas fallas de pronunciación.

¿Qué actividades hacen tanto profesor cómo alumnos después de la lectura?

Una vez que todos los alumnos leyeron, la maestra procedió a realizar las siguientes preguntas en forma oral, por filas, los alumnos levantaron la mano y la maestra seleccionaba aleatoriamente a alguno de los alumnos de la fila para que respondiera.

¿Cuál fue el título de la lectura?

¿Qué flor fue la reina de todas las flores?

¿Quiénes fueron los personajes principales?

¿Cuál es la flor que giraba en torno al sol?

Al término de las mismas anotó, en los números que corresponden a las filas, los aciertos y desaciertos. Respecto al análisis e interpretación a las respuestas, la profesora retomó las oraciones que inicialmente anotó en el pizarrón para verificar o rechazar las predicciones.

De acuerdo con los criterios de Gómez-Palacio (1997) y lo observado durante la clase de español, se puede decir que la profesora sí utiliza una estrategia para indagar sobre el conocimiento previo de los alumnos antes de iniciar la lectura y esto lo hizo a través de preguntas.

En cuanto a cómo se realiza la lectura por parte de los alumnos, se encontró que el tipo de lectura es en voz alta e individual, la profesora aclaró aquellas palabras cuyo significado era desconocido para los alumnos sin utilizar alguna otra estrategia.

Finalmente, en cuanto a las actividades que hacen tanto profesor cómo alumnos después de la lectura: primero, la profesora solicitó que respondieran a las preguntas que realizó de forma oral, mencionando solamente si la respuesta era correcta e incorrecta, posteriormente procedió a verificar las respuestas a las predicciones que estaban anotadas en el pizarrón asignando una paloma a las respuestas correctas y un tache a aquellas respuestas incorrectas de acuerdo a lo leído, utilizando la misma táctica de selección para las respuestas de forma aleatoria,

por lo tanto la profesora no utilizó estrategias de confirmación y autocorrección como menciona la autora.

De lo anterior, se identificó que la profesora sí utiliza la estrategia de predicción, para indagar sobre el conocimiento previo de sus alumnos antes de iniciar con la lectura de un texto. Sin embargo no la de confirmación y autocorrección pues si bien la maestra regreso para verificar si las respuestas eran falsas o verdaderas, en ningún momento se debatió con los alumnos el porque estaban bien o mal dichas respuestas.

En cuanto al tipo de lectura que realizan los alumnos, se pudo observar que éstos conocían la secuencia de la forma en que iban leyendo, por lo que se distraían con facilidad y perdían interés por seguir la lectura una vez que su turno ya había pasado, cuestión que la profesora desentendía, factor que obviamente obstaculizaba al final de cuentas la comprensión de la lectura. Se corroboró aquella concepción tradicional de la lectura, al observar que la maestra solo ponía atención a factores relacionados con la mejora de la pronunciación. Por último en cuanto a las respuestas que los alumnos dieron a cuestionamientos realizados después de la lectura, la maestra nuevamente se concreto a poner tache o paloma a las respuestas otorgadas, sin analizar y/o retroalimentar con los alumnos dichas respuestas.

Programa de desarrollo de estrategias para la comprensión lectora

De los resultados obtenidos en la evaluación inicial se encontró que aunque la profesora trabaja algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje los alumnos no han logrado extraer los contenidos básicos del texto, pocos alumnos reconocen dentro del mismo a los personajes, el problema, acontecimiento o situación que desencadena sentimientos o emociones al o los protagonistas. Además sus producciones escritas son muy breves, algunos cuentan con sólo una frase o algunas palabras escritas, no estructuran una secuencia de narración. Por ello los errores de

expresión, escritura, puntuación y de ortografía son mínimos ya que si los alumnos tuvieran producciones más amplias podría haber un mayor margen de errores.

Después de éste análisis, se consideró pertinente aplicar el programa “Desarrollo de estrategias de comprensión lectora” dentro del cual se trabajaron estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorecieran el desarrollo de la comprensión lectora. Este programa, como se mencionó anteriormente, se desarrollo en sesiones semanales y se recolectaron datos sesión por sesión para la realización de una evaluación por portafolios que nos permitió ver los avances cotidianos de los alumnos.

Evaluación de portafolios

Las actividades para la evaluación del portafolio se realizaron en tres momentos: El primer momento se llevó a cabo antes de la lectura. En todas las actividades se trabajó con la estrategia de predicción de dos maneras distintas.

1. A partir de la visualización de las imágenes del texto seleccionado se preguntó a los alumnos que mencionaran sobre lo que trataría la lectura.
2. Por medio de la lectura del titulo de la lección que se escogió predecir el contenido de la misma.

En este primer momento de evaluación se pudo observar el aumento paulatino de la participación del alumnado, así tenemos que en las primeras sesiones la participación fluctuaba entre el 20% y el 35% en las sesiones intermedias, entre 45% y 60%, y en las finales, entre 70 y 90%.

El segundo momento de evaluación se da después de la lectura y consistió en constatar las predicciones, realizadas en el primer momento por los alumnos, aquí se trabajo con las estrategias de confirmación y autocorrección con las cuales se confirmaban o rechazaban las predicciones sobre el contenido de la lectura,

haciendo referencia a lo que estaba explícito en la lectura. Así, los aciertos de las predicciones fueron mejorando del 50% al 80%.

El tercer y último momento de la evaluación, se llevó a cabo por medio de la estrategia de repetición utilizando cuestionarios y textos de recuerdo libre que los alumnos tuvieron que realizar. Es pertinente expresar que la lectura de los textos la realizaron los alumnos ya fuera por número de lista, al azar o por filas, a excepción de la lectura de *Pinocho* la cual fue leída por las investigadoras y representada con títeres. La finalidad de hacer variaciones en la dinámica de la lectura fue para que el alumnado estuviera atento y por consiguiente preparado para cuando fuera su turno.

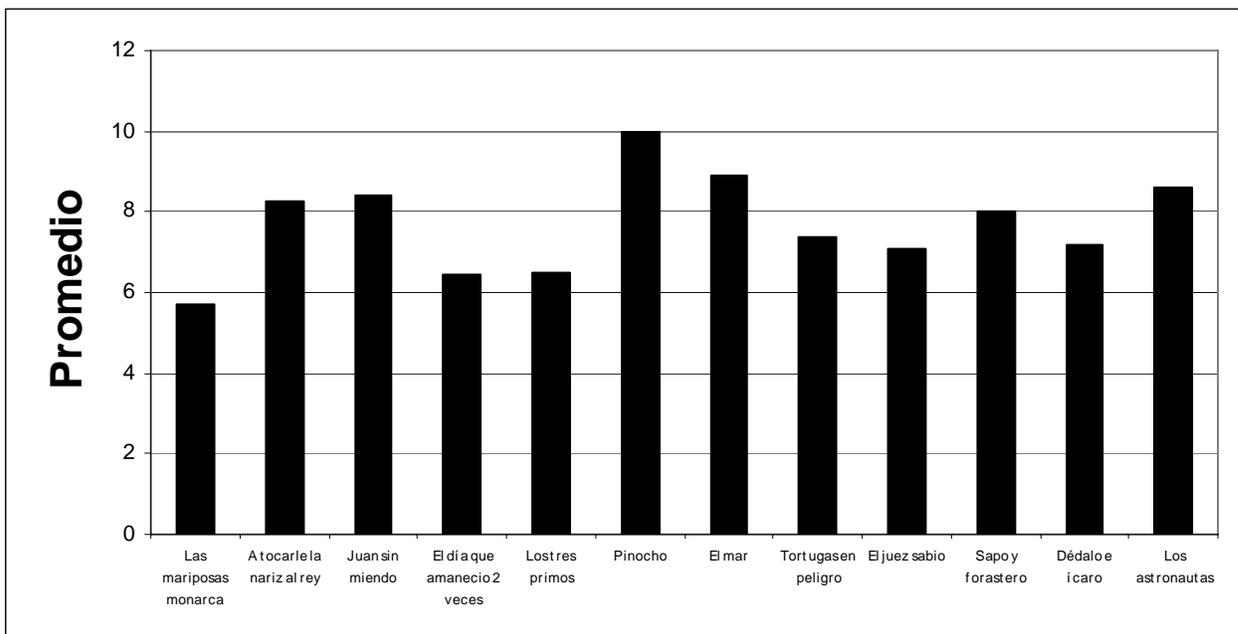
En cuanto a la realización de los cuestionarios, estos fueron de varios tipos, por ejemplo, las actividades de las sesiones 1, 2, 6, 7, 9, 10 y 11 se llevaron a cabo por medio de cuestionarios abiertos; la sesión 3 se trabajó con cuestionario tipo Cloze, en el cual los alumnos tuvieron que escoger entre dos opciones de respuesta la que consideraban correcta. Las actividades de las sesiones 4 y 8 se trabajaron con una actividad de relación de columnas; y la sesión 6 se trabajó con preguntas abiertas, las sesiones 3 y 5 se trabajaron con la realización de textos de recuerdo libre y la sesión 12, con un cuestionario de verdadero o falso.

Cabe mencionar que el procedimiento tipo Cloze fue diseñado por Taylor en 1953 y Vallés (1995) menciona que este instrumento es válido para la evaluación de la comprensión lectora a través del conocimiento de las interrelaciones que se establecen entre la mente lectora y el texto escrito. El autor lo explica de la siguiente manera “cómo opera la experiencia del mundo y del lenguaje que el lector tiene almacenado en su memoria con las claves semánticas y sintácticas que aporta el contexto para extraer su significado.”

Es pertinente recordar que como se mencionó en el marco teórico, “el planteamiento de las preguntas responde a la necesidad de conocer cómo los niños son capaces de evidenciar su comprensión no obstante las diferentes formas de preguntas”

(Gómez-Palacio, 1997). La evaluación y análisis de las respuestas otorgadas a estos cuestionarios se llevó a cabo de forma cuantitativa y cualitativa. A continuación se presentan en la figura 4, los resultados de las actividades del portafolios y ejemplos de los trabajos de los alumnos.

Figura 4. Promedio final de las actividades realizadas en los portafolios



A continuación, se presentan el número de las sesiones del programa: “Desarrollo de estrategias de comprensión lectora”, de acuerdo a la forma de presentación de los cuestionarios varía el tipo y forma de resolución.

Las sesiones 1, 2, 6, 7, 9, 10 y 11, son las que a continuación se presentan, éstas se caracterizan por ser cuestionarios abiertos, aquí los promedios de aciertos fluctuaron de 5.8 la más baja y 10 la más alta. En algunas de estas sesiones se trabajó con las premisas de la gramática de cuentos.

Figura 5. Las mariposas monarca.

En la figura 5. Las mariposas monarca, sesión 1, se muestran las respuestas de un alumno, después de haber leído la lectura; así como el análisis y explicación de cada una de las respuestas. Esta lectura narró cómo son las mariposas monarca, dónde viven, hacia dónde emigran y cuál es su proceso de cambio morfológico.

1-¿Cómo se llamó la lectura?
Las mariposas Monarcas

2-¿Cómo son las mariposas?
bonitas 1/2

3-¿En dónde viven las mariposas?
en los bosques de Canada

4-¿Hacia dónde emigran las mariposas?
Hacia México

5-¿En que mes inician su viaje?
agosto

De acuerdo con los resultados encontrados, en esta primera sesión, el 100% de los alumnos recordaron el título de la lectura, en cuanto a las características físicas de las mismas, se encontró que los alumnos respondieron de acuerdo con las imágenes del texto y/o de acuerdo con sus conocimientos previos, de esta forma las respuestas fueron las siguientes: el 92% mencionó que eran bonitas, tenían alas de colores y que podían ser grandes o chiquitas, mientras que el 8% restante, respondió específicamente que eran de color rojo y anaranjadas.

En la tercera pregunta, que corresponde al lugar dónde habitan las mariposas, el 42% respondió que en el bosque y un 15% que en los árboles, respuestas que podrían considerarse como correctas ya que en las imágenes se aprecian las mariposas posadas sobre grandes cantidades de árboles, mientras que el 31% respondió que en los bosques de Canadá y Michoacán lugares que señala la lectura, el 4% respondió que en México.

En la respuesta 4, el 57% contestó que emigran hacia México respuesta señalada en la lectura, el 35% que emigran de un país a otro, respuesta que resultaría ser cierta porque emigran de Canadá a México y el 8% restante fue incorrecto. En la última pregunta el 15% responde que en agosto, el 31% mencionó diferentes meses del año, el 8% que en primavera y el 31% restante no contestó.

En la figura 6. A tocar la nariz del rey, se muestran las respuestas que un alumno da al cuestionario, después de haber leído dicha lectura, así como el análisis y explicación de cada una de las respuestas. Se presentó la historia de Juanito un niño, que se había propuesto tocar las narices de gente importante incluyendo al rey.

Figura 6. A tocar la nariz del rey.

COMPRESIÓN DE LECTURA

De acuerdo a lo que leiste contesta las siguientes preguntas:

- 1.- El cuento se llama: **A tocar la nariz del rey.**
- 2.- Los personajes principales de la lectura son: **Juanito y el rey**
- 3.- ¿Cuál era el objetivo principal del niño para viajar a Roma? **Para tocar la nariz al rey**
- 4.- ¿Por qué crees que Juanito le quería tocar la nariz al rey? **Para que le cumpliera un deseo**
- 5.- ¿Logró su meta el niño? **Juanito sí.** ¿Qué sucedió después? **le tocó la nariz al rey**

Imagina que entrevistaras al rey, escribe 5 preguntas que le harías.

- 1.- **¿Que te ha pasado?**
- 2.- **¿Por que fuiste rey?**
- 3.- **¿Cómo fuiste rey?**
- 4.- **¿Cómo empezaste a reinar?**
- 5.- **¿Quieres ser mi amigo?**

Realiza un dibujo de lo comprendido de la lectura.



En esta sesión, el 100% de los alumnos contestó correctamente a la primer pregunta, el 75% contestó correctamente a los personajes principales que eran Juanito y el rey, el 7% sólo mencionó a uno de los personajes; en la tercer pregunta hubo nueve respuestas diferentes por ejemplo el 25%, que fue el porcentaje más alto, mencionaron que era para que le concediera un deseo, otros, para saber cómo era, porque le gustaba la nariz, entre otras.

Al preguntar si el protagonista había logrado su meta, el 85% respondió acertadamente con un *sí*. Por último a lo que sucedió después de haberle tocado la nariz al rey, sólo respondió acertadamente el 10% mencionando que el protagonista regresó a su pueblo, el 14% no contestó y el resto dieron respuestas variadas como, *no sé* y *se enojó la nariz del rey* entre otras.

A continuación se presenta la figura 7, Pinocho, sesión 6, la cual muestra la ficha del conocido personaje y las respuestas otorgadas a ésta, así como el análisis y explicación de cada una de las respuestas. Historia que narra las aventuras del títere de madera que se transforma en un niño de verdad.

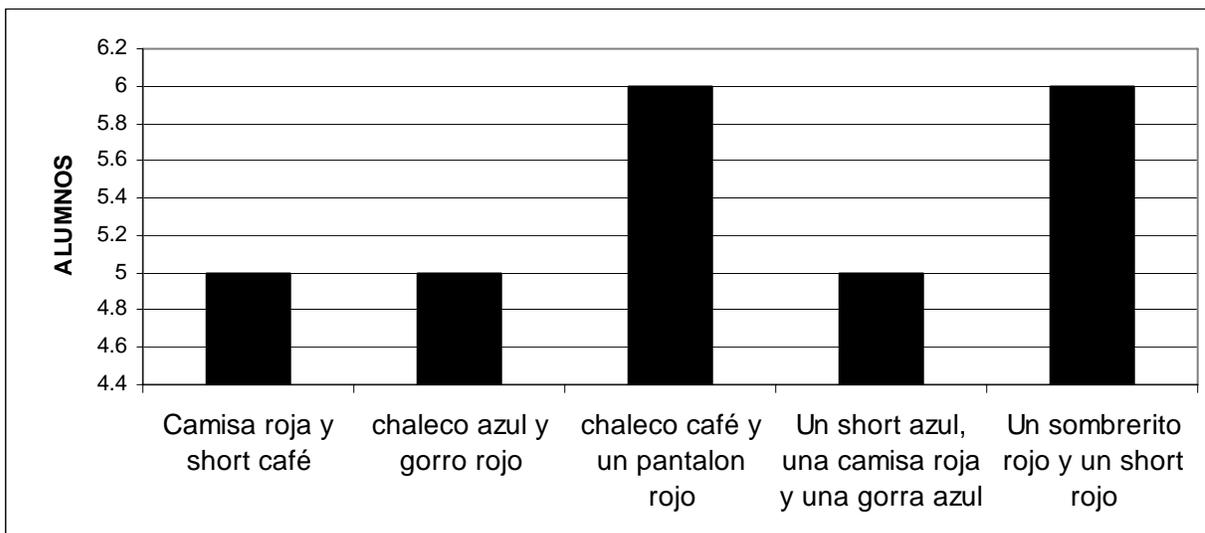
Figura 7. Pinocho.

“INDIVIDUO BUSCADO”	
Nombre:	PINOCHO
Fue visto por última vez el día:	Martes
Pinocho es un muñeco de:	madera
Pinocho vestía:	chaleco café y un pantalón rojo.
Como seña particular le crece la:	nariz ✓
Le gusta decir:	mentiras ✓
Su amigo se llama:	el grillo José ✓
Si tiene alguna información comuníquese con Gepeto al 55.55.55.01	

En ésta actividad, se encontró que las respuestas de los alumnos se basaron en los conocimientos previos de los mismos, por lo que las respuestas en su mayoría resultaron acertadas, obteniendo como promedio general 10. Y muestra de ello es que reconocieron al 100% como características que pinocho es un muñeco de madera, que dice mentiras y a razón de ello le crece la nariz, además de que su mejor amigo se llama el grillo José sin embargo, algo de destacarse fueron las respuestas que se dieron al color y tipo y cantidad de prendas que viste el personaje.

En la figura 8, se puede observar las diferencias en cuanto al color, tipo y cantidad de prendas que los alumnos otorgan al personaje.

Figura 8. Ropa de Pinocho.

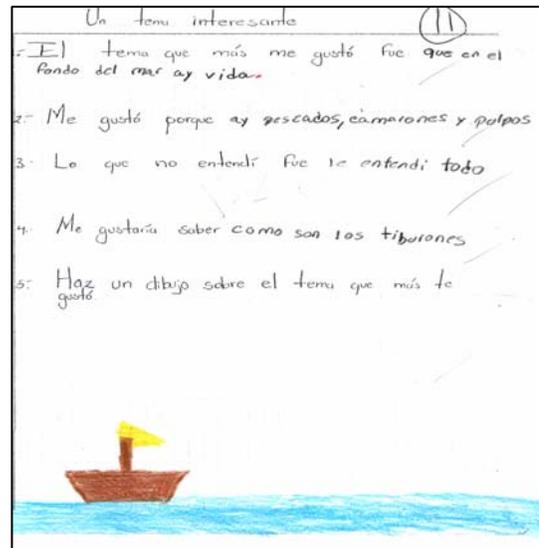


De esta forma, encontramos alrededor de 6 tipos de respuestas diferentes, que no se podrían calificar como incorrectas, ya que es probable que esto se deba a los conocimientos previos, que cada uno de los alumnos posee y que tienen que ver con las diversas versiones en las cuales han conocido el cuento, por ejemplo: de la película de Walt Disney, de algún cuento leído o visto previamente, de la lectura de su libro de textos o de los títeres con los cuales se les escenificó la lectura, por lo que se comprende que haya variado tanto la cantidad, tipo y color de prendas.

En la figura 9. El mar, sesión 7, se muestran las respuestas que un alumno da al cuestionario, después de haber leído la lectura, así como el análisis y explicación de cada una de las respuestas. En esta lectura se describió al mar, sus habitantes, los productos alimenticios que de él se extraen, las playas y sus diversiones, así como una breve historia de las embarcaciones marítimas.

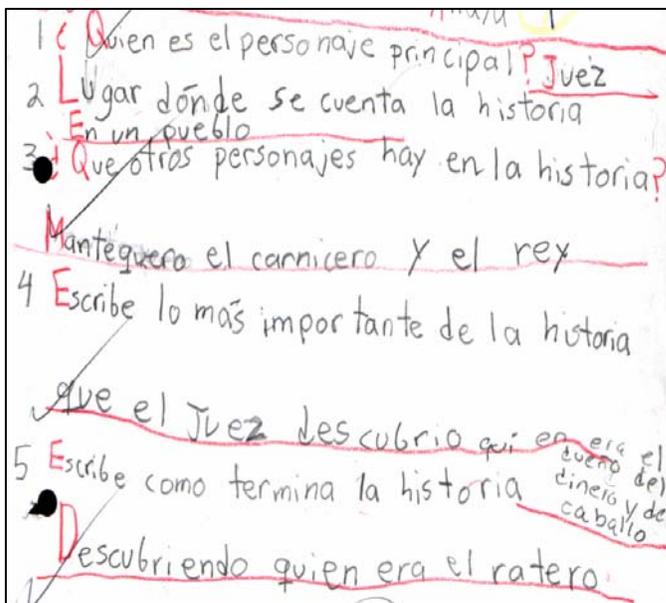
Figura 9. El mar.

En esta sesión, se encontró que en su mayoría, los alumnos respondieron acertadamente a las respuestas planteadas, ya que como se puede apreciar en la imagen, las respuestas fueron abiertas y cada uno de los alumnos respondió de acuerdo con sus conocimientos previos y experiencias, obteniendo el segundo promedio más alto a lo largo del programa el cual fue de 8.9.



La figura 10. El juez sabio, sesión 9, se muestran las respuestas otorgadas por parte de un alumno, al cuestionario planteado después de la lectura, así como el análisis y explicación de cada una de las respuestas. Esta lectura, narró la historia de un juez que era capaz de averiguar la verdad sin equivocarse y de castigar con justicia a los ladrones.

Figura 10. El juez sabio.



En esta actividad se retoman algunas de las preguntas de la gramática de cuentos y se encontró que el 81% mencionó correctamente el nombre del protagonista mencionando al Juez, sin embargo un 18% del alumnado anotó una respuesta aún más completa mencionando "El Juez Sabio"; en cuanto al lugar, la historia se desarrolló en una ciudad de Argelia.

Sin embargo, aquí los alumnos se dejaron llevar por las imágenes mencionando que

se desarrolló en un pueblo, en la ciudad, en un palacio, en un reino y en la casa del juez sin mencionar el lugar correcto; en la tercera pregunta, personajes secundarios, el 59% de los alumnos escribieron que el rey, mantequero y el carnicero y el resto contesto incorrectamente; en la cuarta pregunta el 18% dio la respuesta correcta argumentando que el juez había descubierto quien era el dueño del dinero y del caballo y el restante dio respuestas incorrectas como el juez buscaba rateros, el caballo y otras; en la última pregunta, el final de la historia, el 100% de los alumnos contestaron correctamente diciendo que el juez descubrió la verdad.

En la figura 11. Sapo y forastero, sesión 10 se observa un ejemplo de las respuestas que los alumnos proporcionaron, después de haber leído la lectura, así como el análisis y explicación de cada una de las respuestas. Lectura que contó las aventuras que pasa un grupo de animales amigos, cuando llega al bosque una rata forastera.

Figura 11. Sapo y el forastero

Los resultados obtenidos en esta sesión fueron los siguientes: el 100% de los 11 alumnos anotó el título de la lectura y reconocen al personaje principal correctamente, el 71% mencionan a los personajes secundarios, sin embargo el 29% restante incluyen al sapo y a la rata. En cuanto al lugar en dónde se lleva a cabo el relato, el 46% mencionó que la historia se desarrolló en el bosque, lo cual es considerado como correcto, mientras que el resto mencionó lugares más específicos como en la casa, en la escuela o en México; en cuanto a como

¿CUAL ES EL TITULO DE LA LECTURA? El sapo y el forastero

¿QUE OTRO TITULO LE PONDRIAS? El cochinito y el ratón

¿CUIEN ES EL PERSONAJE PRINCIPAL? Ratón

¿QUIENES SON LOS PERSONAJES SECUNDARIOS? La Llego la pata cochinito

¿EN DONDE SE DESARROLLA EL HECHOS? En Mexico

¿COMO TERMINA LA HISTORIA? Cuando la rana se encuentra con la rata.

¿CUAL ES LA PARTE MAS INTERESANTE? Donde estan pescando la rana y el ratón.

¿COMO TERMINA LA SITUACION? En que la rata se va.

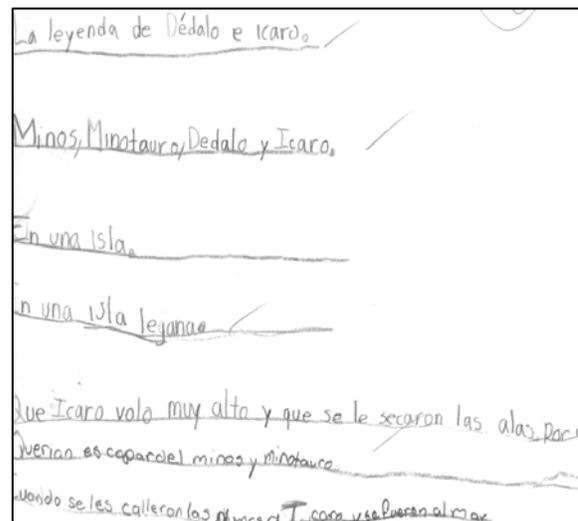
ESCRIBE UN FINAL ADICIONAL PARA LA HISTORIA. Que la rata les manda una carta a sus amigos.

comienza la historia, el 46% del alumnado mencionó que es cuando la rata forastera llega a acampar, el 44%, mencionó que cuando llegó el forastero, obteniendo con esto el que ambas respuestas fueron acertadas.

En cuanto a la parte más interesante de la historia, los alumnos respondieron de acuerdo con lo que a cada uno de éstos les llamó más la atención, entre las respuestas con mayor porcentaje se encontró que: el 21% mencionó que fue cuando el forastero salva a la liebre de ahogarse, el 17% mencionó que cuando la rata es trabajadora y el resto de los alumnos, contestaron que fue cuando se hicieron todos amigos, cuando ayuda a todos, cuando se incendia la casa del cerdo entre otras. En cuanto al término de la historia el 64% mencionó que fue cuando el forastero se va a Brasil y/o a otro lugar. Cabe señalar que algunos de los alumnos utilizaron sinónimos como rata-ratón y sapo-rana.

Figura 12. La leyenda de Dédalo e Ícaro.

En la figura 12. La leyenda de Dédalo e Ícaro, sesión 11 se muestran las respuestas que un alumno da, así como el análisis y explicación de cada una de las respuestas. La leyenda narró la historia de Dédalo y su hijo Ícaro, quienes para poder salir de la isla en la que se encontraban, se fabricaron unas alas para escapar volando.



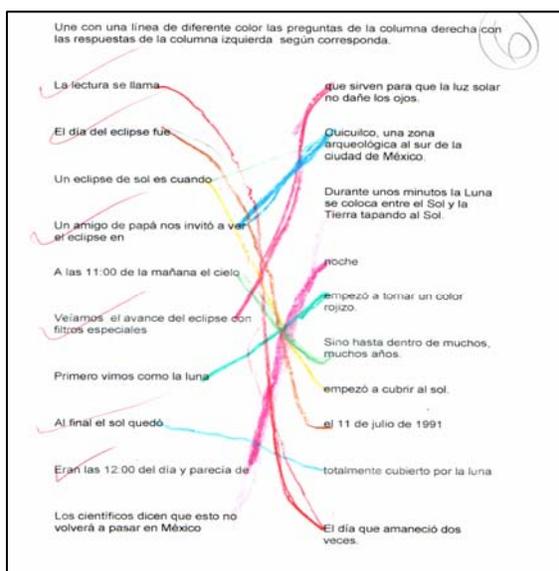
De acuerdo con los resultados obtenidos en esta sesión, se encontró que el 89% de los alumnos recordó el título de la lectura y el 11% dio como respuesta la leyenda del minotauro, con respecto a la cantidad de personajes que aparecieron en el relato, el 42% mencionó a Dédalo, Ícaro y el minotauro, el 25 % mencionó al minotauro, a su papá y a dos señores, que probablemente sean Dédalo e Ícaro, y el 33% da respuestas en las que al menos se incluye un personaje, en cuanto al lugar donde se desarrollaron los hechos, el 25%

dijo que fue en un laberinto, el 14% en una isla, lugar que se mencionó en la lectura, el 11% en un lugar lejano donde hay casas, lagos y montañas; respuesta que coincide con las imágenes de la lectura, el 11% contestó que en un laberinto y el mar y el 28% dio una respuesta incorrecta.

Con respecto a cómo inicia la historia el 36% mencionó que en un barco, el 14% en una isla lejana, el 11% respondió que fue cuando Dédalo era niño, el 11% cuando Ícaro se trató de escapar del laberinto, el 14% da como respuesta que con unos señores trabajando en un laberinto y el otro 14% no contestó. En cuanto a lo más importante que sucedió el 39% contestó que fue cuando crearon unas alas para escapar del minotauro y del laberinto, el 14% respondió que fue cuando Ícaro voló muy alto y que se le secaron las alas porque querían escapar del Minos y minotauro, el 11% dijo que fue cuando sabían que no podían volar cerca del sol, el otro 11% mencionó que fue cuando Dédalo e Ícaro cayeron al agua y el 14% no contestó.

Se puede considerar, a excepción de los que no contestaron, que sus respuestas son en su mayoría, válidas; porque la lectura trata de cierta forma varios momentos importantes de los cuales los alumnos se percataron.

Figura 13. El día que amaneció dos veces.

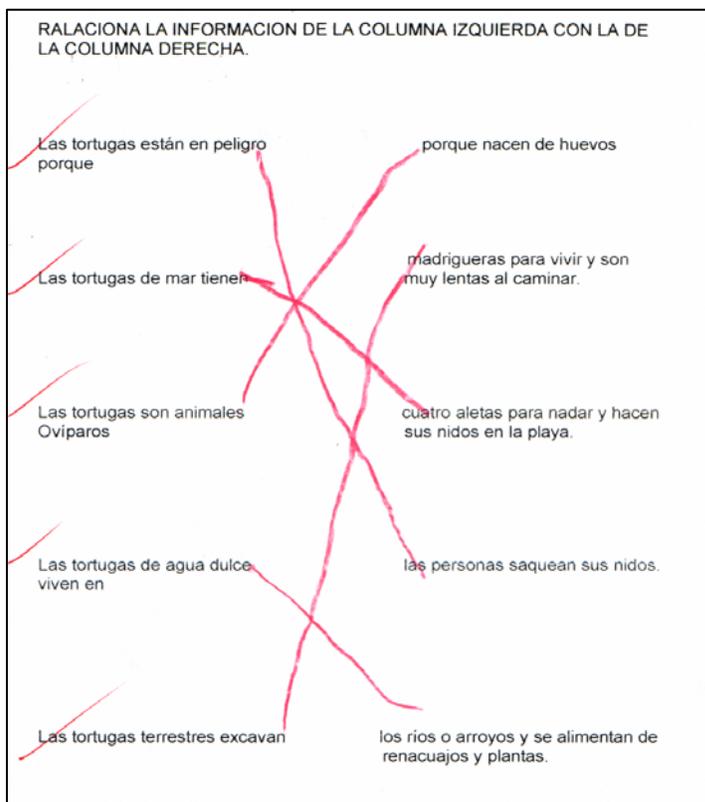


En la figura 13. El día que amaneció dos veces, sesión 4, se muestran las relaciones que un alumno establece después de haber leído la lectura, así como el análisis y explicación de cada una de las respuestas. La lectura describió el eclipse que aconteció en la ciudad de México el 11 de julio de 1991. Esta sesión fue una de las más bajas, ya que obtuvo un promedio de 6.5, al respecto, se considera a que se utilizó una

actividad de relación de columnas con la cual los alumnos probablemente no estaban familiarizados o no sabían como trabajar este tipo de actividad.

De acuerdo con los resultados obtenidos de la actividad, se encontró que se considera correcta en un 100% la primera relación que corresponde al título de la lectura, la segunda respuesta más acertada fue el día del eclipse de la cual el 92% respondió con la fecha exacta “11 de julio de 1991”, en la tercera relación el promedio de acierto fue de 35% que correspondía a decir que era un eclipse, en la cuarta relación el promedio de aciertos fue de 71% al mencionar que los invitaron a Cuicuilco para ver el eclipse, la quinta relación obtuvo un 67% de acierto que correspondió al momento en que el cielo se torno rojizo. La sexta relación obtuvo 50% de respuestas correctas, la séptima, el 7%, la octava, el 35%, la novena y la décima con 57% de aciertos.

Figura 14. Tortugas en peligro.



En la figura 14. Tortugas en peligro, sesión 8, se muestran las relaciones que establece un alumno del grupo, después de haber leído la lectura, así como el análisis y explicación de cada una de las respuestas. Narración que describe la vida de las tortugas, su ciclo biológico y el peligro en el que se encuentran de desaparecer.

Otra actividad que se trabajó con relación de columnas fue la de “Tortugas en peligro” la cual

registró un promedio de 7.4 mayor a la anterior. En esta sesión, se encontró que el 90% en la primera relación contestó acertadamente mencionando que las tortugas están en peligro porque las personas saquean sus nidos, el resto fue incorrecto, en la segunda relación el 77% dio como respuesta correcta, que las tortugas de mar tienen cuatro aletas para nadar y hacen sus nidos en la playa, el 13% confundió su respuesta con la relación que correspondía a las características de las tortugas terrestres.

En la tercera relación las tortugas son animales ovíparos, el 90% contestó que es porque nacen de huevos, el 10% fue incorrecto, en la cuarta relación el 63% contestó que las tortugas de agua dulce viven en los ríos o arroyos y se alimentan de renacuajos y plantas, el 17% confundió su respuesta con el de las tortugas terrestres, el otro 17% fue incorrecto y el 3% no contestó, en la última relación el 54% contestó acertadamente que las tortugas terrestres excavan madrigueras para vivir y son muy lentas al caminar, mientras que el otro 46% dio respuestas incorrectas. De lo anterior se desprende, que el tipo de actividad para distinguir las características entre tortugas marinas y terrestres probablemente haya confundido a los alumnos, para otorgar la respuesta correcta.

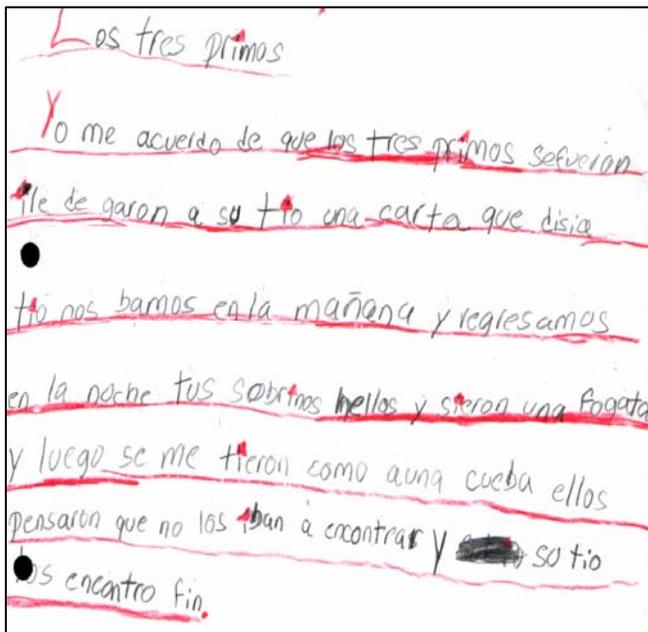
Posteriormente, se presenta el antepenúltimo grupo de sesiones que son la 3 y 5, las cuales se trabajaron con actividad de texto de recuerdo libre, con la finalidad de analizar si las producciones escritas de los alumnos iban mejorando con el transcurso del programa.

En la figura 15 Juan sin miedo, sesión 3, se muestran las respuestas elegidas por un alumno, con un cuestionario tipo Cloze, así como el análisis y explicación de cada una de las respuestas, además se muestra la producción escrita que este alumno realizó después de haber leído la lectura. Esta fue la historia de un joven que para poder casarse con la hija del rey, tuvo que pasar la noche en un castillo embrujado.

contestó, en la oración 9, el 91% completó acertadamente con *los tesoros*, el 6% fue incorrecto y el 3% no contestó; por último, en la oración 10, el 94% recordó el final del cuento y completa correctamente con la opción *casaron*, el 3% fue incorrecto y el 3% no contestó.

En cuanto al texto de recuerdo libre, se encontró que los alumnos incrementaron el número de palabras y oraciones en sus producciones escritas, redactando con mayor coherencia y sin rupturas como en la evaluación final.

Figura 17. Los tres primos.



En la figura 17. Los tres primos, sesión 5, se presenta la producción escrita que un alumno realizó después de haber leído la lectura. Historia que narra la historia de tres primos, que van de vacaciones al rancho de su tío Simón y que se pierden en una gruta.

Esta lectura se tomó como evaluación final del programa, por lo que un análisis más detallado, se encuentra en el apartado de la evaluación final. Finalmente, la figura 18. Los astronautas, sesión 12, muestra las respuestas de verdadero o falso que un alumno proporcionó, después de haber leído la lectura. Este texto, describió lo que hacen los astronautas cuando están en el espacio.

Figura 18. Los astronautas.

Responde verdadero (V) o falso (F) según corresponda.

1. Los astronautas viajan en el espacio V
2. Los telescopios que están en los observatorios permiten ver con detalle a las estrellas F
3. Los propósitos de los vuelos espaciales son buscar marcianos y oro V
4. Los astronautas se bañan en regaderas F
5. En el espacio las cosas y los hombres flotan porque no pesan como en la tierra V

En último lugar, en la sesión 12 se trabajó con un cuestionario de verdadero o falso, obteniendo como resultado un promedio de 8.6.

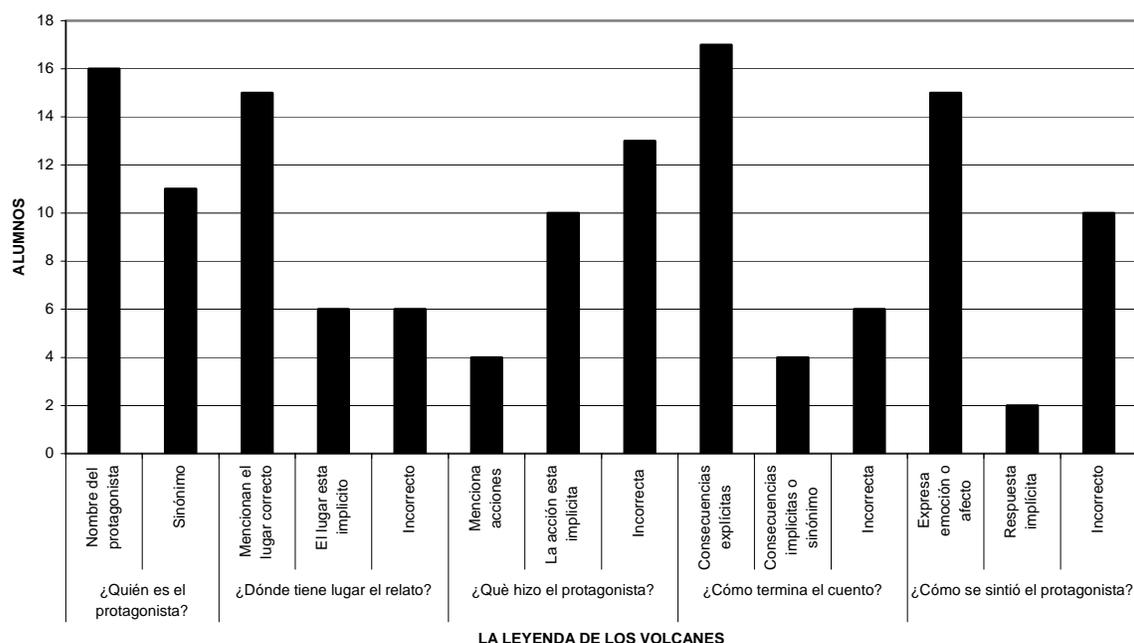
Los resultados obtenidos en esta actividad fueron que el 15% de los alumnos acertaron en su totalidad a dar la respuesta correcta en los 5 reactivos presentados, el 38% solo se equivocó en una opción, el 26% respondió correctamente en tres respuestas y el 21% respondió correctamente solo en dos respuestas.

Como se puede apreciar en la figura 4, promedio final de las actividades realizadas en el portafolios, las calificaciones de los alumnos fueron en aumento, cabe destacar aquí que los cuestionarios de preguntas abiertas fueron los que se trabajaron en mayor número y por consiguiente se puede apreciar de mejor manera el avance de los alumnos, así mismo las actividades tipo Cloze y cuestionario cerrado obtuvieron en promedio de 8 a 9 de calificación y esto manifestó que los alumnos estaban familiarizados con este tipo de actividades, y además se les facilitan. Finalmente en los cuestionarios de relación de columnas, el primer cuestionario fue el que obtuvo la puntuación más baja con 6 de calificación, y el segundo cuestionario de este tipo obtuvo una puntuación más alta debido a que ya había un antecedente en el manejo de esta actividad. Por lo anterior se considera pertinente el trabajo de diversos tipos de cuestionarios ya que de esta manera la dinámica de la clase será diferente y evitara la monotonía de la misma.

Resultados de la evaluación final

La evaluación final se llevó a cabo con la lectura “La leyenda de los volcanes” (pp. 234-239) que narra la historia de Popocatepetl e Iztacihuatl en el valle de México quienes después de una serie de sucesos terminan convirtiéndose en volcanes.

Figura 19. Gramática de cuentos de la lectura “La leyenda de los volcanes”.



Esta gráfica muestra los resultados obtenidos en la evaluación final, gramática de cuentos, en la cual se encontró que el 60% del alumnado mencionó el nombre correcto del protagonista, que en el caso de esta lectura fueron Iztacihuatl y Popocatepetl, y el 40% restante utilizó sinónimos como “el señor y la señora” o “el rey y la reina”.

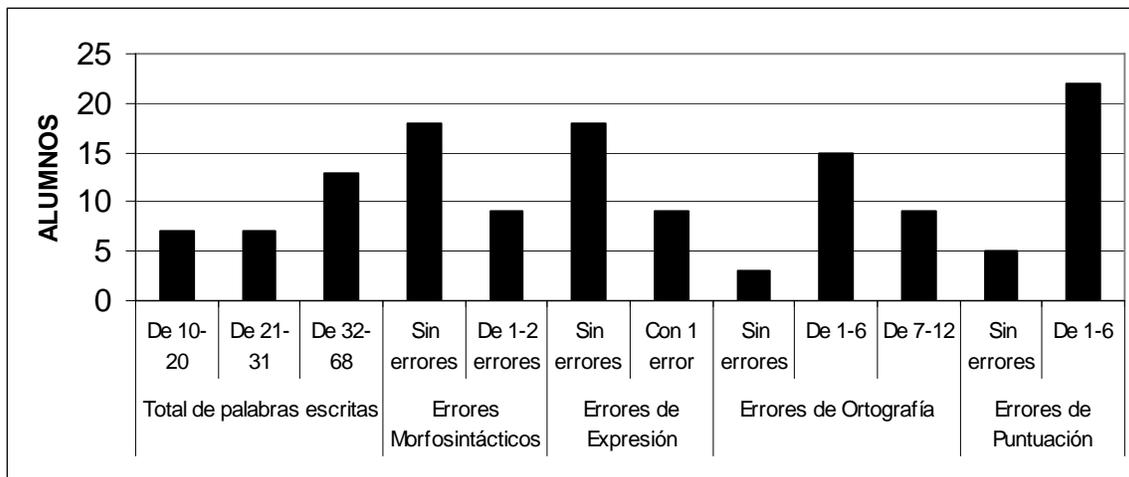
En cuanto al lugar el 56% del alumnado mencionaron que en México lo cual es correcto, 22% mencionan que en el bosque o la montaña lo cual consideramos como implícito ya que las imágenes de la lectura muestran un bosque y montañas

por lo tanto los alumnos infieren a partir de esto sus respuestas y el 22% restante contestan de forma incorrecta. Con respecto a la acción de los protagonistas sólo el 15% del alumnado responde adecuadamente mencionando que se mueren y se convierten en montañas; 37% mencionaron que los protagonistas luchan, sin embargo no explican el motivo y el 48% restante no logra identificar la acción y mencionan palabras como se preocupan o actúan.

En cuanto al final del cuento, 63% de los alumnos escribieron la respuesta “se convirtieron en volcanes” lo cual es correcto de acuerdo con la lectura; 14 % mencionaron que los protagonistas se murieron lo cual también es correcto aunque la lectura menciona que mueren y se convierten en volcanes; el restante 22% mencionaron lo que habían visto en las imágenes de la lectura como “se desmayó la señora y la cargó en sus brazos” o “se vuelven rayos”.

Por último, el 6% identificó los sentimientos de los personajes al mencionar que estaban tristes; el 7% mencionó que los personajes tenían miedo lo cual puede considerarse como válido ya que antes de la tristeza de los personajes la lectura menciona que estos sentían miedo al separarse; el restante 37% omitió la respuesta o mencionó que los protagonistas estaban bien, lo cual es considerado como incorrecto ya que la historia narra la tragedia de dos enamorados.

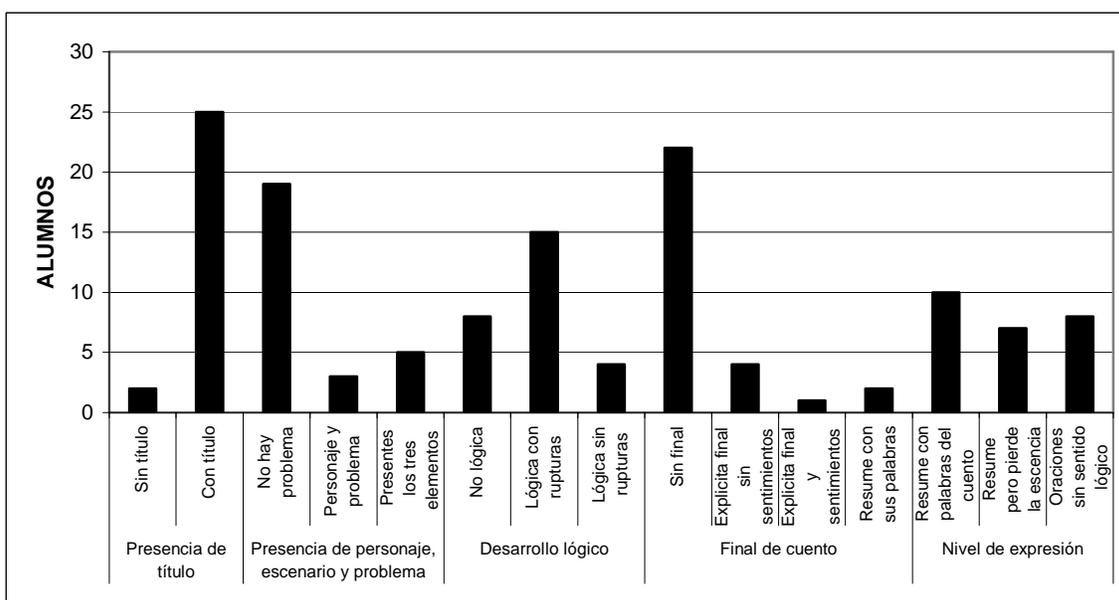
Figura 20. Aspectos locales de contenido de la lectura “Los tres primos”.



Con respecto a los aspectos locales del discurso, los resultados de gráfica, muestran que el 26% de los alumnos escribió de 10 a 20 palabras; de 21 a 31 palabras el otro 26%; y el 48% escribió de 32 a 68 palabras, lo que quiere decir que escribieron un promedio de 30 palabras. En cuanto a errores morfosintácticos se encontró que el 67% de los alumnos no tuvieron errores mientras que el 33% tuvo sólo de 1 a 2 errores. Lo anterior quiere decir que en su mayoría los alumnos redactaron con coherencia sus textos. En errores de expresión el 67% no tuvo errores y el 33% únicamente tuvo un error y esto manifestó que son pocos los alumnos que usan palabras contextualmente mal utilizadas.

En ortografía, el 11% no tuvo ningún error, el 55% tuvo de 1 a 6 errores y el 34% tuvo de 7 a 12 errores. Aquí se encontró que la mayoría de los errores correspondieron a sustitución, omisión e inversión de letras como p, q, d, b, v, c s y h; además de que algunos alumnos no realizaron una separación adecuada de las palabras; finalmente en puntuación el 18% no tuvo ningún error, mientras que el 82% tuvo de 1 a 5 errores, cabe mencionar que éstos errores se debieron a que omitieron comas, para realizar la separación entre oraciones y puntos finales para concluir el escrito.

Figura 21. Organización global del discurso de la lectura “Los tres primos”.



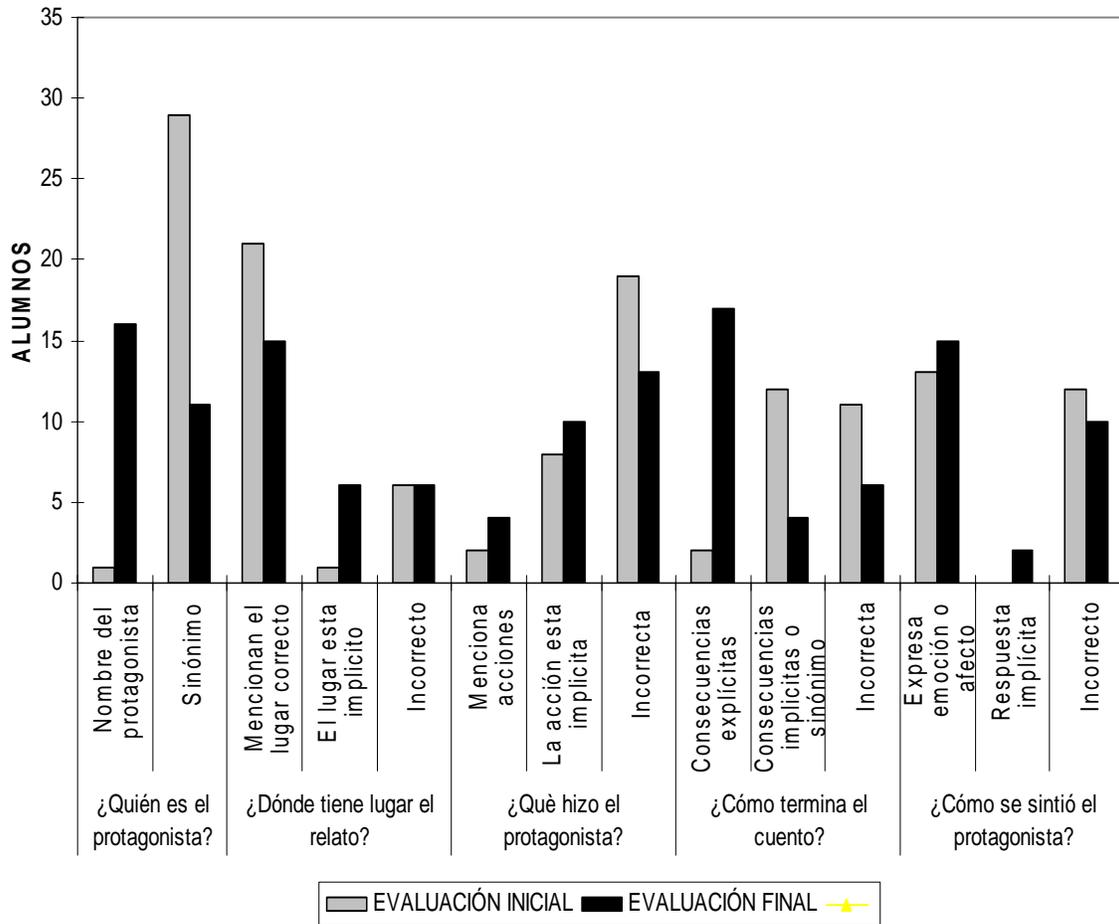
De acuerdo, con la segunda parte de éste instrumento, aspectos de contenido y organización global del discurso, se encontró que el 93% anotaron el título de la lectura; con relación al personaje principal, escenario y problema 70% de los alumnos no identificaron el problema, 11% identifican al personaje y el problema y el 19% identifica los tres elementos; en cuanto al desarrollo lógico 30% no redactaron una secuencia lógica, 56% desarrollaron una secuencia con rupturas, y 14% desarrolló una secuencia lógica sin rupturas. En el 82% de los alumnos, el final del cuento no estuvo presente, el 15% explicita el final del cuento pero no los sentimientos del personaje, mientras que para el 3%, si es explícito el final y los sentimientos del personaje.

Por último, en el nivel de expresión 30% de alumnos escribieron algunas de las palabras que se mencionaron en el cuento leído, pero que no tienen sentido lógico, 26% redactó el cuento usando las mismas palabras escuchadas o leídas, incluyendo los detalles, pero perdió la esencia e intención del autor, el 37% generalizó lo que oyó o leyó, y su cuento quedó redactado en forma resumida, pero utilizando casi las mismas palabras del texto, lo que provoca que haya algunas rupturas en la coherencia local. Sin embargo, la esencia del texto está presente. Y finalmente el 7% redactó su cuento de forma resumida utilizando sus propias palabras en un nivel de abstracción mayor al cuento escuchado o leído, la esencia del texto está muy bien expresada en la redacción.

A continuación se presentan las gráficas comparativas de las evaluaciones inicial y final de los instrumentos utilizados en esta investigación.

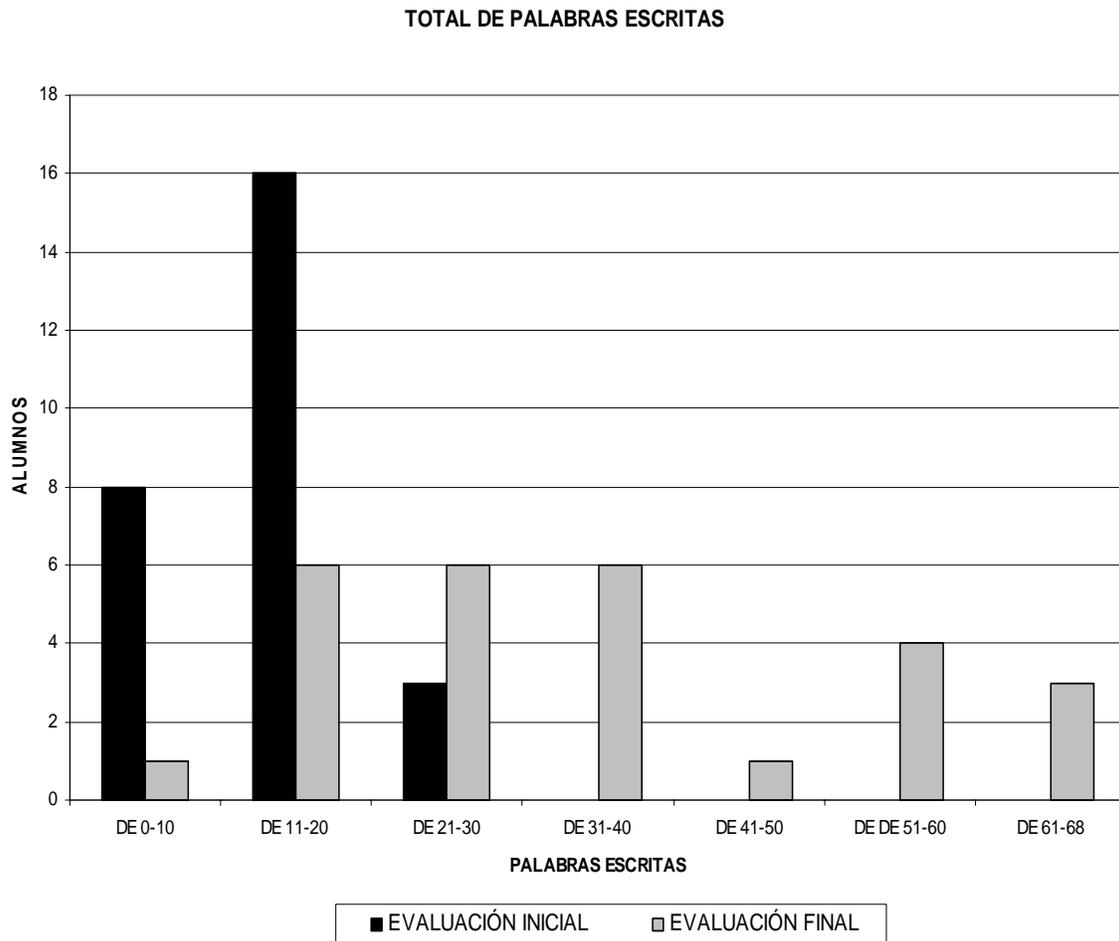
Figura 22. Gráfica comparativa del instrumento Gramática de cuentos de las evaluaciones inicial y final.

GRÁFICA COMPARATIVA SHORT Y RYAN



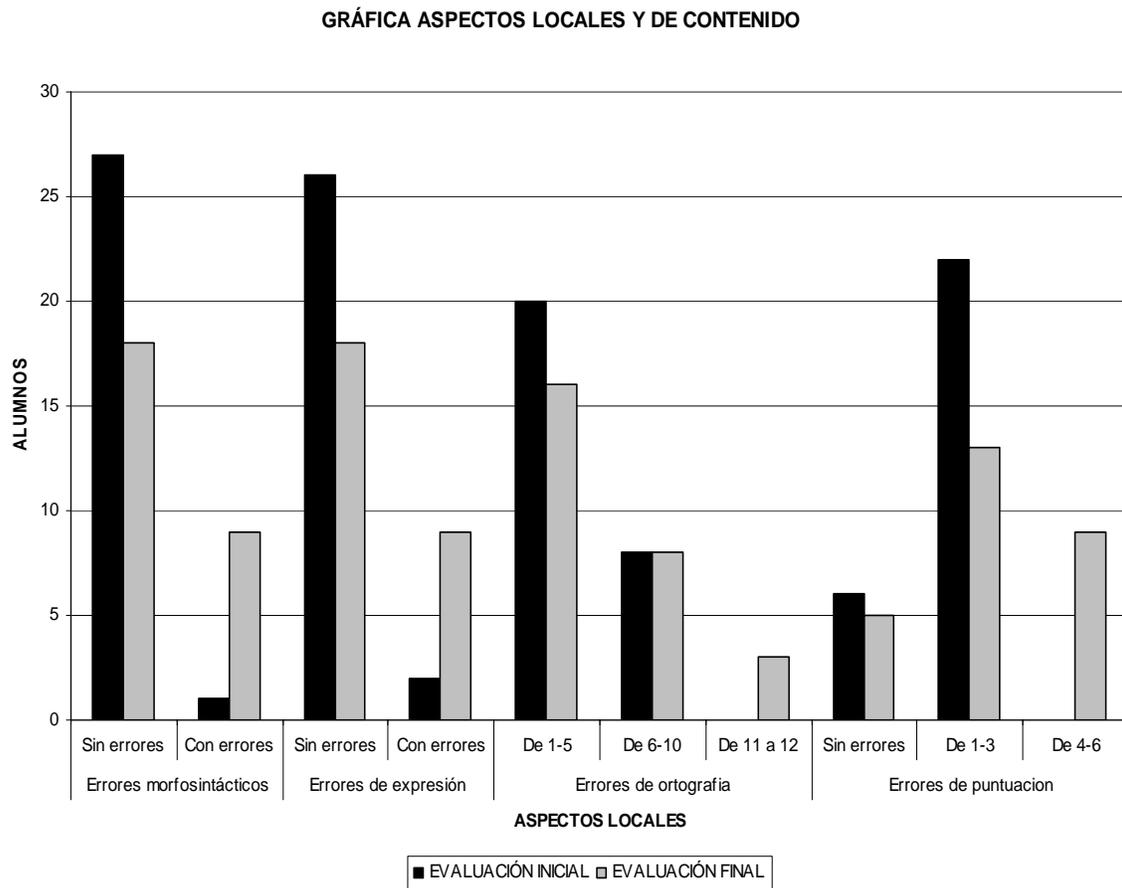
En esta gráfica se muestran los resultados obtenidos en las evaluaciones inicial y final de este instrumento.

Figura 23. Gráfica comparativa de la cantidad de las palabras escritas en los textos de recuerdo libre de las evaluaciones inicial y final.



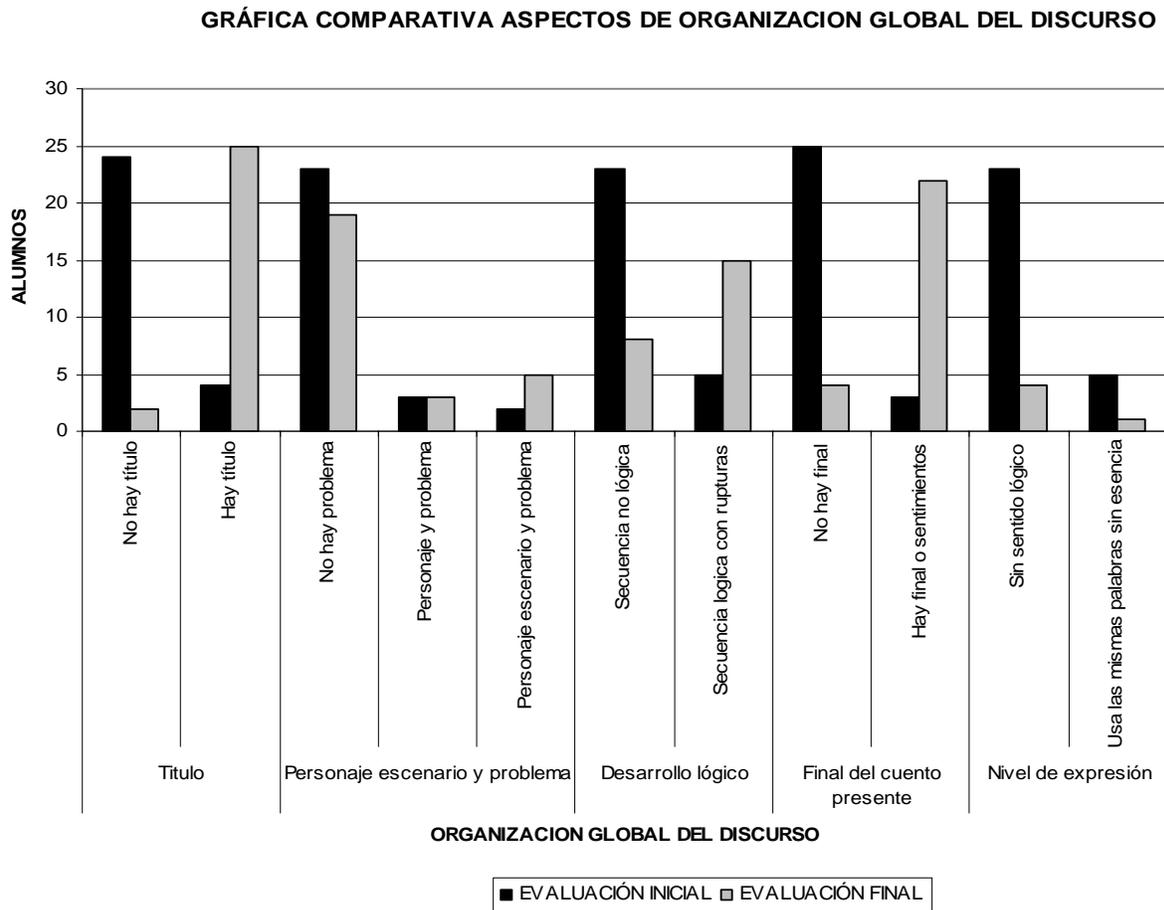
Esta gráfica muestra los resultados obtenidos en cuanto a la cantidad de palabras escritas en los resúmenes de los alumnos de las evaluaciones inicial y final

Figura 24. Gráfica comparativa del instrumento Aspectos locales y de contenido de las evaluaciones inicial y final.



En esta gráfica se observan los resultados de los aspectos locales y de contenido del discurso de las evaluaciones inicial y final.

Figura 25. Gráfica comparativa del instrumento Aspectos de organización global del discurso de las evaluaciones inicial y final.



En esta gráfica se observan los resultados de la organización global del discurso de las evaluaciones inicial y final.

CONCLUSIONES

La Secretaría de Educación Pública (1993) estipula que es durante el primer ciclo de educación básica (primer y segundo grado) donde el niño aprende a leer, escribir y comprender lo leído, por este motivo se consideró pertinente que los alumnos trabajaran el programa “Desarrollo de estrategias de comprensión lectora” que se utilizó con el fin de mejorar la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado.

Lo anterior se refleja en nuestro programa de intervención ya que la evaluación inicial, muestra que los alumnos no eran capaces de recordar el texto y esto se reflejó en sus producciones escritas que al inicio eran desde una hasta tres palabras, lo cual demuestra la ausencia del uso de estrategias, mientras que en sus producciones finales, con el uso de las estrategias de predicción, autocorrección, confirmación y repetición, lograron recuperar el contenido del texto y elevar sus producciones en promedio de 10 a 68 palabras escritas. Con esto se pone de manifiesto que el trabajar con estrategias de lectura desde el segundo grado de educación básica ayuda al logro de los objetivos propuestos por la SEP.

Consideramos que este programa logró su cometido, ya que permitió que los alumnos utilizaran las estrategias de lectura, como una herramienta para mejorar la comprensión. Al inicio de las sesiones los alumnos mencionaban sólo adjetivos para hacer referencia al contenido implícito de la lectura, sin embargo al término de las sesiones los alumnos formaban oraciones completas para predecir el contenido de la misma.

El uso de la predicción, la confirmación y autocorrección permitió extraer, al final de las sesiones, una idea más concreta del contenido de las lecturas, con lo cual los alumnos lograron el establecimiento de propósitos para focalizar su atención hacia puntos importantes a medida que ellos leían, y así construir con ello una representación coherente, lo cual se hizo manifiesto al transcurrir las sesiones de trabajo.

El utilizar la estrategia de anticipación para decir, a partir de imágenes o del título, el contenido de una lectura permitió al alumno la activación de sus conocimientos previos y de esta manera la deducción hipotética del contenido del texto de acuerdo a su contexto y vivencias.

La autocorrección y confirmación de respuestas a preguntas estipuladas y el uso de diferentes tipos de cuestionarios (estrategia de repetición) dieron la pauta para mejorar el proceso de comprensión, ya que al confirmar o rechazar las predicciones iniciales los alumnos reestructuraban sus esquemas de conocimiento.

En esta investigación el uso de las estrategias de elaboración y organización permitieron a los alumnos una mejora en las producciones escritas, ya que al cuestionarse y rescatar los puntos importantes de la lectura, se rescató la estructura básica y el contenido de la lectura como: personajes principales, escenario, problema y final de la historia.

Aunado a lo anterior, los alumnos mostraron que lograron pasar de la decodificación del texto a un proceso interactivo de lectura, cuando pasaron de realizar una lectura mecánica; a realizar una lectura que les permitiera extraer el significado del texto mediante el uso de diversas estrategias (predicción, confirmación, autocorrección, repetición) antes, durante y después de realizar su lectura. Esto permitió que los alumnos elaboraran un proceso de construcción de conocimiento. Y que de acuerdo con lo mencionado por Gómez-Palacio (1995) la lectura se convierte en un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje.

La autora, también mencionó que es durante el proceso de la comprensión, en dónde el lector pone en juego una serie de estrategias con las cuales se obtiene, se evalúa y se utiliza la información para comprender el texto. Ante esto podemos mencionar que al inicio de las sesiones los alumnos no construían una representación coherente del texto, ni extraían su significado, esto lo denotaron en las primeras producciones escritas, sin embargo después de cinco sesiones de trabajo, las producciones

escritas se fueron ampliando en número de palabras escritas, coherencia, secuencia lógica, con un menor grado de ruptura, y rescatando elementos como personaje, escenario, suceso y final de la historia, como puede apreciarse en el apartado de resultados.

Es importante recalcar que autores como Solé (1999), Hernández y Quintero (2001) y Goodman (2002), entre otros, hacen referencia a la importancia de las estrategias para la comprensión lectora y al igual que estos autores, se considera que las estrategias son procedimientos enfocados a la adquisición de un conocimiento que se empleará en diversas situaciones con un fin específico, en este caso, la construcción de un aprendizaje significativo. En este sentido sería importante realizar, posteriormente, una investigación sobre el alcance del programa en otras asignaturas y en los grados posteriores.

Esta investigación nos permitió retomar dos aspectos importantes que no se habían considerado como estrategias: primero, el uso de la gramática de los cuentos y en segundo lugar el utilizar los tres momentos de lectura.

El uso de la gramática de los cuentos permitió la representación estructurada que se tiene de los distintos componentes que integran a una historia y a partir de ello, el alumno puede seguir utilizando esta estructura que le facilitará la comprensión de lo que lee. Durante el desarrollo del programa, fue importante incluir como estrategia la gramática de cuentos, porque permitió integrar el esquema de los cuentos con estrategias de la predicción del contenido de la lectura y favorece el recuerdo de otros aspectos importantes como el nombre del personaje o personajes principales, el contexto de la historia y el final de la misma.

En segundo lugar el utilizar los tres momentos de lectura, que sugieren tanto los planes y programas de SEP como Gómez-Palacio, permitió la activación de los conocimientos previos, la utilización de diversas modalidades de lectura y finalmente la reflexión y construcción de lo leído. Al seguir con una secuencia de trabajo, los

alumnos se formaron una guía a desarrollar durante las sesiones y por ende enfocarse a los diversos aspectos de lectura, ya mencionados, para posteriormente realizar las actividades de cada sesión, lo mejor posible.

Se considera que el uso constante de las estrategias de comprensión lectora ayudará al alumno a hacerse competente en los objetivos que marcan los planes y programas de estudio ya que como mencionaron Díaz-Barriga y Rigo (2002) las competencias tienen como función establecer una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo aprendido en la escuela y las actividades fuera de ella.

La finalidad de este programa fue lograr que los alumnos aprendieran y aplicaran las estrategias adecuadas para la lectura de textos diversos; que se formen como lectores reflexivos para valorar y criticar un texto; que puedan desarrollar estrategias para la revisión y corrección de sus propias producciones escritas; que conozca las normas y reglas del uso de la lengua y pueda aplicarlas en situaciones de comunicación; y por último que aprenda a buscar información valiosa y se vuelva autónomo en los aprendizajes como lo estipula la SEP (1993).

De la aplicación del programa “Desarrollo de estrategias de comprensión lectora” se concluye lo siguiente:

- La implementación de este programa permitió mejorar la comprensión lectora en un grupo de niños del primer ciclo de educación básica a partir del uso de estrategias, mismas que son una ayuda pedagógica para que los alumnos puedan construir su conocimiento.
- El programa puso de manifiesto que el uso de estrategias ayuda al alumno a la activación de conocimientos y por ende, el logro de las competencias ya que como menciona Coll (1999) en la medida en que la enseñanza consiga su objetivo y los esquemas de conocimiento se enriquezcan y se diversifiquen, se

producirá también con toda probabilidad un progreso en la competencia cognitiva general.

- El uso de los tres momentos de lectura facilita al docente una mejor organización de la clase y al alumno formar un esquema de trabajo.
- La resolución de cuestionarios de diversos tipos, al término de la lectura permitió evidenciar, conforme transcurrieron las sesiones, la evolución de la comprensión lectora de los alumnos. Y de esta manera lograron hacerse más competentes en el lenguaje escrito como lo manifestaron en el portafolios d trabajo.
- El uso de la gramática de los cuentos logró que los alumnos mejoraran en sus producciones escritas, ya que al inicio éstas eran demasiado breves (una palabra o una oración) y al término del programa realizaron producciones de hasta 68 palabras. Producciones que no solo se ampliaron en contenido escrito sino también en mejorar la coherencia y desarrollo lógico del mismo.
- Consideramos que la incorporación de un programa estratégico de comprensión lectora durante todo el primer ciclo de educación primaria favorece y facilita el logro de las competencias de comprensión lectora en ese ciclo y en los posteriores.

Podemos concluir que el conocimiento de lo que pueden y no pueden hacer los niños de primaria permite tener un punto de partida para la elaboración de propuestas que busquen el desarrollar y consolidar estrategias como las mencionadas en el estudio que permitan a los niños un desempeño más competente e independiente en el uso de la lengua usante.

Además no hay que olvidar que la psicología educativa busca comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje e incidir en los procesos de cambio que se producen en los alumnos al intervenir en los procesos educativos. Así uno de los

fines del psicólogo educativo es buscar las ayudas estratégicas necesarias para que los alumnos logren alcanzar los objetivos de la educación escolar.

Cabe mencionar, que aunque este programa este diseñado para el segundo grado de educación primaria, puede ser empleado en los ciclos escolares anteriores o posteriores si se realizan adecuaciones acordes al nivel del alumnado y programa de estudios.

Tan bien se puede mencionar que estas estrategias solo son algunas de las que existen y que el utilizar unas u otras depende del docente, de las características del alumnado y del propósito de los objetivos escolares

Además, estas 13 sesiones nos dio un parámetro de lo que se puede lograr, sin embargo, desconocemos los alcances que el grupo tendrá en los siguientes ciclos.

Finalmente, se sugiere que este programa sea aplicado desde que inicia el ciclo escolar para lograr un mayor impacto en el alumnado y lograr lectores competentes.

LISTA DE REFERENCIAS

- Beltrán, L. J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid; España: Síntesis Psicología.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona; España: Paidós.
- Carney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Taller de lenguaje 2. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de tercer ciclo de educación primaria y secundaria*. Madrid; España: General Pardiñas.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (1999). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Buenos Aires; Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina. Primera edición en español.
- Díaz-Barriga, F., Hernández, R. G., (2002). “Estrategias para el aprendizaje significativo II: comprensión y composición de textos función mediadora del docente y la intervención educativa”, (pp. 271-347). En F. Díaz-Barriga, G. Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill, México.
- Díaz-Barriga, F., Hernández, R. G., (2004). “La función mediadora del docente y la intervención educativa”, (pp. 1-11). En F. Díaz-Barriga, G. Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill, México.
- Díaz-Barriga, F. y Rigo, M. A. (2002). “Formación en competencias y certificación profesional”. En M. Valle Flores (coord.) *Formación docente y educación basada en competencias*. (pp. 76-103). México: CESU/UNAM.
- Díaz, C. J. (1997). *La estructura temática en los libros de texto*. Educación 2001, 26, 41-45.
- Domínguez, P. (1998). Desarrollo de la lectura y escritura, (pp. 366-378). En V. Bermejo. (Edit.). *Desarrollo Cognitivo*. Madrid; España: Síntesis Psicología.
- Egelia, P. J. (2003). *Análisis de la ejecución en tareas de lectura en una muestra de niños de primero a tercer grado: Un estudio comparativo*. Tesis de maestría, UNAM: México.
- Etty, H. y Estévez, N. (2002). *Enseñar a Aprender: Estrategias Cognitivas* (1ª edición). México: Paidós.
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Gárate, M., Gutiérrez, F., Luque, J., García, M. J., Elosúa, M. (1999). “Inferencias y comprensión lectora”, (pp. 33-52). En M. García, M. Elosúa, F. Gutiérrez, J.

- Luque, y M. Gárate. (Comps.) *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Gómez, R. L. (1999). *Promoción de habilidades estratégicas para la comprensión de textos: Un enfoque socioinstruccional*. Tesis de maestría, UNAM: México.
- Gómez-Palacio, M. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP
- Gómez-Palacio, M. (1997). *La lectura en la escuela*. México: SEP
- Gómez, M. L., Peronard, M. (2000). "La comprensión de textos escritos", (pp. 13-51). En M. Viramonte (Comp.). *Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Goodman, K. S. (2002). Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura. En Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comps.) *El proceso de lectura*. (pp. 21). México: Siglo XXI.
- Goodman, K. S. (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", (pp. 13-28). En: E. Ferreiro. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México; Siglo XXI.
- Goodman, Y. M. y Goodman, K. S. (1990). Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-lenguaje). En: L. C. Moll. (Comp.) *Vigotsky y la educación*. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en la educación. (pp.263-292). Méndez de Andés: Sique.
- Hernández, G. D. (2003). *Las inferencias en la comprensión lectora de textos narrativos: Una intervención con alumnos de educación primaria*. Tesis de maestría, UNAM: México.
- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, 107, 85-117.
- Hernández, M. y Quintero, G. A. (2001). Qué es y qué implica la comprensión lectora. En M. Hernández y A. Quintero (Coords.). *Comprensión y composición escrita*. Estrategias de aprendizaje. Madrid; España: Síntesis.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., Baptista, L. P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill. Tercera edición.
- Johnston, H. P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Un enfoque cognitivo. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Marugán, M. y Román, J. (1997). *Aprendo Si Relaciono: Programa de Entrenamiento en Estrategias de Relación para alumnos de Educación Secundaria*. España: Aprendizaje Visor.
- Mézquita, F. M. (2000). *Efectos de variables textuales del lector y del contexto de evaluación sobre la comprensión y recuperación de textos de contenido histórico*. Tesis de maestría, UNAM: México.
- Miranda, C. A., Jarque, F. S., Amado, L. L. (1999). *Teorías actuales sobre el desarrollo*. Málaga: Aljibe.

- Monereo, F. C. (2000). Estrategias de Aprendizaje. En F. C. Monereo. (Coord.) *El Asesoramiento en el Ámbito de las Estrategias de Aprendizaje*. (pp. 22-59). (Sonia Sánchez, Trad.). España: Aprendizaje Visor.
- Muth, K. D. (1991). *El texto narrativo*. Estrategias para su comprensión. Argentina: Aique.
- Ortiz, U. F. (1999). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de enseñanza superior*. Tesis de maestría en educación.
- Oliveira, M. (1997). *Pensar en la educación: las contribuciones de Vigotsky*. En Castorina, J. et al. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. (pp. 45-67) Paidós: México.
- Peón, Z. M. (1986). *Efectos de la complejidad sintáctica en el proceso de comprensión de lectura*. Tesis de licenciatura, UNAM: México.
- Postic, M., De Ketele, J. M. (2000). (3ª. Edición). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Rivera, A. S. y García, M. M. (2005). *Aplicación de la estadística a la psicología*. México: UNAM: Miguel Ángel Porrúa.
- Rizo, P. M. (2004). Programa de instrucción para desarrollar estrategias para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos. *Revista Latinoamericana*, 2, 113-130.
- Roces, M. C.; González-Pineda, J. y Álvarez, P. L. (2002). Procesos y estrategias cognitivas y meta cognitivas. En: J. González-Pineda, R. González, J. Núñez y A. Valle. (Coords.). *Manual de Psicología de la Educación*. (pp. 95-105) Madrid: Pirámide.
- Sánchez, M. E. (1993). *Los textos expositivos*. Estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Santillana.
- Secretaría de Educación Pública (2004a). *Programa de Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2004b). *Competencia para la educación Primaria en el Distrito Federal 2004-2005 México*: Secretaría de Educación Pública.
- Slater, H. W., Graves, F. M. (1990) "Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes", (pp. 9-20). En D. Muth. (Comp.) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de Lectura* (11ª edición). Barcelona; España: Grao.
- Vallejo, A. (2004). "Reforma integral de la educación secundaria", En: Educación 2001, *Revista Mexicana de Educación*, Nueva época, año IX: México
- Vallés, A. A. (1995). *Técnicas de velocidad y comprensión lectora*. Madrid; España: Escuela Española.
- Viero, I. P.; Peralbo M. V. y García, M. J. (1997). *Procesos de adquisición de la lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vieiro, R. S. (2006) *El desarrollo de macroestructuras en niños de primaria*. Tesis de maestría, UNAM: México.

Wood, G. (1984). *Fundamentos de la investigación psicológica*. (J. M. Salazar Palacios, Trad.). México: Trillas.

ANEXO 1. Desarrollo de estrategias para la comprensión lectora

SESIÓN: 1

LAS MARIPOSAS MONARCA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: -Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción y confirmación.
-Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: repetición y elaboración.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir de imágenes.	- Ver las imágenes de las Págs. 116- 121 Lección 21 - Lluvia de ideas grupal sobre el contenido del texto que se anotan en el pizarrón	-Libro de lecturas Sep segundo grado. -Pizarrón	5 min. 10 min.	Predicción Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	Leer de manera grupal por filas y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Libro de lecturas Sep segundo grado.	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas.	-Leer cada una de las frases -Preguntar si la lectura abordo el tema y como -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación	Porcentaje de aciertos y errores
Actividad 4 Comprensión lectora	Evaluar la comprensión lectora.	-Resolver cuestionario. 1. ¿Cómo se llamó la lectura? 2. ¿Cómo son las mariposas? 3. ¿En dónde viven las mariposas? 4. ¿Hacia dónde emigran las mariposas? 5. ¿En qué mes inician su viaje?	-Fotocopias de cuestionario	15 min.	Repetición	Análisis cualitativo de las respuestas, tomando como parámetro una aproximación a la respuesta o la respuesta correcta. Análisis cuantitativo de las respuestas.

SESIÓN: 2**A TOCARLE LA NARIZ AL REY.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción y confirmación.
 - Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: repetición y elaboración.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir del título.	Lluvia de ideas grupal sobre el contenido del texto que se anotan en el pizarrón	-Fotocopias de la lectura "A tocarle la nariz al Rey" - Pizarrón	10 min.	Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	Leer de manera grupal por filas y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Fotocopias de la lectura "A tocarle la nariz al Rey"	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas.	-Leer cada una de las frases -Preguntar si la lectura abordo el tema y como -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación	Porcentaje de aciertos y errores

SESIÓN: 3**JUAN SIN MIEDO**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción, confirmación, autocorrección y anticipación
 - Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: organización.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir de imágenes.	- Ver las imágenes de las Págs. 122-129. Lección 22 - Lluvia de ideas grupal sobre el contenido del texto que se anotan en el pizarrón	-Libro de lecturas Sep Segundo grado. -Pizarrón	5 min. 10 min.	Predicción Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	Leer de manera grupal al azar y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Libro de lecturas Sep segundo grado.	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas.	-Leer cada una de las frases -Preguntar si la lectura abordo el tema y como -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación y autocorrección	Porcentaje de aciertos y errores

SESIÓN: 4**EL DÍA QUE AMANECIO DOS VECES.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción, confirmación y anticipación.
 - Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: organización.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir de imágenes.	- Ver las imágenes de las Págs. 130 - 135. Lección 23 - Lluvia de ideas grupal sobre el contenido del texto que se anotan en el pizarrón	-Libro de lecturas Sep Segundo grado. -Pizarrón	5 min. 10 min.	Predicción Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	Leer de manera grupal al azar y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Libro de lecturas Sep segundo grado.	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas.	-Leer cada una de las frases -Preguntar si la lectura abordo el tema y como -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación Autocorrección	

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 4 Comprensión lectora	Evaluar la comprensión lectora.	<p>Resolver un ejercicio de relación de columnas.</p> <p>En la columna izquierda se encuentran los siguientes enunciados: -La lectura se llama... -El día del eclipse fue... -Un eclipse de sol es cuando... - Un amigo de papá nos invito a ver el eclipse en... - A las 11:00 de la mañana el cielo... -Veíamos el avance del eclipse en... -Primero vimos como la luna... -Al final el sol quedo... Eran las 12:00 del día y parecía de... -Los científicos dicen que esto no volverá a pasar en México...</p> <p>En la columna derecha se encuentran los siguientes enunciados: -que sirven para que la luz solar no dañe los ojos. -Cuicuilco, una zona arqueológica al sur de la ciudad de México. -durante unos minutos la luna se coloca entre el sol y la tierra tapando al sol. -noche. -empezó a tomar un color rojizo. -sino hasta dentro de muchos, muchos años. -empezó a cubrir el sol. -el 11 de julio de 1991. -totalmente cubierto por la luna. -El día que amaneció dos veces.</p>	-Fotocopias del ejercicio.	15 min.	Organización	Análisis cuantitativo de las respuestas.

SESIÓN: 5**LOS TRES PRIMOS**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción, confirmación y anticipación.
 - Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: organización.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir de imágenes.	-Ver las imágenes de las Págs. 136 – 143. Lección 24 - Lluvia de ideas grupal sobre el contenido del texto que se anotan en el pizarrón	-Libro de lecturas Sep segundo grado. -Pizarrón	5 min. 10 min.	Predicción Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	Leer de manera grupal al azar y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Libro de lecturas Sep segundo grado.	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas	-Leer cada una de las frases -Preguntar si la lectura abordo el tema y como -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación	Porcentaje de aciertos y errores
Actividad 4 Elaboración de un resumen	Realizar un resumen	Cada alumno de manera individual realizará un texto de recuerdo libre de la lectura "Los tres primos".	-Hojas blancas -Lápiz	15 min.	Organización	Análisis cualitativo del texto de recuerdo libre de acuerdo con la gramática de cuentos.

SESIÓN: 6**PINOCHO**

OBJETIVOS ESPECIFICOS: - Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción, confirmación y autocorrección.
 - Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: repetición.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir de preguntas.	Las preguntas son las siguientes: -¿Quién es pinocho? -¿Con quién vive? -¿A quién conoce camino a la escuela? -¿Quién es su amigo?	-Gis -Pizarrón	5 min.	Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	Leer de manera grupal al azar y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Libro de lecturas Sep segundo grado.	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas	-Leer cada una de las preguntas -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación y autocorrección	Porcentaje de aciertos y errores
Actividad 4 Nombres comunes y propios.	Identificar nombres comunes y propios.	-Al azar a los alumnos se les mostrarán tarjetas de nombres comunes y propios, (pinocho, Gepeto, Luna, zorro etc.) los cuales tendrán que ser identificados por los alumnos como comunes o propios.	-Tarjetas de nombres propios y comunes.	10 min.		Porcentaje de aciertos.
Actividad 5 Ficha de personaje.	Identificar las características del personaje principal.	- Se formaran 5 equipos de 6 niños cada uno y se procederá a llenar la ficha de personaje.	-Fichas de personaje.	15 min.	Repetición	

SESIÓN: 7

EL MAR

OBJETIVOS ESPECIFICOS: - Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción, confirmación, autocorrección
 - Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: repetición.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir de imágenes.	- Ver las imágenes de las Págs. 154 –161 Lección 26 - Lluvia de ideas grupal sobre el contenido del texto que se anotan en el pizarrón	-Libro de lecturas Sep segundo grado. -Pizarrón	5 min. 10 min.	Predicción Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	-Leer de manera grupal al azar y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Libro de lecturas Sep segundo grado.	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas	-Leer cada una de las frases -Preguntar si la lectura abordo el tema y como -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación y autocorrección	Porcentaje de aciertos y errores
Actividad 4 Comprensión lectora	Evaluar la comprensión lectora. -Desarrollar por medio de cuestionarios el uso de la memoria.	-Resolver cuestionario 1. El tema que más me gustó fue. 2. Me gustó porque. 3. Lo que no entendí fue. 4.Me gustaría saber porque 5. Haz un dibujo sobre el tema que más te gustó.	-Fotocopias de cuestionario proporcionado por la profesora.	15 min.	Repetición	Análisis cualitativo de las respuestas, tomando como parámetro una aproximación a la respuesta o la respuesta correcta. Se tomará en cuenta las respuestas de su libro de ejercicios.

SESIÓN: 8

TORTUGAS EN PELIGRO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción, confirmación, autocorrección
 - Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: repetición.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir de imágenes.	- Ver las imágenes de las Págs. 178 –185 Lección 29 - Lluvia de ideas grupal sobre el contenido del texto que se anotan en el pizarrón	-Libro de lecturas Sep segundo grado. -Pizarrón	5 min. 10 min.	Predicción Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	Leer de manera grupal al azar y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Libro de lecturas Sep segundo grado.	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas.	-Leer cada una de las frases -Preguntar si la lectura abordo el tema y como -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación y autocorrección	Porcentaje de aciertos y errores

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 4 Comprensión lectora	Evaluar la comprensión lectora. -Desarrollar por medio de cuestionarios el uso de la memoria.	<p>-Resolver un ejercicio de relación de columnas. En la columna izquierda se encuentran los siguientes enunciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las tortugas están en peligro porque... -Las tortugas de mar tienen.... -Las tortugas son animales ovíparos.... -Las tortugas de agua dulce viven en..... -Las tortugas terrestres excavan... <p>En la columna izquierda se encuentran los siguientes enunciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - porque nacen de huevos -madrigueras para vivir y son muy lentas al caminar. - cuatro aletas para nadar y hacen sus nidos en la playa. - las personas saquean sus nidos. - los ríos o arroyos y se alimentan de renacuajos y plantas. 	-Fotocopias de cuestionario	15 min.	Repetición	Análisis cuantitativo de las respuestas. Se tomará en cuenta las respuestas de su libro de ejercicios.

SESIÓN: 9

EL JUEZ SABIO

OBJETIVOS ENPECÍFICOS: - Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción, confirmación, autocorrección
 - Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: repetición.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir de imágenes.	- Ver las imágenes de las Págs. 186 –193 Lección 30 - Lluvia de ideas grupal sobre el contenido del texto que se anotan en el pizarrón	-Libro de lecturas Sep segundo grado. -Pizarrón	5 min. 10 min.	Predicción Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	-Leer de manera grupal al azar y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Libro de lecturas Sep segundo grado.	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas	-Leer cada una de las frases -Preguntar si la lectura abordo el tema y como -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación y autocorrección	Porcentaje de aciertos y errores
Actividad 4 Comprensión lectora	Evaluar la comprensión lectora. -Desarrollar por medio de cuestionarios el uso de la memoria.	-Resolver el cuestionario en equipo con las siguientes preguntas: 1.- ¿Quién es el personaje principal? 2.- ¿Lugar donde se cuenta la historia? 3.-Escribe lo más importante de la historia 4.- ¿Escribe como termina la historia?	-Fotocopias de cuestionario	15 min.	Repetición	Análisis cualitativo de las respuestas, tomando como parámetro una aproximación a la respuesta o la respuesta correcta. Análisis cuantitativo de las respuestas.

SESIÓN: 10**SAPO Y EL FORASTERO**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción, confirmación, autocorrección
 - Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: repetición.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir de imágenes.	- Ver las imágenes de las Págs.200 –211 Lección 32 - Lluvia de ideas grupal sobre el contenido del texto que se anotan en el pizarrón	-Libro de lecturas Sep segundo grado. -Pizarrón	5 min. 10 min.	Predicción Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	-Leer de manera grupal al azar y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Libro de lecturas Sep segundo grado.	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas	-Leer cada una de las frases -Preguntar si la lectura abordo el tema y como -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación y autocorrección	Porcentaje de aciertos y errores

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 4 Comprensión lectora	<p>Evaluar la comprensión lectora.</p> <p>-Desarrollar por medio de cuestionarios el uso de la memoria.</p>	<p>-Resolver el cuestionario con las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el título de la lectura? 2. ¿Qué otro título le pondrías? 3. ¿Quién es el personaje principal? 4. ¿Quiénes son los personajes secundarios? 5. ¿En dónde se desarrolla el relato? 6. ¿Cómo inicia la historia? 7. ¿Cuál es la parte más interesante? 8. ¿Cómo termina la narración? 9. Escribe un final diferente para la historia. 	-Fotocopias del cuestionario.	15 min.	Repetición	Análisis cualitativo de las respuestas, tomando como parámetro una aproximación a la respuesta o la respuesta correcta.

SESIÓN: 11**LA LEYENDA DE DÉDALO E ÍCARO**

OBJETIVO ESPECÍFICOS: - Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción, confirmación, autocorrección
 - Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: repetición.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir de imágenes.	- Ver las imágenes de las Págs. 218 –223 Lección 34 - Lluvia de ideas grupal sobre el contenido del texto que se anotan en el pizarrón	-Libro de lecturas Sep segundo grado. -Pizarrón	5 min. 10 min.	Predicción Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	-Leer de manera grupal al azar y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Libro de lecturas Sep segundo grado.	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas	-Leer cada una de las frases -Preguntar si la lectura abordo el tema y como -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación y autocorrección	Porcentaje de aciertos y errores

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 4 Comprensión lectora	<p>Evaluar la comprensión lectora.</p> <p>-Desarrollar por medio de cuestionarios el uso de la memoria.</p>	<p>-Resolver en equipo el cuestionario con las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el título de la lectura? 2. ¿Quiénes son los personajes? 3. ¿Dónde tiene lugar el relato? 4. ¿Cómo inicia la lectura? 5. ¿Qué es lo más importante de la lectura? 6. ¿En qué termina la lectura? 	-Hojas blancas	15 min.	Repetición	<p>Análisis cualitativo de las respuestas, tomando como parámetro una aproximación a la respuesta o la respuesta correcta.</p> <p>Análisis cuantitativo de las respuestas.</p>

SESIÓN: 12**ME GUSTARÍA SER ASTRONAUTA**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción, confirmación, autocorrección.
 - Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: repetición.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir de imágenes.	- Ver las imágenes de las Págs. 228 – 233 Lección 36 - Lluvia de ideas grupal sobre el contenido del texto que se anotan en el pizarrón	-Libro de lecturas Sep segundo grado. -Pizarrón	5 min. 10 min.	Predicción Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	-Leer de manera grupal al azar y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Libro de lecturas SEP, 2º grado.	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas	-Leer cada una de las frases -Preguntar si la lectura abordó el tema y cómo -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación y autocorrección	Porcentaje de aciertos y errores
Actividad 4 Comprensión lectora	Evaluar la comprensión lectora. -Desarrollar por medio de cuestionarios el uso de la memoria.	-Los alumnos responderán verdadero o falso a las siguientes afirmaciones : 1.Los astronautas viajan en el espacio_____ 2.Los telescopios que están en los observatorios permiten ver con detalle a las estrellas_____ 3. Los propósitos de los vuelos espaciales son buscar marcianos y oro_____ 4.Los astronautas se bañan en regaderas_____ 5. En el espacio las cosas y los hombres flotan porque no pesan como en la tierra.	-Hojas blancas.	15 min.	Repetición	Análisis cuantitativo de las respuestas.

SESIÓN: 13

LA LEYENDA DE LOS VOLCANES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Aprender a utilizar estrategias de enseñanza de la lectura: predicción, confirmación, autocorrección.
 - Aprender a utilizar estrategias de aprendizaje de la lectura: repetición.

No. de actividad	Objetivo	Descripción	Material	Tiempo	Tipo de Estrategia	Criterios de evaluación
Actividad 1 Anticipación del contenido del texto	Anticipar el contenido del texto a partir de imágenes.	- Ver las imágenes de las Págs. 234 –239 Lección 37 - Lluvia de ideas grupal sobre el contenido del texto que se anotan en el pizarrón	-Libro de lecturas Sep segundo grado. -Pizarrón	5 min. 10 min.	Predicción Predicción	-Número de niños que participan. -Tipo de aportación que hacen los niños
Actividad 2 Lectura del texto	Leer el texto	-Leer de manera grupal al azar y por turnos (cada alumno lee un párrafo).	Libro de lecturas Sep segundo grado.	20 min.		
Actividad 3 Comprobación de hipótesis	Confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas	-Leer cada una de las frases -Preguntar si la lectura abordo el tema y como -Marcar con un Sí o No de acuerdo a la lectura	Pizarrón	10 min.	Confirmación y autocorrección	Porcentaje de aciertos y errores
Actividad 4 Comprensión lectora	Evaluar la comprensión lectora. -Desarrollar por medio de cuestionarios el uso de la memoria.	-Resolver el cuestionario con las siguientes preguntas: 1. ¿Quién era el protagonista? 2. ¿Qué fue lo que ocurrió? 3. ¿Cómo se sintió? 4. ¿Qué hizo? 5. ¿Qué consiguió?	-Hojas blancas	15 min.	Repetición	Análisis cualitativo de las respuestas, tomando como parámetro una aproximación a la respuesta o la respuesta correcta.