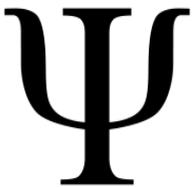


UNIDAD AJUSCO

PROGRAMA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA
FAVORECER LA COMPRESIÓN LECTORA EN NIÑOS
DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
P R E S E N T A :
P A B L O C A M P O S A L V A R E Z



DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

A DIOS TRINIDAD Y A MARIA

Por iluminar mi vida y camino, haciendo realidad mis sueños

A mi Padre: José Manuel Campos Aguilar †

Por cuidarme desde del plano espiritual

A mi Madre: María Guadalupe Alvarez Ramos

Por mostrarme que se puede alcanzar cualquier meta a pesar de la adversidad y siempre seguir a pesar de todo. No me alcanzará la vida para darle las gracias por sacarnos adelante.

A todos mis profesores de formación Universitaria

Mari Carmen Hernández, Elizabeth Ramírez, Haydée Pedraza,

Dra. Alma Dzib, Dra. Ana Cazares, Celia Aramburu.

Por formarme como profesionista, brindándome sus conocimientos.

A mis amigos y familias

Rosa María Luna Pérez, Laura y Guadalupe Galván, Francisco Inclan,

Sor María Reina Trejo, Sor Josefina Sandoval, Dra. Pilar Cortes,

Mtra. Nora Jazmín Mejía, Gloria Miranda, Verónica Ramírez,

Cristóbal Madrigal, Teresa Flores y Cristina Chincoya,

Fam. Galván, Fam. Gaona Cerna, Fam. Ortiz,

Fam. Alvarez P., Fam. Corral Nava,

A mis Padres, Amigos y Hermanos Espirituales

Grupo Católico Hevenu Shalom Alejem, Pbro. S. Daniel Navarrete Vega,

Pbro. S. Alejandro Medina Castañeda, Rogelio Rojas Villegas,

M.R.P. Jesse Manzano Fletes Superior General (ACDST).

INDÍCE

	Pág.
Introducción	6
Marco Teórico	9
Capítulo 1	
La Comprensión Lectora	9
1.1. La comprensión lectora en niños de edad escolar	9
1.2. La comprensión lectora en los planes y programas de estudio	12
1.3. Programa de estudio de español en la educación primaria	14
1.4. Conceptualización para el estudio de la comprensión lectora	18
1.5. Diversas formas de analizar el proceso de la comprensión lectora	22
1.6. El aprendizaje de la comprensión lectora	28
1.7. Comprensión lectora: Aprendizaje y contexto	30
1.8. Diferencia entre buena y pobre comprensión lectora	34
1.9. Desarrollo de estrategias para la comprensión lectora	35
1.10. Estrategias de comprensión lectora	36
1.11. Estrategias previas a la lectura	36
1.12. Enseñanza de las estrategias de comprensión lectora	39
1.13. Tipos de conocimientos y tipos de comprensión	43
1.14. Motivación y comprensión lectora	45
Capítulo 2	
El aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar la comprensión lectora	48
2.1. Antecedentes del Aprendizaje Cooperativo	48
2.2. Concepto de Aprendizaje Cooperativo	50
2.3. Elementos del Aprendizaje Cooperativo	55
2.4. Estrategias del Aprendizaje Cooperativo	58
2.5. Aceptación de las estrategias del Aprendizaje Cooperativo	65
Capítulo 3	
Método	65
3.1. Objetivos	65
3.2. Tipo de investigación	65
3.3. Participantes y criterios de selección de la muestra	66

3.4. Escenario	66
3.5. Instrumentos	66
Resultados	74
Evaluación inicial	74
Lectura en voz alta	75
Escritura	76
Lectura de comprensión	78
Evaluación final	79
Lectura en voz alta	79
Escritura	81
Lectura de comprensión	82
Conclusiones	89
Propuestas	92
Lista de referencias.	95

Anexo 1. Entrevista con la docente
Anexo 2. Guía de observación
Anexo 2. Batería de evaluación inicial
Anexo 3. Programa de intervención
Anexo 4. Batería de evaluación final

Índice de figuras y tablas

Figura 1. Distribución de los alumnos respecto al rendimiento escolar.	74
Figura 2. Promedio de errores durante la lectura en voz alta (pretest).	75
Figura 3. Promedios de errores durante la escritura (pretest).	77
Figura 4. Promedio de errores durante la lectura en voz alta (postest).	80
Figura 5. Promedios de errores durante la escritura (postest).	82
Tabla 1. Distribución de las respuestas a preguntas abiertas por grupos (pretest). ...	78
Tabla 2. Comparación de medias de errores por grupos (pretest).	79
Tabla 3. Distribución de las respuestas a preguntas abiertas por grupos (postest). .	83
Tabla 4. Comparación de medias de errores por grupos (postest).	87
Tabla 5. Comparación de diferencias en la evaluación inicial y final.	88
Tabla 6. Comparación de diferencias en la evaluación inicial y final por grupos.	88

Resumen

En los últimos años diversas evaluaciones como las de ENLACE y PISA han revelado que los niños que cursan la educación básica presentan dificultades significativas en la lectura, escritura y en particular en la comprensión lectora. Convirtiéndose este en uno de los problemas de interés para la psicología educativa, que entre sus propósitos se encuentra el desarrollar estrategias para que los alumnos aprendan de manera significativa y desarrollen habilidades relacionadas con los contenidos académicos, entre ellas, las estrategias derivadas del aprendizaje cooperativo.

El presente estudio tuvo como objetivo desarrollar habilidades para la mejora de la comprensión lectora en niños de tercer grado de educación primaria, mediante técnicas de aprendizaje cooperativo. Los participantes fueron 20 niños, 9 hombres y 11 mujeres, entre 8 y 9 años de edad, que cursaban el tercer grado de educación primaria. De acuerdo al conocimiento y percepción del desempeño de los niños, la profesora del grupo identificó a siete como niños que presentan bajo rendimiento escolar, ocho como niños regulares y cinco como niños aplicados. El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria pública ubicada en una zona de clase media-baja de la delegación Iztapalapa.

Para la recolección de los datos se utilizó una entrevista dirigida a la profesora. A los niños se les aplicó una batería que incluyó una lectura, redacción de recuerdo libre y un cuestionario con preguntas de opción múltiple y abiertas, que evaluaron la comprensión lectora antes y después de la implementación de un programa de intervención. Dicho programa se desarrolló en un total de 34 sesiones, las actividades se realizaron en equipos utilizando una metodología de aprendizaje cooperativo.

Los resultados de la evaluación inicial muestran que independientemente del grupo al que fueron asignados los niños, presentaban errores en la lectura, escritura y comprensión lectora, sin encontrar diferencias significativas entre ellos. Sin embargo, al comparar las puntuaciones de la evaluación inicial y final, se encontraron diferencias significativas con una $z=-3.924$ con una $p=.000$; lo cual indica que los niños mejoraron sus puntuaciones en la lectura, escritura y comprensión lectora.

Introducción

Considerando que la educación básica primaria es uno de los factores fundamentales para el desarrollo y crecimiento de un individuo, no basta con el mero hecho de que éste asista a una aula a recibir una educación específica y que el profesor sea tan sólo el transmisor de conocimientos, sino que además esta educación debe ser adecuada, procurando el aprendizaje óptimo de cada uno de los individuos. El presente trabajo expone una propuesta para favorecer la comprensión lectora en niños de tercer grado en educación primaria a partir del aprendizaje cooperativo.

En este sentido, los niños no aprenden al mismo ritmo, y como consecuencia de ello, se deriva que estos tienen habilidades por debajo de lo esperado, de acuerdo con su edad y grado escolar, los cuales van quedando rezagados y al margen del “cumplimiento” de las actividades que dentro del aula se llevan a cabo. Dichos alumnos tienen habilidades inferiores, presentan dificultades al momento de adquirir los conocimientos curriculares, tales habilidades o dificultades que cada individuo posee son de origen diferente y pueden ser generados por factores de tipo fisiológicos, sociales y/o familiares.

Asimismo, no todos los niños aprenden con las actividades que el profesor desarrolla para cumplir con los objetivos curriculares, debido a que los niños no tienen habilidades homogéneas y su desarrollo no es uniforme. No obstante, pareciera que el docente generalizara las potencialidades de los educandos, planteando así un mismo ritmo y estilo de trabajo para todos. Así pues, bajo el supuesto de que existe diversidad en los ritmos de aprendizaje de alumnos, se hace necesaria la búsqueda de estrategias adecuadas, para aquellos niños quienes presentan dificultades para el aprendizaje puedan integrarse al ámbito escolar de una manera eficaz, logrando que se interesen por el trabajo y se integren a las actividades que dentro del aula se les presentan, y así construir su propio conocimiento; considerando y respetando sus procesos de construcción, destrezas y limitaciones que tienen para la adquisición de éstos.

El proceso de integración de alumnos que presentan alguna dificultad en el aprendizaje dentro del aula, debe partir del conocimiento de las fortalezas, debilidades, capacidades y en algunos casos discapacidades, de las personas con alguna necesidad educativa especial, con el objeto de crear ambientes de aprendizaje que sean adecuados a los requerimientos específicos de éstos. Se trata ante todo de un trabajo en conjunto, donde participa el profesor, el niño, el psicólogo educativo y la familia (equipo multidisciplinario) como eje que sustenta, orienta, propone y realiza la actividad en cuestión para así encontrar los recursos adecuados a las circunstancias existentes, pero sobre todo debemos tener presente que un individuo con necesidades educativas especiales es, por encima de todo una persona y en segundo lugar una persona peculiar.

Así pues, retomando las categorías primeramente descritas, en el *primer capítulo*, se hace referencia a la adquisición y proceso de la Comprensión lectora; se retomarán diversas definiciones según diversos autores, sus términos, temas e ideas principales. Situándonos en un marco teórico contextual, en aspectos didácticos relacionados con dicha definición, indicando las distintas posturas que han surgido con el paso del tiempo; se señala a qué se refiere la Comprensión lectora hoy en día, el aprendizaje y el papel que juega en el contexto; los tópicos que explican la Comprensión lectora, como un proceso y la visión desde los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública.

En el *segundo capítulo* se habla del Aprendizaje Cooperativo, se revisa la historia del hombre con relación a dicho término, así como su definición y diversas posturas de algunos autores, donde se observa que dicho Aprendizaje no es un término nuevo en la actualidad del sujeto, pues siempre ha estado introducido en la interacción y cooperación con los demás sujetos y por ende dentro de la misma sociedad, todo ello con la finalidad y necesidad que tienen los individuos de comprender, aprender y construir su propio conocimiento; el trabajo cooperativo se sustenta en la interacción social y la manera de estructurar el proceso de enseñanza

aprendizaje, tomando en cuenta los elementos cognitivos, sociales , motivacionales y afectivos dentro del grupo clase.

El *tercer capítulo*, contiene la descripción del método empleado en el presente trabajo, en el que se mencionan detalladamente el planteamiento del problema, el cual plantea si es posible que a través de un programa de aprendizaje cooperativo se favorezca la comprensión lectora en niños de tercer grado de educación primaria; la justificación, el tipo de investigación, los sujetos, los objetivos que se plantearon en torno a la mejora de la comprensión lectora en niños de tercer grado, el diseño del plan de Intervención, para finalizar con los instrumentos de evaluación y el método de validación de éstos, mismos que han servido como sustento para obtener información y elementos para realizar una adecuada intervención.

Posteriormente, se muestra una descripción detallada de los resultados obtenidos en este trabajo, acompañada de la visión que se logró como participante dentro del ámbito escolar al cual se ha hecho referencia. Finalmente, se encuentran las conclusiones a las cuales se llegaron al término de la presente investigación.

CAPITULO 1 COMPRESIÓN LECTORA

1.1. La comprensión lectora en niños de edad escolar

Comenzaré haciendo un análisis referente al nivel de conocimiento y específicamente del índice de comprensión de textos, pues es clave fundamental para este trabajo de tesis, ya que da cuenta del estado de la comprensión lectora que se alcanza a nivel mundial y en el caso de nuestro país en particular; permitiendo hacer una reflexión al respecto y aportando elementos que estimularon la realización de este trabajo.

El día 1 de Julio de 2003 la Jornada publicó en su encabezado, “México ha quedado en el lugar 34 de entre los 41 países que participaron en el estudio sobre conocimientos escolares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)”, donde cabe destacar que en cuanto a la lectura y ciencias se ubicó sobre Argentina, Chile, Brasil y Perú, naciones de América Latina que de igual forma fueron examinadas. México, Argentina y Chile quedaron muy parejos en las tres pruebas; Brasil un poco rezagado y Perú, se ubicó en el último lugar.

Algunas de las conclusiones a las que llegaron, fueron que el problema del bajo desempeño escolar no es exclusivo de México, sino de toda América Latina, pues los países de esa región se ubicaron entre los últimos ocho del listado de 41 participantes, destacando el pésimo resultado de Perú. Así mismo se concluyó que la desigualdad social y los bajos presupuestos educativos incidieron en los resultados. Citando el caso de México, donde es marcada la desigualdad socioeconómica y se invierte por alumno la cuarta parte del promedio de la OCDE.

El Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), es el encargado de evaluar cada tres años los conocimientos de lectura, matemáticas y ciencias de jóvenes de 15 años inscritos en secundaria o bachillerato.

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 tienen serias dificultades para usar la lectura como herramienta efectiva para el aprendizaje.

En total se examinaron 4 mil 500 estudiantes de México. Cabe señalar que para los 32 países que participaron en la evaluación, incluido México, los resultados son los mismos del año 2000, sólo que fueron comparados con los de los nuevos participantes. Los resultados de México, ya conocidos desde 2001 como se puede notar son preocupantes. En comprensión lectora México obtuvo 422 puntos, Argentina 418, Chile 410, Brasil 396 y Perú 327. Todos muy por debajo del promedio de 500 puntos que determina la OCDE y de los 546 que alcanzaron los finlandeses.

Mientras en los países que ocupan los primeros lugares casi 20 por ciento de los jóvenes alcanzaron el nivel más alto y menos de 5 por ciento se situaron en el mínimo, en México menos de uno por ciento obtuvo el nivel superior y cerca de 30 por ciento quedó en el inferior. Lo más grave es que 16 por ciento no comprende textos. Con base en esa medida, la OCDE considera que Argentina se colocó un poco mejor que nuestro país. El estudio explica que 2 por ciento de sus alumnos se ubicaron en el nivel más alto de comprensión, 26 en el mínimo y 23 en el nivel de "incomprensión".

En Chile, apenas uno por ciento de los jóvenes tuvo el grado más alto de lectura y por ende de comprensión lectora, 28 el mínimo, y 20 por ciento no entiende lo que lee. En Brasil, que ya había participado en el estudio, sólo uno por ciento consiguió el grado más alto, 33 el mínimo y 23 por ciento el grado de incomprensión.

La situación de Perú es dramática, porque más de la mitad de sus jóvenes no entiende los textos y ninguno alcanzó el nivel más alto de comprensión lectora. Además de los países latinoamericanos, los que obtuvieron peores puntajes en lectura fueron Albania, Indonesia y Macedonia.

El siguiente cuadro muestra los resultados de tal forma que permite visualizar detalladamente el orden en que quedó cada país.

Tabla 1.1. Los primeros y los últimos lugares en PISA 2000. Lectura

País	Puntos
1. Finlandia	546
2. Canadá	534
3. Nueva Zelanda	529
4. Australia	528
5. Irlanda	527
México	422
35. Argentina	418
36. Chile	410
37. Brasil	396
38. Macedonia	373
39. Indonesia	371
40. Albania	349
41. Perú	327

Fuente: OCDE, Aptitudes básicas para el mundo del mañana. Otros resultados del proyecto PISA 2000 (2003).

En el caso de México, no se rompe esta regla. Las mujeres obtienen 20 puntos más en aptitud para la lectura, los hombres 11 puntos más en matemáticas y cuatro puntos más en ciencias. Por otra parte, en todos los países, las mujeres alcanzan en promedio niveles de desempeño más altos en la aptitud para la lectura que los hombres con diferencia global de 32 puntos.

Lo anterior plantea la incógnita acerca de lo que estaba sucediendo ¿porqué si la temática sobre comprensión lectora ha sido ya muy trabajada por los profesionales de la educación, se alcanzan apenas niveles extremadamente bajos? por ello aunque el tema ha sido “redundado” por distintos autores e inclusive por una gran cantidad de estudiantes de la misma Universidad Pedagógica Nacional, surge la inquietud por saber cuáles son los factores relacionados con dicha situación y el

cómo poder apoyar a los educandos desde otra visión, poniendo en práctica los elementos adquiridos como Psicólogo Educativo egresado de la Universidad Pedagógica Nacional.

1.2. La comprensión lectora en los planes y programas de estudio

La SEP (1993), dentro de los planes y programas de educación básica primaria en las propuestas a nivel general plantea que conforme los grados van siendo más elevados, la complejidad de los contenidos irá aumentando, por lo tanto aquellos niños que no superan o quienes no asimilaron lo propuesto en el grado específico del conocimiento, sea cual sea la causa, comienzan a presentar dificultades, se van “atrasando”, respecto al nivel de sus compañero.

Como solución para estos niños -comenta la profesora donde se realizó el trabajo de tesis- algunos profesores optan por la reprobación, otros cuantos por la aprobación de éstos sin tener en cuenta las repercusiones que ambas alternativas conllevan. Aquellos niños que tuvieron la “desgracia” de ser reprobados se someten a la repetición de los mismos contenidos, quizá con las mismas técnicas y dinámicas del ciclo pasado, por lo tanto se enfrentan a las mismas dificultades sin ser identificados adecuadamente, mucho menos atendidos.

Los individuos que son promovidos al grado siguiente quedan con grandes lagunas e ideas sueltas enfrentándose ahora a nuevos conocimientos sin haber logrado asimilar los contenidos anteriores por lo que se les dificulta mucho más la comprensión de las nuevas ideas. Ejemplificando los contenidos y su complejidad cada vez mayor, se citarán algunas de las propuestas por la SEP (1993) para el área de español:

El programa propone que este aprendizaje (la lectura) se realice en el curso del primer grado, lo cual es factible para la mayoría de los alumnos. Sin embargo, son frecuentes las ocasiones en que, por distintas circunstancias, este objetivo no se cumple. En estos casos es

conveniente y totalmente aceptable que el maestro extienda hasta el segundo grado el periodo de aprendizaje inicial.

A partir del tercer grado se van introduciendo actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones, a seleccionar y ampliar el vocabulario.

En un nivel más avanzado, se propone que el niño se adentre en los materiales literarios, analice su trama, sus formas y sus estilos; se coloque en el lugar del autor y maneje argumentos, caracterizaciones, expresiones y desenlaces (www.sep.gob.mx/educbasicprimariaprsent.p.2ss)

Las citas anteriores permiten analizar efectivamente, cómo la complejidad de los contenidos va aumentando en cada grado escolar, el proceso de aprendizaje no está entrecortado, sino que es un proceso ligado entre sí, en donde un conocimiento sirve de cimiento para otro posterior. Ahora bien, respecto al aprendizaje de la lecto-escritura, encontramos que es la base fundamental para la adquisición de los demás contenidos específicos como son: matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, geografía, historia, educación cívica, porque ¿en cuál de estas áreas mencionadas no hay que leer o escribir?

Hay que entender el término leer en un sentido amplio, lo cual implica además de una pronunciación adecuada, la comprensión de lo que se está leyendo, pensarlo como un proceso de construcción, en el cual se requiere de la decodificación, reconocimiento del texto, así como la elaboración de significados. En este sentido, se plantea que el no tener una lectura adecuada, es una barrera para la adquisición de los demás contenidos ya que tal como plantea Dikrol (1989), los conflictos de la lectura dificultan el progreso educativo en una extensa diversidad de áreas, puesto que la lectura es la ruta a una profunda gama de informaciones por lo tanto, al no adquirir este conocimiento adecuadamente en los primeros años escolares, el niño queda fuera de gran parte de los restantes aspectos del currículo escolar.

Pero ¿cuáles son las causas de no elaborar una comprensión lectora? recordemos que, por mucho tiempo los estudiosos del tema han tratado de definir cuál es el origen de los problemas en la adquisición de la lecto-escritura, dando como referencia distintos factores considerando que los factores que afectan a la comprensión son el procesamiento de la oración, integración del texto y las estrategias ejecutivas y conocimiento metacognitivo. De tal manera que se trata de identificar en cuál de estos procesos se encuentran los alumnos, sus alcances y limitaciones para poder llevar a cabo un programa y lograr el objetivo propuesto.

1.3. Programa de estudio de español en la educación primaria

Para fines del presente trabajo se revisaron los planes y programas de estudio de educación primaria editado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Considerando que el propósito general en la educación primaria es “propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales” (SEP, 2002, p. 5).

Es necesario llevar a cabo un enfoque comunicativo, funcional centrado en la comprensión y transmisión de significados por medio de la lectura, la escritura y la expresión oral. Se plantea que a su ingreso a la primaria, los niños ya han desarrollado ciertos conocimientos sobre el lenguaje que les permite expresarse y comprender lo que otros dicen dentro de ciertos límites del medio de interacción social y a las características propias de su aprendizaje. Dichas características serán la base para propiciar el desarrollo lingüístico y comunicativo de los alumnos durante toda la primaria.

Cabe hacer mención que durante el primer grado los niños deben apropiarse de las características básicas del sistema de escritura: es decir, del valor sonoro convencional de las letras, direccionalidad y segmentación aunque la mayoría

consigue escribir durante el primer grado, varios alumnos no lo logran, es por ello que se considera a los dos primeros grados como un ciclo en el que los niños tendrán la oportunidad de apropiarse de este aprendizaje.

La consolidación y el dominio de las características del sistema de escritura se propician a partir del tercer grado, considerando diferencias de estilo y tiempo en el aprendizaje de los niños.

La SEP para fines organizativos en lo que se refiere a la enseñanza de la materia de español en los seis grados, los contenidos y actividades se organizan en función de cuatro componentes que son los siguientes:

Tabla 1. 1. Ejes del programa de español

EXPRESIÓN ORAL	LECTURA	ESCRITURA	REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA
Interacción en la comunicación.	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.	Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita.
Funciones de la comunicación oral.	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores.	Funciones de la escritura, tipos de texto y características.	Reflexión sobre las funciones de la comunicación.
Discursos orales, intencionales y situaciones comunicativas.	Comprensión lectora Conocimiento y uso de fuentes de información.	Producción de textos.	Reflexión sobre las fuentes de información.

Los componentes del programa de la SEP (1993) son:

Expresión oral. Consiste en mejorar la comunicación oral de los niños, de manera que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula. Para mejorar la expresión oral los contenidos se han organizado en tres apartados:

-
-
1. Interacción en la comunicación. Que el niño logre escuchar y producir en forma comprensiva los mensajes.
 2. Funciones de la comunicación. Favorecer el desarrollo de la expresión verbal utilizando el lenguaje para dar y obtener información.
 3. Discursos orales. Intenciones y situaciones comunicativas, su propósito es que el alumno participe en la producción y escucha comprensiva de distintos tipos de discurso.

Lectura. Su propósito es que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana. Su organización se plantea en cuatro apartados:

1. Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. A partir de la lectura y el análisis de los textos los niños comprendan las características del sistema de escritura en situaciones significativas de lectura y no como contenidos separados.
2. Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores. Que los niños se familiaricen con las funciones sociales e individuales de la lectura.
3. Comprensión lectora. Que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos.
4. Conocimiento y uso de fuentes de información. Se propicia el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para el aprendizaje autónomo.

Escritura. Que los niños logren un dominio paulatino de la producción de textos. Se fomenta el conocimiento y uso de diversos textos. Los contenidos de este componente se organizan en tres apartados:

1. Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. Su propósito es que los niños utilicen las características del sistema de escritura y los distintos tipos de letra manuscrita, cursiva y script, en la producción de textos.
-

2. Funciones de la escritura, tipos de texto y características. Propicia que los niños conozcan e incluyan en sus escritos las características de forma y contenido del lenguaje.
3. Producción de texto. Los niños conozcan y utilicen estrategias para organizar, redactar, revisar y corregir la escritura de textos de distinto tipo y nivel de complejidad.

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 en las que se combinan e integran contenidos y aprendizajes de más de un eje (SEP, 1993). Ante esto los docentes deben considerar que la enseñanza de cada eje no debe estar separada, cada uno de los ejes están interrelacionados, por tanto no se pueden trabajar de manera independiente. 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 integren contenidos y actividades de los cuatro ejes (SEP, 1993).

En la presentación de los programas se enuncian las habilidades y actitudes que deben ser aprendidas en cada uno de los ejes y posteriormente se mencionan diversas opciones didácticas que reciben el nombre de “situaciones comunicativas”. 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 con materiales escritos variados, a las bibliotecas, medios de difusión masiva e incluso todo aquello que al sujeto le sea de suma importancia etcétera (SEP, 1993).

El Sistema Educativo Nacional a lo largo de su historia ha buscado los métodos y estrategias adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, la escritura y por ende de 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 escritura que el maestro utilice el método que considera más adecuado, y que al alumno le resulte eficaz, después de aprender a leer y escribir, ser competente en habilidades de comprensión lectora.

1.4. Conceptualización para el estudio de la comprensión lectora

Como se observa, el interés por la comprensión lectora no es nuevo, de acuerdo con Gearhtear (1987) quien retoma a diversos autores, plantea desde principios de siglo, que tanto educadores y psicólogos (Huey, 1968; Smith, 1965 en Gearhtear, 1987, p.199) han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado en años recientes, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos.

En los años sesentas y setentas un cierto número de especialistas en lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962 en Gearhtear, 1987, p.199). Si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; es decir, la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En las décadas de los setentas y ochentas los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la Psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación; por mencionar algunos: Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978 (Gearhtear, 1987, p. 205). Durante

muchos años, la comprensión del lenguaje escrito se consideró como el reconocimiento visual de las palabras, más la comprensión del lenguaje oral (Alonso y Mateos, 1985, p. 100).

Actualmente la descripción del proceso de comprensión lectora ha avanzado considerablemente y se señala que la lectura es una actividad múltiple en la que la percepción de letras o el procesamiento fonológico, son procesos necesarios que el lector debe dominar. Si no se alcanza un reconocimiento adecuado de las letras, o no se es capaz de transformar éstas en sonido, no puede haber lectura. Sin embargo, este procesamiento no es suficiente, pues leer no es únicamente descifrar sonidos a partir de pautas visuales, implica además, la identificación del significado de las palabras, la comprensión de frases aisladas y la construcción del significado global del texto (De Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso, 1990, p. 107).

Mientras tanto, la lectura para Solé (1998, p.21) “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual, el primero intenta satisfacer – obtener una información pertinente para- los objetivos que guían su lectura”. De esta definición se señalan varias implicaciones, como primer punto tenemos la existencia de un lector activo el cual procesa y examina el texto y posee siempre un objetivo que guía su lectura. Las posibilidades de objetivos y finalidades son amplias y variadas, se puede pretender: disfrutar de una lectura; buscar una información determinada; confirmar o refutar un conocimiento previo, etc. Así, la interpretación que el lector hace de la lectura está siempre en función de su objetivo.

Otra implicación es el significado del texto, el cual es construido por el lector, esta construcción implica al texto, a los contenidos previos del lector y a los objetivos que presiden la lectura. La última implicación señalada por la autora es que leer implica, comprender el texto escrito, en tal comprensión interviene tanto el texto, su forma y contenido, como por parte del lector intervienen sus expectativas y sus conocimientos previos. Así, en esta construcción interviene como señala, el texto, del cual se espera que posea una estructura lógica, una coherencia en el contenido y

una organización que favorezca la construcción a la que se alude. Pero también, se requiere de la intervención de un lector activo, que procesa y atribuye significado al texto. Esta atribución se realiza a partir de los conocimientos previos, es decir, de lo que sabemos.

Para Cooper (1993, p. 12) la comprensión es “un proceso estratégico en el cual los lectores construyen o asignan significado al texto por medio de las claves que proporciona el texto del conocimiento previo del lector”. De acuerdo con su definición, este autor señala que existen dos perspectivas básicas desde las cuales se puede entender el proceso de comprensión, a saber:

- 1) Como construcción de significado.
- 2) Como proceso estratégico.

La comprensión lectora se considera como un prerrequisito clave en la adquisición de conocimientos, y requiere de niveles de representación mental muy complejos (Díaz y de Vega, 2003 en Maria Candel, 2006, p.67). Otros autores conciben a la comprensión lectora, como un proceso de naturaleza explícita. Todo ocurre como si el lector buscara permanentemente respuestas a la pregunta ¿por qué? Este procedimiento resulta necesario para construir una representación coherente (Graesser y Trabaos, 1994, Candel, 2006, p. 106).

Desde la perspectiva cognoscitivista la comprensión lectora es considerada como un proceso complejo, en el que intervienen de manera conjunta la memoria, atención, percepción y codificación en interacción con los conocimientos previos que una persona posee en su estructura cognoscitiva dentro de un texto lingüístico particular (Díaz Barriga y Aguilar, en Salinas, 1996, p. 27). Díaz Barriga y Aguilar asumen que el lector tiene como propósito obtener significado de un texto, para lo cual utiliza aspectos psicolingüísticos y estrategias pertinentes.

Considerando todas las definiciones anteriores sobre comprensión lectora podemos decir que, comprender un texto, sea cual sea la naturaleza de éste, implica impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo conciente en nuestra mente. Para completar este proceso, nuestra actividad mental se ocupa de darle coherencia, es decir, darle al texto cierta lógica y sentido válido para poder ser entendido e interpretado. Esta extracción del significado conlleva transformar, los símbolos lingüísticos en símbolos mentales y con ello generar diferentes representaciones mentales de naturaleza abstracta.

Por lo anterior, en nuestros días existen un sin fin de definiciones en torno a lo que se refiere a la comprensión lectora, desde posturas pedagógicas como psicológicas, Gearthear (1987) explica que “algunos maestros definen la lectura sólo como codificar la impresión que aparece en una hoja y relacionarla a los sonidos del lenguaje que representan los símbolos; otros como la obtención del significado, es decir la comprensión de conceptos representado por los símbolos” (p. 199). También menciona Gearthear la importancia que estas dos breves definiciones tienen en el complejo proceso de la lectura; sin embargo, explica que estas definiciones, no son las únicas que hay acerca de la lectura ya que por ejemplo Spache y Spache (1977 en Gearthear, p. 200) citan conceptos diferentes: desarrollo de habilidad, acto visual, acto perceptual, proceso psicolingüístico, acto de procesamiento de la información, aprendizaje de asociación, aclarando que no es suficiente una sola definición.

Por otra parte, para Bond (1979 en op.cit. p.200) la lectura es “... el reconocimiento de símbolos impresos o escritos que sirven como estímulos para la evocación de significados que se han construido mediante la experiencia del lector” (en Gearthear, 1987, p. 2007). Todos a su manera tienen la preocupación: ¿qué es leer?, ¿Qué implica éste acto?, ¿Qué funciones cognitivas se ponen en juego?, de manera que se comenzará definiendo el concepto de lectura, desde diferentes posturas

La lectura es definida para Bend y Tinker (1973, p.26), como: El reconocimiento de símbolos escritos, los cuales sirven como estímulos para el recuerdo del significado construido a través de las experiencias pasadas del lector, en donde nuevos significados son derivados por medio de la manipulación de conceptos que ya han sido adquiridos. Asimismo considera que el proceso de lectura incluye ambos aspectos, por un lado la adquisición de significados y las propias contribuciones del lector sobre la interpretación, así como la evaluación y reflexión acerca de estos significados a fin de lograr una óptima comprensión.

Solé, basándose en Rumelhart, 1977; Adams y Collins, 1979; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; Colomer y Camps, 1991 indica lo siguiente:

...leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas (1999, p. 18)

1.5. Diversas formas de analizar el proceso de la comprensión lectora

Para fines de este trabajo se explicarán las diferentes formas de analizar el proceso de la comprensión lectora desde el punto de vista de diversos autores.

Los modelos Psicológicos, conciben a la lectura de diferente manera, dependiendo la teoría desde la cual se le defina. En este sentido, puede decirse que los modelos psicológicos se dividen a grandes rasgos en dos teorías (en cuanto a la concepción de la lectura). Por un lado están las *teorías conductistas*, o del aprendizaje en las cuales "...se enfoca la atención en las variables experimentales que afectan los cambios de la conducta." (Gearheart, 1987, p. 202). De acuerdo con esto, los Teóricos Conductistas se ocupan de la conexión entre el estímulo y la respuesta, por lo que según Gearheart "...el maestro puede suponer que el aprendizaje ha sucedido en tanto que el aprendiz repite respuestas que se vuelven

hábito y que son predecibles, controlables y mantenidas mediante el reforzamiento” (p. 202).

Lo anterior permite observar que para esta teoría, la lectura se evalúa a partir de la mera repetición textual de lo que se ha leído y de la medida en que se modifique la conducta de los alumnos como una mayor fluidez en el momento de leer.

Por otro lado, están los modelos lingüísticos, cuyos partidarios en un primer momento sostenían que “la lectura sólo es el acto de codificar símbolos impresos volviéndolos sonido y extrayendo significados posteriores” (De Chant, 1980 en Gearheart, p. 203). Actualmente los Teóricos lingüistas perciben el proceso de lectura como “...el proceso psicolingüístico sólo diferente de una manera superficial de la comprensión del habla” (Chosmky, 1970 y Goodman, 1970 en Gearheart, p. 203). En este sentido, quienes apoyan este enfoque piensan que la lectura involucra esencialmente un conocimiento básico del lenguaje basado en los conceptos de la lectura superficial (sonidos y representaciones escritas) y en la lectura profunda, es decir, la que da significado. Estos dos niveles del lenguaje están asociados de manera compleja mediante las reglas de la gramática que a su vez es la unión entre sonido y significado.

Los modelos de Procesamiento de la Información, suponen principalmente que “...La lectura es un proceso de comunicación” (De Chant 1980 en Gearhear, p. 202), en donde el escritor (autor) tiene un mensaje que transmitir al lector. Tal proceso se completa cuando se lee y comprende lo que ha sido escrito. En este sentido, los símbolos gráficos sostienen dentro de sí mismos el significado del autor, por lo que la labor del lector es la habilidad de lograr ese significado de la manera más eficaz. Desde la perspectiva de los modelos del procesamiento de la información, la evaluación de la comprensión lectora se basa en la habilidad que el lector tiene para percibir la idea o el mensaje que el escritor (autor) quiere transmitirle.

Es importante destacar los modelos más representativos y actuales que hasta ahora han abordado el problema de la comprensión lectora como un proceso, es decir, que el texto escrito debe ser abordado desde varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo, de aquí se distinguen tres tipos de modelos.

El proceso lector se ha explicado partiendo de diferentes enfoques, los cuales han sido agrupados por los investigadores en torno a los modelos jerárquicos ascendentes o también llamados *Bottom-up*, el descendente o también llamado *Top-down* e interactivo.

Desde la perspectiva de los modelos jerárquicos ascendentes, los distintos niveles de procesamiento de la lectura establecen una dependencia unidireccional de tal modo que los productos finales de cada nivel son prerrequisitos para que se lleve a cabo la ejecución en el nivel siguiente (Alonso y Mateos, 1985, p.13). El modelo *Bottom-up* (abajo-arriba) explica que ante un texto el lector procesa su componente empezando por las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que le permitirá lograr la comprensión total del texto. En este modelo se otorga gran importancia a las habilidades de descodificación (José Luceño, 2000, p. 13).

Existe, sin embargo, suficiente evidencia empírica donde se pone de manifiesto que el procesamiento de un nivel determinado no depende solamente de la información procedente de los niveles subordinados sino que se ve afectado también por la información procedente de niveles de orden superior. De ello, se implica que en la lectura el texto es solo unas de las fuentes necesarias de información, pero no la única (Alonso y Mateos, 1985, p. 29).

Siendo evidentes las deficiencias del modelo anterior, se presentan los modelos de procesamiento descendente, que señalan que los buenos lectores, al interpretar el significado del texto hacen uso en mayor medida de sus conocimientos sintácticos y semánticos antes que de los signos gráficos en tanto que claves para la comprensión.

Se establece entonces que en el modelo *Top-down* (arriba-abajo) el lector no opera letra por letra, sino que, proyecta sus conocimientos previos y recursos cognitivos sobre la lectura estableciendo anticipaciones sobre el contenido e intentando verificarlas. Así, cuánto más información se tenga sobre un texto menos habrá que “fijarse” en él para interpretarlo. Este modelo enfatiza la importancia del reconocimiento global de las palabras y señala que un excesivo énfasis en la descodificación puede llegar incluso a ser perjudicial para la lectura. Sin embargo, en diversas investigaciones sobre los movimientos de los ojos se pone de manifiesto, que los buenos lectores fijan la mirada en cada palabra independientemente del grado en que pueda ser predicha a partir del texto, lo cual también permite controlar si el texto se ajusta a sus expectativas (Alonso y Mateo, 1985, p. 32).

Por su parte, el modelo interactivo –actualmente vigente- supone una síntesis e integración de los enfoques anteriores. Así desde esta perspectiva se defiende un procesamiento paralelo o bidireccional en los distintos niveles, entre el lector (conocimiento previo del sujeto) y el texto (información presentada por el autor).

Cuando un lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de letras, palabras) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación de aquel (Solé, 1998, p. 24).

De este modelo, se desprende que es necesario que el lector domine las habilidades de descodificación y también las estrategias que harán posible su comprensión. Tales estrategias permitirán verificar las predicciones y las hipótesis que se formulan continuamente durante la lectura, para poder llegar a construir una interpretación de su significado.

Varios autores coinciden en señalar que existen dos tipos de componentes por medio de los cuales se lleva a cabo la comprensión lectora: estos son los *microprocesos* y los *macroprocesos* (Díaz- Barriga y Hernández, 2002; Vidal-Albarca y Gilabert, 1991, p. 103). Los microprocesos ocurren de manera automática e involucran todos los subprocesos que conducen al establecimiento, codificación y coherencia local (integración entre frases) entre proposiciones (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 106).

Las proposiciones según Vidal-Abarca y Gilabert (1991, p.20), son consideradas “unidades de significado” y son una afirmación abstracta acerca de una persona o un objeto o acerca de la relación entre dos entidades. La comprensión de proposiciones ocurre a partir de la conjunción de la información proporcionada por el texto y los conocimientos previos almacenados en la memoria del lector. Un lector con experiencia puede realizar los microprocesos en forma automática, solo es conciente de ellos, cuando se les presentan problemas que le dificultan la lectura (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 110).

Díaz-Barriga y Hernández (op cit.) mencionan que los microprocesos involucrados en los niveles inferiores de la comprensión son los siguientes:

- 1) El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados.
 - 2) La identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto.
 - 3) La conexión entre las macroproposiciones (proposiciones de alto nivel) a través de la coherencia local entre proposiciones, es decir, la organización lógica del texto.
-

-
-
- 4) Inferencia-puente (no se derivan de las propiedades lingüísticas) necesarias para la vinculación e integración de proposiciones.

A través de los macroprocesos se construye la microestructura o texto base (una lista de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos) a partir de un análisis semántico de las preposiciones y del uso del conocimiento previo pertinente (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.115).

Los macroprocesos permiten la construcción de la macroestructura (representación semántica del significado global de texto) y del modelo de la situación derivada del texto (modelo mental análogo a las situaciones descritas en el texto). Estas actividades son relativamente concientes lo cual depende de la complejidad del texto, propósito del lector, etc. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.118). Consiste en la integración de las ideas más importantes del texto, es decir, en ligar unas proposiciones con otras y formar una representación global del texto. Los macroprocesos son posibles a partir del conocimiento general que tiene el lector sobre el mundo y del conocimiento sobre la organización en que se presenta la información en su estructura global predominante, a esta organización se le conoce como superestructura retórica o estructura textual (Vidal- Abarca y Gilaber, 1991, p. 25).

Los macroprocesos más relevantes son: (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.119)

- 1) La aplicación de las macrorreglas (supresión, generalización y construcción) –las cuales reducen la información, omitiendo las proposiciones periféricas o redundantes, manteniendo las proposiciones relevantes y elaborando nuevas- a la microestructura, tal aplicación puede ser recursiva. Estas se aplican bajo el control de las estructuras textuales.
 - 2) La identificación de macroproposiciones (jerarquización de las ideas del texto).
 - 3) La integración y construcción coherente del significado global de texto (coherencia global), a partir de las macroproposiciones: elaboración de la macroestructura.
-

-
-
- 4) La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo.
 - 5) La construcción del modelo de la situación, el cual es una representación de la situación a la que se refiere el texto, más que una representación del texto mismo. No basta con procesar las palabras en un “modelo léxico” y las frases en un “modelo sintáctico” o “proposicional”; se requiere ir más allá de los símbolos y de las relaciones lingüísticas para establecer la referencia del texto.

Además de los microprocesos y macroprocesos para lograr la comprensión de un texto, se requiere del nivel de procesamiento denominado “metacompreensión” (Díaz-Barriga y Hernández (op cit.).

La metacompreensión es definida para Ríos (en Poggioli, 2001, p.105) como, el conocimiento del lector acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector. Por tanto en la metacompreensión se requiere de actividades metacognitivas y estrategias autorreguladoras, las cuales asegurarán el control y regulación de la actividad de comprensión (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 120).

Cabe hacer mención que la actividad de autorregulación en la lectura descrita líneas arriba comprende tres fases, a saber: Planificación, supervisión y evaluación (Ríos en Poggioli, 2001, p. 105).

1.6. El aprendizaje de la comprensión lectora

Para explicar la relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje significativo es necesario que el objetivo de leer sea, leer para aprender. Ello conduce a hacer referencia a la concepción de lo que es el aprendizaje. Desde la perspectiva constructivista se adopta y reinterpreta el concepto de aprendizaje significativo acuñado por Ausbel, en donde aprender significa generar una representación de aquello que se tiene como objetivo de aprendizaje e implica el poder darle un significado al contenido, en un proceso que conduce a una construcción personal.

Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de forma no arbitraria y sustantiva el conocimiento previo con el nuevo (Solé, 1998, p. 109).

Es importante señalar cómo ocurre el proceso lector, si la intención es aprender: se revisa lo que se sabe sobre el tema o sobre otros que puedan tener relación, lo cual conduce a seleccionar y a actualizar antes y conforme se va leyendo, aquello que parece ajustarse más o menos al contenido del texto. Sin embargo, dado que el propósito es aprender sobre un tema, es de esperar que el conocimiento previo que se posea no se ajuste del todo al contenido, pues el texto de lectura aportará nueva información sobre el tema de interés. Es posible también que la información que nos aporte, contradiga (totalmente o en parte) la información que se posea.

En cualquiera de estos casos se hará una revisión de dicho conocimiento para que se pueda integrar la nueva o contradictoria información. Tal proceso puede tener como resultado ya sea la ampliación del conocimiento con la integración de nuevas variables, el establecimiento de relaciones nuevas con otros, o la modificación radical de la información. Todo ello da como resultado la reorganización de los conocimientos anteriores, haciéndose ésta más compleja y permitirá relacionarlos con conceptos nuevos y por lo tanto se puede decir que se ha aprendido.

Por otro lado, existe el peligro de que la lectura no aporte ninguna novedad respecto a lo que se sabe y entonces no se aprenda. También puede ser que la información que nos proporcione el texto sea novedosa y compleja que no se posean los conocimientos previos suficientes para abordarlo, de manera que no se pueda establecer ninguna relación con ellos o que éstos sean muy débiles y desvinculados que tampoco se aprenda.

Retomando entonces la explicación en que el lector aprende, éste ocurrirá si el lector dispone del conocimiento previo necesario que le permita comprender e integrar la información (significatividad psicológica) y que el texto posea claridad y

coherencia (significatividad lógica). Además es necesario que el lector tenga la disponibilidad para identificar lo importante de los detalles, para establecer el mayor número de relaciones posibles, etc. Para que exista esa disponibilidad, el lector debe encontrarle sentido al texto, deberá saber para qué lo leerá, es decir, estar motivado para realizar esa actividad.

1.7. Comprensión lectora: aprendizaje y contexto

La comprensión lectora tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984 en Arrondo, 2005, p. 42). La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La comprensión de lo leído es un proceso mental muy complejo que abarca, al menos, cuatro aspectos básicos: INTERPRETAR, RETENER, ORGANIZAR Y VALORAR, cada uno de los cuales supone el desarrollo de habilidades diferentes. A continuación se muestran de manera esquemática los cuatro aspectos mencionados.

Tabla 1. 2. Procesos y habilidades de la comprensión lectora

INTERPRETAR es:	Hay que RETENER:	ORGANIZAR consiste en:	Para VALORAR hay que:
Formarse una opinión.	Conceptos fundamentales.	Establecer consecuencias.	Captar el sentido de lo leído.
Sacar ideas centrales.	Datos para responder a preguntas.	Seguir instrucciones. Esquematizar.	Establecer relaciones causa-efecto.
Deducir.	Detalles aislados.	Resumir y generalizar.	Separar hechos de las opiniones.
Conclusiones.	Detalles coordinados.		Diferenciar lo verdadero de lo falso.
Predecir consecuencias.			Diferenciar lo real de lo imaginario.

Fuente: Arrondo, 2005.

Las corrientes psicológicas actuales afirman que el aprendizaje se produce cuando el individuo, utilizando una serie de habilidades o estrategias cognitivas, es capaz de trasladar los conceptos o ideas recibidas en la memoria a corto plazo, a la memoria permanente o de largo plazo, de una manera significativa mediante la construcción de significados. Es así como a través de la contestación, correcta o incorrecta, de las preguntas contenidas en un texto (estimulando el pensamiento), que se verifican en el niño lector; se analizan los distintos conceptos que constituyen lo que la actual psicología pedagógica define como comprensión lectora; cuando el niño se aproxime a la contestación correcta de todas las preguntas, será porque está siendo capaz de **interpretar, retener, organizar y valorar** lo leído (relacionándolo con su contexto).

Es por ello que la lectura es un medio importante para que el individuo adquiera una serie de información que la misma sociedad y en particular el ámbito escolar le vaya presentando a éste, por ello hay que tener en cuenta a los sujetos que presentan dificultades para la comprensión de un texto, ya que éstos encuentran limitadas sus oportunidades educativas, laborales y de competencia social, puesto que no pueden entretenerse en una de las formas más placenteras de ocupar el tiempo de ocio.

El concepto en el que se sustentan actualmente las propuestas para la comprensión lectora es acuñado por David Ausubel, quien sostiene que la enseñanza eficaz depende de promover en los alumnos aprendizajes significativos que son los que tienen lugar cuando intentamos dar sentido a nuestras informaciones o nuevos conceptos creando vínculos con nuestros aprendizajes o experiencias previas, es así como se define la comprensión lectora, como la capacidad de tejer una red de interconexiones en las cuales se van a relacionar una serie de experiencias y conocimientos previos con la nueva información o nuevas ideas que se presentan. Por lo antes mencionado se puede decir que la función de los maestros no es tanto **enseñar** a leer sino **ayudar** a los niños a leer, es decir, a construir significados.

Smith (1972 en Gearthear, 1987, p. 204) hace un análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje, el cual involucra un sin fin de habilidades que no deben dejarse en el olvido (tanto perceptivas como cognitivas), pues un lector debe tener la habilidad de descubrir las diferencias entre letras y palabras, lo cual no es solo asunto de saber mirar, sino de ser un lector activo. Se parte del hecho que se deberá realizar un proceso de incorporación de información a los esquemas cognitivos y hablamos de todo tipo de contenidos ya que “la lectura es en la escuela, uno de los medios más importantes para la consecución de nuevos aprendizajes” (Solé, Isabel 1999, p.31), es decir la lectura viene a tener dos funciones importantes, una la de adquirir hábitos de lectura, el gusto por la literatura y la segunda el de tener acceso a nuevos contenidos de todas las áreas curriculares.

Por lo tanto, las propuestas actuales de la evaluación de la comprensión lectora deben fundamentar su trabajo en una clara definición de lo que se entiende por comprensión lectora. Hoy en día se han generado propuestas que conciben el estudio de la lectura como un proceso en el que, tanto el experto como el saber se van transformando en la construcción del conocimiento. El lector construye el texto durante la lectura realizando un arreglo entre el texto escrito y sus propios esquemas de conocimiento (conocimientos previos), de esta forma ambos procesos, el generativo y el receptivo, son constructivos, activos y transaccionales. Teniendo en cuenta también que la construcción de significados está íntimamente relacionada mediante la coordinación eficiente de lector, texto y factores contextuales.

El significado está en lo que expresa el autor, en lo que interpreta el lector y en el contexto de éste, pero no el significado en sí mismo, por tanto, en la comprensión lectora, el significado es el resultado progresivo de la construcción que realiza el lector, es así como las características del escritor, el texto y el lector influyen en el significado resultante. Si la comprensión lectora es un proceso entre el autor, el texto y el lector, es necesario que el texto esté organizado de una forma que el significado se represente de una manera cohesiva y coherente.

La interacción entre el lector, el texto y el contexto es el fundamento de la comprensión. En este proceso, el lector debe relacionar la información que el autor le propone, con la información que tiene ya en su mente aunada a su contexto; de esta relación viene la comprensión. Eso abre la posibilidad de múltiples significados, tales generaciones o construcciones, podrán en determinado momento parecer relativas e incompletas, tal como lo mencionan Kintsch (1988), Van Dijk y Kintsch (1983) "...el significado se construye. Esta construcción del significado se produce al mismo tiempo que el procesamiento de los datos, aún siendo éstos incompletos y la interpretación provisional y posiblemente no correcta y sujeta a posteriores modificaciones" (en Garate, 1996, p.2), pero finalmente los lectores que compartan en una misma cultura generaran significados similares, aunque siempre con características muy propias.

De ahí que se haga énfasis en la importancia que tiene el contexto en la comprensión lectora, pues "el contexto causa un profundo impacto, configurando el significado que se construye" (Rosenblatt, 1978 en Cairney, 1990, p. 33) ya que si dejáramos de lado el contexto sería limitar las construcciones de significado, puesto que los lectores pertenecen a un grupo que se desarrolló en un ambiente singular en un contexto específico, al mismo tiempo el texto está escrito también en un contexto específico, configurado por la cultura y el entramado social en que se elabora.

Es decir, la comprensión lectora va más allá de palabras y frases aisladas, es necesario que el sujeto dé sentido a un texto, puesto que la comprensión requiere de la interrelación de "...relaciones causales, temporales y entre conceptos, y la activación del conocimiento del sujeto, tanto del conocimiento del mundo..." (Just y Carpenter, 1987 en Garate, 1996, p.1). Entonces la enseñanza de la comprensión lectora "se traducirá en enfoques docentes diseñados para ayudar a los estudiantes a construir significados más elaborados cuando leen, centrándose en la coordinación eficaz de lector, texto y factores contextuales" (Cairney, 1990, p. 33), en una interacción sin importar la longitud o brevedad de un escrito ya que siempre se dará de la misma forma.

1.8. Diferencia entre buena y pobre comprensión lectora.

El lograr una buena comprensión supone que el lector ha sido capaz de elaborar una “representación coherente” del texto. Dos rasgos distintos de toda buena comprensión lectora son: 1) la información se jerarquiza de acuerdo a su importancia, por lo que su representación será de forma de pirámide. 2) las ideas obtenidas mediante la lectura, independientemente de su nivel de importancia, guardan entre sí una relación precisa.

Los lectores competentes son sensibles a la organización del texto y se apoyan en ésta para representar en su mente los contenidos del texto, ello implica por una parte, que los textos tienen ciertas formas características de organizarse, y por otra, que el lector tiene conocimientos sobre ellas y los utiliza al leer. Al hacer uso de la organización textual, el lector puede valorar el grado de importancia de la información y racionalizar su atención en función de este. Además, de identificar la estructura interna del texto, los lectores competentes son capaces de reducir la información a un conjunto de ideas relacionadas jerárquicamente.

Finalmente, la comprensión lectora depende de que el lector sea capaz de organizar de modo flexible las diferentes actividades en función del propósito o meta que tenga (sea sacar la ideas más importantes, tener “una idea” del tema, etc.) y de las dificultades a las que se enfrente y sea capaz de reconocer y localizar. Cuando no se comprende, la representación que se hace el lector es conocida como “tema más detalle”, la cual se refiere a que en la mente se registran un conjunto de elementos, sin otra relación más que la de referirse al mismo tema.

En este caso los lectores inmaduros se muestran insensibles a la organización textual y tienden a convertir el texto en una lista de elementos, a lo que se le conoce como estrategia de listado. Por lo tanto, tienen muchas dificultades para reducir la información y se limitan a suprimir lo redundante o trivial y copiar literalmente el resto de la información.

Además, los lectores menos competentes tienden a considerar de uno en uno los elementos del texto y se aproximan a la lectura de textos con una concepción muy limitada de lo que es comprender y una capacidad deficiente para regular su proceso de comprensión.

1.9. Desarrollo de estrategias para la comprensión lectora.

El desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora coincide con el patrón señalado del desarrollo de las estrategias de memoria. Como se ha mencionado anteriormente la representación final que obtiene el lector de un texto debe contener una especificación de las ideas o proposiciones que conforman su macroestructura, lo que garantiza excelente comprensión lectora. Entre las estrategias que coinciden en los procesos de construcción de la macroestructura se encuentran: 1) la identificación de las ideas principales y 2) el resumen.

Al igual que las estrategias de memoria, la familiaridad con los contenidos y la facilidad de acceso al conocimiento pueden anular o minimizar la diferencia entre los sujetos de diferentes edades. Por tanto, la capacidad para resumir textos no siempre muestra las mismas diferencias entre las distintas edades.

En el caso del procesamiento de textos, la relación que existe entre el conocimiento de un campo en particular y las estrategias de procesamiento se puede observar cuando el sujeto posee un deficiente conocimiento del tema, y además no tiene suficiente experiencia con el esquema general de exposición de los contenidos del texto, el poseer estrategias para favorecer la comprensión y el aprendizaje le resultan fundamentales para lograr una adecuada comprensión lectora. De ahí, la importancia de enseñar las distintas estrategias a los estudiantes.

1.10. Estrategias de comprensión lectora.

Como se ha explicado de manera extensa anteriormente, la constante interacción entre el contenido del texto y el lector está regulada por el propósito por el cual leemos, así como por la activación de un conjunto de procesos que ayudan a la comprensión significativa de la lectura. Para que estos procesos sean atractivos, es necesaria, la intervención del lector a través de diversos procedimientos que implican a lo cognitivo y lo metacognitivo, a tales procedimientos se les denomina estrategias para la comprensión lectora.

Para Solé (1992, p. 20), las estrategias de comprensión lectora son “procedimientos de carácter elevado (por su relación con la metacognición), que implica la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”.

En el caso del lector que no es capaz de construir el significado del texto, resulta necesario enseñarle a utilizar diversas estrategias que le permitan mejorar su tratamiento de la información de textos. Para ello, es necesario considerar dos aspectos 1) el tipo de estrategias a enseñar al lector. 2) el método pedagógico a utilizar para enseñar las estrategias (Alonso y Mateo, 1985, p. 89).

1.11. Estrategias previas a la lectura

A continuación se describen algunas de las estrategias que el lector puede tener en cuenta, dichas estrategias permiten al lector plantear sus objetivos de lectura y activar sus conocimientos previos adecuados para enfrentarse a un texto determinado.

Establecer el propósito de la lectura.

Los objetivos de la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dichos objetivos, es decir, la comprensión de textos (Brown 1980, citado en Solé, 1998 p. 116).

Los objetivos que puede plantearse el lector frente a un texto son muy variados, como son: el leer por entretenimiento, leer un texto para aprenderlo, leer para encontrar información precisa, etc. cada uno de estos propósitos requiere de una forma distinta de aproximación ante el texto. Dentro del ámbito escolar podemos observar cuatro propósitos prioritarios para la comprensión de textos (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.187):

1. Leer para obtener información específica.
2. Leer para seguir instrucciones o procedimientos.
3. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido.
4. Leer comprendiendo para aprender.

Para que los alumnos aprendan a leer con un propósito adecuado, no es suficiente con solo indicarles que deben leer con uno u otro propósito, sino que deben realizar actividades previas a la lectura para orientar los propósitos señalados. Algunas de las estrategias pueden ser indicar a los alumnos directamente el propósito de la lectura o quizá de manera indirecta mediante el procedimiento de una pregunta, o utilizar las indicaciones que presentan algunos textos

Es importante también, que el profesor aliente a sus alumnos a que participen en el establecimiento de los propósitos de la lectura, y perciban ésta como una actividad auto-indicada lo cual mejorará su motivación por leer (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 117). Todo ello, considerando que la finalidad de enseñar a leer a los alumnos con distintos objetivos, es que pueden llegar a ser capaces de proponer sus propios objetivos de lectura y que éstos sean adecuados (Solé, 1998, p. 36).

Activación del conocimiento previo.

En diversos estudios se ha indicado que el conocimiento previo y su activación durante el proceso de lectura, tienen un papel fundamental en la comprensión y adquisición de nuevos conocimientos a partir de textos. La importancia del conocimiento previo en la comprensión lectora se fundamenta en la teoría de los esquemas (Cooper, 1993, p.117). Se puede afirmar que la diferencia de contenidos entre lo que se lee y lo que se sabe ha de ser la adecuada para establecer conexiones, y a su vez que pueda despertar algún interés en el lector.

Solé (1998) explica que si el texto está bien escrito y si el lector posee los conocimientos adecuados sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado, pero si por el contrario, si el lector no es capaz de ello, aún cuando se enfrente a un texto redactado de manera adecuada, la falta de significatividad para el lector puede deberse a tres tipos de motivos:

1. Puede ser que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto.
2. Puede ser que se tengan los conocimientos previos, pero el texto no proporcione ninguna pista que permita al lector “acudir” a él.
3. Puede ser que el lector pueda aplicar determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto, pero que ésta no coincida con la que pretenda el autor.

Existen dos aspectos de suma importancia sobre los que se enfoca la activación del conocimiento previo: el conocimiento acerca de la estructura textual, esto es la identificación de las características propias de cada tipo de texto (narrativo, expositivo, etc.) y el conocimiento sobre el tema del texto, el cual se refiere a los conceptos o ideas claves o incluso a la metodología relativa al tema de la lectura.

1.12. Enseñanza de las estrategias de comprensión lectora.

El entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora debe ir dirigido fundamentalmente a potenciar en el sujeto su habilidad para construir un modelo sobre el significado del texto, organizar el mensaje en una estructura coherente y supervisar su comprensión. Aunque el entrenamiento dirigido a mejorar la comprensión lectora debería incidir en todas estas variables, es posible dar prioridad a unas u a otras en función del tipo de discurso, del tipo de tarea o propósito de lectura, etc.

Díaz Barriga y Hernández (2002) señalan varios aspectos generales que deben ser considerados para la enseñanza de cualquier clase de estrategias y aspectos específicos para el caso del entrenamiento en estrategias de CL, las cuales son:

1. El entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora (antes, durante y después) debe ser Informado y Autorregulado, esto es, no basta con enseñarle al alumno en qué consisten cada una de las estrategias y cómo aplicarlas, sino que es necesario el realizar actividades de apoyo que lo lleven a la reflexión del proceso de comprensión y sobre conocimiento condicional de las estrategias (dónde, cuándo y por qué utilizarlas), así como dar entrenamiento al alumno por medio de una estrategia de enseñanza que le permita aprender a autorregular la aplicación de las estrategias, si se quiere que aprenda de manera significativa y las use de manera cotidiana en su aprendizaje tanto escolar como extraescolar.
 2. Se deben enseñar algunas estrategias de forma explícita e intensiva y no varias de forma superficial. Esto es, debe realizarse una reflexión previa a la selección de estrategias a enseñar, en las que se tomen en consideración la funcionalidad, la adecuación de los contenidos, la pertinencia o significatividad con relación a las necesidades de los alumnos, la viabilidad y susceptibilidad de entrenamiento.
-

-
-
3. El entrenamiento debe llevarse de preferencia en ambientes y contextos reales, utilizando textos que sean de uso cotidiano y/o familiar para el alumno, esto le beneficiará en una óptima comprensión de textos.

 4. Se requiere de un entrenamiento prolongado para el aprendizaje de las estrategias. El aprendizaje de una estrategia implica:
 - Conocimiento de la estrategia.
 - Conocimiento detallado de cómo aplicarla.
 - Conocimiento sobre su funcionalidad y utilidad.
 - Saber en qué contextos y en qué situaciones de lectura es o no recomendable su uso.
 - Su relación con el conocimiento metacognitivo.
 - Su autorregulación paso a paso.
 - Su flexibilidad.

 5. Se debe reflexionar acerca de las estrategias que puedan ser más efectivas de acuerdo con la materia o disciplina que se enseña.

 6. En la enseñanza de estrategias es necesario abarcar aspectos motivacionales y de auto-eficacia. Se debe tener como objetivo que el alumno reestructure sus interpretaciones sobre su forma de aprendizaje hacia una noción de aprendizaje significativo, a través de la continua indagación de las representaciones que el alumno desarrolle y buscar mejorarlas mediante el andamiaje. Todo ello con la finalidad del que el alumno mejore sus interpretaciones al:
 - Reconocer el valor funcional de las estrategias.
 - Comprender que el esfuerzo invertido en el aprendizaje de las estrategias le permitirá lograr un aprendizaje más valioso a partir de los textos.
 - Crear expectativas más reales y adecuadas sobre el aprendizaje.
 - Identificar cuestiones relativas a la relación entre autoconcepto y aprendizaje, etc.
-

-
-
7. Decidir qué modalidad de enseñanza de estrategias se utilizará, teniendo como opciones cursos o asignaturas extracurriculares o a través de una propuesta metacurricular.

Por otra parte, Collins y Smith, (1980, citado por Solé, 1998, p.144) propone una enseñanza en progresión la cual abarca tres fases:

- a) Fase de modelado, en esta fase el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: realiza una lectura en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar las estrategias que utiliza y que le permiten ir comprendiendo el texto.
- b) Fase de participación del alumno, en un primer momento el profesor de manera directa guía al alumno en la aplicación de las estrategias y poco a poco el docente le cede la responsabilidad de su aplicación a estos, por ejemplo: el docente plantea preguntas que sugieran una hipótesis suficientemente específica sobre el contenido del texto, posteriormente va dando mayor libertad, les sugiere preguntas a los alumnos y estos a su vez expresan sus opiniones). Esta fase es fundamental, ya que en ella se debe asegurar la transferencia progresiva de la responsabilidad y el control del docente al alumno. no significa que el docente de manera tajante deje de intervenir, sino que intervendrá de forma casual a las necesidades de los alumnos, teniendo como objetivo el conseguir su aplicación competente y autónoma.
- c) Fase de lectura silenciosa, los alumnos aplicarán por si solos las estrategias que previamente fueron enseñadas por el docente; establecer los propósitos de la lectura, predecir, hipotetizar, verificar las hipótesis, detectar y remediar fallas de comprensión, etc. incluso en esta fase se pueden proporcionar a los alumnos diferentes ayudas como los textos preparados que los obliguen a realizar determinadas inferencias; con errores para identificar y remediar; variar los tipos de textos, etc.
-

El modelo de “instrucción directa o enseñanza directa” propuesta por Baumann en 1990 enfatiza la necesidad de enseñar de forma explícita a leer y por ende a comprender un texto, este modelo está dividido en cinco etapas, a saber:

1. Introducción. En esta primera etapa se les explica a los alumnos el objetivo de la clase que recibirán y la razón por la que la adquisición de la habilidad les ayudará a leer mejor.
2. Ejemplo. Es una continuación de la etapa primera. En esta etapa se les muestra a los alumnos un fragmento de un texto, con el cual se ejemplifica la estrategia que se les enseñará, esto les ayudará a entender lo que aprenderán.
3. Enseñanza directa. El profesor participa activamente, mostrando, explicando, describiendo y aplicando la habilidad en cuestión. Al igual que en la primera y segunda etapa, es el profesor quien dirige la actividad y asume la responsabilidad básica del aprendizaje. Mientras que los alumnos participan activamente respondiendo a las preguntas y elaborando la comprensión del texto.
4. Aplicación dirigida por el profesor. Aquí los alumnos ponen en práctica la habilidad aprendida bajo el control y supervisión del profesor. Esto permite al profesor hacer un seguimiento de la adquisición de la habilidad por parte del alumno, de forma que si es necesario, pueda volver a enseñarla.
5. Práctica individual. En esta última fase, el alumno aplica de manera independiente la estrategia aprendida con material nuevo.

Por último, se hace mención del modelo de “enseñanza recíproca” el cual es propuesto por Palinscar y Brown (1985, citadas en Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 145), se promueve un aprendizaje guiado, pero el énfasis está puesto en el aprendizaje cooperativo a través de contextos de lectura compartida.

Dicha propuesta abarca la enseñanza de cuatro estrategias, que son: a) resumir (autorevisión); b) construcción de pregunta (autoevaluación); c) elaboración de predicciones (activación de conocimientos previos); y, d) clarificar (detección de problemas de comprensión).

Teniendo en cuenta estas cuatro estrategias se puede decir, que, se forman grupos de aprendizaje cooperativo conformados por varios alumnos y un tutor-guía; cada uno de ellos toma turnos con relación a los segmentos del texto que se leerán y se aplican las estrategias mencionadas, a través del dialogo.

La dinámica que se sigue para la aplicación de este modelo es la siguiente: Se lee de forma individual o colectiva los fragmentos de un texto asignado, posteriormente se elaboran preguntas sobre algunos aspectos relevantes del texto y finalmente se realiza un resumen sobre el fragmento que se leyó. Si se presentan problemas de comprensión debido a alguna palabra, idea, etc. puede solicitarse su aclaración durante el intercambio de preguntas. La falla de comprensión es retomada por el grupo para resolverlas por medio de comentarios o de la relectura. Finalmente, se elaboran predicciones sobre lo que se tratará el siguiente fragmento del texto con base a lo que se leyó previamente.

1.13. Tipos de comprensión

Cuando se habla de comprensión se alude a una categoría única, a un concepto singular que encierra todos sus posibles significados. Algo similar ocurre con el conocimiento o con el contexto. Pero en realidad comprensión, texto y conocimiento son términos que engloban múltiples tipos. Existen un sin fin de tipos de comprensión, solo se hará mención de aquellos que están relacionados con la lectura y con los diferentes tipos de texto.

-
-
-
- a) **Comprensión empática:** En este tipo de comprensión se entienden los sentimientos y emociones de los otros, este tipo de comprensión nos lleva a identificarnos con algún personaje de una historia, y compartir sus sentimientos y emociones, sus éxitos y fracasos.

 - b) **Comprensión orientada a una meta:** Este tipo de comprensión se nutre de un conocimiento social y cultural compartido sobre sentimientos y acciones humanas. Esta comprensión puede argumentarse en términos de una explicación funcional y también causal. Por ejemplo, cuentos, fábulas, narraciones, artículos de prensa y algunos textos discontinuos.

 - c) **Comprensión simbólica:** La comprensión se relaciona con el lenguaje y sus significados, con la estructura, organización y estilo del discurso oral y escrito. Implica todo tipo de conocimiento y teorías previas, afectando a todos los niveles del lenguaje. Por ello este tipo de comprensión se genera ante cualquier tipo de texto, incluyendo los diálogos.

 - d) **Comprensión episódica y espacial:** Se relaciona con la información espacial descrita semánticamente en el texto como con los diferentes tipos de expresión gráfica.

 - e) **Comprensión científica:** Las explicaciones poseen un fuerte contenido causal y un importante grado de abstracción, basándose en teorías científicas bien construidas y hechos bien articulados que resultan coherentes.

 - f) **Comprensión Metacognitiva:** El lector conoce su grado de comprensión, lo que adquiere un valor funcional, con esta información el individuo sabe a cada instante si el estudio de un fenómeno requiere mayor o menor número de recursos o grado de esfuerzo cognitivo. Todo ello implica un metaconocimiento.
-

-
-
- g) **Comprensión literaria:** En este tipo de comprensión, se tendría que enseñar a los niños a: distinguir entre información relevante e información secundaria, de igual manera encontrar la idea principal, identificar relaciones causa-efecto, seguir una serie de instrucciones, reconocer las secuencias de una acción, identificar analogías, encontrar sentido a palabras de múltiple significado, reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual, identificar sinónimos, antónimos y homófonos, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.
- h) **Comprensión reorganizativa:** En este tipo de comprensión se tendrá que enseñar a: suprimir información trivial o redundante, reorganizar la información según determinados objetivos, hacer un resumen de forma jerarquizada, clasificar según criterios dados, reestructurar un texto esquematizándolo, interpretar un esquema dado, poner títulos que engloben el sentido del texto, dividir textos en partes significativas
- i) **Comprensión inferencial o interpretativa:** Se debe estimular a los alumnos a: predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos previsibles a determinadas causas, entrever la causa de determinados efectos, inferir secuencias lógicas, inferir el significado de frases hechas según el contexto, interpretar con corrección el lenguaje figurativo, prever un final diferente.
- j) **Comprensión crítica:** En este apartado se le ha de enseñar al alumno: juzgar el contenido del texto bajo un punto de vista personal, distinguir un hecho de una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento, manifestar las reacciones que le provoca un determinado texto, comenzar a analizar la intención del autor.

1.14. Motivación y comprensión lectora

Es bien sabido que debe existir una motivación adecuada en los alumnos para que realicen eficazmente cualquier actividad académica, para el caso de la lectura es

necesario que el profesor motive a sus alumnos a leer textos que se propone en la clase. Son de diversa índole los aspectos que se deben considerar para influir en la motivación de los alumnos. Entre los aspectos más importantes señalados por diferentes autores (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.147; Solé, 1998, p. 133), se encuentran los siguientes:

- a) Los textos deben ofrecer al alumno retos que pueda afrontar, es decir, adecuados a su competencia cognitiva y lectora.
 - b) Fomentar en el alumno la creencia en su eficacia lectora, que el alumno crea que es capaz de leer bien afecta su compromiso con la lectura. Si para el alumno la lectura es algo que es incapaz de realizar adecuadamente, no se sentirá motivado para realizar este tipo de tareas. Esto se puede lograr a través de la enseñanza de diversas estrategias que le permitan al alumno mejorar su comprensión y de señalarle la posibilidad de cambio en cuanto a sus habilidades necesarias para realizar de forma eficaz la lectura.
 - c) El reconocimiento como lector, el docente debe reconocer y valorar los esfuerzos de los alumnos como lector y como intérprete de los textos.
 - d) Los textos deben ser interesantes para los alumnos, ya que es más probable que los alumnos lean libros que les interesen.
 - e) Permitir que los alumnos elijan los textos que desean leer cuando sea posible.
 - f) Proponer varios textos para que elijan de entre ellos los alumnos, cuando haya lecturas obligadas.
 - g) Animar y fomentar la curiosidad de los alumnos cuando ésta aparezca.
-

-
-
- h) Promover prácticas de lectura significativas, para las que el acto de leer y leer para aprender tengan verdadero sentido, es decir, aquellas en las que se tiene un objetivo claro como por ejemplo, resolver una duda, problema o adquirir la información necesaria para un trabajo, etc. también son necesarias aquellas situaciones de lectura en las que se lee por placer.
- i) Promover motivos para leer de índole social, es decir, leer entre familiares y amigos.

Por otra parte, la motivación a la lectura está relacionada con las relaciones afectivas que los alumnos establezcan con la lectura. Por lo que la escuela tiene un papel muy importante que realizar en cuanto a que el alumno establezca una relación positiva con esta, a través de que vea que sus maestros, y en general personas significativas para él, recurren a la lectura, la valoran y disfrutan y también si él mismo es capaz de disfrutar con su aprendizaje y dominio.

CAPÍTULO 2

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA

2.1. Antecedentes del Aprendizaje Cooperativo

Si se revisa la historia del hombre se observará detalladamente que el aprendizaje cooperativo no es un término nuevo en la actividad del ser humano, ya que siempre ha estado inmerso en la interacción y cooperación con los otros, por la misma necesidad de comprender, aprender y construir conocimientos. Si bien es cierto, que el aprendizaje es un proceso individual, éste se realiza en una dimensión social de interactividad, colaboración y relaciones afectivas: “Es evidente que fue la cooperación entre los hombres la clave de su evolución. El intercambio, la interdependencia, la socialización de procesos y resultados, la actividad grupal, son los factores decisivos de la formación del hombre como ser humano” (Ferreiro y Calderón, 2000, p. 14).

Tradicionalmente, se había considerado que en el maestro se centraba el logro de los objetivos educativos, lo que significaba que la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos dependía en mayor medida y casi exclusivamente del desempeño del docente. Esto equivalía a considerar la relación adulto-niño en la que se presumía al docente como el que tiene el control sobre los contenidos y las conversaciones, en donde “...los niños son precompetentes e, incluso, incompetentes para ayudarse mutuamente en un trabajo cooperativo que permite alcanzar objetivos educativos” (Bollás, 1997, p. 8). Con los nuevos enfoques que se han dado a la educación, se ha de considerar la interacción entre los alumnos como algo que, además de ser deseable en el contexto escolar para favorecer la socialización e integración de los miembros de una clase, propicia y estimula de manera más efectiva los procesos cognitivos y la adquisición de aprendizajes. Así mismo Bollás recurriendo a Vigotsky (1934, 1986) señala que:

...el desarrollo psicológico es construido por el niño a través de las interacciones que establece con los adultos y los niños más desarrollados. De éstos recibe, por intermediación del lenguaje, una serie de estrategias psicológicas (instrumentos) que proceden de la evolución histórica y de los logros culturales en curso. El niño se va apropiando de dichas estrategias a través de un proceso de internalización, después de haber asistido a un proceso de interacción (op. cit. p. 14).

La interactividad entre los alumnos se ha denominado como aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales y enseñanza recíproca. La interactividad maestro-alumnos, que es una parte importante del proceso educativo formal pero no la única, se denomina enseñanza andamiada, ejecución asistida y enseñanza proléptica.

A continuación, se explicará cómo surge el aprendizaje cooperativo, para ello nos tendremos que transportar a la época primitiva, donde el hombre, indiscutiblemente, pudo sobrevivir gracias a la cooperación entre sus semejantes, proporcionándose ayuda mutua o cooperación entre ellos, siendo la clave de su evolución. Cabe mencionar que de acuerdo con Ferreiro y Calderón (2000) existen algunos escritos muy antiguos, por nombrar a la Biblia y al Talmud, donde se hace referencia a la necesidad de la colaboración entre iguales, con ello se quiere decir que para aprender, uno debe tener un socio o un igual.

Sin duda alguna no podemos dejar del lado a grandes pensadores filósofos que nos hablan de lo importante que es para el hombre la ayuda recíproca, pues ésta nos servirá como se dijo líneas arriba, “para que evolucione la sociedad y el hombre mismo”. Por señalar a algunos, tenemos a Comenio el cual sostuvo “el maestro aprende mientras enseña y el alumno enseña mientras aprende” (en Ferreiro y Calderón 2000, p.5). Mientras tanto en la escuela activa promovida por Dewey, destaca “la necesidad de esa interacción entre los alumnos y como parte de ella la ayuda mutua y la colaboración” (op. cit. p.6).

Actualmente la situación del hombre no ha cambiado en cuanto a su relación con la sociedad, ya que es por medio de los grupos como le es posible vivir y desarrollarse. El individuo se enfrenta con una serie de problemas derivados de una sociedad que dada sus características actuales en función de la crisis económica, revolución informática, así como una gran crisis de valores, el hombre necesita de la relación con otros y del apoyo mutuo.

La familia es un lugar muy importante donde se debe fomentar la colaboración y la cooperación, sin embargo la escuela es el sitio formal donde también se debe propiciar y enseñar la colaboración con otros, a través de la implementación del trabajo en equipo en un contexto cooperativo, ya que el aprendizaje cooperativo posiblemente sea una alternativa eficaz ante la situación que requiere el país para atacar los problemas sociales y en lo profesional de cada uno de sus habitantes. El trabajo cooperativo se sustenta en la interacción social y la manera de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta elementos cognitivos, sociales, motivacionales y afectivos.

2.2. Concepto de Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo se basa en el funcionamiento de las relaciones psicosociales, entendiéndose estas como un conjunto de procesos que ocurren en el alumno, entre los alumnos y entre el/los alumnos y el profesor como consecuencia de las estructuras del aprendizaje y los procesos instruccionales que implementa el profesor condicionado en el periodo la posibilidad del aprendizaje significativo (Echeita en Fernández y Melero, 1995, p. 65).

Mientras tanto para Johnson y Johnson y Holubec (1999, p.14) el aprendizaje cooperativo es entendido como: la cooperación, la cual consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos

los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Para Slavin, el aprendizaje cooperativo es una forma de enseñanza en grupos pequeños donde los estudiantes trabajan en un ambiente social para resolver problemas (Doolittle, 1995, p. 88). Es decir, cooperar es obtener resultados de manera conjunta a través de una interdependencia positiva, en la que participan todos los miembros de un equipo, aportando cada uno su talento y experiencia en la búsqueda de solución del problema o en la producción o creación de algo.

“El alumno no aprende en solitario sino por el contrario, la construcción del conocimiento o actividad autoestructurante del sujeto está mediada por la influencia de los otros, y por ello, el aprendizaje es en realidad una actividad de re-estructuración y co-construcción de los saberes de una cultura. En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento, ampliar nuestras perspectivas y desarrollarnos como personas está determinada en buena medida por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros del grupo” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 105).

De acuerdo con la idea anterior donde se considera que el aprendizaje se da mejor en un grupo donde exista comunicación, integración, aceptación, acompañamiento e igualdad en todos los rubros antes señalados y qué es lo que se pretende lograr en este trabajo, se opta por utilizar algunas propuestas del aprendizaje cooperativo el cual puede favorecer y fortalecer dichos criterios en la integración y socialización de los alumnos para que logren un aprendizaje eficaz.

De acuerdo con David y Roger Johnson, (citados en Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 107) directores del centro para el aprendizaje cooperativo en la universidad de Minnesota. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener

resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.

El aprendizaje cooperativo implica una relación entre iguales, en donde las decisiones se toman en conjunto y los diferentes puntos de vista de los miembros del grupo son considerados. El aprendizaje cooperativo es, en esencia, el proceso de aprender en grupo o comunidad, es decir, consiste en agrupar a los alumnos en equipos pequeños heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los demás miembros del grupo, pues ello facilita e intensifica la interacción entre los estudiantes, miembros del equipo, con el maestro y los equipos restantes, de tal manera que todos aprendan un contenido.

Son de gran importancia las interacciones que establece el alumno con las personas que lo rodean, por lo cual se debe tomar en cuenta la influencia educativa que ejerce en el alumno el aprendizaje cooperativo según el estudio de varios y destacados psicólogos, como hemos visto ya anteriormente, por mencionar a Vigotsky, se puede destacar el hecho de que los aprendizajes ocurren primero en un plano inter-psicológico (mediado por la influencia de los otros), y en segundo plano a nivel intra-psicológico. Una vez que los aprendizajes han sido interiorizados debido al andamiaje que ejercen en el aprendiz aquellos individuos "expertos" que lo han apoyado a asumir gradualmente el control de sus actuaciones.

Bien es cierto que el aprendizaje se construye de forma diferente en cada sujeto y que la enseñanza debe permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, pero al mismo tiempo, es importante promover la colaboración y el trabajo grupal. En la actualidad, existen algunos estudios realizados, por mencionar algunos de ellos, en la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Psicología Educativa, el profesor Bollás (1997) ha publicado artículos sobre el aprendizaje cooperativo, donde se ha comprobado que los estudiantes aprenden más, adquieren autonomía, establecen mejores relaciones con sus compañeros, aumentan su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas cuando

trabajan en grupos cooperativos que al hacerlo de manera individualista y competitiva.

Acerca de todo lo que se ha planteado respecto al aprendizaje cooperativo surge una interrogante ¿por qué es importante trabajar desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo?, ante ello se puede comentar lo siguiente:

El aprendizaje cooperativo tiene diversos efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber:

- * Fortalece en cada sujeto las relaciones entre compañeros, e incluso pueden ser las primeras experiencias de socialización, los primeros intentos por controlar sus impulsos agresivos, el incremento de las aspiraciones (Coll y Colomina citados en Díaz Barriga y Hernández, 2002, 23).
 - * Tiene efectos positivos en el rendimiento académico de los alumnos así como en las relaciones socioafectivas que se establecen entre los mismos.
 - * Aporta elementos a imitar, oportunidades, expectativas, dirección, perspectivas más amplias y complejas, desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.
 - * Propicia el conflicto sociocognitivo y controversias, y la oportunidad de una resolución constructiva.
 - * Mejora las relaciones entre los alumnos. Se forman amistades duraderas y relaciones positivas.
 - * Favorece la integración de alumnos deficientes.
 - * Permite la tutoría entre los alumnos.
 - * Crea condiciones para regular la acción por medio del lenguaje.
 - * Fomenta el interés y la motivación intrínseca dirigida al propio aprendizaje.
 - * Refuerza la importancia del propio esfuerzo referente a atribuir sus éxitos y fracasos a sus propios esfuerzos, debido a la reflexión que se da en la evaluación del grupo.
-

-
-
- * Mejora el rendimiento de la materia que se imparte.
 - * Aumenta el tiempo de permanencia en la tarea y gusto por la clase o la escuela.
 - * Facilita los sentimientos de aceptación, apoyo mutuo y autoestima entre los alumnos.
 - * Produce una percepción más fuerte acerca de la preocupación de los demás.
 - * Incrementa el autocontrol a los impulsos agresivos y una mejor adaptación a las normas establecidas.
 - * Desarrolla el sentido de la responsabilidad social al rendir cuentas a sus compañeros y la capacidad de cooperar.
 - * Hace que se supere el egoísmo y se desarrolle la empatía.

Lo anterior se reafirma en más de 100 estudios realizados con alumnos de todas las edades en áreas de conocimiento y tareas muy diversas donde se contrastaban el aprendizaje cooperativo, el trabajo individual en situaciones de competencia; el equipo encabezado por los hermanos Johnson (1989; 1990, citados en Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 25) concluyó lo siguiente en cuanto a:

- * Rendimiento académico: Las situaciones de aprendizaje cooperativo eran superiores a las del aprendizaje competitivo e individualista en áreas y tareas que abarcan tanto las que implican adquisición, retención y transferencia de conocimientos, como las de naturaleza más conceptual.
 - * Relaciones socioafectivas: Se notaron mejoras notables en las relaciones interpersonales de los alumnos que habían tomado parte en situaciones cooperativas. Particularmente se incrementaron el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda. Un efecto remarcable fue el incremento de la autoestima de los estudiantes, incluso de aquellos que habían tenido al inicio un rendimiento y autoestima baja.
-

-
-
- * Tamaño del grupo y productos del aprendizaje: Se observó que a medida que aumentaba el número de alumnos por grupo, el rendimiento de estos se volvía menor. La conformación de grupos pequeños de trabajo (no más de seis integrantes por equipo). Entre los alumnos de menor edad, la eficacia de las experiencias del aprendizaje cooperativo es mayor en grupos aún menos numerosos.

Mientras tanto para Echeita, 1995 (en Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 25) el aprendizaje cooperativo se relaciona y facilita al mismo tiempo con los siguientes procesos:

Procesos Cognitivos:

- * Colaboración entre iguales.
- * Regulación a través del lenguaje.
- * Manejo de controversias, solución de problemas.

Procesos Motivacionales:

- * Atribuciones de éxito académico.
- * Metas académicas intrínsecas.

Procesos afectivo-relacionales:

- * Pertenencia al grupo.
- * Autoestima positiva.
- * Sentido de la actividad.

2.3. Elementos del Aprendizaje Cooperativo

Existen cinco elementos básicos que debe presentar el trabajo en grupo dentro del marco cooperativo, de acuerdo con Johnson y Holubec (1990; 1999, citados por Díaz Barriga y Hernández, 2000, p. 24), los componentes del aprendizaje cooperativo son:

-
-
- a) Interdependencia positiva. Es cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo, de manera que no pueden lograr el éxito sin ellos y viceversa, deben coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar una tarea. El objetivo grupal es maximizar el aprendizaje de todos sus miembros de manera que estén motivados a esforzarse y lograr resultados que superen la capacidad individual de cada integrante por separado.

 - b) Interacción promocional cara a cara. Existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales; éstas sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí con relación a los materiales y actividades. Solo mediante la interacción social es que se dan aspectos como la posibilidad de ayudar y asistir a los demás, influir en los razonamientos y conclusiones del grupo, ofrece modelamiento social y recompensas intergrupales. Así mismo la interacción interpersonal permite a los integrantes del grupo obtener retroalimentación de los demás y que en buena medida ejerzan presión social sobre los alumnos poco motivados al trabajo.

 - c) Responsabilidad y valoración personal. El propósito de los grupos de aprendizaje es fortalecer académica y afectivamente a los integrantes, se requiere de la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va hacia el individuo y su grupo para que de esa manera el grupo conozca quién necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás.

Sapon-Shevin (1999 citado en Díaz Barriga y Hernández, 2000, p. 25) aclara que aunque cada alumno es responsable de su aprendizaje, no debe esperarse que todos los estudiantes aprendan lo mismo, en este sentido, puede darse expresión a las diferencias personales y a las necesidades educativas de cada quién.

Así pues, notamos que el aprendizaje cooperativo no es opuesto con la personalización de la enseñanza, en cuanto se respeta la diferencia del alumno y se promueve su proceso de enseñanza- aprendizaje dentro del aula escolar.

d) Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños. Se les enseña a los alumnos las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivados a emplearlas en especial a:

- * Conocerse y confiar en otros.
- * Comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades.
- * Aceptarse y apoyarse unos a otros.
- * Resolver conflictos constructivamente.

e) Procesamiento en grupo. La participación requiere ser consciente, reflexiva y crítica respecto al proceso grupal en sí misma. La reflexión grupal puede ocurrir en diferentes momentos a lo largo del trabajo, no solo cuando se ha completado la tarea, y necesita orientarse en cuestiones como:

- * Identificar cuáles acciones y actitudes de los miembros son útiles, apropiadas, eficaces y cuáles no lo son.
- * Tomar decisiones acerca de qué acciones o actitudes deben continuar, incrementar o cambiar.

Los alumnos experimentan una interdependencia positiva, pues necesitan el apoyo, las explicaciones y la orientación que se dan mutuamente, es decir, cada miembro del grupo depende de los integrantes para completar exitosamente la tarea del grupo. Aunque trabajen juntos, deben demostrar su aprendizaje individual, por lo que es importante la responsabilidad de cada uno en su aprendizaje para completar la tarea del grupo. Para que el equipo funcione con éxito se requiere estén sentados de tal manera que puedan tener un trato cara a cara, además de que necesitan un uso adecuado de habilidad tanto social como interpersonal, así como destrezas colaborativas, siendo a menudo necesario enseñarlas y practicarlas.

Como último momento los integrantes supervisan las relaciones y los procesos grupales para que trabajen de manera eficaz y aprendan sobre esta dinámica.

El aprendizaje cooperativo ayuda y permite que los alumnos obtengan beneficios que no adquirirían trabajando individual y competitivamente o dependiendo totalmente del maestro.

2.4. Estrategias del Aprendizaje Cooperativo

A continuación se enlistan y describen a diversos autores que han trabajado respecto al aprendizaje cooperativo, siendo algunos de los procedimientos más significativos los siguientes (Díaz y Hernández, 1998b; 1999, Goodwing, 1999):

✱ Rompecabezas (JGSAW) de Aronson y colaboradores.

Los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos formados por seis miembros; a cada miembro del equipo se le da una sexta parte del material. Posteriormente se forman los grupos expertos formados por los miembros del equipo de grupos diferentes del mismo material. Estos equipos expertos se reúnen para discutir su material antes de enseñar a su grupo original. Los estudiantes realizan exámenes individuales de todo el material. Aquí se fomenta el interés, el escuchar y la colaboración.

✱ Aprendiendo juntos (LT) de Jonhson y Jonhson y colaboradores.

Se forman equipos heterogéneos de preferencia de cuatro o cinco alumnos, para trabajar ya sea sobre la solución de problemas, aprendizaje cooperativo, creatividad, aprendizaje conceptual o pensamiento divergente. El equipo que mejor ha desempeñado la tarea recibe la recompensa. Los grupos pueden autoevaluarse sobre la forma en que trabajan juntos. Aquí la función del profesor será supervisar y controlar los grupos y resaltar los aspectos positivos.

En el proceso de esta técnica es importante tomar en cuenta: la actividad, el tamaño del equipo, el trabajo en grupo, el material, así como la supervisión de los mismos.

★ Investigación en grupo (GI) de Sharan, Sharan y colaboradores.

Los alumnos forman equipos de dos a seis miembros. El grupo elige una unidad que está siendo estudiada y decide quién estudiará y preparará la información sobre los temas para realizar un informe final. Se les anima a que utilicen materiales diversos, entablar discusiones, buscar información en diferentes fuentes de información. Finalmente los equipos presentan sus proyectos a la clase y se evaluará en forma grupal e individual.

★ Cooperación guiada o estructurada (SC) de O'Donnell y Dansereau.

Se realiza en parejas, es eficaz para el procesamiento de textos, es decir, comprensión de lectura, señalando las ideas principales y secundarias. Enfatizar conceptos importantes, realizar esquemas, etc. También se puede utilizar para aprender a redactar. El profesor entrega un texto divisible en partes semejante que tenga sentido. Ambos miembros de la pareja leen la primera parte, después uno de los participantes expresa verbalmente al otro lo que ha entendido y éste corrige los posibles errores. A continuación, ambos acuerdan la mejor forma de elaborar la información para ser recordada. Terminada la parte primera, utilizan el mismo procedimiento para elaborar la información de las otras partes.

★ Aprendizaje en equipo trabajo en equipo (STL) de Vris, Edwards y Slavin.

Enfatizan la utilización de metas grupales y en las que el éxito grupal sólo puede ser alcanzado si todos los miembros de la materia aprenden los materiales. Dentro de estas estrategias se pueden mencionar las siguientes cuatro:

1. Equipos de aprendizaje por divisiones de rendimiento (STAD)

Se forman grupos de aprendizaje y heterogéneos de cuatro o cinco miembros en función del rendimiento y otras características como el sexo. El profesor proporciona el material a estudiar. El equipo debe estar seguro de que todos los integrantes del grupo dominan dicho material, realizando una valoración individual que el profesor comparará con su calificación individual. Si está superior se les asigna varios puntos que se suman a los del equipo para integrar la puntuación grupal. Las recompensas grupales están determinadas si logran ciertas puntuaciones.

2. Torneos de equipos o juegos o torneos de aprendizaje por equipo (TGT)

Tienen la misma estructura que la anterior, pero además, los alumnos hacen semanalmente torneos con otros alumnos de capacidad similar pertenecientes a otros equipos. Aunque la finalidad es ganar puntos para sus respectivos equipos, la función principal es enseñar a sus miembros y que todos estén preparados para el torneo.

3. Equipo asistido individualmente (TAI)

Este procedimiento se centra en la enseñanza de las matemáticas con alumnos de 3º a 5º grado. Se forman equipos heterogéneos de cuatro a cinco integrantes, a cada alumno se le otorga un conjunto de material conformado por capítulos, que el alumno de acuerdo a las instrucciones individualizadas debe realizar los ejercicios y hacer una prueba. Luego por parejas o triadas, ven los ejercicios y la pruebas. Cuando el alumno obtiene el 80% de puntuación mínimo el profesor certifica el avance del grupo y éste recibe las recompensas establecidas.

4. Equipos cooperativos integrados para la lectura y escritura (CIRC)

Es un programa para enseñar a leer y escribir en los grados superiores de la enseñanza elemental. El profesor al trabajar con un equipo los participantes de los otros grupos están en parejas pertenecientes a dos grupos diferentes, realizando actividades de: lectura mutua, predicciones de cómo pueden terminar las historias, escribir relatos, etc. el proceso es el siguiente: instrucción del profesor, práctica por equipo, preevaluación y examen; siendo el equipo el que determina, cuándo cada alumno es capaz de presente el examen.

* Grupos de discusión de Kagan

El profesor propone un tema general de trabajo dividido en subtemas. Cada grupo de trabajo selecciona una parte, con lo que los equipos se conforman de manera heterogénea. Cada grupo discute junto con el profesor, las metas concretas a lograr, así como los procedimientos a seguir para la realización de la actividad.

Se trabaja en forma conjunta y planifican cómo resumir la información dispuesta. El profesor observa las interacciones producidas y presta ayuda cuando se requiera, los participantes del equipo exponen a sus compañeros de la clase la información seleccionada.

La evaluación global del grupo la hace conjuntamente con los alumnos de manera que éstos participen tanto en la valoración de su grupo como en la del resto de los equipos.

2.5. Aceptación de las estrategias del Aprendizaje Cooperativo

Existen suficientes trabajos que prueban el beneficio del aprendizaje cooperativo, basados en la perspectiva vygotskyana, que se interesa en estudiar las interacciones sociales, además de la productiva.

Se ha comprobado, como ya se mencionó, que el aprendizaje cooperativo es superior a las formas de enseñanza individual y competitiva, para mejorar los resultados escolares cognoscitivos y no cognoscitivos (Ovejero, 1990; Ferreiro y Calderón, 2000; Johnson et al, 1999).

La revisión de la investigación en las aplicaciones del aprendizaje cooperativo (que se fundamenta en las propuestas de Vigotsky, que considera que la cooperación y la comunicación son componentes en el aprendizaje), sugiere que dicha estrategia es un acercamiento efectivo hacia el aprendizaje, además de que los estudiantes al trabajar juntos, adquieren más habilidades sociales y de lenguaje que sus contrapartes que estudian el mismo contenido bajo condiciones individuales o competitivas.

En lo que se refiere a los profesores, se ha escrito mucho acerca del interés y la aceptación de parte de estos de preparar gente joven, para interactuar apropiadamente con otros, en estos últimos años, el aprendizaje cooperativo ha sido presentado como medio para los maestros, permitiendo a los estudiantes ser más interactivos y cooperativos en clase (Sparani, Frederick y otros, 1997, p. 86) lo cual repercute favorablemente en el aprendizaje, entre otras cosas.

Sin embargo, muchos maestros con experiencia están renuentes para cambiar el método tradicional a otras alternativas que signifiquen trabajar en grupo, para dar más cabida a la cooperación en su clase.

Con mucha frecuencia, los maestros utilizan su voz en la mayoría de su clase, los estudiantes sólo dan respuestas breves a las preguntas por los maestros (Calfee Dunlap y Wat, 1994). Rudduck, 1990 (Citado en Fernández y Melero, 1995, p.87) expone las diversas visiones que tienen los maestros acerca del trabajo en grupo y la opinión como instrumento didáctico. En forma general dicen no utilizarlo, y la rechazan por sentirse inseguros e incómodos. Eso se justifica por la preparación de los docentes enfatizando el papel del docente como figura única de conocimiento, control, autoridad.

Ledford y Warren (1997, p. 35) manifiestan que recién, se les preguntó a los maestros, en una encuesta informal, porque se resistían a utilizar el aprendizaje cooperativo en su clase. Sus respuestas fueron: 1) Los alumnos no aguantan la tarea, 2) Tienen miedo de que los estudiantes lleguen a ser indisciplinados y desorganizados, 3) Los alumnos no contribuyen con igualdad en el trabajo, 4) No hay tiempo suficiente para cubrir todo el material, 5) Los maestros se creen con capacidad para evaluar justamente a los estudiantes.

Además los maestros encuestados declararon que sus creencias en el aprendizaje cooperativo se debían a una falta de capacitación y experiencias positivas con este acercamiento en clase.

Con esto se puede decir que pueden existir muchas razones por las que no se utiliza o no se requiere utilizar el aprendizaje cooperativo, pero posiblemente, además del desconocimiento de esta práctica educativa, la ausencia de preparación y ayuda apropiada a los maestros con el aprendizaje cooperativo, son las causas principales que impiden a algunos maestros, su aceptación no solo para utilizarlo, sino también para su implementación apropiada.

Para terminar se puede concluir que el aprendizaje cooperativo, con base en el enfoque sociohistórico de Vigotsky, que se centra en la interacción social como un medio en el que los alumnos se desarrollan, con relación a otras personas más capaces en el manejo de los instrumentos socioculturales de una cultura y que colaboran en el aprendizaje del individuo, permite la construcción social del conocimiento favoreciendo:

1. El aprendizaje significativo.
2. El crecimiento y el desarrollo del equipo y de cada integrante del mismo mediante el dialogo, la concientización, la participación, la colaboración y la cooperación. La situación de las necesidades individuales y de una comunidad.

Implementar el aprendizaje cooperativo implica un proceso estructurado, pero muy complejo que no resulta fácil. Lleva largo tiempo convertirse en un experto en este campo. Para ello, el tutor puede empezar utilizando el aprendizaje cooperativo sólo con una lección o asignatura, para que cuando sienta que domina la técnica podrá ir aplicando a otras lecciones o a otras asignaturas (Díaz Barriga y Hernández, 1998, p.30).

CAPÍTULO 3 MÉTODO

3.1. Objetivos

Objetivo general:

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para desarrollar habilidades para la mejora de la comprensión lectora en niños de tercer grado de educación primaria, mediante técnicas de aprendizaje cooperativo.

Objetivos específicos:

1. Determinar las características del grupo de acuerdo a tres categorías, a saber, bajo rendimiento escolar, regulares, y aplicados.
2. Realizar una evaluación inicial de la comprensión lectora a los niños de tercer grado, con la finalidad de detectar sus habilidades y dificultades en dicho proceso.
3. Diseñar e implementar un programa de intervención basado en técnicas de aprendizaje cooperativo.
4. Realizar una evaluación final de la comprensión lectora.

3.2. Tipo de investigación

Se realizó un estudio pre-experimental con un diseño de evaluación inicial-programa de intervención-evaluación final con un solo grupo.

3.3. Participantes y criterios de selección de la muestra

Los participantes fueron 20 niños, 9 hombres y 11 mujeres, entre 8 y 9 años de edad, que cursaban el tercer grado de educación primaria. El grupo se incluyó en el estudio con la autorización de la profesora titular del grupo, quien realizaba trámites para su jubilación y permitía que en ese tiempo se implementara el programa de intervención.

La asignación de los participantes fue clasificada en tres categorías, de acuerdo a la entrevista con la profesora y posteriormente cotejada con la evaluación inicial, a saber, se conformó el primer grupo de siete niños con bajo rendimiento escolar, el segundo de niños regulares con ocho sujetos y el tercer grupo de niños aplicados conformado por cinco sujetos.

3.4. Escenario

El escenario donde se llevó a cabo el programa de intervención, fue dentro de una escuela primaria pública, que cuenta con los servicios de luz natural y artificial, agua, línea telefónica, estacionamiento y canchas. Está ubicada en la Delegación Iztapalapa, D. F., en una zona de clase media baja.

Se trabajó en un salón de clase de 8 metros por 4 metros, algunas actividades se realizaron en el patio de la escuela

3.5. Instrumentos

Los instrumentos que se emplearon para desarrollar esta investigación fueron los siguientes:

a) Entrevista

Se elaboró una entrevista con preguntas abiertas, de manera semiestructurada, la cual fue dirigida a la profesora de tercer grado titular del grupo; la finalidad de dicha entrevista fue explorar las características del grupo-clase, y poder ver la situación dentro de éste, de esta manera se pudieron conocer las necesidades académicas más frecuentes y el nivel que ha logrado desarrollar el grupo-clase en la lectura tanto a nivel grupal como de manera individual (anexo 1).

La entrevista se realizó al finalizar la jornada escolar la cual fue audiograbada, posteriormente, se transcribió. La información se analizó a partir de las siguientes categorías: a) Desarrollo del grupo en general; b) Las necesidades que presentaron los niños en el área de lectura y comprensión lectora; y c) Se cotejó la información con los datos que se obtuvieron en la evaluación inicial.

b) Observación

Se considero importante la observación directa dentro del salón de clase para prestar atención a la dinámica con relación al uso de estrategias de comprensión lectora, de igual manera se le dio importancia a la observación fuera del salón de clase (recreo, clase de educación física), ya que estas fueron de gran ayuda para ver el desempeño de cada alumno (Ver anexo 2).

c) Evaluación de la comprensión lectora

Con el propósito de realizar una evaluación de la comprensión lectora, se elaboró una batería de pruebas que contiene actividades relacionadas con los contenidos que plantea el currículo de la SEP para tercer grado, en la asignatura de español, referentes a la comprensión lectora y a la exploración de ciertos aspectos y habilidades que intervienen en dicho proceso; esta evaluación fue sometida a validación por seis jueces pertenecientes de la UPN y cuatro jueces externos

pertenecientes a la institución donde se llevo a cabo el programa de intervención, usando la prueba de aciertos y desaciertos. La evaluación inicial se aplicó en el salón de clases, a todo el grupo y dentro de la jornada escolar (Anexo 3).

Esta batería se retomó de una evaluación inicial y final, aplicada a un grupo-clase al comienzo y final del tercer ciclo escolar, respectivamente (Muzas, et. al, 2000, p. 20). Además, de acuerdo con las características de la población se adecuaron y complementaron algunas actividades, acordes con las habilidades que intervienen en el proceso lector. Dicha batería consta de cinco apartados, los cuales se explicarán a continuación:

Primer apartado

El primer apartado está integrado por A) una lectura acompañada de ejercicios para completar frases y B) preguntas abiertas sobre el texto, con lo cual se pretende tener conocimiento de “la comprensión lectora” del alumno. Se evaluaron como respuestas correctas una o más de las siguientes para cada pregunta:

Pregunta	Respuesta correcta	Respuesta incorrecta	Puntaje
¿Cuáles son los personajes de la lectura?	a) Cato, Mercedes, los papás de Mercedes b) Los niños y los papás	a) La bruja b) Los vecinos c) Los amigos de cato y de Mercedes	½
¿Qué aprendía Cato en su primera escuela?	a) Hechizos b) Pócimas c) Magia	a) Sumas y restas b) Escribir y leer c) Hacer amigos	½
¿Qué otras cosas quería aprender Cato además de los hechizos?	a) Sumas y restas b) Escribir y leer c) Matemáticas y español	a) Lenguajes y sumas b) Jugar c) Pócimas y hechizos	½
¿A quién pidió ayuda?	a) A Mercedes b) A su amiga c) A la niña	a) A sus papás b) A sus amigos c) A los maestros	½

¿Qué hacían todas las tardes Cato y Mercedes?	<ul style="list-style-type: none"> a) Estudiaban b) Aprendían español Matemáticas y hechizos c) Aprendían sumas y restas, leer y escribir y la magia 	<ul style="list-style-type: none"> a) Iban a la escuela b) Jugaban fútbol c) Platicaban de sus caricaturas favoritas 	½
¿Cómo era la escuela que buscaban Cato y Mercedes?	<ul style="list-style-type: none"> a) Donde enseñaran a leer, escribir y la magia b) Donde enseñaran las dos cosas juntas c) Que les enseñaran hechizos, matemáticas y español. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Pócimas b) Estudiar más c) Que se enseñaran legua y matemáticas 	½
Observa la imagen y menciona ¿Qué hace Cato en el dibujo?	<ul style="list-style-type: none"> a) Está preparando hechizos b) Está haciendo una pócima c) Está haciendo magia 	<ul style="list-style-type: none"> a) Haciendo chocolate b) Está estudiando matemáticas c) Platicando con Mercedes 	½
¿Qué se ve a través de la ventana?	<ul style="list-style-type: none"> a) Montañas y dos casas b) Un paisaje c) El sol y las montañas 	<ul style="list-style-type: none"> a) Personas b) Árboles 	½
Definición de pócimas	Brujería, magia, hechizos, recetas		½
Definición de estancia	Lugar, tiempo que pasaron en la casa de la bruja, lugar a donde llega una persona		½
Definición de mutuamente	Se ayudan el uno al otro, colaboran entre ellos, la ayuda que se dan.		½
Definición de silvestre	Flores que se dan en el campo, plantas frescas		½
Definición de comarca	Pueblo, reino, ciudad y colonia		½

Definición de aprendiz	Alumno que está aprendiendo, quien estudia	½
------------------------	--	---

Segundo apartado

Se les solicitó a los alumnos que leyeran una lectura en voz alta, en esta se analizó la habilidad para decodificar símbolos convencionales. En este sentido, se analizaron las características de su lectura en voz alta, definiendo si logró abstraer las grafías de una manera eficaz, lo cual influye al momento de comprender la lectura.

La lectura en voz alta se analizó de acuerdo a los criterios de Bima y Schiavoni (1980), los cuales son:

1. Errores ortográficos. Reglas gramaticales deficientes (no toma en cuenta los signos de puntuación).
 2. Adiciones. Se refiere al hecho de agregar al texto frases o letras que no se encuentran escritas.
 3. Transposiciones. Modificaciones de la secuencia correcta de las sílabas (la-al; el-le; los-sol), (golbo por globo; radilla por ardilla, etc.)
 4. Omisiones. Supresión de una o varias letras en la palabra (sodado por soldado; faro por farol; árbo por árbol, etc.)
 5. Sustituciones. Es el momento en que el sujeto cambia una palabra que si está dentro del texto por otra que no se encuentra dentro de éste (hombre por nombre).
 6. Inversiones. Se confunde letras de forma similar y se ubican mal sus elementos (b-d; p-q; u-n).
 7. Reintegraciones. Cuando el individuo regresa a pronunciar una palabra aún cuando ya la ha mencionado correctamente (había una vez; había una vez una).
-

Tercer apartado

A lo anterior, se integraron dos apartados, uno de copiado de palabras y frases; y otro de identificación y subrayado de algunas palabras y frases escritas en el texto. Mediante esta actividad se puede apreciar si el niño discrimina y nomina diferentes posiciones, direcciones y pequeños detalles.

Cuarto apartado

Consecutivamente, se aplicó un dictado, con el que se evaluó la habilidad auditiva y ejecutiva (referente a la escritura) del alumno. Para el análisis de los tipos de errores en escritura y dictado del 3er. y 4º apartado se utilizaron las categorías de de Bima y Schiavoni (1980) a excepción de la reintegración. Las palabras que se utilizaron en el dictado fueron las siguientes:

DICTADO

- | | |
|--------------|---------------|
| 1. había | 9. bandera |
| 2. cerca | 10. trajinera |
| 3. levantar | 11. hallaba |
| 4. víspera | 12. debemos |
| 5. pueblo | 13. invitados |
| 6. hablado | 14. huéspedes |
| 7. necesidad | 15. peligroso |
| 8. magnesio | 16. comprar |

Quinto apartado

Finalmente, se anexó un fragmento del texto, para que el alumno pudiera estructurar una segunda conclusión del cuento y la elaboración de una carta. Mediante dichas actividades se pretendió dar cuenta de las habilidades de recuperación, predicción y formulación de ideas. Se valoró la destreza del individuo para evocar las ideas contenidas en el texto, así como la habilidad para recurrir a sus

conocimientos previos y poder construir nuevas situaciones mediante su creatividad. Ante tales ideas sólo se considera el hecho de que logre dar sentido a su escrito. En este apartado, se evaluó que la estructura de la redacción fuera coherente.

Validación del instrumento de evaluación inicial-final

La batería con la que se evaluó a los niños fue sometida a un jueceo. Cabe hacer mención que los jueces fueron docentes profesionales en la materia tanto de instituciones externas como algunos que pertenecen a la UPN, realizando así las modificaciones sugeridas por ellos, a partir de sus observaciones. Del mismo modo, fue piloteado el instrumento con 20 alumnos que presentaban características similares a la población descrita ya en el apartado del método, pertenecientes a la misma institución y grado escolar, mismos que no participaron en el estudio.

Programa de Intervención

El programa de intervención (Anexo 4) consistió de un total de 34 sesiones, las cuales fueron repartidas de la siguiente manera: Con un total de cuatro horas durante tres días hábiles, es decir, lunes, miércoles y viernes. Cada día se aplicaba una actividad por sesión, solo en algunas ocasiones cuando el ritmo de los alumnos era eficiente se daba oportunidad de avanzar a otra actividad posterior a la que ya se había expuesto, ya que la primera se realizó con éxito, es así como se aplicaron dos actividades por sesión. Como ya se comentó líneas arriba la profesora titular del grupo, debido a que tramitaba su jubilación se mostró accesible dejando al autor de este trabajo al frente del grupo, solo cuando se le pedía que estuviera al frente del mismo accedía, incluso hubo una mínima participación en unas sesiones por parte de ella.

Los grupos de trabajo por equipo, fueron distribuidos de acuerdo a lo que arrojó la evaluación inicial, a saber, alumnos que tuvieron un promedio alto en su evaluación inicial, alumnos que tuvieron un promedio medio y alumnos con un bajo rendimiento en su evaluación; otras ocasiones los alumnos trabajaron de manera individual y otras veces de manera grupal según lo establecido por sesión. Al principio de las sesiones se formaban los equipos de trabajo según lo establecido en las actividades por día, posteriormente se les explicaba de manera general la actividad a realizar, en caso de que existiera alguna duda sobre alguna actividad se les volvían a explicar las instrucciones. Cuando los alumnos estaban ya realizando la actividad se les supervisaba y se les cuestionaba si había dudas o no.

El material con el que se trabajó en las sesiones fue el mismo que la profesora ocupaba para la materia de español, es decir, su cuaderno de español, el libro de lectura y actividades de dicha materia, goma, lápiz, sacapuntas, resistol, colores. Hubo algún material adicional que se les proporcionó como por ejemplo: dibujos de diversas figuras para que colorearan, crucigramas, revistas, música, etc. Para la evaluación del trabajo de intervención se tuvieron en cuenta varios aspectos a saber:

1. Se efectuó una evaluación de proceso a lo largo de la intervención, es decir además de observar los datos cuantitativos, la atención se dio en función del desempeño de los niños (evaluación Formativa).
 2. Se aplicó una segunda evaluación, la cual fue similar a la primera, en donde se analizaron ambos datos cualitativos y cuantitativos.
 3. A partir de los resultados obtenidos, de la evaluación en general, se pudo dar cuenta tanto de los alcances como de las limitaciones para poder llegar a una conclusión y valoración objetiva.
-

Resultados

A continuación se presenta el análisis cualitativo de los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final. Dicho análisis está realizado a partir de los datos cuantitativos, con la finalidad de matizar cada una de las características de los grupos de alumnos con bajo rendimiento escolar, regulares y aplicados. Del mismo modo se resaltan aquellos individuos de cada grupo con características específicas y particulares. Por ello el programa de intervención se fundamentó en los resultados de la evaluación inicial.

Evaluación inicial

La distribución de los alumnos en los tres grupos se muestra en la figura 1, como se puede observar, el 35% de los niños son percibidos como alumnos con bajo rendimiento escolar, de acuerdo a lo arrojado en la evaluación inicial.

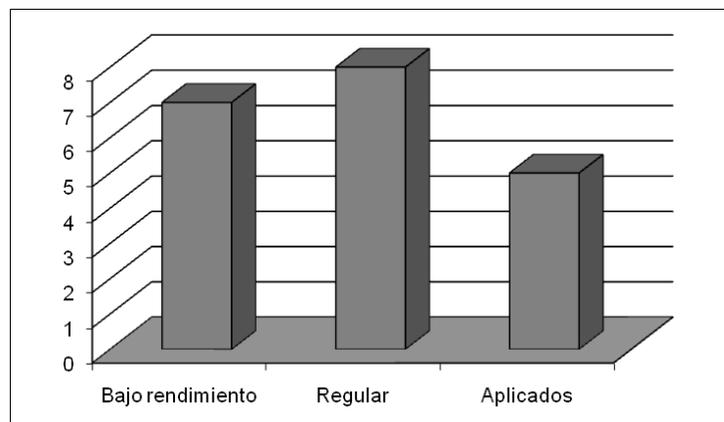


Figura 1. Distribución de los alumnos respecto al rendimiento escolar.

Respecto a las habilidades identificadas en la evaluación inicial, se tienen los siguientes datos.

Lectura en voz alta

Respecto a la lectura en voz alta, el 90% de los alumnos no tuvieron errores en la pronunciación, sólo dos niños tuvieron 6 errores en promedio, los cuales se encuentran en el grupo de niños con bajo rendimiento escolar. Sobre las adiciones durante la lectura, en promedio los alumnos tuvieron 2 errores. Sin embargo, es importante destacar los promedios obtenidos por cada grupo, así, los niños con bajo rendimiento escolar tuvieron 1.2 errores, los alumnos regulares 1.25 y los alumnos aplicados 4.2, de tal forma que este último grupo fue el que tuvo más errores de adición durante la lectura. Respecto a la transposición de letras, sólo dos alumnos presentaron estos errores, uno identificado con bajo rendimiento y un alumno regular.

La distribución de los errores de omisión es para los niños con bajo rendimiento escolar, 3.2 para niños regulares y 5 para niños aplicados, con un 3.1 en promedio. Los errores de sustitución, la distribución de errores por grupo es de 5.4 para niños con bajo rendimiento, 4.5 para niños regulares y 3.6 en el caso de niños aplicados. En los errores de inversión se obtuvo en promedio 1.3 errores y la distribución por grupo es de 1.57 para niños con bajo rendimiento escolar, 1.6 para niños regulares y 0.4 para niños aplicados. Finalmente, los errores de reintegración se tienen 4.7 para niños con bajo rendimiento, 4.1 para niños regulares y 4.7 para niños aplicados.

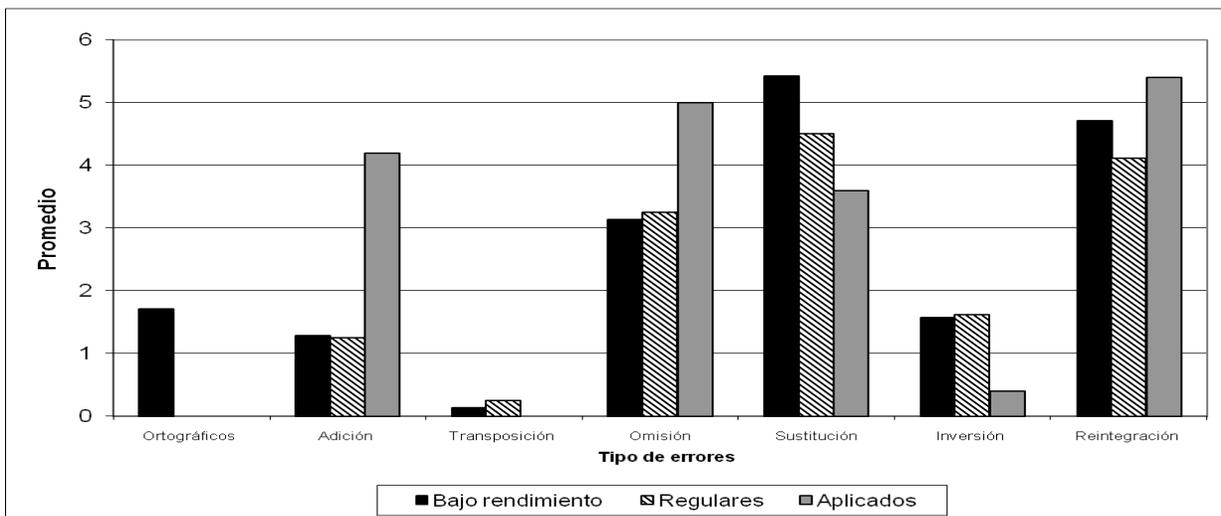


Figura 2. Promedio de errores durante la lectura en voz alta (pretest).

Como se puede observar en la figura 2, los tres grupos muestran errores durante la lectura en voz alta y contrario a los que se esperaría, los alumnos con bajo rendimiento no tienen en promedio un mayor número de errores comparados con los niños regulares y aplicados.

Escritura

Todos los alumnos tuvieron errores ortográficos, la distribución fue de 10 errores en promedio para los alumnos con bajo rendimiento, 8.5 para los alumnos regulares y 9.2 los alumnos aplicados. Los errores de adición se observaron en un 30% de los niños, 1 en promedio para los alumnos con bajo rendimiento, 0.12 para los niños regulares y 0.2 para los niños aplicados. De igual forma un 30% de los niños presentaron errores de transposición, con 0.57 errores en promedio para los niños con bajo rendimiento, 0.25 los niños regulares y 0.4 en el caso de los niños aplicados.

El 75% de los niños presentaron errores de omisión, con un promedio de 3.43 para los niños con bajo rendimiento escolar, un 2.25 para los niños regulares y 0.4 en el caso de los niños aplicados. Los errores de sustitución de letras durante la escritura fueron observados en un 80% de los niños, 3 en promedio para los niños con bajo rendimiento escolar, 3.62 los niños regulares y 2 en el caso de los niños aplicados. Finalmente, un 20% de los niños tuvo errores de inversión, con un promedio de 0.43 para los niños con bajo rendimiento y 0.25 en el caso de los niños regulares, los niños aplicados no presentaron este tipo de errores.

La figura 3 representa la comparación de promedios por tipo de error en el caso de los tres grupos en los que se distribuyeron los niños. Donde se observa que no existen diferencias entre los grupos.

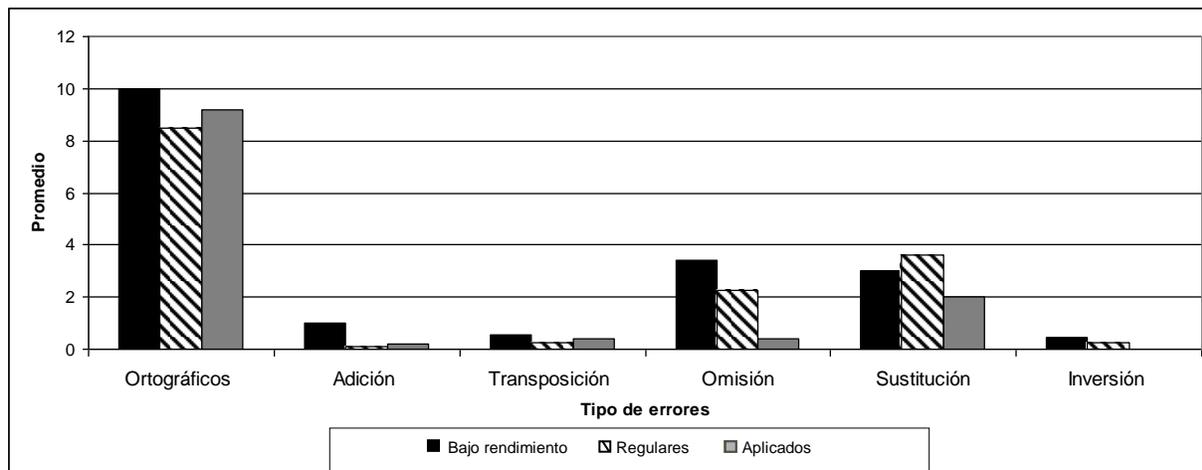


Figura 3. Promedios de errores durante la escritura (pretest).

Se puede observar que en la categoría “ortografía”, los alumnos en general de los tres grupos mantienen un promedio de entre 10 y 8 faltas ortográficas; en la categoría de “transposiciones”, son similares los resultados para los tres grupos. En cuanto a las omisiones, se observa que el grupo con bajo rendimiento obtuvo el promedio mayor (4), para los alumnos regulares (2.5) sigue siendo indicador importante, mientras que para los alumnos aplicados tales resultados son no significativos pues únicamente dos alumnos tuvieron una omisión.

Del mismo modo se observó que los alumnos regulares tuvieron un mayor número de sustituciones, siendo tres alumnos quienes tuvieron un mayor número (7, 9 y 6 respectivamente), por su parte, los alumnos con bajo rendimiento se encuentran con resultados reveladores de sus características siendo dos niños quienes tuvieron un promedio mayor en dicha categoría (9 y 8 respectivamente). Uno de los alumnos aplicados obtuvo mayor número de sustituciones (4), mayor al promedio de los alumnos con bajo rendimiento escolar (3). Entre los alumnos con bajo rendimiento se encuentra el niño que presentó un mayor número de inversiones (6).

Lectura de comprensión

En la evaluación de la comprensión lectora, se obtuvieron los siguientes datos para el apartado A), en el cual los alumnos respondieron ejercicios en los cuales tenían que completar frases. Todos los niños respondieron el instrumento, el 70% de ellos lo hizo de manera correcta, respecto al 30% correspondiente las respuestas incorrectas cuatro niños fueron identificados con bajo rendimiento (20%) y dos como niños regulares (10%), éstas respuestas no se observaron en los niños aplicados.

En el apartado B), que comprendía preguntas abiertas sobre el texto, se encontró que un 35% de los niños no respondió, el 25% lo hizo de forma incorrecta y el 40% respondió correctamente. La distribución de las respuestas por grupo se muestra en la siguiente tabla; donde se puede observar que la asignación de los niños a alguno de los tres grupos, no determinó que respondieran las preguntas, lo hicieran incorrecta o correctamente.

Tabla 1. Distribución de las respuestas a preguntas abiertas por grupos (pretest).

Tipo de respuesta	B. rendimiento 7 niños	Regulares 8 niños	Aplicados 5 niños	% total
No respondió	8.3%	20.8%	7.5%	36.6%
Incorrecta	12.5%	5.8%	7.5%	25.8%
Correcta	14.2%	13.3%	10.0%	37.5%

Respecto a la calidad de las respuestas, cabe enfatizar que los alumnos identificados como aplicados tuvieron un número menor de inferencias que los alumnos regulares e incluso que los alumnos con bajo rendimiento escolar. Considerando los apartados A y B, los alumnos con bajo rendimiento respondieron adecuadamente entre 4 y 8 preguntas de 14, los alumnos regulares entre 5 y 11; finalmente, los alumnos aplicados entre 7 y 13. Además, es pertinente hacer mención del alumno “L”, quien presentó mayor dificultad para responder adecuadamente, aspecto que logró hacer en una sola pregunta y no respondió las preguntas referentes a la inferencia.

Finalmente, el análisis de comparación de medias mediante el estadístico *Ji cuadrada*, mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas en la comparación por grupos, las cuales se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 2. Comparación de medias de errores por grupos (pretest).

	Alumnos			χ^2	p
	Bajo rendim.	Regular	Aplicados		
Lectura en voz alta	37.2%	35.4%	27.4%	29.167	.214
Escritura	41.6%	38.7%	19.7%	26.054	.460
Comprensión lectora	34.0%	38.6%	27.4%	25.411	.384

Los resultados de este análisis indican que independientemente de que los niños fueran considerados por la profesora como alumnos con bajo rendimiento, regulares o aplicados, comenten errores similares durante la lectura, la escritura y la comprensión lectora. Este resultado se puede deber en primer lugar a una errónea identificación de la profesora respecto de los niños con bajo rendimiento, regulares y aplicados.

Evaluación final (Anexo 5)

Una vez realizadas las actividades se realizó la evaluación final (postest) del cual se obtuvieron los siguientes resultados, tanto de lectura en voz alta, de escritura y de comprensión lectora en los niños con bajo rendimiento, los regulares como los aplicados:

Lectura en voz alta

Respecto a la lectura en voz alta, sólo el 10% de los alumnos tuvieron errores en la pronunciación, ambos niños con bajo rendimiento. Respecto a las adiciones durante la lectura, el 25% de los niños con bajo rendimiento, 25% de niños regulares

y 10% de niños aplicados presentaron errores, con una media de 1.2 y un rango de uno a siete, el cual disminuyó respecto al pretest, el cual tuvo una media de 2.0 y un rango de uno a doce errores. En cuanto a los errores de transposición, sólo un niño con bajo rendimiento presentó dos errores. Los errores de omisión que se observaron fueron de un 20% en niños con bajo rendimiento, 25% en niños regulares y 20% en niños aplicados, el promedio de errores fue de 1.05, con un rango de uno a seis errores.

Los errores de sustitución se observaron en un 30% de los niños con bajo rendimiento, 20% en niños regulares y 10% en niños aplicados, con una media de 3, 1.2 y 1 respectivamente. En los errores de inversión se encontró que sólo un 10% de los niños los presentaron, uno con bajo rendimiento y uno regular, dos y un error respectivamente. Finalmente, los errores de reintegración fueron de un 20% en niños con bajo rendimiento, 25% en niños regulares y 10% en niños aplicados, con 2.5, 1.2 y 1.5 errores en promedio para cada grupo.

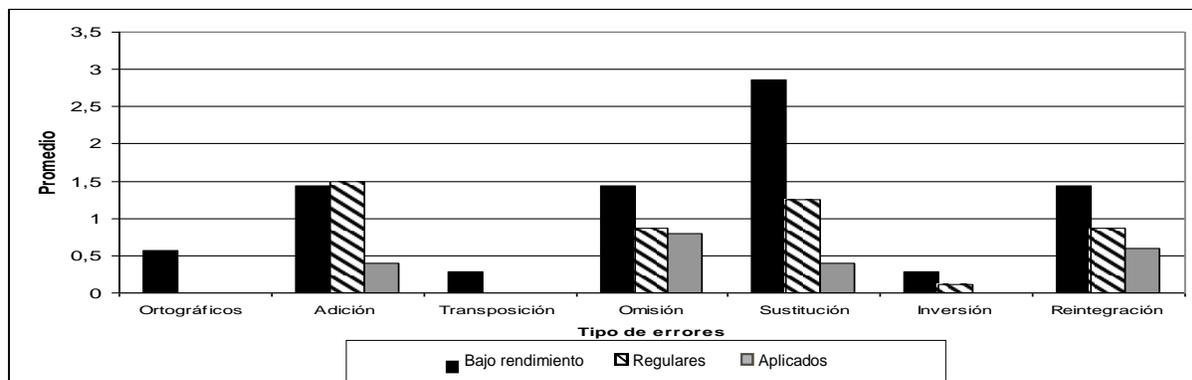


Figura 4. Promedio de errores durante la lectura en voz alta (postest).

Como se puede observar en la figura los alumnos con bajo rendimiento presentan un mayor de errores de pronunciación en la lectura en voz alta, siendo “W” quien tuvo 3 errores. En cuanto a las adiciones en voz alta los alumnos regulares presentan un mayor porcentaje de errores seguidos de los alumnos con bajo rendimiento y los alumnos destacados tuvieron un porcentaje menor. “H” es quien

tuvo mayor número de adiciones. En cuanto a las trasposiciones podemos observar que los alumnos de los tres grupos no presentan ningún error, únicamente “W”.

También se observa que los niños con bajo rendimiento presentan un mayor número de errores de omisión, los niños con bajo rendimiento que presentan un porcentaje menor en su lectura fueron “W” y “T”, quienes presentaron 6 y 2 omisiones respectivamente. De igual forma, que los niños con bajo rendimiento escolar presentan un porcentaje mayor de sustituciones “H” y “W” presentaron el mayor número de sustituciones 6 y 5 respectivamente. Los alumnos con bajo rendimiento presentan un mayor número de errores de inversión en la lectura en voz alta siendo “H” quién presentó 2. En cuanto a las reintegraciones se puede decir que los alumnos con bajo rendimiento escolar presentan un porcentaje, “Q” y “W” tuvieron 3 y cuatro respectivamente; seguido de los alumnos con bajo rendimiento y los alumnos destacados presentan un porcentaje menor. En comparación con los resultados obtenido en la primera evaluación, se nota una diferencia significativa, recordando que los tipos de errores se encontraban entre 10, sobre todo en “W” y “S”.

Escritura

Un 85% de los niños tuvieron errores ortográficos, la distribución fue un 25% de niños con bajo rendimiento, 35% de niños regulares y 25% de los niños aplicados; los cuales tuvieron en promedio 2.5 errores los niños con bajo rendimiento, 3.4 los niños regulares y 1.6 los niños aplicados. Los errores de adición se observaron en un 15% de los niños, 1 error en un niño con bajo rendimiento escolar y 1.5 en promedio en dos niños regulares, en los niños aplicados no se observaron estos errores. Solo un niño regular presentó un error de transposición.

El 15% de los niños con bajo rendimiento escolar y el 15% de los niños regulares presentaron errores de omisión, con un promedio de 2 errores para los niños con bajo rendimiento y 1.3 en el caso de los niños regulares. Los errores de

sustitución de letras se observaron en un 25% de los niños con bajo rendimiento con un promedio de 1.4 errores y 15% de los niños regulares con 2.3 errores en promedio. Finalmente, un niño con bajo rendimiento tuvo cuatro errores de inversión, y un niño aplicado presentó un error.

La siguiente figura representa la comparación de promedios por tipo de error en el caso de los tres grupos en los que se distribuyeron los niños.

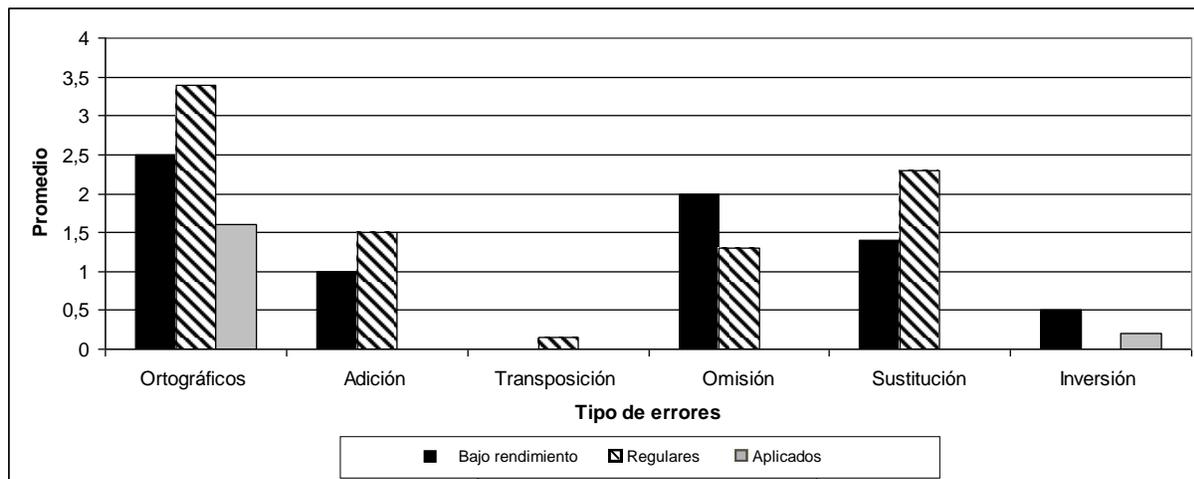


Figura 5. Promedios de errores durante la escritura (postest).

Se observa que respecto a la ortografía los alumnos en general, tienen menos de cuatro errores; respecto a las adiciones, omisiones y sustituciones, se observa que el número de errores es menos que en la evaluación inicial y en particular que los niños aplicados no presentaron estos errores. Los de transposición solo se observaron en niños regulares y por el contrario, los de inversión los presentaron los niños con bajo rendimiento y aplicados.

Lectura de comprensión

En la segunda evaluación de la comprensión lectora, en lo que respecta al apartado A) los alumnos respondieron ejercicios en los cuales tenían que completar frases. Todos los niños respondieron el instrumento, sólo un 3.6% de las respuestas fueron

respuestas incorrectas, el 1.8 % fue de los niños con bajo rendimiento, el 1.0% de los niños regulares y 0.8% en los niños aplicados. De igual forma, en el apartado B) con preguntas abiertas, todos los niños respondieron, un 81.6% lo hizo correctamente. De las respuestas incorrectas en un 6.7% fue de niños con bajo rendimiento al igual que un 6.7% de niños regulares y un 5% de niños aplicados. La distribución de las respuestas por grupo se muestra en la siguiente tabla; donde se puede observar que los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas son similares para los tres grupos.

Tabla 3. Distribución de las respuestas a preguntas abiertas por grupos (postest).

Tipo de respuesta	Bajo rendim. 7 niños	Regulares 8 niños	Aplicados 5 niños	% total
No respondió	--	--	--	--
Incorrecta	4.7%	3.9%	2.9%	11.5%
Correcta	30.4%	36.0%	22.1%	88.5%

Como se observa, los índices de comprensión lectora aumentaron respecto a la evaluación inicial en los tres grupos, la mayoría de alumnos han logrado dar respuesta adecuadamente a casi todas las preguntas. La pregunta número 4 fue la que se dificultó a los alumnos con bajo rendimiento, mientras para el grupo de regulares fueron las preguntas, 3 y los incisos E y F aquellos que se les dificultaron, a los alumnos aplicados, fueron los incisos D y E en los que presentaron mayor dificultad.

Del mismo modo, cabe mencionar que la calidad de las respuestas que proporcionan los alumnos fue mejor que la de la primera evaluación, sobre todo en lo relacionado a las inferencias, ya que la mayoría no logró dar respuesta a dicho apartado la primera ocasión, dejando espacios vacíos, o bien poniendo situaciones que no tenían relación con la lectura.

En este segundo momento, los niños lograron relacionar la lectura con su vida cotidiana, como se muestra en los siguientes ejemplos que corresponden a niños con bajo rendimiento:

¿A qué se refiere la palabra *mudo*?

Él no puede hablar, se entiende a señas. Es un señor de por mi casa (*Sic "G"*).
Que no puede hablar por un problema que tubo de nacimiento (*Sic "O"*).

¿A qué se refiere la palabra *olfato*?

No güele las flores o a sus hijos (*Sic "G"*).

¿A qué se refiere la palabra *gusto*?

No le sabe la comida o a lo mejor le sabe fea cuando no tiene hambre (*Sic "G"*).
Cuando a alguien te lo presentan y te gusta... un niño. Eso significa (*Sic "S"*).
Que comes patitas de pollo y le hechas al gusto salsa y puede que te gusten o no (*Sic "O"*).

¿A qué se refiere la palabra *ciego*?

Que no ve y hay que ayudarlo y no burlarse (*Sic "T"*).

En lo que se refiere al apartado de completar los enunciados, han resuelto el ejercicio satisfactoriamente, reflejando que no ha sido de una manera memorística, pues no utilizaron los términos exactos del texto, sino que proporcionaron sinónimos o bien palabras que daban sentido al escrito. Por ejemplo:

- ◆ Timoteo es un **viejo**, que ha vivido con la gente y los conoce bien.
 - ◆ Ahora que es **tío** pasa mucho tiempo con sus sobrinos y les enseña muchas cosas.
 - ◆ Ahora que es **viejito** pasa mucho tiempo con sus sobrinos y les enseña muchas cosas
 - ◆ Ahora que es **grande** pasa mucho tiempo con sus sobrinos y les enseña muchas cosas
 - ◆ Los humanos son muy **inteligentes** gracias a que tienen el **cerebro** muy grande
 - ◆ La mayoría de los humanos ven muy **mal**. Por eso inventaron unos aparatos que se ponen delante de los ojos para ver mejor. Son los **lentes**
 - ◆ La mayoría de los humanos ven muy **poquito**. Por eso inventaron unos aparatos que se ponen delante de los ojos para ver mejor. Son los **lentes para ver mejor**
-

En lo que respecta a completar la historia ya sea recordando lo escrito en el texto e imaginando nuevas citas referen:

Pero ¿pueden oler bien a sus hijos preguntó topita? No el olfato no saben ni lo que es, pero créeme que los humanos son muy inteligentes, porque los humanos son muy inteligentes por su cerebro y ya aprendieron a escribir mejor (Sic "G").

Eran muchos sobrinos, muchos niños que juegan en el patio y se divierten con su tío Mateo, juegan a las escondidillas, al resorte y a los artistas (Sic "H").

Es donde viven los humanos, y el topo los ve que hacen para contárselos a sus sobrinos. El niño no muy bien, pero se le perdieron sus lentes, hasta que su mamá le compre otros. Los topos viven debajo del árbol y el humo de la chimenea es porque están cocinando los tamales para comer (Sic "K").

Y además es muy bonito, el patio donde platica con sus sobrinos, y además Timoteo es un topo en el que puedes confiar, yo creo que sus sobrinos lo quieren. Eso es lo que quiso decir (Sic "Q").

En este sentido, cabe mencionar que los escritos de los alumnos corresponden con su contexto, con lo que viven diariamente, no obstante, se observa que son muy cortos en la mayoría de los casos, o bien, algunos alumnos prefirieron realizar dibujos y luego contar brevemente una historia. Hay que recordar que en dicho apartado se está evaluando únicamente la habilidad para construir y/o reconstruir ideas, más no tipo de errores en escritura, por lo tanto sus respuestas son acertadas ya que se encontró coherencia en los comentarios.

Del mismo modo sucedió en el último apartado (B) referente a escritura libre que valdría la pena llamarla *redacción oral* o bien *proyección libre*. Se les indicó que le contarán alguna historia al tío Timoteo para que éste a su vez se las contara a sus sobrinos, a lo cual la mayoría de los alumnos elaboraron un dibujo, careciendo de escritura, pero se les pidió a los niños que explicaran su dibujo. Tomaremos como ejemplo algunos casos:

Alumnos con bajo rendimiento

“G” expresó: el tío Timoteo les dice que los humanos no pueden vivir debajo de la tierra y que sólo cuando se mueren los llevan allá abajo, les dice que los humanos también tienen amigos y que juegan.

“H” expresa, los humanos plantan flores que crecen muy grandes y sobre ellas hay mariposas muy bonitas, los humanos viven en casas y arriba hay nubes y un sol que calienta muy bonito.

“S” comenta: los humanos viven en casas aunque a veces no se llevan bien con su familia y creen que no los quieren porque los dejan solos y luego nada más les dan de comer solo sopa.

“T” refiere: hola Timoteo yo creo que eres un buen tío, ésta es la fotografía que yo te imagino con tus sobrinos platicando.

“W” dice: quiero que sepas que yo tengo muchos hermanos y los quiero mucho también a mi mamá y a mi papá.

Alumnos regulares

“A” añade: Los humanos que no ven bien usan lentes, a veces alguien más grande de su familia no ve bien y por eso los niños tampoco (pone un adulto y un niño con lentes)

“O” Comenta: los humanos vamos a unos lugares donde hay maestros, se llaman escuelas, en la escuela se enseña la suma, la resta y leer, también multiplicaciones.

Hubo quienes le dicen: Hola Timoteo yo sí leí tu historia. Debes compartir con ellos para que ellos compartan contigo, diles eso a tus sobrinos.

“E” escribe: Hola soy “E”, cómo estás bien yo también. Dónde vives, digo por dónde, yo vivo en Iztapalapa Mz 77 Lote 8.

Alumnos aplicados

“C” escribe: Había una vez un topo muy valiente que vivía con los humanos, por eso sabía que hacen y qué comen y los puede ir a visitar cuando quiera, por eso saben cuantos años tiene y colorin colorado este cuento e terminado.

“D” explica: Timoteo cuéntales que hay días con mucho sol y con nubes, también crecen flores y hay que caminar por la banqueta porque hay muchos carros para ir a la escuela y el camino es muy largo.

“J” ha copiado dos oraciones del texto: “había una vez un topo llamado timoteo y le contó a sus sobrinos su vida –hoy les voy a contar los sentidos de los humanos- comenzó timoteo un gran defecto de los humanos que son un poco sordos y no pueden oír las pisadas de un lobo. Nunca se olfatean entre ellos.

“N” indica: hola tío de los topitos, aunque estás cansado debes querer mucho a tus sobrinos, porque son chicos y diles que yo soy una niña que le gusta estudiar y saco buenas calificaciones.

“F”: Tío Timoteo debes estar ya grande y creo que eres bueno para dar clases a tus sobrinos, espero que te diviertas con ellos cuando les cuentes lo que hacen los humanos y jueguen en su tronco.

Podemos dar cuenta que, los participantes hacen referencia a situaciones cotidianas y sus historias tienen una estructura adecuada, aunque realmente son demasiado cortas, inclusive, algunos comentarios fueron dados mediante una serie de preguntas abiertas según el caso de cada participante

Finalmente, el análisis de comparación de medias mediante el estadístico *Ji cuadrada*, al igual que la primera evaluación, mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas en la comparación por grupos, las cuales se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 4. Comparación de medias de errores por grupos (postest).

	Alumnos			χ^2	<i>p</i>
	Bajo rendim.	Regular	Aplicados		
Lectura en voz alta	54.7%	34.9%	10.4%	21.000	.279
Escritura	39.2%	49.4%	11.4%	22.488	.211
Comprensión lectora	34.1%	40.9%	25.0%	8.347	.595

Finalmente, la prueba *t de Wilcoxon* mostró que existen diferencias significativas en los errores que los niños presentan durante la lectura, escritura y comprensión lectora antes y después de participar en un programa de actividades basadas en el aprendizaje cooperativo independientemente del grupo donde fueron ubicados por la profesora, los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5. Comparación de diferencias en la evaluación inicial y final.

Frecuencia de errores (postest-pretest)	z	p
durante la lectura	-3,924	,000
durante la escritura	-3,868	,000
durante la comprensión lectora	-3,923	,000

Al hacer una comparación por grupos, se encontró que en los tres casos existen diferencias significativas en los resultados de la evaluación inicial y final, con un nivel de significancia $p = .05$, con mayor diferencia en los niños con bajo rendimiento y en los niños regulares, lo cual se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 6. Comparación de diferencias en la evaluación inicial y final por grupos.

Tipo de alumno	Pretest		Pretest		Z	p
	\bar{X}	χ^2	\bar{X}	χ^2		
B. Rendimiento	55,5714	11,6599	22,8571	8,8962	-2,366	,018
Regulares	49,0000	14,1320	20,1250	4,9407	-2,527	,012
Aplicados	52,4000	16,1493	14,4000	2,8810	-2,023	,043

Estos resultados indican que el programa implementado fue benéfico para todos los niños, en particular, para los niños que la profesora identificó como regulares y con bajo rendimiento escolar.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados de los análisis de la evaluación inicial y final se llegó a las siguientes conclusiones.

La asignación por parte de la profesora de los niños a alguno de los tres grupos no necesariamente corresponde con los resultados de la prueba, ya que independientemente del grupo asignado, los niños presentaron errores durante la lectura, escritura y comprensión lectora, la prueba estadística mostró que no existían diferencias estadísticamente significativas en la evaluación inicial entre los niños identificados con bajo rendimiento escolar, los niños regulares y los niños aplicados.

La aplicación del programa de intervención mostró que fue efectivo ya que se encontraron diferencias significativas entre los puntajes obtenidos por el grupo en la evaluación inicial y final, de tal forma que se obtuvo una $z=-3.924$ con una $p=.000$; una media de 52.15 errores en el pretest con una desviación estándar de 13.4136 y una media de 19.65 errores en el posttest con una desviación estándar de 6.8462, lo cual muestra que disminuyeron los errores presentados; independientemente del grupo en el que se encontraban los alumnos, avanzaron de forma uniforme respecto a los aspectos evaluados.

Además, los resultados de la comparación por grupo indican que si bien el programa implementado fue benéfico para todos los niños, en particular, lo fue para los niños identificados como regulares y con bajo rendimiento escolar.

El aprendizaje cooperativo es un modelo educativo digno de considerar para la formación de los individuos que la sociedad requiere actualmente. Aunque los seres humanos son individuos cooperativos, necesitan ser enseñados, necesitan adquirir habilidades cooperativas y practicarlas de continuo, es decir, para que los individuos puedan construir conocimientos, habilidades y valores con otros, deben saber cómo.

El aprendizaje cooperativo se utiliza principalmente en países como Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Israel; en los países de habla hispana el aprendizaje cooperativo se conoce menos, por lo que es difícil encontrar documentos en español referentes a la mencionada estrategia.

Existen sin fin de razones basadas en diversas investigaciones que prueban la eficacia del aprendizaje cooperativo, en comparación con los modelos individual y competitivo, en las habilidades cognitivas y no cognitivas, como son las afectivas y las sociales. Con relación al aprendizaje, el trabajo cooperativo aporta: gran expectativa de éxito, despierta y mantiene la curiosidad y el interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un alto compromiso con el aprendizaje y persistencia en la tarea, entre otras.

El aprendizaje cooperativo puede aplicarse en todos los niveles académicos, y si se utiliza adecuadamente, puede estimular el aprendizaje de los estudiantes en clase, por lo que se deben considerar ciertas características para que exista un aprendizaje adecuado a) que los alumnos trabajen en grupo para desarrollar tareas, pero que también aprendan los integrantes del grupo del proceso de aprender, b) entrenamiento y desarrollo de habilidades mixtas (de aprendizaje y habilidades personales y sociales), teniendo en cuenta que es igual de importante “lo que se aprende” y “el cómo se aprende”, c) desarrollar la cooperación para que los alumnos se comprometan con su propio aprendizaje y aprendan juntos a otros a aprender.

El docente debe tener presente para que su implementación sea efectiva en el salón de clases, entre otras situaciones, a) reconsiderar en su práctica educativa, b) tener una actitud favorable sobre el aprendizaje cooperativo, c) conocer la estructura cooperativa y d) organizar y planificar las actividades de aprendizaje cooperativo.

Se puede ver en las aulas tradicionales, al maestro como transmisor de información, el conocimiento fluye en una dirección, es decir, del maestro al estudiante. En contraste, en un aula estructurada con aprendizaje cooperativo, el

conocimiento es compartido al igual que la autoridad, por lo que el rol del profesor es el mediador, y respecto a los alumnos todos están comprometidos en situación de aprendizaje, donde todos aprenden de todos los demás y ningún estudiante se limita de hacer contribuciones y apreciar las de otros. Un profesor mediador debe facilitar el aprendizaje mediante la estructuración de ambientes y actividades cooperativas, conectando la nueva información con el conocimiento previo, ofreciendo a los estudiantes una gama de tareas de aprendizaje auténticas, lo que implica una serie de funciones desde el inicio (planeación), durante el proceso (formativa) y al final (evaluación) de la actividad grupal cooperativa. Por otro lado vemos que el papel del alumno está determinado por cuatro criterios: de participación, de igualdad, de mutualidad y de relación tutorial, los cuales pueden determinar las actividades en el proceso de situación de aprendizaje cooperativo: a) en el inicio, establecer las metas y el plan de tarea de aprendizaje, b) durante el proceso, trabajar juntos para lograr las metas y supervisar su progreso, c) al final, evaluar su actuación y planear el aprendizaje futuro.

De repente sonará utópico, quizá se necesiten estrategias económicas y políticas nuevas y equitativas, pero sin duda alguna, también se requiere de cambios individuales en las actitudes hacia los otros. Si las perspectivas de cambio no emprenden e inician, no se concretarán hasta que asumamos que la consecución de los logros siempre está en el "nosotros, todos", no sólo el "yo o tú", siempre será el resultado un esfuerzo en equipo.

Lo que nos queda claro es que los alumnos son capaces de apoyar y aunque no sabemos si sea la palabra adecuada, nos atrevemos a decir que son capaces de "rescatar" a sus propios compañeros a razón de las tutorías y apoyos del aprendizaje mediado que se proporcionan mutuamente.

Propuestas

Si se pretende elevar la calidad educativa, hay que tener en cuenta a los estudiantes como protagonistas, para que estos puedan enfrentarse adecuadamente a los desafíos de su medio sociocultural y por tanto tener una mejor calidad de vida, los escenarios educativos tradicionales deben transformarse en espacios de aprendizaje activos, para tener un alumnos “protagonista activo en el proceso de su aprendizaje.”

Este espacio de aprendizaje activo y grupal debe llevarse a cabo, implementando un modelo de clase de aprendizaje cooperativo, donde el objeto de conocimiento se construye activamente en la mente de los estudiantes mediante la interacción con otros compañeros en un ambiente de discusión que permita al alumno mejorar y disfrutar el aprendizaje, pues se ha demostrado que la interacción social y la comunicación son elementos esenciales para el aprendizaje y/o para el progreso del conocimiento, y es así como el método de aprendizaje cooperativo favorece a la mejora de la comunicación y la interacción.

Es así como es fundamental la participación del psicólogo educativo, así como de otros profesionales de la educación. La participación del psicólogo debe contribuir en el desarrollo integral de los estudiantes de cualquier nivel educativo, considerando los aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales, por lo que la implementación del aprendizaje cooperativo se convierte en un instrumento eficaz en la actuación del psicólogo.

El **Psicólogo** debe tomar en cuenta para tener éxito no parcial con el aprendizaje cooperativo involucrar a los directivos, profesores, alumnos y padres de familia centrándose en: a) dar a conocer lo relativo al aprendizaje cooperativo (qué es, sus beneficios de utilizarlos, etc.), b) establecer a la escuela como comunidad de aprendizaje integrada por maestros, padres de familia y estudiantes, involucrando a

los diversos actores de la comunidad escolar a los procesos educativos para colaborar y trabajar juntos en una organización cooperativa tanto en proyectos y actividades elaborados, implementados y evaluados por ellos mismos que participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende en el desarrollo de los alumnos, c) entrenamiento de técnicas de aprendizaje cooperativo, aprender a trabajar en equipos cooperativos.

Invitar a los **Profesores** a establecer comunidades de aprendizaje mediante el aprendizaje cooperativo, ofrece la posibilidad de que los profesores aprendan a trabajar con otros a descubrir los beneficios del aprendizaje cooperativo, el cual requiere una seria preparación por parte del profesor, además de la constancia, el esfuerzo y una buena organización para que se implemente en el aula con los estudiantes moviéndose ellos primero en utilizar estrategias cooperativas de manera adecuada y de esta manera crear conciencia cooperativa entre los profesores primero y después entre los alumnos.

Desarrollar actividades de ayuda para los **Alumnos**, en el que se involucre el aprendizaje cooperativo, con la finalidad de brindar apoyo académico, personal y social a los estudiantes. Es importante que primero se diseñen programas de apoyo dirigidos por el psicólogo y los profesores, para crearles la necesidad de aprender en equipo y aprender cómo hacerlo cooperativamente, para que después ellos por iniciativa se reúnan para apoyarse mutuamente en base al compromiso del trabajo cooperativo para alcanzar las metas individuales y grupales.

Trabajar con los **Padres de familia** con la finalidad de propiciar la convivencia y la comunidad entre ellos mismos y con los demás integrantes de la comunidad escolar para detectar así la problemática de sus hijos en relación a su aprendizaje, en lo personal y social, así como buscar y proponer soluciones mediante actividades donde todos participen.

Tanto la institución educativa, como los profesores y los padres de familia deben tomar en cuenta:

- Ψ Crear un proceso de sensibilización, reflexión y diálogo.
- Ψ Tener paciencia para esperar resultados, una plena dedicación y entrega en las tareas cooperativas, una infatigable continuidad en los esfuerzos y una plena conciencia en la autonomía del personal y la cooperación de la comunidad.
- Ψ Mantener fluidas relaciones con instituciones públicas y sociales y habitantes de la comunidad.
- Ψ Tener respeto, confianza, dedicación y compromiso como miembro de la comunidad de aprendizaje.
- Ψ Los directivos, los administradores y los profesores de las escuelas deben ser flexibles con las innovaciones.
- Ψ Establecer roles.
- Ψ Definir sus metas, objetivos, tiempos para actuar y aprender.
- Ψ Desarrollar y potenciar los aportes individuales.
- Ψ Establecer normas de convivencia y comunicación.

Comprobar de una manera minuciosa para una futura intervención la clasificación que la docente hace de los estudiantes, pues desde un principio los etiqueta en función de sus calificaciones como niños con bajo rendimiento escolar, niños regulares y niños aplicados, y no en función de sus habilidades y destrezas.

De igual forma se aconseja para posteriores investigaciones realizar una batería de pruebas corta, ya que si esta es extensa puede ser tediosa y aburrida para los sujetos.

FUENTES DE INFORMACIÓN

1. Alonso, J. y Mateos, M. (1985) Comp. Modelos entrenamiento y evaluación en infancia y Aprendizaje. Madrid: EDISA.
 2. Arrairán, Samuel y Beouchot, Mauricio. (1999). Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal. México: UPN.
 3. Baquero, Ricardo. (1999). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
 4. Bollas, P. (1997). Dinámica tutorial y aprendizaje de las operaciones matemáticas de adición y sustracción en una escuela primaria, Tesis de maestría, ULSA, México.
 5. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (1993). Plan y programas de estudio. Educación Básica Primaria. México: Sep
 6. Elizondo, Huerta Aurora. (2001). Globalización y diversidad. México: sep
 7. Entwistle, N. (1991). La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós.
 8. Farnham, Diggory S. (1983). Dificultades de aprendizaje. España: Ediciones Morata
 9. Fredericks, A. (1992). Ideas para la comprensión lectora. México: Trillas.
 10. Gagné, Ellen D. (1991). La Psicología del aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aprendizaje Visor.
 11. Gearheart, C. (1991). Incapacidad para el aprendizaje. México: Manual moderno.
 12. Gravie, Ramón y Calderón Margarita. (2001). El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. México: Trillas
 13. Hamill, Donald, Pearson, Nils y Voress, Judith. (1985). Método de evaluación de la percepción visual de Frostig. México: Manual Moderno.
 14. Hugo J. Bima y Cristina Schiavoni, (1980) El mito de la dislexia. Diagnóstico, prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. México: Ateneo nuevomar.
 15. López, Melero. (2003). La torre de pisa ¿es una torre defectuosa o una torre peculiar?: la diversidad humana como elemento de valor. Educación y sociedad. Órgano de difusión de la unidad 245 de la UPN San Luis Potosí. Época:4, Año:2, No. 4 p. 1-26 México
 16. Muzás, María Dolores, Blanchard Mercedes y Sandin, Teresa. (2000), Adaptación al contexto y al aula: Respuesta educativa de la cuevas de Guadix. Madrid: Narcea.
 17. Sep. (2002). Planes y Programas de Educación Básica Primaria (en red) Disponible en www.sep.gob.mx. P. 1ss.
 18. Sep. (2003). Educación Primaria. Sus principios. Disponible en: www.sep.gob.mx/educbasicprimariapresent.p2ss
 19. Gonzalo Arrondo. (2005). Pedagogía. Aprendizaje. Lectura. Estrategias de conocimiento. Habilidades. Estrategias de lectura. Metodología de Enseñanza. Trabajo Universitario. Disponible en: <http://html.rincondelvago.com/comprencion-lectora.html> <http://www.lajornada.com.mx>
 20. Wagner, Rudolph F (1991). La dislexia y su hijo. México: Diana.
-

-
-
21. Alonso, Catalina. et al. (1999). Los estilos de aprendizaje. México: Mensajero
 22. Pech, Pacab Fausto. (1992). La dislexia de las letras B y D en el tercer grado de Educación Primaria. Tesis de licenciatura UPN. Yucatán
 23. Estrada Guevara Martha. (1991). Actividades para ayudar a corregir algunos problemas de dislexia en los niños de primaria Tijuana, B. C. Tesis de licenciatura UPN. México.
 24. Young Peter. (1992) ¿Dislexia o analfabetismo? El derecho de todos a leer. México: Limusa.
 25. Campos L. José Luis (2000). La comprensión lectora en primaria y secundaria: Estrategias Psicopedagógicas. Edit. Universitas, S.A. Madrid.
 26. Baumann James F. (2001) La comprensión lectora. Como trabajar la idea principal en el Aula. Edit. Machado. Madrid.
 27. Alonso, T.J y Carriendo, N (1999) Problemas de comprensión lectora: Evaluación e intervención. En C. Monereo, y Solé. El asesoramiento psicopedagógico: Unas perspectiva profunda y constructivista. Edit. Alianza. Madrid.
 28. Baumann J.F (1985) La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión lectora de ideas principales. Edit. Machado. Madrid.
 29. Baumann J.F (1990) La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. Visor. Madrid.
 30. Gárate, L.M (1996) La comprensión de cuentos en niños. Siglo XXI. Madrid.
 31. Echeita, G. (1995). El aprendizaje Cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En Fernández, P. y Melero M.A. (Comps) La integración social en contextos educativos. Siglo XXI. Madrid.
 32. Esteve, J. (1997) La mejora del clima de la clase y el aprendizaje por cooperación. Valencia. Nau libros.
 33. Ferreiro R, y Calderón, M. (2000). El ABC del aprendizaje cooperativo. México, trillas.
 34. Jonhson, P.W. Johnson, R.T y Holubec, E, (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós. Buenos Aires Argentina.
 35. Ovejero, A. (1990), El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.
 36. Martínez M, Ma. C. (2003) Grupos cooperativos como una herramienta para el aprendizaje escolar de la educación primaria. Ed. UNAM, Facultad de Psicología. México.
 37. Solis G.N. (2003) El papel del aprendizaje cooperativo y el tutelaje cognoscitivo en la comprensión y composición de cuentos en niños de cuarto de primaria. Ed. UNAM, Facultad de Psicología. México.
 38. Carranza Maite (1997). El topo Timoteo y Serafín Pocapela. (Adaptación) en Español Primaria 3er. grado p. 23 Ediciones SM. México
 39. Cairney, Trevor H (1996). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid. MEC. Morata.
-

ANEXO 1

1ª Entrevista a los Docentes
3er. grado

(Guión)

Nombre _____

Grupo _____ No. de alumnos _____

Años en la docencia _____ años

1. ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje más frecuentes dentro de su grupo?
2. ¿Considera que el nivel lector que actualmente poseen sus alumnos es adecuado o acorde a lo esperado para el grado que actualmente cursan?
3. Entendida la lectura en un sentido amplio ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que poseen sus alumnos en dicho proceso?
4. Ha identificado o ubicado específicamente usted a aquellos alumnos dentro de su grupo con problemas en la lecto-escritura específicamente en la comprensión lectora.

Comente un poco acerca de esta situación

Cómo los ha identificado, ubicado

5. ¿Cómo ha actuado usted frente a esta situación?
6. ¿Cuál y/o cómo ha sido la participación de los padres ante estas circunstancias?
7. ¿Ha recibido apoyo de alguna institución pública o privada para usted o para sus alumnos? ¿cuál?
8. ¿Desea hacer algún comentario más?

ANEXO 2

Guía de observación a la comunidad escolar

a) Lugar de observación:

(Indicar donde el profesor realiza alguna actividad, señalando si se trata dentro del salón de clase, en las canchas, biblioteca, patio, etc.)

b) Entorno:

- Entorno social (Clase alta, media alta, media baja, baja)
- Entorno ecológico (aseo, áreas verdes, evacuación de basura, ornamentación, etc.)
- Aspecto externo de la escuela (estado de la construcción, mantención, aseo, etc.)

c) Actores:

- Docentes (personal directivo, docentes, trabajadores, etc.)

Observar: presentación personal, extracción social aparente, actitudes (puntualidad en la llegada, en el inicio de clases, disposición al trabajo, estados de ánimo), interrelaciones, funciones, tareas, etc.

- Alumnos:

Observar: llegada (solos o acompañados, recepción de los alumnos), presentación personal, estados de ánimo (alegres, agresivos, tristes, tranquilos, etc.), conductas (prepotentes, sumisos, etc.) entrada a la sala de clases (con o sin profesor)

- Como es el trato con otros actores (bibliotecarios, otros maestros, otros compañeros de grupo); administrativos (secretaría); servicios (personal de aseo, personal que vende comida o golosinas a la hora del recreo, portería, etc.).

d) Infraestructura:

- Calidad de la construcción
- Alimentos (que consumen los niños en recreación)
- Aseo
- Instalaciones (eléctricas, sanitarias)

e) Espacios:

- Salón de clase (tamaño, luminosidad, ventilación, temperatura, suelo, paredes, piso, cielo, ventanas, aseo, mobiliario, decoración y recursos de aprendizaje, elementos que contribuyen o perjudican la comodidad, la seguridad y el aprendizaje)
- Entrada (control, accesibilidad, alumnos atrasados, etc.)
- Patios (amplitud, seguridad, instalaciones, condiciones generales)
- Áreas verdes
- Baños (de alumnos, de profesores de personal auxiliar) ubicación, cantidad, limpieza, condiciones generales.
- Sala de Profesores (amplitud, mobiliario, decoración y accesorios)
- canchas e implementos deportivos
- Evacuación de desechos
- Seguridad

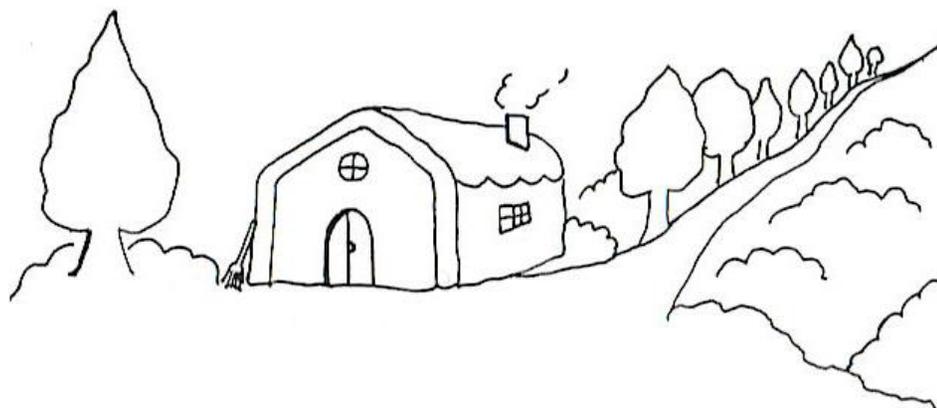
Evaluación Inicial: "Buscamos un tesoro"

PRIMER APARTADO A

Nombre: _____

Fecha: _____

Actividad: "Comienza la aventura"



LA BRUJA DE LA CASITA DE CHOCOLATE

Hace cien años, vivía una bruja en una casita de chocolate.

A los niños que se perdían en el bosque, los llevaba a su casa, les daba de merendar un chocolate riquísimo que después los niños recordaban toda la vida, y les pedían a sus madres que se lo hicieran. Pero a pesar de que se esforzaban por agradar a sus hijos, no terminaban de hacerlo tan bueno como aquel que habían probado.

Cuando le preguntaban la receta a la bruja, ésta se reía y callaba.

A lo largo de su vida, la bruja siguió inventando complicadas pócimas utilizando distintas clases de chocolate para hacer más agradable la estancia de estos pequeños amigos en su casa.

Un día, cuando se vio enferma, a punto de morir, escondió todas las recetas en un lugar secreto.

Sólo hay una persona que sabe cómo encontrar las recetas. Se llamaba Cato y es un aprendiz de brujo.

¿Sabemos hacer todo lo que nos pide el aprendiz de brujo a cambio de que nos vaya dando pistas, poco a poco, para descubrir dónde se hallan las recetas?

PRIMER APARTADO B

Actividad: "Comienza la aventura"



EL APRENDIZ DE BRUJO

Cuentan que en un lugar llamado Guadilandia vivía un matrimonio de brujos muy agradable. Tenían un hijo al que habían puesto por nombre Cato, como su padre.

Cuando el muchacho tuvo edad suficiente lo llevaron como al resto de los niños al colegio del lugar. Pero allí no se aprendía a sumar, ni usaban lápiz y papel. Cada cual llevaba su libro de encantamientos y en su cartera unos sobres con pócimas muy raras. Aquella escuela no olía a gises ni a pegamentos, sino a hígados de dragón, rabos de lagartija y a hierbas silvestres venenosas.

A Cato todo aquello le producía dolor de tripa. No soportaba los olores desagradables ni mucho menos convertir a alguien en sapo barrigón. Pero, como buen estudiante, aprendió, eso sí, todas las fórmulas y recetas. Estaba claro que él era un brujo incapaz de hacer daño a nadie.

Todos sus poderes los usaba para ayudar a la gente. Así, aun siendo tan joven, su fama de brujo bueno se extendió por toda la comarca y acudían de los pueblos vecinos a que les solucionase los problemas.

De todas maneras, Cato no se quedó tranquilo con las cosas que había aprendido en aquella escuela. Además, en las pócimas que él hacía había tenido no pocos sustos por no haber mezclado las cosas en las cantidades adecuadas.

Pero su interés por aprender cálculo y matemáticas no se hacía realidad porque no sabía leer en los libros. Así que decidió que una vecina suya que iba a otra escuela le enseñara en sus tiempos libres.

Mercedes, que así se llamaba su vecina, se sorprendió de que le pidiera semejantes cosas, porque siempre había pensado que su vecino era un poco raro, pero la idea le encantó. Así también ella podía aprender muchas cosas.

Cada tarde se reunían para enseñarse mutuamente todo lo que deseaban aprender y sus padres se miraban asombrados, sobre todo cuando desde su escondite les oían reírse a carcajadas y volvían a su casa como si hubieran estado celebrando una fiesta.

Pasaban los días y los meses aprendiendo y aprendiendo cosas. Cada día iban creciendo más y más en ellos una pregunta y una idea: ¿por qué tenemos que ir cada uno a escuelas distintas? Vamos a irnos juntos a una escuela donde podamos aprender las cosas que enseñan en una y otra.

Al poco tiempo se lo comunicaron a sus padres, pero, ¡hijos, no es fácil que en una escuela se enseñe magia y a leer y escribir! Ellos buscaron y buscaron. No lejos de su casa la encontraron. Allí había niños que pensaban, se divertían, aprendían lengua y matemáticas y reían a carcajadas como ellos. Allí sí iban a aprender y a pasarlo bien... ¡todo junto!

Después de leer el cuento contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los personajes de la lectura?
2. ¿Qué aprendía Cato en su primera escuela?
3. ¿Qué otras cosas quería aprender Cato además de los hechizos?

4. ¿A quién pidió ayuda?

5. ¿Qué hacían todas las tardes Cato y Mercedes?

6. ¿Cómo era la escuela que buscaban Cato y Mercedes?

7. Observa la imagen y menciona ¿Qué hace Cato en el dibujo?

8. ¿Qué se ve a través de la ventana?

9. A qué se refiere la palabra:

❖ Pócimas

❖ Estancia

❖ Comarca

❖ Aprendiz

Actividad: "Ayuda a Mercedes y a Cato a completar las siguientes frases"

En su nueva escuela, la maestra les da un texto a Cato y a Mercedes, el cual esta incompleto, ellos necesitan de tu ayuda para terminar pronto su tarea. A continuación te presentamos el texto para que lo completes.

1. Hace cien _____, vivía una bruja _____ casita de chocolate.
2. A los niños que se perdían _____ bosque, los llevaba a su _____, les daba _____ merendar _____ chocolate _____ riquísimo _____ después los _____ recordaban toda la vida, y les pedían, y _____ pedían a _____ madres que se lo hicieran.
3. Pero a pesar de _____ se esforzaban por agradar a _____ hijos, no terminaban de hacerlo tan bueno _____ aquel _____ habían probado.
4. Cuando le _____ la receta a la _____, ésta se reía y callaba.
5. Un día, cuando se vio enferma, a punto de _____, escondió todas las recetas en un _____ secreto.
6. Sólo hay una _____ que sabe cómo encontrar las _____. Se llamaba _____ y es un aprendiz _____.

SEGUNDO APARTADO

Actividad: "Los brujos cuentan fabulas"

La nueva maestra de Cato el aprendiz de brujo le pide de tarea un cuento, pero este tiene que ser grabado pues la presentarán delante de todo el grupo. Cato el aprendiz de brujo encontró en un libro, pero... ¡no sabe todavía leer muy bien!, es por eso que te pide ayuda para que sea la mejor tarea que presente a sus compañeros. El cuento que el aprendiz encontró se llama "La gallina de los huevos de oro".

Recuerda que tienes que leer despacio y respetando los signos de puntuación para que puedas leer bien y así puedas ayudar a cato el aprendiz de brujos a tener una buena presentación.

La gallina de los huevos de oro

Tenía cierto hombre una gallina que cada día le ponía un huevo de oro, y creyendo encontrar en las entrañas de tan productiva ave una gran cantidad del codiciado metal, la estranguló; pero, al abrirla, tuvo el desengaño de hallar que, por dentro, era totalmente igual a las demás gallinas.

Impaciente por conseguir de pronto un gran tesoro, perdió el valioso regalo que la gallina le concedía diariamente.

TERCER APARTADO A

Actividad: "Ayuda a Cato el aprendiz de brujo a reproducir palabras"

Mercedes le muestra a Cato en una hoja unas palabras las cuales tendrá que transcribir, pero como tú sabes, el aprendiz no sabe como, pues no sabe escribir, es por eso que necesita de tu ayuda.

1. Guadilandia
2. vivía
3. brujo
4. Mercedes
5. sorprendió
6. encantamiento
7. pasaban los días y los meses
8. vivía una bruja en una casita
9. tripa
10. semejantes cosas
11. barrigón
12. además
13. Matemáticas
14. aprendiz
15. ¡Todo junto!

TERCER APARTADO B

Actividad: "Identificar frases y palabras"

A Cato, el aprendiz de brujo le presentan un texto, del cual deberá de identificar y subrayar algunas palabras, pero él tiene un problema.... ¡no sabe leer!, es por eso que Cato el aprendiz de brujo recurre a ti, para que tu le ayudes a identificar esas frases y palabras que a continuación se te presentan, deberás de subrayarlas en la lectura "**El aprendiz de brujo**"

1. Cuentan que en un lugar llamado Guadilandia.
2. allí no se aprendía a sumar.
3. Todos sus poderes los usaba para ayudar a la gente.
4. Allí si iban a aprender y a pasarla bien.
5. pócimas.
6. matemáticas.
7. Mercedes.
8. aprender.
9. escuela.
10. pegamentos.

CUARTO APARTADO

Actividad: "Ayudemos a escribir a Cato unas Palabras"

Como ya sabemos, a Cato el aprendiz de brujo le cuesta trabajo escribir, es por eso que recurre a ti, para que le enseñes, pues Mercedes le ha puesto en apuros al realizarle un dictado, es por eso que te pide que le ayudes.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

QUINTO APARTADO A

Actividad: "Terminar una historia"

Ayuda al aprendiz de brujo a terminar una historia:

EL APRENDIZ DE BRUJO

Cuentan que en un lugar llamado Guadilandia vivía un matrimonio de brujos muy agradable. Tenían un hijo al que habían puesto por nombre Cato, como su padre.

Cuando el tuvo edad suficiente lo llevaron al colegio del lugar. Pero allí no se aprendía a sumar, ni usaban lápiz y papel. Cada cual llevaba su libro de encantamientos y en su cartera unos sobres con pócimas muy raras.

QUINTO APARTADO B

Actividad: "Escribamos al aprendiz de brujo"

Imagina que puedes comunicarte con Cato ¡Cuéntale algo!

PLAN DE INTERVENCIÓN A NIVEL GRUPAL

ANEXO 4

SESIÓN	ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL DIDACTICO
1	Todos iguales, todos diferentes	Que los alumnos se den cuenta que todos son iguales a pesar de ser diferentes, física e intelectualmente	<ul style="list-style-type: none"> • Reunidos todos los niños en el salón de clases, se les leerá la lectura al grupo en voz alta titulada “todos iguales, todos diferentes”, donde se les pidió que guardaran silencio y pusieran atención. • Posteriormente comentamos en el grupo y de manera opcional de qué trato la lectura destacando los aspectos relevantes de la misma. 	* Lectura
2	Separar cada una de las palabras de un texto para que éste se comprenda	Que los alumnos escriban un texto respetando los espacios adecuados entre cada palabra para que se logre comprender un texto	<ul style="list-style-type: none"> • En el salón de clase se le entrega de manera individual a cada niño una lectura, la cual esta escrita sin respetar espacios entre cada palabra. • Individualmente se le pide al alumno que transcriba en su cuaderno la lectura respetando los espacios adecuados para darle sentido al texto. • Los alumnos se reunirán en equipos de cinco personas y comentaran cada uno su texto transcrito, tratando de analizar y corregirse entre ellos. 	* Texto * Cuaderno * Lápiz * Goma

3	Leer por turnos una lectura y resolver un cuestionario a través del aprendizaje cooperativo	El alumno aprenderá a respetar y escuchar el turno del compañero que lee, así mismo se integrará al equipo al momento de discutir el contenido del texto, intercambiando y fomentando el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza la lectura del libro de español por equipos turnándose para que cada integrante lea un párrafo en voz alta. • Se organiza una discusión donde se comente el contenido del texto. • Se les entrega por equipo un cuestionario que comentaran y al que darán respuesta de acuerdo a lo comprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> * Libro de texto * Cuestionario
4	Saltar la cuerda por parejas y posteriormente armar un enunciado	Que cada alumno desarrolle la motricidad gruesa a través del juego, a si mismo por medio del aprendizaje cooperativo armar una serie de enunciados reconociendo los verbos y sus tiempos dentro de una oración. Es importante que el enunciado tenga una estructura comprensible.	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman equipos por parejas, cada pareja esperará su turno para poder brincar la cuerda, en el momento que pisan la cuerda, se les entrega un sobre con un enunciado el cual esta descompuesto por palabras y ellos tendrán que armar el enunciado inicial. <p>Solo así tienen la oportunidad de volver a saltar la cuerda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Una cuerda * Sobres con los enunciados * Sobres con premios y castigos (brincan otro turno, sentadillas, lagartijas, etc.)
	Resolver un crucigrama	Que cada uno de los alumnos desarrolle las	<ul style="list-style-type: none"> • Se entrega a cada alumno un crucigrama comprendido por 3 categorías (animales, objetos 	* Crucigrama

5	Rasgado de papel periódico, con el papel restante crear un objeto	habilidades cognitivas, visuales, motrices finas y creatividad. (ya que el desarrollo de dichas habilidades son base par la comprensión lectora)	<p>y frutas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos individualmente deben colocar el nombre que corresponda a cada una de las figuras. • Proporcionar a cada equipo una porción de papel periódico, cada individuo tomara una parte del papel y lo rasga, posteriormente con las tiras elabora pequeñas bolitas. • Con el periódico restante cada alumno realiza un diseño cualquiera de acuerdo a su creatividad por ejemplo: Un avión, un barco, un muñeco, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> * Lápiz * Goma * Periódico * Resistol
6	Separar las palabras de una oración escrita, dejando espacios en blanco entre ellas	Cada uno de los alumnos separará un texto respetando los espacios adecuados entre cada palabra para que se logre comprender una oración	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman pequeños equipos los cuales recibirán un alfabeto. • Se le pide al equipo que con su creatividad y discusión escriban una serie de oraciones. • Posteriormente se les pide que compartan en el salón y proponga algunas oraciones. • Cuando el niño construya oraciones sin dejar espacio entre las palabras, se le debe de dejar que concluya. • Después se promueve a la discusión sobre la segmentación “¿Se escribe todo junto?, ¿No habrá que separar en algunas partes?, ¿Dónde?, ¿Dónde más?” 	<ul style="list-style-type: none"> * Una serie de distintas palabras las cuales deben de contener Artículos, nombres, verbos, sustantivos

7	Analizar sílabas elegidas al azar y determinar la posibilidad de formar palabras	Que el alumno tenga la capacidad de formular palabras a partir de una serie de sílabas	<ul style="list-style-type: none"> • Se selecciona una colección de sílabas sea, compuestas (br, bl, tr, tl,dr, pl) o invertidas (er, re, es, se, el, le) y se colocan en cada espacio de la ruleta. • Se le pide a los niño que lean cada una de las sílabas que están en la ruleta. • Se le pide a un niño que gire la ruleta dos veces y escriba las sílabas que haya señalado la flecha. • En equipos se analiza la posibilidad de formar una palabra con estas sílabas. • Otra alternativa es colocar palabras en la ruleta en lugar de sílabas y construir oraciones. 	<p>* un círculo de cartulina gruesa de 50cm de diámetro con un orificio en el centro y dividido en ocho partes con papeles de diferentes colores.</p> <p>* Una pequeña flecha de papel gruesa forrada.</p> <p>* Tarjetas con sílabas y palabras escritas</p>
8	Escribir palabras y revisar su escritura	Que los alumnos reflexionen sobre la importancia de la segmentación en el texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Se inicia la conversación sobre un tema que se preste (o sea del agrado del grupo) para hacer una lista de palabras. • Se les reparte por equipos una serie de palabras con letras móviles. • Se les dictan las palabras de la lista que se eligió anteriormente y los niños con las letras móviles tratan de formar las palabras del dictado 	<p>* Un juego con letras móviles</p>

			con dicho material.	
9	Descubrir que la ortografía es otra característica de la escritura	Que los alumnos conozcan la convencionalidad ortográfica de las secuencias	<ul style="list-style-type: none"> • En un ambiente de juego se les pide a los niños que nos digan palabras que inicien con un determinado sonido, por ejemplo: b, v, br, bl, tr, dr, pl, er, re, es, se, le, el, en, ne, etc. con forme las vaya nombrando se van escribiendo. • Cuando se termina el juego se tiene que invitar a los participantes a analizar y reflexionar en las diferencias ortográficas de las palabras. • Se les pide que abran el libro de lecturas de español en una determinada página y la lean, al leerla tendrá que subrayar algunas de las palabras con las consonantes que el mismo dijo al principio del juego. 	* Libro de texto
10	Desarrollo de la psicomotricidad	Que cada uno de los alumnos desarrolle las habilidades visuales y motrices finas para un adecuado proceso en la lecto-escritura.	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar a cada alumno una hoja donde estén impresas una serie de estrellas las cuales deberá de colorear y pinchar con un alfiler en el centro de las mismas. • Al terminar se les proporcionan unas hojas donde vendrán laberintos, camino que ellos seguirán sin tocar las paredes. • Mientras tanto ellos podrán escuchar la música de su agrado • Posteriormente se les pondrá música clásica • La actividad se concluirá con una marcha 	<ul style="list-style-type: none"> * Hoja con estrellas. * Alfiler * Colores * Laberintos

11	Reconocimiento de la segmentación de palabras haciendo énfasis en palabras monosílabas, bisílabas y polisílabas	Propiciar en el alumno el reconocimiento de la segmentación silábica en el lenguaje oral y escrito y sus correspondencias	<ul style="list-style-type: none"> • Previamente se pondrá música de • Se lee el pasaje de la lectura del libro de español "El capital Garfio" • Se realiza una lluvia de ideas, la cual se escribe en el pizarrón. • A partir de allí, se van seleccionando por equipos cada uno un tipo de palabras: monosílabas, bisílabas y polisílabas. • Al final se verifican entre el grupo que cada equipo halla elegido las correctas. Mediante sonidos en la mesa. 	<ul style="list-style-type: none"> * Música * Lectura * Pizarrón * Gis
12	formar y combinar algunas palabras	Que el alumno descubra la posibilidad de formar palabras compuestas a partir de la combinación de otras.	<ul style="list-style-type: none"> • Se le proponen a los niños palabras que se formulen de la combinación de otras. • En una tarjeta se le muestran palabras escritas, por ejemplo: tenemos la palabra auto y en otra tarjeta pista, se le pide que lea en voz alta ambas palabras y se le invita a analizar lo que dijo "¿En cual dirá auto y en cual pista?, ¿Cómo supiste?, ¿Qué sucederá si se juntan estas dos palabras?, ¿Se formará otra?, ¿Cuál? Se le pedirá que la lea. 	* Tarjeta con cuatro o cinco partes de palabras compuestas
13	Leer, dictar y escuchar oraciones	El alumno desarrollará las habilidades visuales, auditivas, motrices y fonológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Se le presenta a los equipos en un sobre palabras. • Se les pide que lean todas las palabras. 	* Palabras de varias oraciones escritas en tiras de papel, las

			<ul style="list-style-type: none"> • Se les dictan una serie de oraciones sin hacer pausas, pueden incluir sílabas compuestas con las palabras que están en el sobre las cuales irán armando. • Las palabras que formaron las pasan a su cuaderno y las leerán en voz alta a todo el grupo. 	<p>palabras de cada oración dentro de un sobre</p> <p>* Cuaderno</p>
14	Establecer la relación entre la pauta sonora y su representación escrita	El alumno desarrollará las habilidad visual y la atención	<ul style="list-style-type: none"> • Se le van a entregar a los niños una serie de tarjetas en las cuales aparecerá la ilustración y debajo de esta la escritura del nombre de la imagen, las tarjetas estarán cortadas. • Se le pide al niño que las lea todas y posteriormente que trate de unir cada una de estas tarjetas pidiéndole que se fije en las uniones del dibujo y de la letra. 	* Tarjetas de cartoncillo de 7.5 x 12cm las cuales tendrán la imagen y el nombre de dicho objeto.
15	Comprensión del sistema de escritura por medio del análisis de palabras en las tarjetas	El alumno desarrollará la atención, audición y visión mediante el juego y mediante el aprendizaje cooperativo asimilará a colaborar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Se le entrega a los niños una tabla de lotería. • Posteriormente se leen las palabras del tarjetero y se les va mostrando para que los niños las vean. Los integrantes buscan las palabras en su tabla y ponen una ficha en ésta (si es que la palabra está contenida en su fichero) 	<p>* Palabras del tarjetero</p> <p>* Tablas de lotería</p> <p>* semillas a fichas</p>
16	Colorear algunas figuras según su tamaño	El alumno desarrollará la habilidades visuales y motrices	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar a cada alumno una hoja con dibujos de tres tamaños: grandes, medianos y chicos. Solicitarles que colorean de un solo color todas las figuras que pertenezcan a cada 	* Hoja con figuras de tres diferentes tamaños

			categoría.	* Colores
17	Desarrollo de habilidades creativas y descriptivas	El alumno desarrollará su habilidad creativa, y de redacción	<ul style="list-style-type: none"> • Se le pide a los niños que traigan material reciclado (periódico, botellas de plástico, retazos de tela, envolturas de papel y plástico, etc.) • Indicar que elaboren un objeto que le sea útil. • Se les pide que realicen un instructivo donde tendrán que explicar cual fue el procedimiento para construir dicho objeto. • Posteriormente se expondrá al grupo. • De manera individual le pedirán a un familiar que realice el mismo objeto siguiendo el procedimiento del instructivo que ellos elaboraron. 	<ul style="list-style-type: none"> * Material reciclable * Cuaderno
18	Narración de sucesos, vivencias de historias reales	El alumno aprenderá a expresarse oralmente así como a redactar una vivencia de su vida por escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Se inicia una conversación acerca de cómo les fue en las vacaciones, y los lugares a los que asistieron. • Los alumnos a partir de su experiencia escriben una historieta tratando que sus contenidos den respuesta a las siguientes cuestiones: ¿A dónde asistí?, ¿Con quienes fui?, ¿Cómo era el lugar?, ¿Qué actividades realice?, ¿Qué fue lo que más me gusto?, ¿Qué fue lo que no me gusto?, ¿Me gustaría volver a regresar? 	<ul style="list-style-type: none"> * Cuaderno * Lápiz * Goma * Papel Bond

			<ul style="list-style-type: none"> • Una vez terminada las historietas se pegaran a manera de periódico mural en el salón de clases. 	
19	Lectura y comentario de textos	Que los alumnos lean y compartan sus ideas y opiniones respecto a un texto leído	<ul style="list-style-type: none"> • Se le pide a los alumnos elegir un tema o texto. • Los alumnos leen por turno un párrafo en voz alta, mientras que los demás alumnos en silencio siguen la lectura en sus libros de texto. • En un ambiente agradable se dispondrá a comentar la lectura. 	* Libro de lectura de español
20	Audición de lectura y narraciones realizadas por el maestro y los alumnos	Que los alumnos escuchen y a su vez comprendan la lectura de un texto	<ul style="list-style-type: none"> • Se les expresa a los alumnos el deseo de leerles un texto. • Se les invita a los alumnos a ponerse cómodos de tal manera que se sientan relajados y dispuestos a escuchar la lectura con agrado. • Terminada la lectura se les cuestionara a los alumnos sobre lo leído. 	* Libro de texto de español de tercer grado.
21	Descripción de alimentos	Que los alumnos aprendan a seguir una receta, atendiendo a las características de los textos instruccionales	<ul style="list-style-type: none"> • Previamente se elaboran y entregan varios papeles con los nombres de diferentes frutas y condimentos (sal, canela, limón, azúcar, naranja etc.) para que los alumnos lleven lo que se le solicite en el sorteo. 	* Recetas * Papeles con el nombre de los ingredientes.

22	Lectura libre (rincón de la lectura)	Que los alumnos lean diversos textos a partir de su propia iniciativa y gusto	<ul style="list-style-type: none"> • Se destina un tiempo fuera del aula escolar para favorecer el gusto por elegir y leer textos de su interés. • Estos pueden ser desde revistas, artículos de periódico, cuento, libro, recetas de cocina, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> * Libros del rincón de la escuela * Libros propios del interés del alumno
23	Datos indispensables de la carta	Que los alumnos utilicen y/o conozcan la estructura de una carta y su creatividad para redactar un mensaje	<ul style="list-style-type: none"> • Se les reacuerda a los participantes la importancia de una carta así como las partes que conforman la misma (lugar y fecha, a quién va dirigida, saludo, asunto, despedida, nombre de quien escribe). • Se les propone a los alumnos escribir una carta a un familiar, a un amigo del salón, a un maestro, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> * Sobre * Hoja blanca * Lápiz * Goma
24	Exposición	Que los alumnos sepan la importancia y utilicen el periódico mural para comunicarse	<ul style="list-style-type: none"> • Se comenta la importancia de tener un periódico mural en el salón, señalando que tiene la misma importancia informativa como los periódicos y revistas que venden en la calle, pero en ves de circular éste en las calles se pega en un lugar visible para que las personas lo puedan admirar. • Es importante que los alumnos reconozcan que éste es un medio a través del cual pueden comunicar conocimientos, ideas u opiniones, es decir, que lo perciban como una oportunidad para dialogar por escrito, acerca de los que les 	<ul style="list-style-type: none"> * Libros * Periódicos * Revistas * Cartulina * Pegamento * Lápicos

			gusta.	
25	Jugar con pedazos de foute de diferentes colores	Cada alumno será capaz de desarrollar y activar su atención de corto plazo así como e sentido de la vista	<ul style="list-style-type: none"> • Se pone en el piso diversos pedazos de foute de diferentes colores (pueden repetirse los colores cuantas veces sea necesario), estos pueden ser colocados en línea o en circulo según el espacio con el que se disponga. • En un ambiente de juego cada alumno descalzo pisará solo los colores que se le indiquen, por ejemplo “pisa solo los de color rojo”, al momento de ir pisando el color indicado se le dirá que deberá de avanzar más rápido, poco a poco se irá complejizando la consigna, pisando dos o tres colores al mismo tiempo. 	* Foute de diversos colores
26	Leer un texto en voz alta y buscar aquellas palabras que no entiendan en el diccionario	El alumno descubrirá que el diccionario es de gran utilidad para conocer el significado de algunas palabras para el desconocidas, para comprender un texto, y poder incrementará su vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Se les invita a los alumnos a escoger un texto del libro de español para que sea leído en voz alta por el responsable del grupo y por el alumno, de manera que todos tengan participación en la lectura. • Con ello se darán cuenta que al momento de leer o escuchar a sus compañeros ambos comenten errores, llevándolos a esforzarse en corregirlos, también se percatarán que las palabras que le son desconocidas le impedirán interpretar y comprender el texto, por su propia iniciativa intentarán descubrir el significado de estas palabras en el diccionario, por lo cual se les 	<ul style="list-style-type: none"> * Libro de texto de español * Diccionario * Cuaderno * Goma * Lápiz

			<p>pedirá que escriban en su cuaderno un pequeño diccionario de esas nuevas palabras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar la lectura se les cuestiona y se les explica la importancia del uso del diccionario. • Finalmente se lee nuevamente la lectura y se comprueba si la comprensión del texto mejoró a partir de la consulta del diccionario. 	
27	Se le presentará el encabezado de un texto incluyen dibujos y por equipo predecirá sobre el mismo	El alumno reflexionara sobre la posibilidad de predecir algunos de los contenidos del texto que lea a partir de: información previa obtenida del mismo texto, encabezados o ilustraciones del texto, conocimiento del tema o material en cuestión	<ul style="list-style-type: none"> • Se inicia una reflexión breve de la utilidad de los libros de texto, revistas, periódico, haciéndoles un cuestionamiento como: ¿Qué pasaría si los libros no existieran? Con esta pregunta se externará de manera libre y espontáneo un breve debate. • Se le pide a los participantes que se organicen en un equipo entregándole un encabezado de un texto o tema (este puede incluir imágenes) a partir de ahí se les pide que infieran sobre dicho material y lo escribirán en una hoja de papel bond. • Se expone en grupo, al finalizar el resto de los compañeros comenta si es acertada o no las predicciones sobre dicho material presentado. 	<ul style="list-style-type: none"> * Periódicos * Revistas * Libros * Tijeras * Resistol * Papel bond * Marcadores
	Se iniciará con una charla sobre que es lo	El alumno desarrollará estrategias para predecir y anticipar	<ul style="list-style-type: none"> • Se inicia con un charla en donde ellos puedan expresar que piensan acerca de los cuentos, si les agrada o desagrada, si se saben 	<ul style="list-style-type: none"> * Diversos cuentos * Hojas de

28	que piensan de los cuentos, se les presentarán algunos cuentos finalmente se leerá un fragmento del mismo y el alumno concluirá en una hoja en blanco el final de la historia	una información	<p>algunos, si les gusta platicarlos o escucharlos, a continuación se les presentan algunos cuentos para que los observen, el encargado del grupo les comenta sobre el título, el autor y algunas ilustraciones para que ellos hagan predicciones sobre el contenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno puede expresarse libremente y discutir entre ellos sus opiniones para llegar a una conclusión, percatándose que el título, la portada e ilustraciones pueden dar indicios muy acertados acerca del contenido de un texto. • Se les pregunta si les gustaría escuchar un cuento narrado por el encargado del grupo, al aceptar se les pide que escojan uno del interés de todos, después se leerá, al ir leyendo el cuento se harán breves pausas para preguntar ¿Qué creen que va a pasar? Y ¿Por qué creen que suceda? el cuento puede quedar inconcluso para que el alumno elabore otra versión del mismo en hojas blancas. 	blancas * Lápiz * Colores
29	El alumno leerá y al mismo tiempo llenará los espacios en blanco de la lectura de un texto para que	El alumno desarrollará estrategias de anticipación, descubrirá que al leer es posible obtener información aún cuando falten palabras	<ul style="list-style-type: none"> • Se les explica que se les leerá una lectura del libro de español, pero que esta incompleto porque le faltan algunas palabras y se requiere de la ayuda de todos para encontrar las palabras faltantes y así poder comprender el texto. • Al mismo tiempo se les entrega una copia del texto para que escriban las palabras en los 	* Copias de un texto del libro de español, la cual tendrá algunos espacios en blanco que

	esté sea legible	y que es posible anticiparlas basándose en el contexto	espacios si logran adivinarlas. <ul style="list-style-type: none"> Al finalizar se les invitará a leer el texto, al llegar a los espacios en blanco el alumno lector se detiene, aquí el encargado de la actividad cuestiona a los alumnos sobre las posibles respuestas, juntos discutirán y resolverán el ejercicio. 	correspondan a diversas palabras, sustantivos, conjunciones y preposiciones
30	Buscar en el periódico los datos relevantes y necesarios para que todos los alumnos puedan asistir a una función cinematográfica	Conseguir que el alumno pueda acudir al periódico en busca de información que necesita y llevarlo a ser capaz de obtener los datos necesarios y anotarlos claramente para no olvidar o confundir la información. Llevar a los niños a comprender el sentido práctico de la lectura y a reconocerla como una actividad necesaria	<ul style="list-style-type: none"> Se les cuestiona a los alumnos si les gusta ir al cine, a los alumnos que contesten afirmativamente, se les dice que recomienden una película porque se iremos todos al cine y para ello se necesita saber, el nombre de la película, el nombre del cine, la dirección del cine, el horario en que será exhibida, el teléfono, la clasificación, etc. ya que esta información es importante, se les pregunta a los alumnos ¿Dónde creen que puedo encontrar esta información?, y así los alumnos expresarán una serie de opiniones hasta que por consenso se determine que el periódico contiene este tipo de información, entre todos buscan la información deseada. Cada alumno escribe en su cuaderno todos los datos que les parezca pertinentes acerca de la película Cada alumno lee su información delante de los demás y posteriormente se discutirá si la 	<ul style="list-style-type: none"> * Periódico reciente por cada alumno * Cuaderno * Lápiz * Goma

			información extraída de la cartelera cinematográfica es suficiente para que todos podamos asistir al cine.	
31	Buscar información de algunos empleos en el periódico y escribirlos en el cuaderno finalmente se compartirá	Que el alumno comprenda cual es la utilidad de algunas fuentes de información como periódicos, revistas, folletos, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Se inicia esta actividad buscando la participación de los alumnos, se iniciará preguntando en que trabajan sus padres, los niños expresan lo que saben. • Posteriormente se les dice que se tiene que buscar en el periódico anuncios de empleos para un amigo. • Los notarán en su cuaderno para después compartirlos en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> * Periódico * Cuaderno * Lápiz * Goma
32	Desarrollo de motricidad y expresión corporal	Que los participantes comprendan la importancia de todo su cuerpo y que pueden realizar diversas formas de expresión	<ul style="list-style-type: none"> • Se les proporcionan pinturas digitales y un papel cáple para cada equipo (niños y niñas) • Pedirles que se quiten los zapatos • Ahora ponerse de acuerdo con lo que quieren expresar y dibujarlo con los pies • Se presenta ante el grupo explicando los motivos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Papel Caple * pintura digital de diversos colores
	El alumno leerá un texto y sacará un resumen del	Que los alumnos lean textos seleccionados por iniciativa propia y lo comparta entre sus	<ul style="list-style-type: none"> • Se les muestra a los alumnos algunos libros y se les pide su opinión sobre la importancia que tienen los libros, después de llegar a una conclusión les invita a seleccionar un libro el cual 	<ul style="list-style-type: none"> * Libros * Material de la biblioteca o del rincón.

33	mismo	compañeros	<p>sea de su agrado, sea de la biblioteca o del libro del rincón de lecturas, se les indica que lo pueden explorar, leer o intercambiar con otros compañeros con libertad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno puede leer en voz alta algo que le haya parecido importante del libro, se les pide que ensayen la lectura para que esta resulte mejor. • El alumno se llevar a su casa el libro para que seleccionar un capítulo, se le pide un pequeño resumen tomando en cuenta: ideas principales, manejo de personajes, desarrollo, datos aislados. 	
34	Actividades que les gusta realizar	Que el alumno exprese mediante recortes en un periódico mural sus actividades preferidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos identifican en las imágenes de los periódicos, las actividades que más les agradan y las pegan en un papel bond, entre todos comentan y pueden intercambiar su periódico con los demás equipos 	Papel bond, revistas, tijeras y resistol
35	Evaluación final			

