



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**“EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA
EN ALUMNOS DEL GRUPO “3°A” DEL CENTRO
PSICOPEDAGÓGICO Y PSICOTERAPÉUTICO DE
ATENCIÓN A LA EDUCACIÓN (CEPPAED)”**

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

GENOVEVA GUADALUPE AGUIRRE TORRES

**ASESOR (A): MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJÍA
RODRÍGUEZ**

MÉXICO D.F. AGOSTO 2009

AGRADESCO A:

DIOS por haberme acompañado y permitido llegar exitosamente a la meta de este largo camino.

Mi **ASESORA** por la paciencia, comprensión, apoyo pero sobre todo por el compromiso asumido y acompañamiento brindado en la realización de este trabajo.

Mis **PADRES** por haber confiado en mi y por apoyarme en la realización de este sueño, por estar ahí siempre que los necesite, por los desvelos, por los regaños y sobre todo por haberme brindado palabras de aliento, seguridad y confianza en los momentos en que más lo necesitaba.

Mis **AMIGOS** que de una u otra manera estuvieron presentes haciendo más ameno y divertido el paso por la universidad y que en poco tiempo llegaron a ser parte importante de mi vida.

Por todo esto y mucho más.....

iiii GRACIAS!!!!

ÍNDICE

| | Página |
|--|---------------|
| INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| CAPÍTULO 1. | |
| ORÍGENES Y DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA | |
| 1.1. ANTECEDENTES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA A NIVEL INTERNACIONAL..... | 9 |
| 1.2. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO..... | 13 |
| 1.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA..... | 16 |
| 1.4. FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN..... | 17 |
| 1.5. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN..... | 19 |
| 1.6. MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN..... | 20 |
| 1.7. ÁREAS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN..... | 21 |
| 1.8. PRINCIPIOS DE LA INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN..... | 22 |
| CAPÍTULO 2. | |
| UN ACERCAMIENTO AL ENFOQUE DE COMPETENCIAS | |
| 2.1. ANTECEDENTES DE LAS COMPETENCIAS..... | 28 |
| 2.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO COMPETENCIA..... | 31 |
| 2.3. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS..... | 33 |
| 2.4. EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO MEXICANO..... | 35 |
| 2.5. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA COMPRESIÓN LECTORA... | 38 |
| 2.6. PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESIÓN LECTORA..... | 40 |
| 2.7. ETAPAS POR LAS QUE SE ATRAVIESA PARA ACCEDER A LA COMPRESIÓN LECTORA..... | 42 |

| | |
|---|----|
| 2.8. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA..... | 43 |
| 2.9. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA.. | 45 |
| 2.10. LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO COMPETENCIA..... | 46 |
| 2.11. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA..... | 49 |

CAPÍTULO 3.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|--|----|
| 3.1. ANTECEDENTES..... | 53 |
| 3.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN.... | 54 |
| 3.3. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN..... | 56 |
| 3.4. PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN EL GRUPO “3ºA” DEL CEPPAED..... | 57 |
| 3.5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 61 |
| 3.6. DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO..... | 65 |
| 3.7. MARCO CONCEPTUAL DEL TÉRMINO DIAGNÓSTICO..... | 66 |
| 3.8. FUNCIÓN PEDAGÓGICA DEL DIAGNÓSTICO..... | 67 |
| 3.9. ÁMBITO DEL DIÁGNÓSTICO PEDAGÓGICO..... | 68 |
| 3.10. INSTRUMENTO DIÁGNOSTICO..... | 69 |
| 3.11. RESULTADOS Y EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO APLICADO..... | 70 |
| 3.12 DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN..... | 76 |

CAPÍTULO 4.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

| | |
|--|-----|
| OBJETIVO GENERAL..... | 78 |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 78 |
| PLANEACIÓN Y DISEÑO..... | 79 |
| APLICACIÓN..... | 80 |
| EVALUACIÓN..... | 80 |
| PROGRAMA DE INTERVENCIÓN..... | 81 |
| EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN..... | 111 |

| | |
|---------------------------------|------------|
| CONCLUSIONES..... | 113 |
| FUENTES CONSULTADAS..... | 117 |
| ANEXOS..... | |

INTRODUCCIÓN

El presente documento da cuenta del trabajo de investigación realizado como conclusión de la formación profesional en la licenciatura de Pedagogía de esta institución. Trabajo que tiene como tema central las competencias y la comprensión lectora.

Los seres humanos tenemos diversidad de formas para comunicarnos, una de ellas es la lectura, que se concibe como una actividad compleja en donde se llevan a cabo diversos procesos que van desde los perceptivos, hasta los semánticos y sintácticos, mismos que interactúan con los conocimientos que el sujeto posee sobre su lengua materna, interacción que le permite acceder a la comprensión lectora.

Pero ¿qué pasa cuando la interacción de esos procesos no se lleva a cabo correctamente o simplemente no se lleva a cabo? Es entonces cuando los alumnos presentan las dificultades para comprender lo que leen (implicando el análisis, la síntesis y la crítica), problema que se manifiesta en el fracaso escolar, el poco o nulo interés de los alumnos por el hábito de la lectura, que se evidencia en los Consejos Técnicos (junta de maestros) de educación básica, donde los maestros expresan que sus alumnos no saben leer.

Sin embargo, los maestros, tal vez, no se han preocupado (ni ocupado) por introducir técnicas y/o métodos de enseñanza más eficaces e innovadores que permitan a los alumnos acceder a la comprensión lectora, tema nuclear que el presente trabajo pretendió abordar, apoyándose en la orientación educativa y en el nuevo enfoque basado en competencias.

De ahí que el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora en los alumnos, no sólo de tercer grado, es de gran importancia, ya que ésta puede ser

considerada una competencia transversal, puesto que no sólo se encuentra presente en la asignatura de español.

Dicha competencia es algo fundamental, ya que les permitirá a los alumnos tener un mejor aprendizaje llegando a ser significativo y útil, pues le encontrarán sentido a lo que aprendan dentro y fuera de una institución educativa. Pero cómo desarrollarla sin antes saber qué es y qué implica.

La comprensión lectora no es un asunto exclusivo de la escuela, en específico de la asignatura de español, sino de todo el contexto en donde se desenvuelve el sujeto (familiar, social, profesional, etc.), por lo que en esta investigación se situó como una competencia que se debe desarrollar en todos los sujetos para asegurar el éxito personal, escolar, social y profesional.

Los propósitos con los que se realizó la presente investigación estuvieron dirigidos a: **Comprender e identificar algunas de las problemáticas que presentan los alumnos de tercer grado de primaria para acceder a la comprensión lectora, con el fin de elaborar y aplicar una propuesta de intervención orientadora.** Con todo lo que ello implica, como: conocer el proceso que se lleva a cabo durante el proceso de comprensión lectora; analizar las diferentes teorías que permiten desarrollar la comprensión lectora situando a ésta como una competencia, así como la planeación, diseño, elaboración y aplicación de la propuesta de intervención orientadora.

Los anteriores propósitos permitieron establecer las siguientes preguntas de investigación que a lo largo de la misma se intentaron responder:

- ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de Comprensión Lectora?
- ¿Qué elementos intervienen en dicho proceso?
- ¿Para qué nos sirve la comprensión lectora en nuestra vida?
- ¿Cómo se puede desarrollar la comprensión lectora?

- ¿Se puede situar y desarrollar a la comprensión lectora como una competencia?
- ¿Qué son las competencias?
- ¿Las competencias se pueden ligar con la orientación educativa?
- ¿Cómo se puede, a través de la orientación educativa, desarrollar la competencia de la comprensión lectora?
- ¿Qué es y qué implica la orientación educativa?

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo dentro de un programa de servicio social denominado “**Atención psicoeducativa a los niños y las niñas de educación especial, preescolar y primaria**” del **Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación (CEPPAED)** perteneciente a la **Universidad Pedagógica Nacional (UPN)**.

Tomando como metodología de investigación a la denominada **Investigación-Acción** ya que es de tipo cualitativa, pues se realizó un trabajo en equipo (asesora psicopedagógica, padres de familia y alumnos) poniendo énfasis en las cualidades individuales en cuanto a comprensión lectora de los alumnos.

Por lo anterior, la estructura del presente documento quedó establecida de la siguiente manera:

En el **Capítulo 1** se describen de manera detallada algunos aspectos relacionados con el campo de la **Orientación Educativa**, desde sus antecedentes a nivel mundial y nacional, su delimitación conceptual y los elementos que se deben contemplar para realizar una acción orientadora, a través de la intervención, elementos tales como: la función que desempeñará, y el área y contexto en que se desarrolla. Este capítulo tiene el propósito de determinar el campo de acción de la propuesta de intervención orientadora de la investigación.

El **Capítulo 2** da cuenta de los dos ejes teóricos centrales de la investigación: **1)** el enfoque de las **competencias**, del que se estudian aspectos como sus antecedentes, delimitación conceptual del término competencia, así como su clasificación y el discurso y aplicación de este enfoque en nuestro país, **2)** la **comprensión lectora**, tema del que se estudian aspectos como su conceptualización, los elementos que intervienen en este complejo proceso y la forma de evaluarla.

Este capítulo tiene como propósito, contestar algunas de las preguntas de investigación anteriormente planteadas, además de fundamentar teóricamente la propuesta de intervención que se aplicó.

El **Capítulo 3** describe el proceso metodológico empleado para realizar la investigación, es decir, el paso a paso de la **Investigación-Acción**, asimismo se describen los antecedentes y la delimitación conceptual de este método. Además se detalla el método empleado en el grupo “3°A” del CEPPAED. Este capítulo tiene el propósito de determinar el proceso metodológico seguido para realizar la investigación.

En el **Capítulo 4** se presenta la descripción de la planeación, diseño, aplicación y evaluación del programa de intervención llevado a cabo. Finalmente, se integran las conclusiones y la bibliografía.

CAPÍTULO 1.

ORÍGENES Y DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La orientación es un campo importante de la pedagogía, ya que es a través de ella que se puede ver al sujeto desde otra perspectiva, como la holística, en donde el sujeto es un todo compuesto de varias partes, es decir, en él se integran elementos, sociales, escolares, personales y profesionales que le permiten tener un continuo desarrollo.

Por tanto, en este capítulo se abordará a la Orientación Educativa, como punto de partida del presente trabajo, contemplando los siguientes aspectos: antecedentes, delimitación conceptual, la intervención en orientación (delimitación conceptual, funciones, áreas y modelos de intervención).

1.1. ANTECEDENTES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA A NIVEL INTERNACIONAL

La orientación en un principio tenía una visión, funciones y finalidades diferentes a las que tiene actualmente, por lo anterior se presenta a continuación de manera general los antecedentes y desarrollo de la orientación, con el fin de conocer el proceso por el que ha pasado para ser lo importante que hoy día es en el campo de la pedagogía.

Antiguamente se reconocía como orientadores a los viejos, brujos, hechiceros, astrólogos, filósofos, sacerdotes, profesores, pitonisas, etc., es decir, a todas aquellas personas que en general habían ejercido siempre un importante control social, ya que guiaban a los pueblos y a las conciencias de los hombres, determinaban sus destinos, prediciendo su futuro (ocupacional), puesto que a ellos se acudía cuando había necesidad de consejo, utilizando para estos fines

instrumentos con enormes fundamentos místico-mágicos, lo cual los hacían efectivos e incuestionables (Martínez et al, 2002).

Todos estos personajes mágicos, sólo reafirmaban la idea social que se tenía: de heredar el oficio de los padres a los hijos, pues si se nacía hijo de artesano, campesino, comerciante, noble, etc., el individuo era criado, instruido y educado para ello, quedando así su destino trazado, “no quedaba de otra” sino seguir la tradición social. Sólo había una forma que podía romper con esa tradición de los medios sociales (familia, clase y en ocasiones la religión), la rebeldía (Martínez et al, 2002).

Pero pese a lo anterior, y a medida que se fueron dando la universalización de los derechos del hombre, la institucionalización de las funciones sociales y la división del trabajo, se presentaron necesidades que sólo la orientación podía atender: **a)** un proceso de ayuda al individuo para resolver sus problemas existenciales (**orientación personal**), **b)** un proceso de asesoramiento en cuanto al estudio, atendiendo a sus capacidades intelectuales y con base en el principio de igualdad de oportunidades (**orientación escolar**) y **c)** un proceso de ayuda para acertar en su opción profesional (**orientación vocacional- profesional**) (Roig, 1982).

Pero las problemáticas antes descritas ya se percibían desde la época clásica de Grecia y Roma en donde aunque no se utilizaba el concepto de orientación como tal, sí se tenían los elementos suficientes para pensar en ella y lo que ella implicaba, como se observa en personajes como **Sócrates, Aristóteles y Platón** en quienes “pueden encontrarse muchos principios psicopedagógicos, referidos a fines de la educación, aprendizaje, relación profesor-alumno, habilidades, etc., que en gran medida siguen vigentes” (Bisquerra, 1996: 16); principios como el que uno de los objetivos de la orientación sea lograr la felicidad del sujeto, mediante el conocimiento de uno mismo, realizando las actividades y dedicándose a las ocupaciones que al sujeto le agraden.

Posteriormente en la Edad Media aparecieron dos autores representativos, el primero, **Santo Tomás de Aquino** quien retoma las ideas filosóficas de los griegos Platón y Aristóteles para poder establecer “como condiciones básicas de enseñanza la prudencia, la medida, la habilidad para encontrar el justo medio y la adaptación a los discípulos” (Bisquerra, 1996: 16); el segundo, **Ramón Llull** que en su obra *Doctrina Pueril* establece que “la educación debe tener en cuenta la variedad de temperamentos y aptitudes. Como consecuencia conviene que cada uno elija la ocupación para la cual tiene más disposición natural” (Bisquerra, 1996: 16).

Como respuesta a lo anterior, **Carlomagno**, propugna la *orientación de clases*, específicamente de dos clases sociales perfectamente definidas (el dirigente o aristócrata y el siervo), lo hace con base en la creencia en la eficacia de la formación e instrucción para el arte del gobierno, por lo que establece los distintos niveles sociales y profesionales colocando al *aristócrata talento* (filósofos) en la cúspide del gobierno, seleccionando de entre la clase a los capacitados para que se instruyan y se rediman de su trabajo servil, elevándolos a la categoría de asesores del poder o de enseñantes de la aristocracia (Roig, 1982).

Con la aparición del Humanismo y Renacimiento se generan notorios cambios en la concepción del hombre y del mundo, época donde aparecen pensadores como **Rodrigo Sánchez Arévalo**, **Juan Luis Vives**, **Paracelso** y **Juan Harte de San Juan**, quienes colocan al hombre en el centro de la atención ya que se interesan en investigar y resaltar la importancia de conocer mejor a las personas, conduciéndolas a profesiones adecuadas con base en las habilidades que las diferencian, afirmando que las diferencias son de origen herencial, aunque la educación y el ambiente pueden influir en ellas (Bisquerra, 1996 y Roig, 1982).

Pero no es sino hasta la Revolución Industrial, y como resultado del nacimiento de la industria, la división del trabajo (especialización) y las transformaciones que la tecnología y el capitalismo introdujeron en la vida social y productiva que se empezaron a abrir nuevos panoramas y posibilidades a los individuos. El dinero

comenzó a circular y “cambiar de manos” de forma más vertiginosa. Las condiciones y los hombres fueron vistos como mercancía que podía venderse al mejor postor, por lo que fueron cada vez más intercambiables y manejables. Como consecuencia, la instrucción y la cultura se convierten en el primer instrumento de éxito y de elevación social; la ciencia y la tecnología se perfeccionan y evolucionan de modo acelerado, exigiendo siempre mayor saber; los oficios cuyos artesanos no son reclutados en las tradiciones familiares, ya no siguen el lento aprendizaje impartido por las corporaciones, se descargan cada vez más en la escuela cuya función era la de preparar y reclutar personal.

La industria y el comercio no pueden admitir ya la pérdida que significan las fuerzas mal empleadas, se estandariza la producción y se regulan los oficios. Se trata de conseguir el mejor empleo de acuerdo a las capacidades y fuerzas de cada trabajador, por lo que es necesario conocer sus aptitudes, habilidades y recursos con el fin de medirlos y verificarlos. Es así como **nace la orientación profesional, que se preocupaba por reclutar a los mejores obreros** para la profesión. Pero la orientación profesional está, a su vez, regida por los estudios, por el desarrollo de las facultades que se han adquirido en la escuela. La orientación escolar viene a plantarse como consecuencia de la orientación profesional. Y así, en un mundo que día a día se transforma, en donde la lucha económica se vuelve la cruel realidad e impone la racionalización, en que la corporación y la familia se desprenden cada vez más de su función determinante, y en que, por fin, la escuela se ve cada día más invadida por la preocupación de la especialización y la preparación técnica exigida por la vida moderna, imponiéndose la orientación, como una necesidad económica, social, personal y moral. Teniendo como finalidad ayudar a vivir con mayor plenitud y de manera más fructífera. El propósito era la felicidad de los individuos y la máxima armonía resultante de toda la nación (Bisquerra, 1996).

Pero es hasta 1908, con la fundación del *Vocational Bureau* en Boston y con la publicación de *Choosing a vocation* de Frank Parsons en 1909, cuando aparece por primera vez el término *Vocational Guidance* (Orientación Vocacional), considerada

como el primer tratado sobre la orientación vocacional, puesto que, en dicha obra, Parsons, establece los tres pasos o tareas básicas que debe comprender todo proceso de asesoramiento y de ayuda al individuo (Bisquerra, 1996 y Roig, 1982):

- Conocer cómo es el sujeto que vamos a asesorar, explorando su personalidad.
- Conocer las diversas tareas o trabajos que se le ofrecen en el panorama laboral y ocupacional.
- Controlar de forma progresiva el proceso de ajuste o de integración del sujeto con su opción, es decir, entre el ser y su quehacer, aplicando, en cada caso, si procede, las medidas correctivas y de apoyo (Roig, 1982: 14).

Mientras que la Orientación Educativa se reconoce gracias a la labor de Jesse B. Davis, pues fue él quien logró introducir y aplicar en los Estados Unidos el primer programa de orientación en la escuela (Bisquerra, 1996).

Es hasta la década de los años 20 donde la orientación surge bajo tres formas: personal, escolar y vocacional – profesional, orillando a países como Estados Unidos, Inglaterra, Suiza, Bélgica, Francia, Italia, Rusia, España, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Uruguay, Japón y Australia a crear instancias, ya sea bajo el amparo de las universidades, del gobierno o de la misma industria, instancias que ofrezcan este tipo de servicios (Roig, 1982).

1.2. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

En contraste, en nuestro país no siempre se tuvo la visión de brindar una ayuda integral al sujeto a lo largo de su vida, por lo que, es a principios del siglo XX que la Orientación aparece en México, para satisfacer las necesidades que los sujetos presentan después de una serie de acontecimientos que cambiaron el rumbo de la

educación y la visión que se tenía del individuo, acontecimientos que se presentan a continuación de forma breve y general (Martínez et al, 2002).

México, como resultado de los movimientos revolucionarios de 1910, atravesaba por un periodo lleno de inestabilidad política, social y económica que exigía un sistema educativo de corte pedagógico que cubriera las necesidades de la época. Se luchaba por una educación popular que contribuyera al establecimiento de la justicia social, pero Porfirio Díaz tan sólo conformaba proyectos educativos que poco perjudicaran a su gobierno y que contuvieran la fuerza de los descontentos de la población. Con la interrupción de la revolución y la implementación de la Constitución de 1917, el país confrontaba la difícil tarea de integrar un modelo de gobierno capaz de homogeneizar las políticas de desarrollo nacional para satisfacer las demandas de una población restringida por su alto grado de desigualdad cultural, económica y social (Martínez et al, 2002).

Ante este panorama, Obregón define como meta para el desarrollo nacional a la industrialización, orientando la educación hacia todos los niveles. Pero para ello se requería de un órgano de gobierno encargado de esa gran tarea, por lo que en 1917, se sustituye a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes por el Departamento Universitario y de Bellas Artes, a cargo de José Vasconcelos, organismo que posteriormente dio pie a la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. En ese mismo año, se celebra el Primer Congreso Mexicano del Niño, en donde se empieza a plantear el estudio del niño en sus aspectos biológicos, psíquicos y pedagógicos para conocerlo y poder encauzarlo mejor en su vida escolar. Posteriormente en 1923 se celebra el Segundo Congreso Mexicano del Niño del cual se desprende la fundación y organización del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Mental. Para 1926 se crean la sección de Orientación Educativa y Vocacional, así como el Instituto Nacional de Pedagogía, instancias donde la orientación adquiere un matiz más psicotécnico y psicométrico, puesto que sus objetivos estaban encaminados a conocer el desarrollo mental, físico y pedagógico del niño, explorar el estado de salud de los maestros y alumnos, explorar aptitudes físicas y mentales de los escolares para

orientarlos en el oficio o profesión del que puedan obtener mayores ventajas, diagnosticar a los niños anormales y estudiar estadísticamente las actividades educacionales en todo el país (Martínez et al, 2002).

En cuanto a la orientación vocacional, en 1932, se crea en la Escuela Preparatoria Técnica de la SEP un servicio de Orientación Vocacional que tenía como finalidad “proporcionar opciones a los jóvenes que deseaban continuar sus estudios –pero que además podían hacerlo-“ (Martínez et al, 2002: 89).

Con la creación del Instituto Politécnico Nacional, en 1938, surge la Guía de Carreras que contenía información múltiple sobre las carreras existentes y reconocidas por la SEP en aquella época.

Para 1940, se impulsa la carrera de Psicología, que da entrada a los especialistas en orientación, disciplina que estuvo invadida por un sentido tradicionalista que enfatizaba el papel del consejo para ubicar a los orientados e incorporarlos en el ámbito productivo. Estos servicios de orientación fueron coordinados por Luis Miro y López (Martínez et al, 2002).

Para 1952 México se incorpora a las acciones emprendidas para brindar servicios de orientación personal, escolar y vocacional – profesional, convirtiéndose pronto en sede de congresos y reuniones a nivel nacional y de Latinoamérica.

Es a partir de la década de los años 60 cuando se empiezan a dar los cambios más significativos en los servicios de orientación, como es el origen de la Orientación Educativa Integral, en el año de 1966, que fue consecuencia de la reforma universitaria de los servicios de orientación.

Para el periodo presidencial de José López Portillo (1972-1980) es creada la subdirección de Orientación Vocacional que pone en marcha el Programa Experimental de Orientación, empleando instrumentos psicométricos y un catálogo de carreras pertenecientes a la SEP.

A finales de 1979, se realizó el Primer Congreso Nacional de Orientación Vocacional de Educación Media Superior en el que se concibió a la orientación como “un enfrentamiento de las necesidades básicas de desarrollo en orden a los recursos humanos y materiales con que se cuenta” (Martínez et al, 2002: 91).

Es así, como bajo un contexto de lucha, inestabilidad y cambio social nace la Orientación vocacional y Educativa, que trataría de brindar a la sociedad una oportunidad basada en el desarrollo económico encaminado a la industrialización, a través de la selección de personal más calificado, competente y apto para el empleo.

En la actualidad, México se ha preocupado por brindar servicios de orientación como es el caso del nivel básico (secundaria) y en el nivel medio superior donde la mayor parte de las escuelas cuenta con un departamento de orientación encargado de realizar actividades como talleres informativos (sobre temas como sexualidad, adicciones, etc), ferias profesiográficas o acompañamiento constante de sus alumnos.

1.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La orientación, al igual que las competencias y el diagnóstico (como veremos posteriormente) no tiene una definición única y universal, puesto que cada autor tomará una postura y un enfoque diferente bajo el cual seguirá sus estudios y del cual dependerá el área de la orientación en la que va a trabajar, pero la definición que guiará este trabajo será la que propone Bisquerra (1998: 9):

“Un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”.

Esta definición sitúa a la orientación como un **proceso continuo** ya que no es un acto puntual, es decir, de un momento determinado de nuestra vida, sino que se prolonga por un periodo más largo (toda la formación e instrucción educativa

formal e informal del sujeto). Esta postura se ha adoptado de unos años para acá bajo un enfoque del ciclo vital, lo que lleva a la orientación a prolongarse durante toda la vida, llegando a considerarla parte fundamental del proceso educativo a lo largo de todos los niveles. Esto implica considerar a todos los educadores, formadores, guías, acompañantes o facilitadores en el proceso de formación del alumnado, ya que son estos últimos (alumnos) los destinatarios de las acciones orientadoras.

Como resultado de lo anterior, la orientación debe contribuir al **desarrollo de la personalidad integral** de los alumnos a lo largo de todo su proceso educativo, pues es más que una asignatura inmersa en el currículo, es una disciplina que se preocupa por brindar una asesoría escolar, personal y profesional a los sujetos para alcanzar el éxito en cualquier ámbito de su vida.

Si bien la orientación puede atender específicamente sólo algunos de los aspectos educativos en particular como son los vocacionales, personales, sociales, etc. (áreas de intervención), es la capacidad de integrar todos los aspectos en una unidad de acción coordinada con el fin de **preparar para la vida** lo que le da identidad.

Por lo anterior, la orientación en este trabajo será concebida como **aquel proceso de ayuda al sujeto para el desarrollo personal, escolar, profesional y social durante todo el ciclo vital, brindándole la oportunidad de desenvolverse exitosamente en cualquier ámbito de su vida.**

1.4. FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN

Antes de iniciar el proceso de intervención, es necesario tener claro la función de la actividad orientadora para la cual se va a llevar a cabo dicho proceso, la función estará determinada por los objetivos que se planteen y podrá ser, de acuerdo con Bisquerra (1998):

- ✓ **Función de Ayuda:** la orientación debe adoptar y adaptar medidas correctivas y/o preventivas que pueda emplear en cualquier contexto, momento o circunstancia, siempre con el fin de proporcionar ayuda al alumno o sujeto a orientar.
- ✓ **Función educativa y evolutiva:** esta función de la orientación pretende brindar y reforzar estrategias y herramientas suficientes para que el alumno o sujeto a orientar pueda adquirir confianza y potenciar una habilidad en la resolución de problemas.
- ✓ **Función asesora y diagnosticadora:** esta función de la orientación es la que se refiere a la recolección de datos de todos los aspectos del orientado, pero no sólo a través de tests psicométricos, sino también utilizando otras estrategias como la entrevista, el cuestionario, la charla, el cuaderno de notas, etc., con el fin de brindarle una mejor ayuda o asesoría al orientado.
- ✓ **Función informativa:** es la función de la orientación referida a brindar toda la información que el sujeto tenga la necesidad de conocer, como puede ser información profesiográfica (vocacional), de trámites escolares, sobre temas de interés como el amor, SIDA, sexo, familia, etc., e incluso información sobre algunas de sus asignaturas.

En el caso del trabajo realizado con los alumnos del tercer grado (grupo A) de primaria del CEPPAED (Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación), lugar en donde se llevaron a cabo las prácticas, se asumió una **función asesora y diagnosticadora**, pues se realizó un diagnóstico para detectar las principales deficiencias en cuanto a comprensión lectora, además de otras áreas como matemáticas, historia, redacción, expresión oral, etc., para posteriormente realizar un plan de trabajo que intentó corregirlas para que los niños en grados superiores no presenten dificultad alguna en ninguna de las áreas antes mencionadas, por lo que también se trató de una **función educativa y evolutiva**.

1.5. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

Como se mencionó anteriormente, la orientación es un proceso de ayuda al sujeto, por lo cual necesita una serie de especificaciones (áreas y modelos) para llevar a cabo la intervención. Por ello se iniciará en este apartado con la delimitación de qué se entiende por intervención. Ya que esto nos brindará la oportunidad de comprender mejor el proceso.

Bisquerra (1996: 17) concibe a la intervención orientadora como un:

“Proceso especializado de ayuda que, en gran medida, coincide con la práctica de la orientación. Por tanto, se propone complementar o suplementar la enseñanza habitual. (...) [En ella] se procura implicar a profesores, padres y a la comunidad. El propósito puede ser correctivo, de prevención o desarrollo”.

Para Plata (citado en González y Cabrera, 2008: 3) la intervención en orientación es:

“Una labor que contribuye a dar soluciones a determinados problemas y a prevenir que aparezcan otros, al mismo tiempo que supone colaborar con los centros o instituciones, con fines educativos y/o sociales, para que la enseñanza o las actuaciones que desde ellos se generan estén cada vez más adaptadas a las necesidades reales de las personas y de la sociedad en general”.

Para Rodríguez¹, la intervención es:

“Como el conjunto de programas, servicios, técnicas, estrategias y actividades que, cohesionados por una meta y

1 www.tesisenxarxa.net/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0323104-135426//OC_Capitulo_V_Def.pdf -

un conjunto congruente de objetivos y programados intencional y previamente de modo riguroso y profesionalizado, intenta cambiar el proceder de una persona o de un colectivo con la intención de mejorar su conducta personal y profesional”.

Después de haber mencionado las anteriores definiciones y concluyendo con base en ellas, podemos definir a la intervención en orientación como aquel **proceso que tiene como finalidad la mejora o resolución de problemáticas presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje y de la educación en general.**

1.6. MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

Teniendo ya delimitada y planteada la función que tendrá la acción orientadora, se determinará el modelo de intervención, entendido éste como aquellas estrategias determinadas para conseguir ciertos resultados, objetivos o metas propuestos, de acuerdo con Bisquerra (1998), se distinguen tres modelos de intervención en orientación:

- I. **Modelo de programas:** Se propone anticiparse a los problemas para prevenirlos y contribuir así al desarrollo integral de las personas. Los programas están dirigidos a todo el grupo de clase, es decir, son grupales.
- II. **Modelo de consulta:** Se propone asesorar a mediadores (profesores, tutores, familia, institución, etc.), para que sean ellos los que lleven a término programas de orientación con la supervisión de un orientador especialista. Se forma lo que se conoce como tríada.
- III. **Modelo clínico:** Se centra en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica de este modelo.

Para este trabajo se utilizó un **modelo de programas**, puesto que se trabajó para corregir dificultades, por medio de programas colectivos de intervención en forma de talleres que tenían como propósito desarrollar la competencia de la comprensión lectora, dicho programa estuvo dirigido a los alumnos del grupo “3°A” del CEPPAED (Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación), mismo que se describirá en el capítulo 4.

1.7. ÁREAS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

Teniendo clara la función y el modelo con el cual se trabajó, se determinó el o las áreas en las que se llevó a cabo la intervención, considerando un área de intervención en orientación cada uno de los aspectos esenciales a considerar en la práctica, es decir, el marco de intervención de la orientación. Dicho marco reconoce cuatro áreas específicas (Bisquerra, 1998):

- A. **Orientación vocacional o profesional:** Dentro de esta área se incluyen aspectos como el conocimiento de sí mismo (intereses, aptitudes, motivaciones, etc.) y conocimiento del contexto (posibilidades de estudio y profesiones) para poder tomar decisiones acertadas y benéficas con conocimiento de causa.

- B. **Orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje:** Los programas de métodos de estudio y temas afines (habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje y estudio, etc.).

- C. **Atención a las necesidades educativas especiales y a la diversidad:** Está relacionada con el área anterior, pues enlaza las dificultades de aprendizaje con las dificultades de adaptación; estas dificultades o necesidades se han ampliado para incluir una diversidad de casos entre los que se encuentran grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, migrantes, etc.

D. Orientación en la prevención y el desarrollo humano: Esta área incluye los aspectos relacionados al cuidado y la mejora de la vida integral de la persona, incorporando elementos como: el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, entre otras.

1.8. PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN LA INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

Por último, se revisará el tema de los principios en los que se fundamenta la intervención orientadora. Un principio se define, según Álvarez Rojo (citado en Martínez, Quintanal y Téllez, 2002: 43) como “los criterios normativos que dirigen la acción orientadora, producto del conocimiento acumulado a lo largo del desarrollo histórico de la disciplina”. Se diferencian 5 principios principales: antropológico, evaluativo o de diagnóstico, preventivo, del desarrollo y de intervención social o ecológico, mismos que a continuación se describirán brevemente.

a) Principio Antropológico

Dentro de este principio se concibe al sujeto como un ser individual, pero a la vez social, libre, único, singular y responsable de sí mismo (de sus actuaciones, decisiones y experiencias). Un ser capaz de enfrentar y superar con la ayuda de los demás dificultades y situaciones complejas, competitivas o cambiantes.

Para adoptar este principio en la intervención se deben tener en cuenta:

- Los cambios y las actitudes de todos los miembros de la comunidad educativa (directivos, profesores, orientadores, alumnos y familia)
- Evaluación de las necesidades de todos los agentes que forman el entorno inmediato del sujeto.
- Establecimiento y clarificación de los objetivos.

- Gestión de los recursos materiales humanos que la comunidad puede proporcionarles y aceptar las ayudas que se les brinda y exigir, de las administraciones públicas, políticas de ayuda y protección a la escuela.

En síntesis este principio pretende que el sujeto se desarrolle y desenvuelva con ayuda de los demás.

b) Principio evaluativo o de diagnóstico

Este principio concibe al sujeto como un ser individual inmerso en uno o más grupos sociales (familia, escuela, sociedad) para adoptar el principio evaluativo en la intervención orientadora se debe contemplar:

- La evaluación de las necesidades de los destinatarios de la acción orientadora (alumnos, profesores, directivos, familia, etc)
- La evaluación de los procesos educativos y del sistema de orientación; el análisis de los datos establecerá las necesidades, objetivos y metodología de la intervención orientadora.
- El empleo de instrumentos cualitativos y cuantitativos válidos y fiables que permitan obtener información suficiente y adecuada sobre el contexto, proceso, resultado y política educativa, que permita tomar decisiones con el fin de modificar el proceso y mejorar los resultados.

Es decir, el principio evaluativo o de diagnóstico tiene como fin la mejora del trabajo profesional de los orientadores y, en la garantía de su acción orientadora, fundamentada en bases técnicas y científicamente probadas.

c) Principio Preventivo

Ese principio intenta actuar sobre los factores que originan el problema a distintos niveles de prevención; los ámbitos de actuación prioritaria son la familia y la

escuela puesto que son las instituciones en las que el ser humano pasa los primeros años de su vida, años fundamentales en el desarrollo personal y social.

Para Álvarez Rojo (citado en Martínez, Quintanal y Téllez, 2002: 47) los programas de carácter preventivo, para ser eficaces han de:

- Aplicarse a poblaciones seleccionadas a partir de datos empíricos que establezcan las características de la misma y su predictibilidad.
- Desarrollarse habilidades nuevas y aplicar reforzadores positivos.
- Permitir la intervención a largo plazo.
- Fortalecer los soportes naturales de destinatarios como la familia y los amigos.
- Ser evaluados sistemáticamente y rigurosamente en su efectividad.

d) Principio del Desarrollo

Ese principio se fundamenta en el concepto de Desarrollo que entiende la evolución del ser humano como un proceso continuo de cambios cualitativos cada vez más complejos. Gracias a dichos cambios, la persona adquiere nuevas experiencias, las integra y amplía, posibilitando, de este modo, el desarrollo de la personalidad.

Este principio tal como lo afirma Rodríguez Espinar (citado en Martínez, Quintanal y Téllez, 2002: 50) “constituye un punto irrenunciable referencia en un concepto moderno de orientación. El dotar al sujeto de las competencias necesarias para afrontar las demandas de cada etapa evolutiva (enfoque madurativo) o el proporcionarle las situaciones de aprendizaje vital que faciliten una reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo (enfoque constructivista) son

objetivos plenamente asumidos por los planteamientos de la Orientación para el desarrollo”.

En síntesis, este principio tiene el fin de fomentar y facilitar el desarrollo integral en todos los ámbitos: físico, cognitivo, afectivo, social, psicomotor, del lenguaje, etc.

e) Principio de Intervención Social o Ecológico

Este principio se basa en los principios del paradigma ecológico-sistémico, en el que el análisis de los hechos sociales y la intervención sobre los mismos ha de incidir en los contextos en los que se manifiesta, en los procesos institucionales que los origina, en el análisis de las interrelaciones que se producen entre los agente implicados, en la participación de dichos agentes en el análisis de los procesos y de los contextos.

Adoptar este principio en la intervención orientadora, implica:

- Adquirir compromisos a nivel personal, institucional, social y de relación con el orientado.
- Modificar aspectos concretos de marcos y ámbitos educativos diversos. Del ámbito educativo general en aspectos de metodología, modelos de dirección, sistemas de evaluación, admisión de alumnos, selección de profesores, etc.
- Introducir nuevas perspectivas en los objetivos, en las funciones y en las prioridades del trabajo del orientador que tratará de transformar los contextos sociales y asumirá funciones de investigación actuando como agente de cambio social.

En síntesis, este principio está centrado en el actuar sobre el entorno material y humano, sin que se desatienda al sujeto. En este principio no es necesario que el orientado esté implicado directamente.

Puesto que este es un trabajo que pretendió desarrollar la competencia de la comprensión lectora a través de un programa de intervención orientadora, se basó

en el **principio de desarrollo**, ya que lo que se buscó fue generar un cambio gradual y continuo en la vida del sujeto, cambio que dio inicio con el ejercicio de la lectura; además se situó en las áreas de: **procesos de enseñanza - aprendizaje**, ya que se encuentra dentro del currículo de la educación formal y es considerada un aprendizaje básico y en el área de **atención a las necesidades educativas especiales y a la diversidad**, ya que se pretendió atender a los problemas y/o dificultades de comprensión lectora que los alumnos de tercer grado del CEPPAED presentan en este rubro.

Así, después de haber hecho un recorrido breve por los antecedentes y los elementos que constituyen a la orientación, se tomará como eje guía de este trabajo, entrelazándola con el discurso de las competencias, que se abordará en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 2.

UN ACERCAMIENTO AL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

Los seres humanos contamos con diversas formas de comunicación y vías de aprendizaje, una de esas formas es el lenguaje escrito, es decir, la lectura y escritura. Para este trabajo nos enfocaremos en la lectura de comprensión o comprensión lectora, la cual nos permite acceder de manera más fácil y eficaz al conocimiento, permitiendo otorgarle un mayor significado al mismo, logrando un aprendizaje significativo que permita acceder a la metacognición (aprendizaje autorregulado). Pero hablar de comprensión lectora, del cómo se lleva a cabo o cómo se llega a ella es más complicado, ya que es un proceso muy complejo en donde se entrelazan diversos aspectos como la identificación y asociación grafema-fonema (símbolo – sonido), la atención, concentración, velocidad de lectura, etc.

De ahí el interés por indagar sobre la comprensión lectora, que aunque no es un tema de reciente interés, ya que se han realizado investigaciones desde la década de los años treinta, como es el caso de Huey (citado en Vieiro y Gómez, 2004), quien aportó importantes datos acerca del papel de los movimientos oculares durante la lectura, sobre la naturaleza de la capacidad perceptiva (qué cantidad de información se percibe durante una fijación ocular), sobre los procesos implicados en el reconocimiento de palabras y sobre la comprensión lectora propuesto por Emile Javal (Vieiro y Gómez, 2004), quien fue el primero en observar que durante la lectura nuestros ojos no se mueven de forma lineal sino que se mueven a saltos tanto hacia delante (movimientos sacádicos) como hacia atrás (regresiones oculares), además sostenía que el lector focaliza un campo visual relativamente amplio que va más allá de las letras e, incluso, de la palabra, y que durante el movimiento de los ojos no se efectúa lectura alguna sino una rápida percepción de los signos ópticos (Vieiro y Gómez, 2004), estos autores han realizado su trabajo bajo el enfoque cognitivo.

Aunque la comprensión lectora podría reconocerse como un tema (un tanto) de corte psicológico, puesto que es un proceso que el sujeto lleva a cabo internamente, en este trabajo será abordado desde un enfoque pedagógico basado en competencias y en la orientación educativa.

Las competencias son un tema o discurso que se ha retomado recientemente con el fin de llevarlo a la política y práctica educativa de nuestro país, hasta ahora sin mayor éxito, ya que no se ha puesto el suficiente interés por revisar el discurso, para posteriormente ponerlo en práctica de manera satisfactoria.

Por lo tanto, este capítulo abordará el tema de las competencias, desde sus orígenes, hasta el surgimiento y desarrollo en el sistema educativo mexicano, así mismo, se abordará a la comprensión lectora, situándola en el marco de las competencias.

2.1. ANTECEDENTES DE LAS COMPETENCIAS

La importancia de mencionar de manera general los antecedentes de las competencias radica en que nos permitirá entender bajo qué contexto surge este enfoque, ya que nos dará pie para tratar de insertar dicho enfoque o discurso en la política y práctica del sistema educativo mexicano actual, para brindar a los estudiantes una educación de calidad.

Las competencias tienen sus orígenes en la Grecia Clásica, pues, pese a que no utilizaban el término competencia, sí se tenían presentes los elementos que integran a la competencia, poniendo gran énfasis en la integración del saber y la realidad del hombre, tal como lo afirma Aristóteles en su obra de la "Metafísica", donde hace hincapié en que las competencias son capacidades inherentes al hombre y que se ponen de manifiesto en acciones, sosteniendo que:

- Todos los hombres tienen las mismas facultades (capacidades para el conocimiento); lo que los hace diferentes es el uso que le dan a dichas facultades.
- Las personas poseen una potencia –facultad- y ésta se expresa en actos actuaciones-particulares. La potencia es posibilidad y el acto es lo que se da realmente, siendo el devenir el paso de la potencia al acto, de la materia a la forma.
- Las personas tienen por naturaleza el deseo de saber, el cual irrumpe también por el placer y su utilidad (Tobón, 2005: 40).

Pero no fue sino hasta el siglo XX cuando aparece el término competencia, en el trabajo realizado por el lingüista Noam Chomsky y años más tarde Habermas lo retoma, utilizando el término competencia interactiva.

El lingüista Noam Chomsky planteó, por primera vez, el término *competencia lingüística* en el año de 1965, en su estudio realizado en el área de la lingüística, que tenía como propósito comprender y explicar la adquisición del lenguaje, afirmando, que es cuestión de crecimiento y maduración, de facultades relativamente fijas, que emergen de estímulos externos adecuados, lo que da al lenguaje un carácter creativo, otorgando así la posibilidad de producir y comprender oraciones nuevas y rechazar aquellas que se consideren gramaticalmente incorrectas. Por lo que define a la **Competencia Lingüística** como: “Aquella capacidad individual y colectiva” (Maldonado, 2002: 15) que tienen los seres humanos para apropiarse del lenguaje y emplearlo para comunicarse (Tobón, 2005).

Jurgen Habermas, al igual que Chomsky emplea el término competencia, al hacer referencia al uso del lenguaje en la perspectiva de entender-se con alguien acerca de algo. Plantea que la comunicación requiere de presupuestos

universales que necesariamente deben de cumplirse para que las personas puedan entenderse. También propone que las competencias tienen una serie de componentes universales que permiten el entendimiento entre las personas. Por lo que propone el término de competencia interactiva, definiéndola como: aquellas capacidades del sujeto que le permiten actuar socialmente (Tobón, 2005).

Esta **competencia interactiva**, según Habermas se forma a través del trato, comunicación y socialización con los demás sujetos, además de que puede investigarse independientemente de la cultura a la que el sujeto pertenezca, puesto que, se deriva de la estructura social universal, es decir, de los elementos integrantes de cualquier sociedad, como lo es el lenguaje.

En la década de 1960 surge el enfoque de competencias en el ámbito laboral, a raíz de la necesidad de las empresas de promover el aprendizaje de organización, la competitividad y la movilidad laboral, así como de la implementación de nuevos procesos de organización del trabajo y del modo económico y de producción. Provocado por el cambio del modelo fordista-taylorista de producción al modelo económico de la tecno-globalización, que lleva a las empresas a prepararse para un estado continuo de competencia local, regional y global, exigiéndoles contar con personal con un alto grado de flexibilidad para adaptarse a los nuevos procesos de trabajo, llevándolos a ajustar su desempeño a los requerimientos del cliente. Obligando a las empresas a poner en acción programas de capacitación para todos sus empleados con el fin de incrementar y potenciar sus competencias (Tobón, 2005), entendidas éstas como:

“La capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá de ésta, a profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y

conocimientos mayor a lo habitual, incluso entre trabajadores con experiencia” (Maldonado, 2002: 34).

Es así, en este contexto de búsqueda de una educación más eficaz e integral que surge la noción y el enfoque basado en competencias, brindándonos la oportunidad de compararlo con el contexto actual, detectando las diferencias y los obstáculos que permitirían su inserción en el ámbito educativo mexicano.

2.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO COMPETENCIA

No existe, aún, una definición única o universal para el término competencia, por lo que cada autor que aborde este tema, puede, de acuerdo a su postura, proponer una definición. Este amplio abanico de conceptualizaciones genera, en muchas ocasiones, confusión entre algunos términos que son muy cercanos como el de destreza, habilidad y conocimiento, lo que nos lleva a establecer una diferencia y delimitación de cada uno de estos términos, pues ayudará a evitar confusiones al abordar el discurso de las competencias.

La diferencia entre estos términos radica en que, el **conocimiento** se refiere a ***lo que sé***; la **habilidad cognitiva** al ***cómo aplicar lo que sé*** y la **habilidad práctica** al ***saber lo que se debe hacer***; la **destreza** se refiere a ***la técnica de qué se debe hacer***, y la **competencia** se refiere a la ***integración, conversión y movilización en una acción concreta de los conocimientos, habilidades y destrezas que el sujeto posee para dar solución a una situación problemática en un contexto determinado.***

Aclarado lo anterior, a continuación se presentan algunas definiciones que ayudarán a comprender mejor el término competencia:

- **Chomsky** afirma que una competencia es la “disposición para, es teoría, es una hipótesis de trabajo del genoma humano, es una capacidad inherente al hombre” (citado en: Maldonado, 2002: 17).

•**LeBoterf**: menciona que “las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores: el saber proceder que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes, etc); el querer proceder que se refiere a la movilización y a la implicación personal del individuo; el poder proceder que permite a la exigencia de un contexto, de una organización de trabajo, de condiciones sociales que otorgan posibilidad y legitimación en la toma de responsabilidad” (citado en Navio, 2005: 31).

•**Marbach**: afirma que “la competencia se define como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica. Entre los ingredientes podemos distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas, podemos admitir las cualidades personales o el talento. Según la aproximación que se adopte, la selección deberá efectuarse con el fin de determinar la unidad de referencia” (citado en Navio, 2005: 31).

•**Euridyce**: postula que la “palabra francesa compétence se empleaba originalmente en el ámbito de la formación profesional y se refería a la capacidad de realizar una tarea determinada. En décadas recientes este término se ha introducido en el mundo de la educación general, donde a menudo expresa una cierta ‘capacidad’ o ‘potencial’ para actuar de manera eficaz en un contexto determinado” (Unidad Europea De Euridyce , 2002: 13).

•**Dominique** define a la competencia como aquella “habilidad de hacer frente, de manera exitosa a demandas complejas en un contexto particular, a partir de la movilización de prerrequisitos psicosociales” (Dominique, 2003).

De las definiciones anteriores se pueden destacar algunos elementos característicos de una competencia como pueden ser: que son consideradas capacidades pertenecientes al hombre, que se desarrollan durante todo el ciclo vital, que al integrarlas y movilizarlas junto con los conocimientos teóricos, habilidades, aptitudes, actitudes, destrezas, etc., se manifiestan en acciones concretas para dar solución a problemas específicos.

Por lo que tomando en cuenta las definiciones anteriores y los elementos característicos que las componen podemos (para efectos de este trabajo) conceptualizar a la competencia como la: **integración, interacción y movilización de los conocimientos teóricos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que se potencializan y desarrollan a lo largo de toda la vida del sujeto que le servirán como herramientas para resolver situaciones problemáticas en cualquier ámbito donde se desenvuelva, como es el escolar, social, profesional y personal.**

2.3. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Como se observó en las diferentes conceptualizaciones, existen infinidad de acciones que se pueden considerar competencias, por lo que, se han clasificado de acuerdo a ciertas características. Para efectos de este trabajo se tomará como referencia la clasificación propuesta por la Unidad Europea de Euridyce (2002), que establece la siguiente clasificación, agrupando a las competencias en dos grandes grupos: competencias clave o básicas y competencias genéricas o transversales.

Las **competencias clave** o **básicas** son aquellas que permiten a los sujetos llevar una vida independiente, responsable y satisfactoria. Y así como hay elementos que caracterizan a las competencias en general, también los hay para una competencia clave o básica, como son:

“**1)** deben ser potencialmente beneficiosas para todos los miembros de la sociedad; **2)** deben ser relevantes para el conjunto de la población independientemente del sexo, clase social, raza, cultura, entorno familiar o lengua materna, y; **3)** han de cumplir con los valores y convenciones éticas, económicas y culturales de la sociedad a la que afectan” (Unidad Europea De Euridyce, 2002: 15).

Estos son sólo algunos de los requisitos que debe cumplir una competencia para ser considerada como clave o básica, también son elementos característicos de cualquier intento de definir el término competencia clave; así que se puede afirmar que una competencia clave es:

“Un conjunto determinado de competencias, elegido en términos culturales y contextuales para responder a las necesidades específicas de las demandas de una situación dada. Cada competencia clave en una combinación de habilidades cognitivas interrelacionadas, de actitudes, emociones y otros componentes sociales” (Dominique, 2003).

Entre las competencias clave más destacadas se encuentran la lectura, escritura y las nociones matemáticas.

Las **competencias genéricas o transversales** son aquellas que: “No están ligadas a ninguna disciplina, sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas, de materias y situaciones” (Unidad Europea De Euridyce, 2002: 15).

Es decir, son aquellas competencias que se pueden aprender en una institución educativa y pueden ser trasladadas a cualquier otro ámbito como el social, personal, etc., y viceversa. Entre las competencias transversales más destacadas se encuentran: la comunicación, resolución de problemas, el razonamiento, el

liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender, entre muchas más.

Con la diversidad de acciones que pueden considerarse competencias, sería difícil sugerir una clasificación que pudiera comprender todas y cada una de ellas, por lo que la clasificación propuesta por Euridyce, puede ser una opción para situar en un tipo específico a cada competencia existente, con la única condición de que cumplan los requisitos establecidos en cada una de las conceptualizaciones mencionadas anteriormente.

2.4. EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO MEXICANO

El sistema educativo mexicano se encuentra en construcción de un enfoque educativo basado en competencias que satisfaga las necesidades y cumpla las demandas que los individuos, la sociedad, la industria y la educación misma le demanden.

Aunque, existen experiencias de algunos países u organismos internacionales que a través de las acciones emprendidas con el fin de mejorar el sistema educativo de su país, impulsaron a México para emprender acciones que impactarían de manera concreta en el sistema educativo, entre estos países se encuentran: Australia, que es uno de los países pioneros en el establecimiento de programas de formación para el trabajo basados en competencias, que comenzaron a ejecutarse en el año de 1957, como respuesta a la solicitud de los sindicatos para que hubiera una mayor capacitación en las empresas que facilitara la certificación de los conocimientos y capacidades que los sujetos poseían; Reino Unido que a comienzos de la década de los 80, comenzó a implementar el sistema de formación para el trabajo basado en competencias partiendo del propósito de introducir mejoras en las empresas industriales y de servicios, y Canadá (Québec) que llevó a cabo una profunda reforma de la formación profesional, cuyo objetivo principal era formar mano de obra altamente calificada, así como revalorizar la

formación profesional y acabar con la deserción que afectaba al sector educativo (Thierry, fecha de consulta 2 de julio de 2007).

O de algunos organismos internacionales como el Banco Mundial que, como lo afirma Margarita Noriega (citada en Villareal, 2005: 202):

“A partir de 1944 el Banco Mundial se ha convertido en un agente con mucho peso en las políticas públicas de los países en vías de desarrollo (como es el caso de México), ya que la importancia de este organismo para la educación en nuestro país no es tanto por lo que financia en proyectos educativos, sino que estriba fundamentalmente en la influencia que esa agencia tiene en el gobierno mexicano”.

O el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que tiene como objetivo promover las políticas destinadas a: **1)** Lograr la más fuerte expansión posible de la economía y del empleo de los países miembros de esta organización y **2)** Contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales (Tobón, 2005).

Con la influencia de estos organismos y las experiencias de estos países, México comenzó a emprender acciones a través del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), donde se realizaron los primeros acercamientos a los modelos y metodologías de la educación y capacitación basadas en competencias, enviando en 1992 personal académico a capacitarse en instituciones de Canadá, España, Estados Unidos, Francia, Inglaterra y Australia. Concretando contratos para recibir asesoría de Canadá e Inglaterra, al tiempo en que se adquirieron recursos didácticos diseñados bajo el enfoque de competencias elaborados por dichos países.

Para 1994, se contaba ya con el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC), cuyo objetivo era garantizar la participación

de las instituciones educativas como responsables de formar la competencia y de los sectores productivos como responsables de establecer la norma, quedando integrado por cuatro componentes:

- I. Los sistemas normalizados y de certificación de competencia laboral (CONOCER: Consejo de Normalización y Certificación en Competencias Laboral).
- II. La transformación de la oferta de formación (SEP: Secretaría de Educación Pública).
- III. Los estímulos a la demanda de capacitación y certificación de competencias laboral STPS: Secretaría del Trabajo Previsión Social).
- IV. Información, evaluación y estudios (CONOCER, SEP y STPS).

En dicho programa la competencia laboral es definida como:

“El conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes adquiridas en la práctica, la escuela o la capacitación que permiten a las personas un trabajo con éxito y de acuerdo con las normas que aseguran un desempeño eficiente y de calidad tal y como lo demanda el mundo laboral” (Thierry, fecha de consulta 2 de julio de 2007).

En 1995, ya autorizado el crédito del Banco Mundial, se creó el Consejo de Normalización y Certificación en Competencias Laboral (CONOCER) con representantes de los sectores público (gobierno federal), privado (empresarial) y social (sindical), y diseñado bajo el modelo del Reino Unido de la Gran Bretaña (Inglaterra, Escocia y Gales).

Es así como México instaura un sistema de formación para el trabajo mediante competencias laborales, sistema dirigido a la educación superior y media superior técnica, y que actualmente se encuentra vigente.

Recientemente, en nuestro país, se han realizado reformas en planes y programas de estudio que integran el discurso de las competencias a la práctica educativa, como es el caso del nivel Preescolar, que en el año 2004 puso en marcha el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004); en el nivel secundaria la reforma se inicia en el año de 2006, resultado del proceso de la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES), que más tarde se transformaría en la Reforma de Educación de Secundaria (RES).

En cambio, en el nivel de Educación Primaria (nivel donde se desarrolló la propuesta de intervención, que se describe en capítulos siguientes) es hasta el año de 2008 cuando se realiza la prueba piloto en algunas escuelas para poner en práctica el enfoque de competencias. En el caso del CEPPAED, para el ciclo escolar 2007-2008 (periodo que cubrió la realización de esta investigación) sólo se contaba con un documento interno que recuperaba el enfoque de competencias y complementa los Planes y Programas de Estudio de 1993.

El documento anteriormente mencionado (documento interno de CEPPAED) está dividido en 5 bloques (Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, Comunicación, Lógica matemática, Valores para la convivencia y Aprender a Aprender) que, a su vez, están divididos en campos formativos, que contienen competencias específicas para cada uno de los tres ciclos en que se agrupan los seis grados de la educación primaria.

2.5. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Tras analizar, de forma general, el tema de las competencias, se abordará a la comprensión lectora, situándola en el marco de las competencias, ya que ambos temas son ejes guías del presente trabajo de investigación.

Se empezará por diferenciar el término lectura del término comprensión lectora, pues, si bien, la lectura como tal es un proceso complejo en ocasiones llegaría a confundirse o compararse con el de la comprensión lectora haciendo más

complejo el estudio del tema, por lo que, a continuación se presenta una serie de definiciones del término lectura y de lo que éste proceso implica, para posteriormente contrastarlo con el de comprensión lectora y así poder establecer una diferencia clara y precisa, además que así se facilitará el desarrollo del tema de este apartado (Comprensión Lectora) y el uso asignado a dicho término.

- Para J. Foucambert (citado en: Mendoza, 1998: 47) “la lectura es un equilibrio entre el proceso de identificación de las palabras –cuya concreta aparición casi no podemos prever– y de la información que aportan y el proceso de verificación de la anticipación del significado”.
- Johnston (1989: 15) considera a la lectura como “la interacción que un lector establece con un texto”.
- Vallés (1995: 89) señala que: “la lectura es un proceso perceptivo, lingüístico y cognitivo. Comienza en nivel perceptivo termina en un nivel conceptual”.

Mientras que la comprensión lectora se entiende como:

- “un proceso multidimensional (...) como una captación de los significados del texto, bien como reconstrucción personal de significados (...) Comprender un texto implicará, pues, captar su sentido explícito e implícito, es decir, entender su significado, e incluso trascenderlo, lo que supondría ir más allá de la captación del mensaje teniendo en cuenta otras dimensiones: realización de inferencias, evaluación personal del significado en el texto y el empleo eficaz de ese significado en situaciones diversas” (Hernández, 2001: 16 - 17).
- Stanovich la define como el “proceso de extraer la suficiente información de las palabras, para lo cual se activa el léxico

mental, resultado de ello que la información semántica se hace presente en la conciencia” (citado en: Vallés, 1995: 89).

- Para Alonso (1997: 130) “Comprender un texto equivale a formarse una representación de lo que en él se dice, representación en la que influye tanto la naturaleza del texto como las ideas y conocimientos con que el sujeto afronta su lectura y la propia actividad que realiza al leer”.
- Mendoza (1998: 117) afirma que “La comprensión lectora es el efecto de la (re)construcción del significado y surge de la identificación de los supuestos semánticos globales particulares que presenta el texto”.

Después de haber expuesto y analizado algunas definiciones de los términos lectura y comprensión lectora, podemos establecer una diferencia clara, afirmando que la **lectura es el proceso interactivo entre lector y el texto que permite acceder a la comprensión lectora, entendida ésta como ese proceso donde el lector da significado a un texto con base en sus experiencias y conocimientos previos, pasando por distintas etapas o procesos como la identificación de palabras, selección, interpretación, relación y la organización de la información y que le permite adquirir conocimientos nuevos que entreteje con los anteriores.**

2.6. PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESIÓN LECTORA

La importancia de conocer o identificar los elementos que intervienen en la comprensión lectora como son los procesos psicológicos, las etapas por las que se atraviesa y los factores (aspectos que se abordarán en este apartado) que permiten u obstaculizan el acceso a la comprensión lectora, radica en que facilitará identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos con los que se

trabajó, de acuerdo a las habilidades, estrategias y hábitos con los que cuentan. Además la descripción de todos estos elementos nos permitirá conocer cómo es que se lleva a cabo el proceso de comprensión lectora y por qué o en qué etapa del proceso se presentan las dificultades de cada uno de los alumnos.

Por lo que se empezará por mencionar cómo se inicia el proceso de comprensión lectora, es decir, el o los sentidos por los cuales se recibe la información de los textos.

La comprensión lectora, como se mencionó anteriormente, atraviesa por diversas etapas o fases en donde se llevan a cabo diversos procesos de orden psicológicos que se presentan en las dos vías o rutas de acceso de la comprensión lectora, la primera se denomina **ruta fonológica o vía de mediación fonológica** corresponde a la recuperación de los sonidos que corresponden a las letras de la palabra mediante la aplicación de las reglas de conversión grafema – fonema, recuperada la pronunciación, se consulta el léxico fonológico donde se almacenan los significados de las palabras conocidas por el individuo a través del lenguaje oral y la segunda denominada **ruta léxica o vía directa**, de acceso al significado, donde el lector identifica la forma ortográfica de la secuencia de letras que componen la palabra, si se trata de una palabra conocida visualmente, se activa el significado directamente (Vieiro y Gómez, 2004).

En cualquiera de estas dos rutas se llevan procesos mentales como los propuestos por Fernando Cuetos (1999):

- **Identificación de letras:** en donde se supone que los sujetos identifican sin mayor dificultad el nombre y sonido de las letras.
- **Procesos léxicos:** se refiere al grado de desarrollo que el sujeto posee en las dos rutas de lectura visual y auditiva.

- **Procesos sintácticos:** se refiere a la capacidad del sujeto para realizar las pausas y entonaciones que indican los signos de puntuación.
- **Procesos semánticos:** se refiere a la capacidad del sujeto para extraer el significado del texto e integrarlo a los conocimientos que posee.

Puesto que la comprensión lectora es un proceso más de tipo psicológico, era necesario conocer cómo es que lleva a cabo, pues nos facilitó identificar con mayor facilidad las dificultades presentadas por los alumnos del grupo “3°A” del CEPPAED, además de darnos opciones para poderles ayudar a superar esas deficiencias. También el conocimiento de este aspecto de la comprensión lectora permitió identificar los aspectos ausentes en los alumnos, aspectos que les impiden acceder a la comprensión lectora, brindándonos una parte de la fundamentación práctica para la propuesta de intervención que se presenta en el último capítulo de este documento.

2.7. ETAPAS POR LAS QUE SE ATRAVIESA PARA ACCEDER A LA COMPRENSIÓN LECTORA

Los procesos arriba mencionados, conllevan, a su vez, ciertas etapas de la comprensión del texto, que para propósito de este trabajo se revisarán las propuestas por Frith (citado en García, 2006) y que son concebidas como aquellas etapas por las que debe pasar el sujeto en el aprendizaje de la lectura para alcanzar una adecuada competencia de comprensión lectora.

Estas etapas están caracterizadas por el uso predominante de una estrategia determinada que permite al lector acceder al significado de las palabras. Frith considera tres etapas o estrategias en la adquisición y ejercicio de la lectura: **1)** logográfica, **2)** alfabética y **3)** ortográfica, cada una de ellas corresponde a una

etapa de la secuencia evolutiva del desarrollo de la lectura. A continuación se esboza cada una de las etapas:

- **Etapa Logográfica:** está basada en un reconocimiento puramente visual de los rasgos gráficos de cada palabra (letras) y su asociación mediante repetición de una palabra ya conocida del léxico oral del lector.
- **Etapa Alfabética:** exige asociar unos signos abstractos con unos sonidos concretos, e implica la segmentación de las palabras en unidades más pequeñas como las letras, de forma que puedan asignarse los fonemas correspondientes, así como ensamblar los fonemas particulares de una palabra escrita de forma que se pueda pronunciar y acceder al léxico interno donde se almacena el significado.
- **Etapa Ortográfica:** implica la utilización de los morfemas (unidades mínimas de palabras con significado) como la base de la transformación de los signos gráficos en palabras con significado que se realiza en esta etapa.

Al igual que pasa con los procesos psicológicos que intervienen en el proceso de comprensión lectora, estas etapas propuestas por Fith, nos permiten situar al alumno, así como identificar si existe alguna problemática en la comprensión lectora, que haya dejado rezagado al alumno, obstaculizando al niño para alcanzar un buen nivel de comprensión lectora. En este aspecto la mayoría de los alumnos del **grupo "3°A" del CEPPAED** podrían ser ubicados en la **etapa ortográfica**, puesto que eran capaces de extraer el significado de los textos.

2.8. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

A continuación se presentan los niveles de comprensión lectora, propuestos por Víctor Miguel Niño Rojas (1994), autor que distingue cuatro niveles o grados de comprensión lectora: comprensión literal, fragmentaria, interpretativa y trascendente.

Cada nivel indica hasta dónde llega el lector en su comprensión, los niveles más elevados comprenden un solo proceso, del cual se despliegan los niveles inferiores.

- **Comprensión literal:** se refiere al hecho de reconocer y descifrar los signos convencionales de la escritura asociados a los significados corrientes e inmediatos.
- **Comprensión fragmentaria:** el lector determina de forma parcial o aislada, lo que de manera manifiesta parece dar a entender el autor con las palabras y oraciones. El lector, en este nivel, es capaz de señalar el tema y algunas o la mayoría de sus partes, sin llegar a establecer las relaciones entre ellas, no se detiene a pensar qué intención tiene el texto, no analiza su estructura, no hace inferencias y no toma posición alguna sobre lo leído.
- **Comprensión interpretativa:** corresponde al proceso de comprensión estructural, abarca la totalidad del texto pero sin salirse de él. Ya no se trata sólo de saber lo que dicen aisladamente las palabras, las oraciones y demás elementos textuales, sino de **aprehender** estructuralmente los diversos contenidos y sus relaciones en el texto, así de la intención que ha tenido el autor al escribirlo. En este nivel el lector debe estar en condiciones de dar cuenta de la macroestructura o estructura general del texto, es decir, el lector es capaz de recuperar la información o el significado implícito del texto, para dar cuenta de ella de manera global.
- **Comprensión trascendente:** en este nivel el lector es capaz de introducir elementos de juicio, de valoración y de aplicación de los contenidos expresados por el autor en el texto. El lector pone parte de sus conocimientos y experiencias con el fin de indagar sobre la temática expuesta, realizando críticas y juicios para finalmente adoptar una postura o enfoque.

Basado en lo anterior, los alumnos del grupo “3°A” del CEPPAED se encontrarían en el nivel de **Comprensión Fragmentaria**, ya que sólo eran capaces de extraer la idea principal de los textos, sin realizar un análisis, síntesis o crítica sobre el contenido del texto, así como del texto mismo. Por lo que, si bien el objetivo se centraría en que los alumnos llegaran a la comprensión trascendente, dadas las características de los niños con los que se trabajó en el CEPPAED cualquier avance logrado sería importante (estos datos se describirán en el capítulo 3).

2.9. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Si bien la comprensión lectora es un proceso en donde, a su vez, intervienen diversos procesos que están influidos por algunos factores; unos dependientes del texto, otros del contexto y otros del sujeto (conocimientos previos), estos factores pueden permitir u obstaculizar el proceso de comprensión lectora; a continuación se mencionan de forma breve cada uno de ellos.

Se iniciará por mencionar los **Factores dependientes del texto**, entre los que se encuentran la estructura, extensión y contenido de la información, de ahí la importancia de conocer previamente el texto, ya que este conocimiento de la estructura, naturaleza, organización y estructura del texto permitirá al lector anticiparse al desarrollo del contenido de forma más previsible, facilitándoles la comprensión de la información (Cabrera, 1994); sin embargo, estos factores no pueden ir separados de los denominados **Factores dependientes del sujeto**, es decir, sus conocimientos previos.

Pero al hablar de los conocimientos previos del sujeto no sólo se hace referencia a los conocimientos que tenga sobre un tema en específico, sino, también a los que tenga sobre el texto mismo (organización, estructura, contenido) como anteriormente se mencionó, pues los primeros se adquieren a través de la lectura, o mejor dicho de la comprensión y relación de la información proporcionada por un texto con la información contenida en la memoria del sujeto, adquirida a través de la experiencia (Vega citado en Cabrera, 1994).

La mayoría de los alumnos del grupo “3ºA” del CEPPAED con los que se trabajó para esta investigación, llevan a cabo los cuatro procesos que intervienen en la comprensión lectora; sin embargo, algunos niños y niñas presentan ciertas dificultades en el proceso de identificación de letras, ya que no tienen el dominio total de la asociación del grafema-fonema de letras como la “b”, “d”, “p” y “q” y, por lo tanto, las confunden; presentan más desarrollada la vía o ruta léxica o directa, pues comprenden mejor los textos presentándoselos de forma escrita, debido a que ponen más atención, pues tienen menos oportunidad de distraerse, que en la ruta fonológica, ya que se distraen más fácilmente, pues no son ellos los que leen.

Entre otra de las posibles causas que les impide a los niños acceder al siguiente nivel de comprensión lectora, es la que se refiere al mal uso de los signos de puntuación como la coma, punto, punto y coma, etc., ya que, en primer lugar su lectura es poco fluida (silábica), y en segundo lugar cuando se les presenta un signo de puntuación, no lo respetan, haciendo que la oración cambie de sentido, perdiéndose la coherencia y lógica del texto; finalmente, pese a que los alumnos no pueden extraer del todo el significado del texto, son capaces de recuperar las ideas generales, lo que los ayuda a comprender la lectura, aunque de forma parcial.

2.10. LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO COMPETENCIA

Como se ha visto a lo largo de la información anterior, la **COMPRENSIÓN LECTORA** es “la cualidad esencial de la lectura, ya que no consiste en la simple identificación de los signos de la escritura, ni siquiera en la simple identificación de los significados de las palabras. El proceso es mucho más complejo, pues, está orientado a la interpretación, recuperación y valoración por parte del lector, de los contenidos y diversos significados manifiestos y ocultos en el texto, acorde con el tipo de escrito y con los propósitos de la lectura” (Niño, 1994: 297) por lo que, la comprensión lectora es considerada una “capacidad cognitiva” que se encuentra presente en cualquier sujeto, en cualquier ámbito de su vida, que le permite desenvolverse y comunicarse de mejor manera con otros sujetos en cualquier

situación. Pero, **¿por qué situar a la comprensión lectora como una competencia?**

En primer lugar, porque es una acción en donde se involucran, interactúan y movilizan los conocimientos, las habilidades, aptitudes, destrezas y actitudes en situaciones determinadas; además, porque es una acción que nos ayudará a conseguir una mejor calidad de vida, que se seguirá desarrollando a lo largo de la misma y que nos permitirá acceder al conocimiento, no sólo académico, sino también del mundo, llevándonos a desenvolvernos en cualquier situación que se nos presente.

En segundo lugar, y basándonos en el documento de EURIDYCE (2002), la lectura es considerada una competencia básica, ya que es algo que cualquier sujeto, sin importar condición social o económica, edad o sexo, debe poseer; además, también la podemos colocar como una competencia específica, ya que se encuentra inmersa en el currículo de la materia de español; una competencia transversal ya que se puede emplear en cualquier otra materia como historia, geografía, matemáticas, etc., o en la vida diaria en cualquier ámbito o contexto; una competencia cognitiva, porque es una actividad que se interioriza y que involucra procesos psicológicos.

Además, si se recuerda, las competencias pretenden dar al sujeto la posibilidad de una vida plena, que le permita el desarrollo integral de su personalidad, brindándole la oportunidad de desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito o contexto de su vida, desde el personal hasta el laboral, pasando por el social, escolar, socio afectivo, etc.

Por lo anterior, es importante considerar a la comprensión lectora como competencia, porque como se afirma en el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria (1993: 19), uno de los propósitos de la asignatura de español, es:

“Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares. En el plan de estudios se destina un amplio espacio a la enseñanza sistemática del español. Pero esto no implica que deba circunscribirse a los límites de la asignatura.”

Es decir, que la comprensión lectora no debe ser desarrollada sólo en y para la asignatura de español, ya que también se emplea en las demás asignaturas como matemáticas para comprender los problemas y resolverlos acertadamente, en historia para entender lo que pasó en la Independencia de México, en la Revolución Mexicana, etc., en Ciencias Naturales para comprender cómo funciona nuestro cuerpo, en geografía para entender cómo se llevan a cabo todos los fenómenos naturales de nuestro planeta, o en cualquier otra asignatura. También al leer podemos aprender un segundo idioma. O simplemente en la vida diaria, al escribir una carta o un recado a un familiar, amigo, etc., al leer los espectaculares en la calle, los anuncios televisivos, los periódicos, las revistas, escuchar noticieros por la radio o nuestras canciones preferidas, pues éstas también transmiten mensajes.

Esta idea de que cualquier texto presenta un significado y transmite conocimientos se reafirma en las actividades sugeridas, por ejemplo, en la lección 1, en el ejercicio llamado “Amistad por Carta” (Alvarado, Rojas y Vega, 1997: 6), donde se pide completar una carta y en la lección 2, en el ejercicio de la página 25 llamado “Un Recado”, donde se sugiere escribir un recado a algún familiar o amigo. Y en los Planes y Programas de Educación Primaria (1993: 26), donde se afirma:

“En lo que se refiere al aprendizaje y práctica de la lectura, los programas proponen que desde el principio se insista en la idea elemental de que los textos comunican significados y de que [hay] textos de muy diversa naturaleza que forman parte del entorno y de la vida diaria.

Los programas sugieren que los alumnos trabajen con textos que tienen funciones y propósitos [diferentes]: los literarios, los que transmiten información temática, instrucciones para realizar acciones prácticas o los que comunican asuntos familiares y personales. Estas actividades permitirán que los estudiantes desarrollen estrategias adecuadas para la lectura de diferentes tipos de texto y para el procedimiento y uso de su contenido”.

En otras palabras, los planes y programas de educación primaria pretenden desarrollar la competencia de la comprensión lectora en los alumnos, haciéndolos capaces de comprender desde un instructivo hasta una novela.

En el caso de los alumnos del grupo de “3°A” del CEPPAED, se puede decir que se logró desarrollar dicha competencia, pues al inicio del programa eran niños / as que no tenía el hábito de la lectura, por lo que se tuvo que empezar por ahí, después de haberles “inculcado” el gusto por la lectura a través del denominado “Rincón de Lectura”, en donde se les daba la oportunidad de elegir la lectura, según sus gustos, inquietudes e intereses, posteriormente se empezó a trabajar con estrategias para extraer el significado de los textos. Aunque cabe aclarar que algunos de los alumnos seguían presentado dificultades, ya que aún se mostraban desinteresados por la lectura, estos aspectos se describirán con mayor detalle en el capítulo 3 (Metodología de la Investigación) y el capítulo 4 (Programa de intervención)

2.11. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Para identificar las deficiencias en los alumnos en comprensión lectora, es necesario conocer las formas para evaluar los niveles de comprensión de los alumnos, para hacerlo existen dos formas: la primera, una manera informal y la segunda, una manera formal.

En la primera se encuentran todos aquellos instrumentos que pueden ser elaborados por nosotros mismos, teniendo en cuenta las características el contexto de los sujetos; entre estos instrumentos se encuentran los cuestionarios, inventarios, observaciones, etc., que nos darán información de manera general, que servirá para identificar algunas de las causas, pero sobre todo, harán visibles las problemáticas predominantes de los sujetos. Estos instrumentos por lo general se aplican de manera grupal, ya que son más económicos y prácticos para los educadores.

En la segunda forma se encuentran todas aquellas pruebas estandarizadas, que evalúan aspectos más concretos y específicos, por lo general, son de aplicación individual y de tiempo un tanto prolongado, entre las más conocidas se encuentran:

La batería PROLEC (Evaluación de los Procesos Lectores) de Fernando Cuetos que evalúa cuatro procesos: la identificación de letras, los procesos léxicos, los procesos semánticos y los procesos sintácticos, es de aplicación individual con una duración aproximada de 45 minutos y es para niños que se encuentren en el segundo ciclo de educación primaria (3° y 4°).

Otra de las más conocidas es la Prueba de Comprensión Lectora de Ángel Lázaro Martínez que evalúa el nivel y tipo de comprensión lectora que manejan los alumnos; es de aplicación individual o colectiva, para estudiantes del segundo ciclo de educación primaria y de una duración de 45 minutos (citados en Cabrera, 1994).

Con lo anterior se puede decir, que con ayuda de las pruebas estandarizadas es relativamente más sencillo evaluar la comprensión lectora, ya que si no se tiene tiempo para elaborar un instrumento especialmente para un determinado sujeto o grupo de sujetos, se pueden emplear pruebas ya elaboradas, lo complejo sería la interpretación de los datos.

Pero sin importar cuál de las formas de evaluar la comprensión lectora (formal o informal) utilicemos, debemos tener siempre claro y presente que:

“La evaluación de la comprensión lectora consiste en interpretar la actuación de un individuo en una prueba basada en un texto y en un contexto determinado. Los resultados dependerán de las características de la prueba, de la naturaleza del texto y del contexto, así como de las habilidades lectoras y el conocimiento previo del individuo.”

(Johnston, 1989: 39)

Por lo tanto, el objetivo de la evaluación de la comprensión lectora siempre será contar con una muestra más o menos sistemática y representativa del comportamiento lector (hábitos, estrategias, técnicas, etc.) de los sujetos de una comunidad específica (aula, escuela, etc.), con el propósito de elaborar un plan de intervención, que tenga en cuenta la información recogida a través de la prueba de evaluación y que contribuya a la mejora de la comprensión lectora de ese grupo de sujetos.

Pese a que en los Planes y Programas de Educación Primaria (1993), no se menciona el aspecto de la evaluación de la comprensión lectora, en los libros de texto sí se incluye la evaluación constante de la misma (comprensión lectora), pues en todas las lecciones se presentan lecturas cortas como versos, fábulas, cuentos, etc, seguidas de un pequeño cuestionario de la misma lectura, además de que se cuenta con el libro de lecturas, que se complementa con las actividades que las (os) maestras (os) vincularán con el ***Libro del Maestro*** y el ***Fichero de Actividades Didácticas***.

Después de haber revisado el marco teórico que sustenta y fundamenta este trabajo a continuación se describe la metodología que se siguió en la realización de toda la investigación.

CAPÍTULO 3.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología utilizada para el desarrollo de todo el documento que aquí se presenta es de tipo cualitativa, pues se pretendió realizar un trabajo en equipo (asesora psicopedagógica, padres de familia y alumnos) poniendo énfasis en las cualidades individuales en cuanto a comprensión lectora de los alumnos del grupo “3°A” del Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación (CEPPAED). Por ello, para llevar a cabo este trabajo, se eligió como metodología de investigación la **Investigación-Acción**, que, por una parte, pretendió potencializar las competencias lectoras de los alumnos, dotándoles de herramientas y estrategias que les permitieran desarrollar la **competencia** de la **comprensión lectora** y, por otra parte, porque este tipo de investigación permite a los sujetos investigar su realidad con el fin de poder transformarla. Se diferencia de la investigación tradicional por la utilización de los métodos investigativos, las clases de conocimiento que produce y por la manera en cómo se relaciona el conocimiento con la acción social (Salazar, 2006).

Por tanto, en este capítulo se tiene el propósito de describir el proceso metodológico seguido en esta investigación, abordando aspectos de la Investigación-Acción (I-A) como son: sus antecedentes, delimitación conceptual, el proceso metodológico como tal (paso a paso), de la I-A y el proceso metodológico de la I-A en el grupo “3°A” del CEPPAED, y aspectos del diagnóstico pedagógico como la delimitación conceptual, funciones, ámbitos y descripción del diseño y evaluación del mismo, para finalizar con la descripción de la aplicación del plan de acción.

3.1. ANTECEDENTES

La Investigación-Acción es una metodología que se ha venido utilizando desde el siglo pasado en las ciencias sociales, su inclusión en las ciencias de la educación- como es el caso de la pedagogía- se ha presentado durante las últimas décadas.

La investigación - acción tiene sus antecedentes en Estados Unidos durante los primeros años del siglo XX, específicamente al finalizar la Segunda Guerra Mundial que con el impacto que ésta generó en la comunidad de científicos sociales, hizo presente la necesidad de desarrollar nuevos métodos para conocer la realidad social, de modo que se contribuyera a la supervivencia pacífica de la humanidad. A partir de estos hechos comenzaron a surgir diversas iniciativas que tienen en común su preocupación metodológica por conseguir la participación de los implicados en los procesos de investigación colectiva, contando con la influencia de dos grandes partidarios y corrientes histórico - filosóficas, que a continuación se listan (McKernan, 2006):

- **Pensamiento educativo experimentalista y progresista:** que inició con el surgimiento de la Escuela Nueva después de la Primera Guerra Mundial y promovida por John Dewey que postulaba que la práctica es el punto de partida del conocimiento y que el pensamiento científico debía construir un hábito común tanto para educadores como para educandos.
- **El movimiento de la dinámica de grupos en la psicología social y el entrenamiento en las relaciones humanas:** surgido como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial y de una nueva situación de crisis y cuestionamiento de las verdaderas aportaciones que pueden hacer las Ciencias Sociales a la humanidad. Por lo que es concebida como un intento de dar respuesta a estas interrogantes, este movimiento emerge a mediados de la década de 1940. La figura del psicólogo social alemán Kurt Lewin que desarrolló la *actino – research* (traducido como Investigación – Acción), propuesta alternativa de investigación, en la que la separación entre ciencia y práctica era radical. Bajo esta postura, Lewin defiende la necesidad de una

integración entre ambas en proyectos conjuntos donde los profesionales aplicados investiguen con rigurosidad los efectos de sus intervenciones prácticas y los teóricos sean capaces de encontrar aplicaciones sociales relevantes para sus formulaciones. También Lewin afirmaba que los problemas sociales deberían servir como lugar de investigación de la ciencia social. Por lo que propone que la acción debe incluir el análisis, la identificación de hechos, la conceptualización, la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de la acción.

Es así como surge la Investigación – Acción, metodología empleada desde hace varias décadas en las investigaciones de las ciencias sociales y humanistas.

3.2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

Si bien, existen diversas conceptualizaciones para definir a la Investigación-Acción (I-A), a continuación se intentará extraer los elementos semejantes de algunas de ellas con el fin de realizar un acercamiento al planteamiento que guió este trabajo de investigación.

Considerando que autores como López o McKernan afirman que Lewin fue de los pioneros en este tipo de investigación, pese a que no fue el único que trabajó bajo esta postura; cada autor propondrá una definición diferente del término I-A; por lo anterior, a continuación se enlistarán algunas de estas definiciones para intentar delimitar el marco conceptual de la Investigación–Acción.

- ➔ Para **Lewin** (citado por López, 1999: 164), la Investigación – Acción “debe ser destino de la acción social (investigando su desarrollo y efectos) y frente de ella (generando acción), y viceversa. Se trata de una investigación sobre (o de) la acción complementada con una acción (social) producida desde la investigación”.

- Para **Hall** (citado en López, 1999: 170) la Investigación – Acción es “una actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo educacional y la acción”.
- **Halsey** (citado por McKernan, 2006: 24) definió la Investigación – Acción como una “intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real (...) y el examen minucioso de los efectos de estas intervenciones”.
- Para **Stenhouse** (citado por McKernan, 2006: 25) la Investigación– Acción es un “estudio sistemático y sostenido, planificado y autocrítico que está sujeto a la crítica pública y a pruebas empíricas, cuando esas son apropiadas”.
- Para **Arango** (citado por López, 1999: 170) la Investigación–Acción es “un proceso metodológico, sistemático e insertado en una estrategia de acción definida, que involucra a los beneficiarios de la misma en la producción colectiva de los conocimientos necesarios para transformar una determinada realidad social”.

Con base en las definiciones mencionadas anteriormente, podemos considerar para este trabajo, a la Investigación–Acción como aquel **proceso metodológico que se realiza dentro y con el apoyo de una comunidad determinada con el fin de estudiar su realidad, para tratar de mejorarla.**

La definición antes expuesta intenta ser el eje guía del presente trabajo de investigación, puesto que uno de los propósitos es que los alumnos desarrollen la competencia de la comprensión lectora, a través de sus propias limitaciones y potencialidades, así como de los hábitos y estrategias que llevan a cabo durante el momento de la lectura.

3.3. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

De acuerdo con López (1999), todo proceso requiere de una serie de pasos organizados, de igual forma, la Investigación–Acción, para llevarse a cabo requiere de una serie de fases o pasos que continuación se describen:

- **Fase Preliminar:** dirigida a conocer la organización promotora con el objetivo de determinar la posibilidad de iniciar el proceso de Investigación–Acción; en esta etapa es importante conocer los fines, estructura formal y sociograma de la comunidad en relación con el problema que se quiere resolver.
- **Fase 1. Generar cohesión grupal y fijar objetivos:** en esta primera fase es fundamental dedicar el tiempo necesario para generar cohesión grupal, ganar seguridad y confianza interpersonal, entre los participantes, para lo cual se pueden utilizar técnicas grupales destinadas a este fin. Conviene establecer las normas que regirán la convivencia grupal: horarios, cumplimiento de los compromisos, respeto a las opiniones de los demás, etc. en esta primera fase debe incluirse el inicio del proceso de concienciación, centrándose en la responsabilidad compartida que tiene la comunidad en el origen, mantenimiento y eventual solución del problema.
- **Fase 2. Diagnóstico y análisis crítico de los factores que inciden en el problema:** un método que se puede seguir en esta fase son los círculos de cultura, propuestos por Freire y que a su vez está compuesto por cuatro momentos:
 - Expresión abierta de la representación social del programa: el investigador debe facilitar que los miembros del grupo expresen su versión subjetiva sobre el problema, cómo lo viven, por qué creen que existe y qué soluciones iniciales propone.
 - Cuestionamiento de la representación inicial del problema: el grupo debe darse cuenta que necesita más información, mas datos que les

permita analizar en profundidad el alcance del problema antes de proponer actuaciones.

- **Recogida de más información:** el grupo debe llegar a decidir qué necesita conocer en relación con el problema y, en segundo lugar, debe saber cómo hacerse de la información necesaria.
- **Replanteamiento del problema:** en este momento, el grupo, contrastará de forma crítica, la opinión inicial que tenían sobre el problema social elegido como centro de interés con la información que se ha recabado.
- **Fase 3. Programación y ejecución de un plan de acción:** una vez que se consigue una interpretación común del problema el paso siguiente es determinar las acciones que se han de llevar a cabo para su resolución. Las propuestas de intervención deben ir en un doble sentido:
 - Bloquear o reducir los factores de riesgo que originan y mantiene el problema.
 - Generar y potenciar los factores de protección que previenen y reducen el impacto del problema.
- **Fase 4. Evaluación del proceso global y reprogramación:** en esta fase deben ser evaluadas las distintas fases del proceso. Desde las primeras sesiones en las que se trabaja la cohesión de grupo hasta la ejecución de las actuaciones aprobadas.

Las fases que nos presenta López permitieron realizar el proceso de investigación, dentro del grupo “3ªA” del CEPPAED, ya que cada paso se concreta a una acción en particular, mismo que se describirá a continuación.

3.4. PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN EL GRUPO “3ªA” DEL CEPPAED

Fase Preliminar:

Antes de ingresar como asesora psicopedagógica en el programa de “Atención Psicoeducativa a los Niños y Niñas de Educación Especial, Preescolar y Primaria”

del Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación (CEPPAED), perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) tomé una plática informativa donde se describió la misión, visión, forma de trabajo, requisitos administrativos y prácticos para la liberación del servicio social; posteriormente tuve un periodo de capacitación (aproximadamente un mes), además de la capacitación constante durante todo el periodo de estancia y trabajo en el centro.

Posteriormente se realizó la asignación del grupo, que consistió en que cada uno tendría que hacerse cargo de un grado (en mi caso 3° de primaria) de acuerdo a sus aptitudes, capacidades y características que cada uno creía poseer, por lo que se me asignó al grupo "3°A". Al principio era un grupo de 8 alumnos (que después incrementó a 15) de entre 8 y 9 años que se encontraban en CEPPAED por diferentes problemáticas como son: bajo rendimiento escolar, problemas de conducta, problemas de autoestima, diagnóstico por Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH (por instituciones como el Centro Integral de Salud Mental CISAME), síndrome de Down, problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el área de matemáticas y lectoescritura. La integración fue sencilla, puesto que algunos alumnos ya habían asistido en años previos, mismos que ayudaban a la integración de los alumnos de nuevo ingreso, por un lado, y por el otro el periodo de diagnóstico en donde se aplicó la entrevista psicopedagógica² y prueba diagnóstica³. La entrevista psicopedagógica es elaborada por la coordinación del CEPPAED y la prueba diagnóstica por las asesoras psicopedagógicas de cada grupo y se fundamenta en los programas del grado anterior, es decir, de 2° grado, ya que son conocimientos que deben dominar. Ambos instrumentos permitieron conocer más profundamente a los niños, además de brindar la oportunidad de entender su comportamiento.

2 Esta entrevista se realiza a padres de familia, dura entre 45 y 90 minutos dependiendo del rapport que se haya establecido. Abarca aspectos desde la gestación del niño hasta su edad actual, pasando por su historia clínica, su historia escolar, su relación familiar, su situación socioeconómica, etc.

3 La prueba diagnóstica se aplica a los alumnos y consiste en una serie de ejercicios de todas las asignaturas (Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Educación Cívica y Ciencias Naturales) para conocer el grado de conocimientos con los que cuentan, así como para identificar las fortalezas y necesidades que presentan los alumnos en cada asignatura.

Fase 1. Generar cohesión grupal y fijar objetivos:

En esta primera fase se determinaron las reglas que seguiría el grupo, tanto por parte de los alumnos, como de las asesoras (participantes), cabe mencionar que las reglas fueron propuestas por los alumnos, además, en esta fase, se estableció el modo de trabajo entre todo el grupo, dejando claro que sería un trabajo en equipo (padres-alumnos-asesoras), en el que cada uno tendría que poner de su parte para dar solución a las problemáticas, así como dar sugerencias y presentar avances, pues, al fin y al cabo, sería para su beneficio.

Fase 2. Diagnóstico y análisis crítico de los factores que inciden en el problema:

El diagnóstico se realizó por medio de la prueba diagnóstica, de la entrevista psicopedagógica (anteriormente descritas) y de la observación constante; la primera (entrevista psicopedagógica), demostró que el grupo se encontraba compuesto por alumnos de entre 8 y 10 años de edad que presentaban diversos problemas psicopedagógicos en especial en las asignaturas de español y matemáticas, y que éstas problemáticas no son causadas por factores físicos, sino más bien psicológicos, ya que la mayoría de ellos se diagnosticaron con Trastorno por Déficit de Atención (TDA y TDAH), algunos con Hiperactividad y otros sin ella. Cabe mencionar que la entrevista es contestada por los padres de familia y aborda aspectos de integración y relación familiar, así como la historia médica y escolar de los alumnos; la segunda (observación constante), dejó ver que entre las principales problemáticas presentadas por los alumnos se encuentran: la dificultad para entender y realizar operaciones de matemáticas, dificultades al momento de escribir, sobre todo en los dictados, ya que había alumnos que aún confundían letras, además de que su grafía era ilegible, también presentaban deficiencias en su lectura, pues era poco fluida, además de que no respetaban los signos de puntuación, su comprensión lectora era deficiente pues sólo podían realizar resúmenes cortos, se lograron identificar estas dificultades ya que la prueba está compuesta de un apartado de actividades de cada asignatura (Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Educación Cívica y Ciencias Naturales); de igual forma se identificaron dificultades para seguir normas y respetar límites. El

instrumento de diagnóstico utilizado para el aspecto de la competencia de comprensión lectora (que se describirá de manera detallada más adelante) está compuesto de dos cuestionarios, uno acerca de una fábula titulada “la liebre y la tortuga” y el otro sobre una lectura de la Batalla de Puebla. Ambos cuestionarios permitieron identificar si la dificultad para acceder a la comprensión lectora proviene de la vía o ruta fonológica (Cuestionario 1) o la vía o ruta léxica o gráfica (Cuestionario 2).

Fase 3. Programación y ejecución de un plan de acción:

Las dificultades presentadas por los alumnos, sobre todo en **comprensión lectora**, provocaban que presentaran dificultades en las demás asignaturas, como Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Educación Cívica y Ciencias Naturales, motivo por el cual se eligió esta dificultad, además de que se requería de una ayuda mucho más personalizada, ya que la mayoría de los niños presentaban falta de límites, sin contar con que algunos, además, mostraban baja autoestima. De acuerdo con los resultados arrojados de la aplicación de una serie de instrumentos (que se describirán en el capítulo siguiente) que intentaron describir el nivel de comprensión lectora que los alumnos presentaban, se elaboró un programa de intervención (descrito en el siguiente capítulo), que se aplicó (en un espacio denominado “Rincón de la Lectura”) a la par que se realizaba el trabajo específico requerido por el CEPPAED. Dicho programa intentó desarrollar en los alumnos del grupo “3°A” la competencia de la comprensión lectora, a la vez que se fomentaban los hábitos de lectura y se brindaban estrategias que les ayudaran a comprender los textos.

Fase 4. Evaluación del proceso global y reprogramación:

En esta fase se realizó un análisis de: **1)** los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento para evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos (análisis que se presenta más adelante) y **2)** los resultados de la aplicación del programa de intervención (resultados que se describirán en el capítulo 4).

3.5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación (CEPPAED) pertenece a la Universidad Pedagógica Nacional ubicado, de acuerdo a su estructura, en la segunda área académica, denominada Diversidad e Interculturalidad, que tiene como propósito conjuntar grupos de académicos interesados en distintos planos de la investigación y la intervención educativa de diversos sectores sociales o culturales, tales como los pueblos indígenas, las relaciones de género, la educación de jóvenes y adultos, o bien de temas como la interculturalidad, la multiculturalidad, los derechos humanos o los valores en la educación. Dicha área está compuesta por diez Cuerpos Académicos que agrupan a 93 profesores de tiempo completo y dos Licenciaturas, una especialización, tres líneas de especialización de la Maestría en Desarrollo Educativo y una del Doctorado en Educación (Dorantes et al, 2003).

Antecedentes

El CEPPAED tiene sus orígenes en el año de 1997 al generarse las condiciones y el espacio institucional con apoyo de la Dirección de Docencia y de la Secretaría Académica de la UPN para la creación del Centro Psicopedagógico de Atención a la Educación Básica (CEPAEB) para que tuviera como función ofrecer servicios profesionales de tipo psicoeducativo a la comunidad escolar del nivel de educación básica, a través de contribuir al logro de su misión, objetivos y metas recreando sus funciones sustantivas como son la docencia, la investigación, extensión universitaria y la formación de profesionales de la educación. Seis meses más tarde, febrero de 1998, el proyecto del Centro Psicopedagógico de Atención a la Educación Básica (CEPAEB) es reconocido por el Área de Planeación como un proyecto de la Dirección de Docencia (Dorantes et al, 2003).

En la actualidad las necesidades psicoeducativas se han extendido a otros niveles, además de la educación básica, por lo que se consideró que el nombre de CEPAEB debía modificarse de manera que los incluya a todos, tomándose la decisión de omitir la palabra básica, por lo que de aquí en adelante se reconocerá

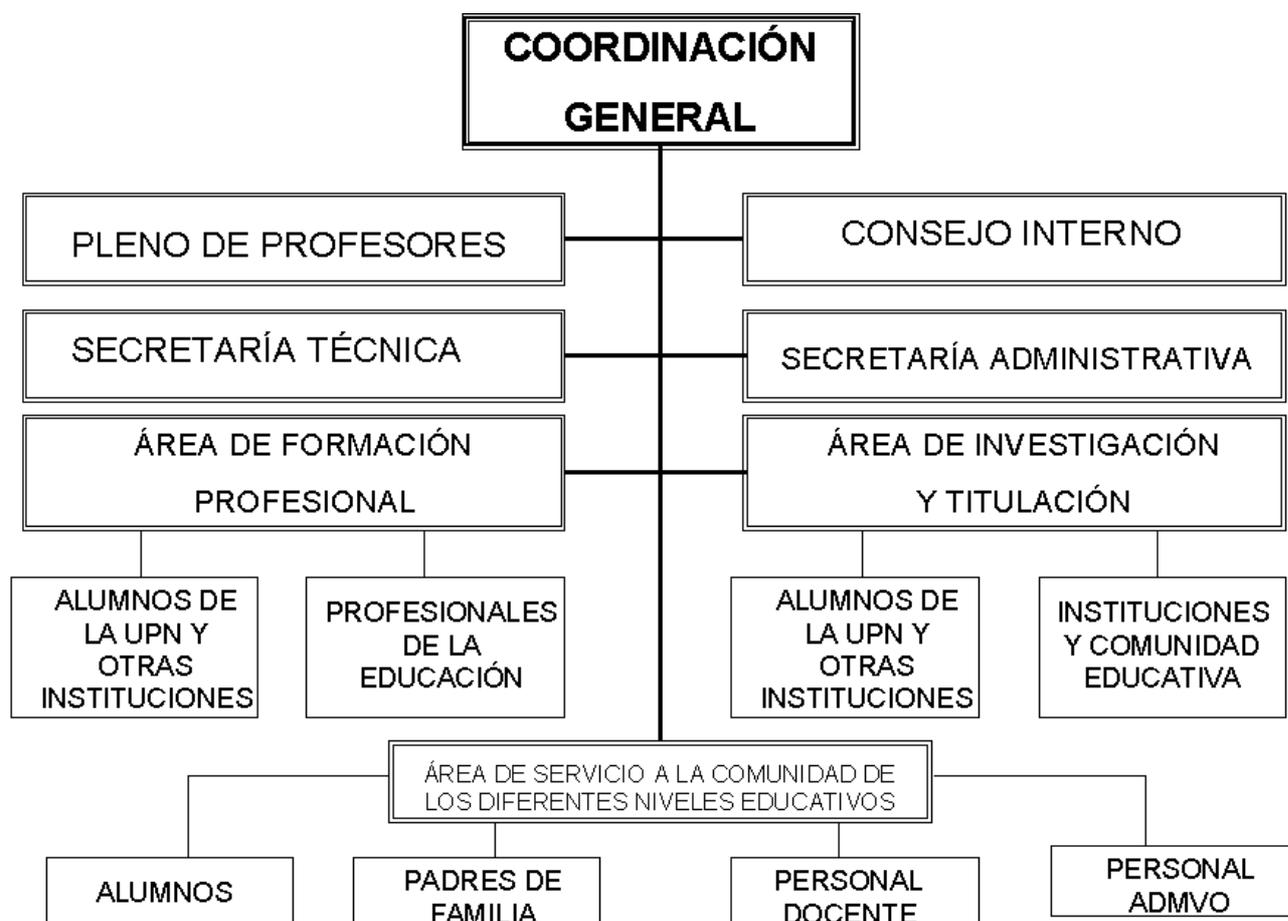
como el Centro Psicopedagógico Psicoterapéutico de Atención a la Educación (CEPPAED) (Dorantes et al, 2003).

Descripción Física

El CEPPAED por ser parte de la Universidad Pedagógica Nacional se encuentra dentro de sus instalaciones, ocupa dos cubículos; uno en el nivel amarillo, junto al salón 310 y al Espacio Estudiantil, el otro en el nivel azul, justamente arriba del cubículo del nivel amarillo.

Organización

El CEPPAED es un centro multidisciplinario, es decir, colaboran profesionistas de distintas licenciaturas, no sólo de la UPN, sino también de instituciones como la UNAM o la UAM. Por lo que su organización se encuentra establecida de la siguiente manera:



El organigrama anterior fue tomado del “**Documento fundacional del Centro Psicopedagógico de Atención a la Educación**” (Dorantes et al, 2003: 18), y nos permite ver la importancia de un trabajo en equipo (directivos, profesores, administrativos, universitarios, padres y alumnos) por alcanzar un fin común, que en caso de CEPPAED es el óptimo e integral desarrollo de la niñez.

La coordinación se encuentra a cargo de la Maestra María Eugenia Dorantes Guevara y del Maestro Jorge Flores Cabañas, trabajando en conjunto con la planta **docente** (integrada por los/as profesores/as Arturo Armas Flores, Alma Carmona Fernández, María Antonieta Colmenares César, Ana de la Rosa Dorado, Martín Alejandro Hernández Falcón, José Juárez Núñez, María Guadalupe López Hernández, Rosa María San Miguel Espejel, Norma Elena Vidaurri Jiménez, Luis Adrián Aldrete Quiñónez, Magdalena Norma Rasso Sánchez, Rosalinda Villalobos Guerrero).

Población Atendida

Actualmente el CEPPAED atiende a alumnos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), así como de Educación Especial (Síndrome de Down, Autismo, Retraso Mental, etc.), cuenta con una matrícula de aproximadamente 250 alumnos, provenientes de escuelas públicas y privadas del Distrito Federal y del Estado de México.

De igual forma se atiende a los padres de dichos alumnos por medio del “Taller para Padres”, donde se abordan temas de interés como el marcar límites, las relaciones de pareja, la comunicación familiar, el trabajo en equipo, etapas de desarrollo de la infancia y adolescencia, problemas escolares comunes, etc.; es decir, todos aquellos temas que les puedan ayudar a ser **mejores padres**, al tiempo que se les hace partícipes en las actividades académicas del centro, con el fin de que apoyen y continúen en casa, con el trabajo realizado en cada sesión.

Programa Educativo

Pese a que CEPPAED aún no ha elaborado un plan o programa educativo específico para realizar su práctica y debido a que atiende al alumnado de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), así como de Educación Especial, las actividades del CEPPAED se guían y fundamentan en tres programas principalmente, el de Educación Preescolar (PEP, 2004), el de Educación Primaria y el de Educación Secundaria. Para efectos de este trabajo se revisó sólo el de Educación Primaria, pues es en este nivel donde se lleva a cabo la investigación.

El programa de Educación Primaria inicia su implementación en todo el país en el año de 1993. Este documento fue elaborado por la Secretaría de Educación Pública y en él se argumenta que:

“Los planes y Programas aquí expuestos son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos, que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual. La propuesta educativa que aquí se presenta es perfectible y es la intención de la Secretaría de Educación Pública mejorarla de manera continua. Para lograrlo, es necesario que los maestros y los padres de familia manifiesten oportunamente sus observaciones y recomendaciones, con la seguridad de que serán escuchados” (Planes y Programas de Educación Primaria, 1993: 8).

Dicho plan está integrado por seis cursos o grados, prevé un calendario anual de 200 días laborales, siguiendo una jornada de cuatro horas diarias de clases, dando un total de 800 horas anuales de trabajo, de las cuales, las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales tienen el mayor peso (720 horas para 1° y 2°, y 560 de 3° a 6° grado) mientras que las horas restantes son destinadas a

las asignaturas de Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física (Planes y Programas de Educación Primaria, 1993).

Si bien CEPPAED no cuenta con un programa específico, sí recupera aspectos de los tres programas arriba mencionados, preescolar, primaria y secundaria, que se integran en un formato de planeación que permite fundamentar la práctica del centro bajo estos programas, y en donde se integran todas las asignaturas en actividades concretas. Este formato, al igual que los que desarrollan los profesores para poner en práctica estos programas, contiene objetivos, descripción de las actividades: como tiempo, espacio y materiales, lo que facilita la práctica psicopedagógica.

3.6. DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

El diagnóstico es parte fundamental de cualquier proyecto de investigación a través de él se pretende intervenir, sobre todo, en la práctica educativa. Es una herramienta que permite al educador conocer la realidad de su práctica, detectando problemáticas o dificultades presentes en ella y que causan interrupciones o alteraciones en la misma.

El diagnóstico se fue construyendo a la par con la investigación teórica, teniendo siempre en cuenta las necesidades detectadas por medio de las primeras observaciones en el grupo, se pensó en aplicar una prueba estandarizada PROLEC Evaluación de los Procesos Lectores (Cuetos, 1999), pero se presentaron dificultades para conseguirla, por lo que se elaboró un inventario de tres cuestionarios, que evaluarían aspectos similares a los de la prueba estandarizada: nivel de comprensión en el aspecto fonológico y gráfico, así como la asociación del grafema con el fonema de las letras (instrumento que más adelante se describirá con detalle), dicho instrumento arrojó como principales necesidades para trabajar:

- Mala ortografía y redacción en los niños

- Poca atención en el momento de la lectura y escritura
- Escaso vocabulario
- Poco interés por la lectura

3.7. MARCO CONCEPTUAL DEL TÉRMINO DIAGNÓSTICO

Al igual que las competencias y la comprensión lectora, el diagnóstico no tiene una definición única o universal, puesto que cada autor propone una distinta, de acuerdo a la línea o al objeto en los que visualice el diagnóstico, por lo que a continuación se presentan algunas definiciones del término diagnóstico, con el fin de aclarar un poco su conceptualización:

“Etimológicamente el término diagnóstico proviene del griego **dia-gignosco** que significa conocimiento diferenciado, cuyo equivalente en latín **gnoscere** que significa conocer, distinguir, entender” (Iglesias, 2006: 3).

El término diagnóstico es entendido por el Diccionario de las Ciencias de la Educación como “la evaluación de una situación dada, juicio emitido sobre un hecho y su conjunto de circunstancias que presupone, además, una confrontación con la normatividad” (citado en Mollá, 2001; 23).

Álvarez Rojo (citado en Mollá, 2001) considera al diagnóstico “como la acción educativa más importante para la detección y atención de los problemas que los alumnos puedan presentar, ya que tiene como fin detectar las causas de dichos problemas como pueden ser: el bajo rendimiento académico, las conductas agresivas, o inadaptadas, las perturbaciones del aprendizaje, asimismo el diagnóstico permite elaborar (con base en sus resultados) planes pedagógicos preventivos y/o correctivos para su atención”.

Gil Fernández (citado por Iglesias, 2006; 7), situándose en el diagnóstico del alumno y la mejor orientación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, define al diagnóstico como el “proceso que, mediante la aplicación de unas técnicas específicas permite llegar a un conocimiento más preciso del educando y orientar mejor las actividades de enseñanza y de aprendizaje”.

De las definiciones anteriores se pueden extraer elementos: el primero, es que el diagnóstico a través de técnicas específicas recolecta datos para conocer mejor al individuo (causas que provocan las dificultades) y, segundo, que con base en esos datos elabora programas de intervención para corregir los trastornos y/o dificultades (del proceso de enseñanza y de aprendizaje) del alumno.

Por lo que, para efectos de este trabajo el diagnóstico será entendido y concebido como: **el conjunto de actividades (observación, aplicación de pruebas y/o instrumentos) que permite a los educadores detectar las causas de las deficiencias o problemáticas presentes en los alumnos durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, y con ello poder intervenir.**

3.8. FUNCIÓN PEDAGÓGICA DEL DIAGNÓSTICO

El diagnóstico pedagógico tendrá una función diferente según los fines u objetivos que persiga, por lo que antes de determinar la función del diagnóstico será necesario identificar el por qué y para qué vamos a diagnosticar, de las respuestas a estas preguntas surgirá una problemática, la cual se pretenderá prevenir, y si ya existiese se necesitará corregir o inhibir, por lo anterior se establecen las dos funciones principales del diagnóstico: una preventiva y la otra correctiva.

1. Preventiva: es la encargada de brindar al alumno las herramientas y la información necesarias –a través de programas de intervención que incluyan espacios, materiales, actividades adecuadas y suficientes- para que

potencialice todas esas capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, aptitudes, actitudes (competencias) lo que lo llevará a tomar decisiones de manera adecuada, así como para prevenir posibles problemas o dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

2. Correctiva: es la que se encuentra centrada en las causas, que pueden ser personales o ambientales, y que impiden o dificultan el desarrollo integral del sujeto, esta función es la encargada de crear o proponer programas de intervención para atacar todas aquellas dificultades o situaciones que impiden u obstaculicen el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno.

En el caso del instrumento diagnóstico a utilizar en esta investigación, su función será correctiva, pues intentó inhibir los hábitos y estrategias que impiden y/u obstaculizan el acceso a la comprensión lectora de los alumnos.

3.9. ÁMBITO DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

Los alumnos no sólo se desenvuelven en ambientes escolares, ya que también son parte de una familia y una sociedad, que en ocasiones son parteaguas en la presencia de dificultades y problemáticas en el proceso educativo, por lo que es necesario también realizar un diagnóstico en estos ámbitos:

a) Familiar: en este ámbito el diagnóstico consiste en identificar las dificultades dentro del contexto de interacción familiar, que puedan obstaculizar el óptimo desempeño escolar, personal, social o laboral del alumno.

b) Escolar: dentro de este ámbito el diagnóstico tiene la función de identificar las dificultades y problemas del proceso enseñanza – aprendizaje, que obstaculicen la adquisición del conocimiento del alumno, y que impidan un desenvolvimiento satisfactorio en cualquier otro contexto.

c) Social: se incluye el diagnóstico en este ámbito en la identificación de dificultades de adaptación, integración, comunicación, etc., en este ámbito, que de alguna manera puedan interferir en el desempeño satisfactorio dentro del ámbito escolar, familiar o laboral del sujeto.

El ámbito en que se centró el instrumento diagnóstico utilizado en esa investigación, fue el escolar, aunque no se desconoce que obviamente repercute en los ámbitos familiar y el social.

3.10. INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO

En este apartado se describirá todo lo referente al diseño, aplicación y evaluación del instrumento diagnóstico utilizado en este trabajo de investigación.

a) Estructura del instrumento

El instrumento utilizado fue un inventario que se elaboró con el fin de identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo 3º“A” del CEPPAED, está compuesto por dos cuestionarios: el primero, es un cuestionario sobre la fábula titulada “La Liebre y la Tortuga”, que consta de 6 reactivos, 3 de opción múltiple y 3 abiertos, y el cual se les presentó de forma oral para identificar si las causas de las deficiencias en la comprensión lectora eran de carácter fonético y, el segundo, es un cuestionario sobre un texto de “La Batalla de Puebla”, integrado por 9 reactivos, 1 de opción múltiple y 8 abiertos, éste fue presentado de forma escrita para identificar si las causas de las deficiencias en la comprensión lectora eran de carácter gráfico (ver cuestionarios 1 y 2 en el apartado de anexos con el No. 1 y No. 2 respectivamente).

b) Objetivos

- **General:**

Identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo 3º“A” de primaria del Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación CEPPAED.

- **Específicos:**

- ✓ Identificar las limitaciones y puntos fuertes que el niño presenta en la lectura.
- ✓ Identificar si las causas de las dificultades en la comprensión lectora son de origen fonético o gráfico.
- ✓ Orientar a los alumnos a identificar y mejorar las estrategias y técnicas que utilizan para realizar una lectura de comprensión.

c) Aplicación del instrumento diagnóstico

- ❖ **Lugar:** la aplicación se llevó a cabo en el salón 204 de la UPN.
- ❖ **Fecha:** cada uno de los cuestionarios se aplicó en sesiones diferentes.
 - ☛ **Cuestionario 1:** sábado 7 de junio de 2008
 - ☛ **Cuestionario 2:** sábado 1 de marzo de 2008
- ❖ **Duración:** a cada uno de los cuestionarios se les proporcionó el tiempo necesario para ser resueltos.
 - ☛ **Cuestionario 1:** 45 minutos
 - ☛ **Cuestionario 2:** 45 minutos
- ❖ **Sujetos a los que se les aplicó:** niños y niñas de entre 8 y 10 años que cursan el tercer grado de primaria, y que forman parte del grupo "3°A" del CEPPAED.
 - ☛ **Cuestionario 1:** 4 niños y 2 niñas
 - ☛ **Cuestionario 2:** 5 niños y 2 niñas
- ❖ **Tipo de aplicación:** colectiva en ambos cuestionarios.

3.11. RESULTADOS Y EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO APLICADO

Resultados.

En el primer cuestionario que consistió en presentarles a los alumnos de forma oral (audiolibro) la fábula de la Liebre y la Tortuga, para que resolvieran un cuestionario sobre la misma, que permitiría identificar si las causas de la dificultad

para llegar a la comprensión lectora se debió a aspectos fónicos (de sonido), se obtuvieron los siguientes resultados:

El 100% de los alumnos (6) contestaron que “sí”, al reactivo No. 1.

1. ¿Te gustó la fábula?

- a) Sí
- b) No

Al reactivo No. 2, el 100% de los alumnos (6) optaron por la opción “c”.

2. ¿Quiénes son los personajes?

- a) Tortuga y Colibrí
- b) Liebre y Gato
- c) Liebre y Tortuga
- d) Elefante y Oveja

Al reactivo No. 3, 5 de los alumnos contestaron que de la liebre y 1 que de la tortuga.

3. ¿De quién fue la idea de la carrera?

- a) De la Liebre
- b) De la Tortuga
- c) Del Árbol
- d) De la Piedra

Del reactivo No 4 (**¿De qué trata la fábula?**) las respuestas se lograron categorizar en:

- De una liebre y una tortuga
- No se debe presumir
- De una liebre que les quería ganar a todos los demás animales
- De una liebre que reta a una tortuga a una carrera

Del reactivo No. 5 (**¿Cuál es el mensaje que trata de dar la fábula?**) las respuestas se englobaron en las siguientes categorías:

- No se debe presumir
- No siempre vas a ganar, algunas veces te tocará perder
- Correr no significa ganar

Del reactivo No. 6 (**¿Qué harías si fueras la liebre?**) las respuestas se englobaron en las siguientes categorías:

- No me dormiría
- No sería presumida

Del reactivo No. 7 (**¿Qué harías si fueras la tortuga?**) las respuestas se englobaron en las siguientes categorías:

- No aceptaría la carrera
- Sería amable
- Me adelantaría

Necesidades detectadas de la aplicación del cuestionario:

- Los alumnos prestan poca atención, cuando son otras personas las que leen.
- Presentan mala ortografía.
- Suelen transcribir lo que oyen, sin realizar un análisis de la lectura.

El segundo cuestionario consistió en presentarles a los alumnos de forma gráfica el texto titulado “La Batalla de Puebla”, para que posteriormente resolvieran un cuestionario, con el objetivo de identificar si las causas de la dificultad para llegar a la comprensión lectora se debían a aspectos gráficos. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Del reactivo No. 1 (**¿Quién relata la historia?**) las respuestas se englobaron en la siguiente categoría:

- Un niño

Del reactivo No. 2 (**¿Cuál es la idea principal del texto?**) las respuestas se englobaron en las siguientes categorías:

- El relato de cómo se dio la Batalla de Puebla
- Los héroes y la zona donde se llevó a cabo la Batalla de Puebla

Del reactivo No. 3 (**¿Hay palabras que no hayas entendido?**) las respuestas se englobaron en las siguientes categorías:

- Conflicto
- Inestabilidad
- Cruenta
- Obstante
- Gobernada

En el reactivo No. 4, 5 de los alumnos optaron por la opción “b”, 1 alumno por la opción “c” y 1 más por la opción “e”.

4. ¿Qué tipo de texto es?

- a) Novela
- b) Narración
- c) Historieta
- d) Cuento
- e) Noticia de periódico
- f) Artículo de revista

Del reactivo No. 5 (**¿Quiénes son los personajes principales del texto?**) las respuestas se englobaron en las siguientes categorías:

- El niño que relata la historia y su papá (4 alumnos)
- Benito Juárez (4 alumnos)
- Ignacio Zaragoza (4 alumnos)
- Napoleón III (3 alumnos)

Del reactivo No. 6 (**¿Qué hubieras hecho si fueras el general Ignacio Zaragoza?**) las respuestas se englobaron en las siguientes categorías:

- Prepararía la defensa de la ciudad (5 alumnos)
- Avisaría a todos para que estén preparados (1 alumno)
- Lo mismo que hizo (1 alumno)

Del reactivo No. 7 (**¿Cuáles fueron las causas de esta batalla?**) las respuestas se englobaron en las siguientes categorías:

- Los problemas económicos por los que atravesaba el país (2 alumnos)
- Por la intención de Francia para apoderarse de la República Mexicana (4 alumnos)
- La muerte de personas inocentes (2 alumnos)
- Por la llegada del Gobernador de Francia, Napoleón III, a México (1 alumno)

Del reactivo No. 8 (**¿Cómo te imaginas el país en esa época?**) las respuestas se englobaron en las siguientes categorías:

- Bonito (2 alumnos)
- Como un pueblo viejo con muchos caballos (2 alumnos)
- Con gente inconforme por los malos gobernantes y la mala organización del ejército (3 alumnos)

Necesidades detectadas de la aplicación del cuestionario:

- Los alumnos prestan poca atención al momento de leer.
- Presentan mala ortografía
- Escaso vocabulario
- Suelen transcribir lo que leen, sin realizar un análisis de la lectura.
- Se les dificulta expresar de forma escrita lo que creen o piensan sobre algún tema.

Con los resultados anteriores y de acuerdo a la observación de la aplicación del instrumento se puede concluir que a los alumnos les cuesta trabajo comprender lo que leen, ya sea por falta de atención y concentración, por el poco interés que

ponen al momento de leer o por estrategias mal implementadas en la lectura. Como se observó durante la aplicación, alguno de los alumnos se distraía mientras contestaba el instrumento y otros contestaban lo que se les ocurría, sin realizar un análisis de las lecturas.

Por lo que durante la interpretación del instrumento aplicado se pudo identificar que de manera general las necesidades detectadas (y posibles causas de las dificultades en la comprensión lectora) giran en torno a:

- Poca atención al momento de leer o escuchar una lectura
- Falta de análisis y crítica de las lecturas
- Falta de fluidez al momento de expresar sus ideas, ya sea de forma oral o escrita
- Mala ortografía
- Escaso vocabulario
- Confusión en la asociación de algunas letras, tanto a nivel gráfico como a nivel fonológico
- Poca atención y concentración en el momento de la lectura.

Las anteriores necesidades pueden llegar a repercutir en la comprensión lectora de los alumnos, pues si algunos alumnos no son aún capaces de asociar el fonema (sonido) con el grafema (símbolo) de algunas letras, cómo se espera que tengan una lectura fluida y, aún más, cuando el mismo niño conozca su problemática y rehuya a la lectura prestándole poco interés, atención y concentración.

d) Evaluación del instrumento.

La evaluación del instrumento pretende contestar sólo una pregunta: **¿el instrumento cumplió su objetivo?**: Identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo 3º"A" de primaria del Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación (CEPPAED).

La respuesta sería, que en parte sí lo cumplió, porque además de arrojar el nivel de comprensión lectora que tienen los alumnos, que sería el de **Comprensión Fragmentaria** (ver capítulo 2), ya que sólo son capaces de extraer la idea principal de los textos, sin realizar un análisis, síntesis o crítica sobre el contenido del textos, así como del texto mismo. También permitió identificar las posibles causas de por qué los niños no acceden tan fácilmente a la comprensión lectora, además de poder detectar nuevas necesidades que igualmente impiden el llegar a ella.

De igual forma, el instrumento dio la pauta para conocer algunas de las estrategias que los alumnos emplean en la lectura y que, en menor o mayor medida, les ayudan a comprender lo que leen. Finalmente, esto ayudó al diseño y elaboración del plan de acción o programa de intervención.

3.12. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

El plan de acción o programa de intervención está diseñado para desarrollar la competencia de la comprensión lectora (objetivo de la investigación), teniendo presentes las necesidades detectadas por el instrumento diagnóstico, necesidades que se jerarquizaron de acuerdo a su importancia, con el fin de poder atenderlas.

En el plan de acción o propuesta de intervención se incluyeron y diseñaron actividades lúdico-educativas cortas y sencillas, que permitieron mantener la atención, concentración y participación de los alumnos en cada una de las sesiones.

El plan está diseñado para 25 sesiones de entre 30 y 45 minutos del “Rincón de Lectura”, espacio dedicado al fomento y desarrollo de estrategias y habilidades para la lectura, requerido por el trabajo realizado en CEPPAED, por lo que el programa de intervención se llevó a cabo en el horario destinado a las actividades de corte pedagógico, es decir, en el horario comprendido de las 12:30 a las 2:30 p.m., los días sábado (ya que el horario comprendido de 10:00 a.m a 12:00 p.m.

se destinaba a actividades socio-recreativas de los alumnos), durante el ciclo escolar 2007-2008. Las características específicas del plan se describirán en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La propuesta que a continuación se presenta se llevó a cabo en el grupo “3°A” del Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación (CEPPAED) de la Universidad Pedagógica Nacional, estuvo dirigida a 13 alumnos (de entre 8 y 9 años de edad) canalizados de diversas instituciones públicas y privadas, en un programa de Servicio Social denominado “Atención psicoeducativa a los niños y las niñas de educación especial, preescolar y primaria” y que pretendía atender diversas problemáticas que impedían el desarrollo social, personal, emocional y escolar de los alumnos.

En este capítulo se plantearán los objetivos, la descripción del diseño de las actividades y las estrategias de aplicación, así como el análisis de los resultados obtenidos de la evaluación de la aplicación de dicha propuesta enfocada sólo en los aspectos referidos a la competencia de la comprensión lectora.

☛ OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar un programa de intervención que ayude a los alumnos del grupo “3°A” de primaria a desarrollar la competencia de la comprensión lectora como parte de las actividades del programa de servicio social “Atención psicoeducativa a los niños y las niñas de educación especial, preescolar y primaria” del CEPPAED (Centro Psicopedagógico y Psicoterapéutico de Atención a la Educación).

☛ OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ★ Cubrir los requerimientos del programa, atendiendo las necesidades de los/as alumnos/as.
- ★ Desarrollar en los/as alumnos/as el hábito y el gusto por la lectura.

- ★ Que los alumnos sean capaces de comprender cualquier tipo de texto, demostrándolo con la discusión, análisis y síntesis del mismo.

De acuerdo a los datos obtenidos y las necesidades detectadas en la aplicación del instrumento diagnóstico (mencionado en el capítulo anterior), a continuación se presenta la propuesta de intervención para desarrollar la competencia de la comprensión lectora en los alumnos de tercer grado, basada en el siguiente procedimiento:

- **PLANEACIÓN Y DISEÑO:** puesto que esta propuesta es el resultado de un trabajo de investigación teórico - práctico basado en la orientación educativa y en las competencias, la comprensión lectora será vista como una competencia cognitiva a desarrollar en el área de Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje y Atención a las Necesidades Educativas Especiales (de la Orientación). Debido a que se desarrolló dentro de un programa de servicio social con requerimientos específicos, se diseñó para ser aplicada en forma de taller de 28 sesiones de 4 horas cada una, (pero para efectos de esta investigación sólo se retomarán las actividades referentes a la comprensión lectora, es decir, se retomarán 22 sesiones de entre 30 y 60 minutos. El programa de Intervención estuvo dirigido a 10 y 15 participantes en promedio por sesión (teniendo en cuenta a los alumnos y padres de familia). Las actividades son de tipo lúdico – educativas, fáciles de realizar con objetivos específicos con el fin de atender las necesidades de comprensión lectora de los alumnos con ayuda de los padres de familia, ya que ellos son piezas claves en el trabajo con sus hijos, pues, serán los encargados de continuar el trabajo durante el resto de la semana (ya que el programa sólo se lleva a cabo el día sábado). El diseño de las planeaciones se realizó bajo el siguiente formato (elaborado y requerido por el CEPPAED):

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|--------|--|----------------------------|---------------------------------------|---|--|--------------------------------------|
| | | | | | | |

- APLICACIÓN:** el programa se aplicó en 28 sesiones de 4 horas; sin embargo, las actividades referentes al desarrollo de la competencia de la comprensión lectora se resume en 22 sesiones de entre 30 y 60 minutos, ya que algunas de las sesiones se destinaron a actividades de celebración y temática (como Día de Muertos, Navidad, Día de Reyes, Día del Niño, Día de la Madre, etc.) y otras más especialmente a asignaturas como matemáticas. La aplicación se llevó a cabo a la par del transcurso del ciclo escolar (2007-2008). Las actividades se llevaron a cabo en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (salón 204, asignado al grupo "3°A").
- EVALUACIÓN:** la evaluación de cada sesión se realizó por medio de un *informe de sesión*, requerido por la coordinación del CEPPAED y que finalmente forma parte del trabajo; en este informe se realiza la evaluación de forma general y global de la sesión, además de que en él se incluyen los incidentes, problemáticas o experiencias más relevantes vividas en cada sesión. En el apartado de anexos se incluye un ejemplo del informe de sesión (anexo No. 4), ya que incluir el informe de cada una de las sesiones del programa de intervención, sería muy complejo (hablando cuantitativamente), además que como se señaló, la evaluación se realizaba de manera general.

SESIÓN NO: 1 **FECHA:** 20 octubre de 2007
No. DE PARTICIPANTES: 10-15 **APLICADOR (A):** Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia • Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|------------|--|---|---|--|---|--|
| 30 minutos | Social: • Respeto de turnos • Comunicación • Participación • Socialización • Esfuerzo de logro Cognoscitiva: • Atención • Concentración • Memoria Motivacional: • Interés • Motivación | Civismo: • Normas y reglas de convivencia • Valores | Establecer normas y reglas de convivencia dentro del grupo. | Elaboración del Reglamento interno del grupo. | En el salón, sentados en plenaria se les preguntará su opinión sobre establecer un reglamento, por lo que se les pedirá que expresen las reglas que consideren importantes se establezcan para la sana convivencia de los integrantes del grupo, argumentando el por qué. | Gises Pizarrón |

| | | | | | | |
|-------------------|---|--|---|--|--|-----------------------------|
| <p>20 minutos</p> | <p>Cognoscitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención • Concentración • Memoria | <p>Español:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura • Escritura | <p>Conocer el nivel de lectura (gusto, hábitos, estrategias, fluidez, etc.) de los alumnos y de los padres.</p> | <p>Lectura de Una pequeña fábula.</p> | <p>Se les proporcionará a los alumnos un compendio de fábulas clásicas, de las cuales tendrán que elegir una para leer en voz alta a sus padres, mientras las asesoras pasan a escuchar un poco de su lectura, posteriormente realizarán un pequeño resumen, que después compartirán con el grupo.</p> | <p>Compendio de fábulas</p> |
|-------------------|---|--|---|--|--|-----------------------------|

SESIÓN NO.: 2

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 27 octubre

APLICADOR (A): Aguirre Torres Genoveva

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|------------|---|--|---|---|---|---|
| 20 minutos | Social: • Seguimiento de instrucciones Psicomotora: • Motricidad fina • Escribir Perceptual: • Visual | Español: • Lectura • Escritura • “b”, “d”, “p” y “q” • Alfabeto • Copia | Identificar algunas de las causas por la cual los niños cambian las letras: “b”, “d”, “p” y “q”. Que por sí mismos se den cuenta de sus errores en la escritura. | Copiar el texto titulado Barcos de Papel en su cuaderno. | En el salón, sentados en su lugar se les dará una hoja con el texto “Barcos de Papel”, para que los niños la copien, mientras los padres supervisarán esa copia, no ayudándoles, sólo supervisando. Posteriormente los niños y papás revisarán esa copia para marcar los errores, los niños tendrán que identificar cuáles fueron sus errores, para volver a realizar la copia de manera correcta. | Hojas con el texto “Barcos de Papel” Cuaderno Lápiz |

SESIÓN NO.: 3

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 3 noviembre 2007

APLICADOR (A): Aguirre Torres Genoveva Gpe

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|--|--|--|---|---|--|
| 15 minutos | Social: <ul style="list-style-type: none">• Respeto de turno• Participación• Socialización Cognoscitiva: <ul style="list-style-type: none">• Atención• Concentración• Memoria Motivacional: <ul style="list-style-type: none">• Interés• Motivación | Historia: <ul style="list-style-type: none">• Día de Muertos Civismo: <ul style="list-style-type: none">• Usos, costumbres y tradiciones | Que los alumnos conozcan una tradición más de su cultura. Que los alumnos identifiquen un tipo de texto, diferente a los que conocen. | Lectura y descripción de La Calaverita Literaria. | En el salón, se les leerán a los alumnos algunas calaveritas literarias obtenidas de periódicos, Internet o revistas. | Calaveritas literarias |

| | | | | | | |
|-------------|---|--|--|---|---|-------------------------------------|
| 35 minutos | <p>Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialización <p>Cognoscitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención • Concentración • Memoria • Creatividad | <p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Día de Muertos <p>Civismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones | <p>Identificar si los alumnos distinguieron y comprendieron este tipo de texto. Desarrollar la creatividad de los alumnos.</p> | <p>Escribo una Calaverita Literaria.</p> | <p>Se les repartirá a los alumnos una hoja blanca para que escriban una calaverita literaria a alguno de sus compañeros, asesoras o padres.</p> | <p>Hojas blancas Bolígrafos</p> |
| 120 minutos | <p>Cognoscitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memoria • Creatividad e imaginación • Atención • Concentración <p>Psicomotora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motricidad fina y gruesa <p>Social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de instrucciones • Participación • Colaboración • Trabajo en equipo • Respeto de turno • Socialización <p>Motivacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esfuerzo al logro • Motivación | <p>Historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Día de Muertos <p>Civismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usos, costumbres y tradiciones | <p>Mejorar la convivencia de los padres con los hijos. Celebrar de una forma diferente y original el Día de Muertos.</p> | <p>Rally de Día de Muertos.</p> | <p>En las canchas de la UPN se formarán los equipos para el rally, los cuales estarán compuestos por los diferentes grados, se les darán indicaciones y reglas de la actividad, se les brindará una clave para que comiencen a buscarla en las diferentes casillas que se encontrarán ubicadas en las áreas verdes de la universidad, los equipos tendrán que superar doce desafíos al finalizar tendrán que dirigirse a las canchas donde se les dará una clave para buscar un tesoro, el cual será el premio de la actividad.</p> | <p>Dependiendo de cada casilla</p> |

SESIÓN NO: 6

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 24 noviembre 2007

APLICADOR (A): Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|---|---|--|---|---|--|
| 20 minutos | Social: • Trabajo en equipo • Comunicación • Seguimiento de instrucciones • Participación • Respeto de turno Psicomotora: • Motricidad fina (escritura) Cognoscitiva: • Atención • Concentración • Memoria | Español: • El periódico • Lectura • Escritura | Identificar las partes que componen un periódico. | Se revisará el tema de El Periódico , a través de la revisión del mismo. | En el salón exploraremos diferentes periódicos para reconocer las distintas secciones que lo conforman, conversaremos con los alumnos acerca de las características de un periódico. | Periódicos |

| | | | | | | | |
|------------|---|----------|--|--|---|--|--|
| 30 minutos | <p>Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de instrucciones • Participación • Respeto de turno <p>Psicomotora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motricidad fina (escritura) <p>Cognoscitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención • Concentración • Memoria | Español: | <ul style="list-style-type: none"> • El periódico • Lectura • Escritura | <p>Desarrollar la creatividad y memoria de los alumnos. Conocer si identificaron las partes de un periódico.</p> | <p>Los alumnos realizarán la actividad denominada Escribo una noticia.</p> | <p>Individualmente los alumnos escribirán una noticia de algo relevante que les haya sucedido o algo que inventarán, la ilustrarán con recortes de revistas o periódicos y finalmente algunos compartirán su noticia al grupo.</p> | <p>Lápices o bolígrafos Hojas blancas Resistol Tijeras</p> |
|------------|---|----------|--|--|---|--|--|

SESIÓN NO: 7

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 1 diciembre 2007

APLICADOR (A): Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|---|--|---|--|---|--|
| 20 minutos | Social: <ul style="list-style-type: none">• Socialización• Integración• Comunicación• Participación Cognoscitiva: <ul style="list-style-type: none">• Atención• Memoria• Imaginación• Asociación• Identificación• Discriminación Psicomotora: <ul style="list-style-type: none">• Motricidad fina | Geografía: <ul style="list-style-type: none">• Entidades Federativas | Reforzar el tema y aclarar las dudas sobre el tema visto. Establecer estrategias para que los padres les ayuden a sus hijos con las tareas. | Los alumnos realizarán un Crucigrama de los estados y capitales de la República Mexicana. | En el salón los alumnos se sentarán junto a sus papás (intercambiando papás e hijos) para que supervisen que los niños realicen un crucigrama referente a los estados y capitales de las entidades federativas de nuestro país. | Hojas impresas con ejercicios Lápiz Goma |

SESIÓN NO: 9

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 12 enero 2008

APLICADOR (A):

Aguirre Torres Genoveva Gpe

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|---|-------------------------------------|---|---|---|--|
| 50 minutos | Cognoscitiva. •Atención visual •Concentración •Atención • Psicomotora •Psicomotricidad fina • Social •Comunicación • Participación | • Español lectura y escritura | Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora. | Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura. | En el salón se les proporcionará un libro de fábulas escogerán una la leerán junto con los padres de familia y posteriormente escribirán lo que entendieron | Lápiz Cuaderno Libro |

SESIÓN NO: 10

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 19 enero 2008

APLICADOR (A):

Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|--|--|--|---|--|--|
| 45 minutos | Cognoscitiva. • Atención visual • Concentración • Atención • Psicomotora • Psicomotricidad fina • Social • Comunicación • Participación | Español • Lectura y escritura • Expresión oral | Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora. | Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura. | En el salón sentados, con ayuda de un papá se leerá una parte de un libro de su agrado, la comentarán y la explicarán al grupo. Posteriormente realizarán una pequeña redacción explicando de qué se trató su lectura. | Libros. Cuaderno Lápiz |

SESIÓN NO: 11

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 26 enero 2008

APLICADOR (A): Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|--|--|--|---|---|--|
| 45 minutos | Cognoscitiva. • Atención visual • Concentración • Atención • Psicomotora • Psicomotricidad fina • Social • Comunicación • Participación | Español • Lectura y escritura • Expresión oral | Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora. | Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura. | En el salón sentados, con ayuda de un papá se leerá una parte de un libro de su agrado la comentarán y la explicarán al grupo. Posteriormente realizarán una pequeña redacción explicando de qué se trató su lectura. | Libros. Cuaderno Lápiz |

SESIÓN NO: 12

No. DE PARTICIPANTES: 10-15alumnos

FECHA: 2 febrero 2008

APLICADOR (A): Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|------------|--|--|--|---|--|--|
| 30 minutos | Cognoscitiva. •Atención visual •Concentración •Atención • Psicomotora •Psicomotricidad fina • Social •Comunicación • Participación | Español • Expresión oral • Lectura y escritura | Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora. | Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura. | En el salón sentados, con ayuda de un papá se leerá una parte de un libro de su agrado la comentarán y la explicarán al grupo. Posteriormente realizarán una pequeña redacción explicando de qué se trató su lectura. | Libros. Cuaderno Lápiz |
| 30 minutos | Social. • Seguimiento de instrucciones • Participación • Disposición • Colaboración Motivacional. • motivación. Cognoscitiva. Psicomotora • Motricidad fina | Español • Expresión oral • Lectura y escritura | Fomentar la creatividad e imaginación en los niños | Redacción de un cuento con personajes de los libros que están leyendo. | En el salón los niños elaborarán un cuento en una hoja mientras los padres supervisan la actividad. | Lápiz Cuadernos |

SESIÓN NO: 13

No. DE PARTICIPANTES: 10-15alumnos

FECHA: 9 febrero 2008

APLICADOR (A):

Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema Subtema / | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|---|---|---|---|--|--|
| 30 minutos | Cognoscitiva. •Atención visual •Concentración •Atención • Psicomotora •Psicomotricidad fina • Social •Comunicación • Participación | Español • Expresión oral. • Lectura y escritura | Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora. | Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura. | En el salón sentados, con ayuda de un papá se leerá una parte de un libro de su agrado lo comentarán y luego realizarán una pequeña redacción explicando de qué se trató su lectura. | Libros Cuaderno Lápiz |
| 15 minutos | Cognoscitiva. • Atención visual • Memoria de trabajo • identificación • Psicomotora • Psicomotricidad fina | Español • Expresión oral. • Lectura y escritura | Lograr la atención de los niños en una actividad. | •Se realizará una Sopa de letras. | En el salón se les proporcionará a los niños una sopa de letras mientras platicamos con los padres de familia sobre entrevistas y tareas. | Sopa de letras |

SESIÓN NO: 14

No. DE PARTICIPANTES: 10-15alumnos

FECHA: 16 febrero 2008

APLICADOR (A):

Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|---|--|--|---|---|--|
| 15 minutos | Cognoscitiva. • Atención auditiva. • Memoria de trabajo. Psicomotora. • Motricidad fina • Visomotriz | Español • Expresión oral Lectura y escritura | Detectar las causas de por qué los niños no logran realizar un dictado. | Se realizará un pequeño Dictado de párrafos cortos. | En el salón realizaremos un dictado con supervisión de los padres. | Cuaderno |
| 30 minutos | Social. • Comunicación. • Trabajo en equipo de • Seguimiento de instrucciones • Participación • Disposición Motivacional. • motivación. Cognoscitiva. Retención Memoria de trabajo. | Español • Expresión oral • Lectura y escritura | Que los alumnos expresen sus ideas. Y las escriban en una hoja. Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora. | Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura. | En el salón la asesora leerá un cuento, después algunos niños tendrán que explicar qué entendieron, otros tendrán que volver a contar la historia con sus propias palabras. | Cuento |

SESIÓN NO: 15

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 23 febrero 2008

APLICADOR (A):

Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia • Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|---|---|--|--|---|--|
| 30 minutos | Social. • Seguimiento de instrucciones • Autocontrol • Tolerancia a la frustración. Cognoscitivo • Atención auditiva • Memoria Motricidad fina | Educación artística Español • Expresión escrita | Lograr que los niños se conozcan más y eleven su autoestima mediante el reconocimiento de cualidades. | Se iniciará la elaboración de un pequeño libro sobre mí , que contendrá la historia personal de cada alumno. | En el salón se platicará sobre qué son las cualidades, quiénes tienen cualidades, etc. Posteriormente se darán trozos de cartulina donde se hará un libro sobre ellos. En esta sesión sólo se realizarán los dibujos de dos páginas. | Cartulina. Colores. Crayolas. Lápiz |
| 40 minutos | Cognoscitiva. • Concentración • Atención • Psicomotora • Motricidad fina • Social • Comunicación • Participación | Español Expresión oral • Lectura y escritura | Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora. | Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura. | En el salón sentados, con ayuda de un papá se leerá una parte de un libro de su agrado lo comentarán y luego realizarán una pequeña redacción explicando de qué se trató su lectura. | Libros. Cuaderno Lápiz. |

SESIÓN NO: 16

No. DE PARTICIPANTES:

10-15

FECHA: 1 marzo 2008

APLICADOR (A):

Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|---|---|---|--|---|---|
| 30 minutos | Cognoscitiva: • Auditiva. • Concentración . • Memoria. • Inmediato. • Corto plazo. • Trabajo. • Planeación. • Organización. • Razonamiento lógico matemático y verbal. Social: • Integración. • Socialización • Evitación al trabajo. • Tolerancia a la frustración. Psicomotora: Motricidad fina | Español y • Lectura escritura • Expresión oral | Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora. | Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura. | En el salón sentados, con ayuda de un papá se leerá una parte de un libro de su agrado lo comentarán y luego realizarán una pequeña redacción explicando de qué se trató su lectura. Posteriormente buscarán las palabras que no entiende en un diccionario. | Libros. Cuaderno Lápiz. Diccionarios |

SESIÓN NO: 17

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 8 marzo 2008

APLICADOR (A):

Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|------------|---|---|---|---|---|--|
| 30 minutos | Social. • Seguimiento de instrucciones • Autocontrol • Disposición. • Tolerancia a la frustración. • Autoestima. • Autoconcepto Cognoscitivo • Atención Psicomotora • Motricidad fina | de Educación artística Español • Expresión oral | Lograr que los niños se conozcan más y eleven su autoestima mediante el reconocimiento de cualidades. | Se continuará con la elaboración de Un pequeño libro sobre mí. | En el salón se platicara sobre qué son las cualidades, quiénes tienen cualidades, etc. Posteriormente se darán trozos de cartulina donde se hará un libro sobre ellos, en esta sesión se realizará la pasta y una hoja de su libro. | Cartulina. Colores. Crayolas. Lápiz |
| 30 minutos | Cognoscitiva: • Atención. • Concentración. • Memoria. Social: • Integración. • Socialización Psicomotora: • Motricidad fina | Español Expresión oral • Lectura y escritura | Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora. | Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura. | En el salón, sentados con ayuda de un papá. Se leerá una parte de un libro de su agrado la comentaran y la explicarán al grupo. Posteriormente harán un resumen del mismo. | Libros. Cuaderno Lápiz. |

SESIÓN NO: 18

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 15 marzo 2008

APLICADOR (A): Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|--|--|--|---|---|--|
| 35 minutos | Social. • Comunicación • Seguimiento de instrucciones • Disposición. • Respeto de turno • Participación • Trabajo en equipo Cognoscitivo • Atención auditiva y visual • Concentración • Imaginación – creatividad Psicomotricidad Motricidad fina | Español • Ortografía • Lectura y Escritura • Vocabulario • Lectura de comprensión • Narración • Expresión oral | Que los alumnos ejerciten su lectura, lectura de comprensión y la forma de narrar cuentos o cualquier otro texto. Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora. | Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura. | En el salón, sentados en el suelo o en sus bancas y en círculo, los alumnos elegirán un cuento que quieren se les cuente, para dar muestra de cómo se narra un cuento o cualquier otro texto, para que a la siguiente sesión, alguno de ellos, junto con su papá o solos nos narre uno. Después de contar el cuento, los alumnos realizarán un pequeño resumen de lo que trató dicho cuento y buscarán en el diccionario las palabras que no se hayan entendido. | Cuentos Diccionario |

SESIÓN NO: 19

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 5 marzo 2008

APLICADOR (A):

Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|--|--|---|---|--|--|
| 30 minutos | Social. • Comunicación • Seguimiento de instrucciones • Disposición. • Respeto de turno • Participación • Trabajo en equipo Cognoscitivo • Atención auditiva y visual • Concentración • Imaginación – creatividad Psicomotricidad • Motricidad fina | Español • Expresión oral • Lectura • Escritura • Narración • Lectura de comprensión • vocabulario • Ortografía | Que los alumnos ejerciten su lectura, lectura de comprensión y la forma de narrar cuentos o cualquier otro texto. Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora. | Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura. | En el vestíbulo de la biblioteca, sentados en el suelo y en círculo, uno de los alumnos y su mamá narrarán los siguientes dos capítulos del libro que se eligió para leer (Escalofríos). Después de escuchar la narración, los alumnos realizarán un pequeño resumen de la misma, buscarán en el diccionario las palabras que no se hayan entendido finalmente las compartirán con el resto del grupo. | Libro Diccionario Cuadernos Lápices |

| | | | | | | |
|-------------------|---|---|--|--|---|---|
| <p>50 minutos</p> | <p>Social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialización • Comunicación • Seguimiento de instrucciones • Disposición. <p>Cognoscitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención visual • Concentración • Imaginación – creatividad <p>Psicomotora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motricidad fina | <p>Español</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral • Lectura • Escritura • Narración • Lectura de comprensión • vocabulario • Ortografía • Ficha bibliográfica • La biblioteca | <p>Que los alumnos con la ayuda de sus padres investiguen acerca de la ficha bibliográfica, para que así puedan sustentar sus exposiciones y trabajos. Concluir entre todo el grupo, el tema de la ficha bibliográfica (qué es y cómo se realiza).</p> | <p>Investigación</p> <p>“La ficha bibliográfica”.</p> | <p>En la biblioteca padres y alumnos investigarán en los libros que encuentren qué es cómo se realiza una ficha bibliográfica.</p> <p>En el salón, sentados en sus bancas y en círculo, los alumnos irán mencionando para todo el grupo lo que encontraron, para así ir cerrando el tema y aclarando dudas.</p> | <p>Libros Cuadernos Lápices</p> <p>Información recabada</p> |
|-------------------|---|---|--|--|---|---|

SESIÓN NO: 20

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 12 marzo 2008

APLICADOR (A): Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|---|--|---|--|---|--|
| 20 minutos | Social. • Socialización • Comunicación • Seguimiento de instrucciones • Disposición. Cognoscitivo • Atención auditiva y visual • Concentración • Imaginación - creatividad Psicomotora Motricidad fina | Expresión apreciación artística •Creatividad •Diseño •Expresión | Finalizar la portada y contraportada de "Un pequeño libro sobre mí", para que los alumnos puedan incorporar sus actividades realizadas. | Continuación de la elaboración de Un Pequeño Libro Sobre Mí. | En el salón se les repartirá a los alumnos su portada y contraportada que empezaron a elaborar ya hace algunas sesiones y que no terminaron por falta de tiempo, para que terminen de decorarla. | Revistas Resistol Tijeras Papel de colores |

| | | | | | | |
|-------------------|---|---|--|--|---|---|
| <p>40 minutos</p> | <p>Social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Seguimiento de instrucciones • Disposición. • Respeto de turno • Participación • Trabajo en equipo <p>Cognoscitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención auditiva y visual • Concentración • Imaginación – creatividad <p>Psicomotricidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motricidad fina | <p>Español</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral • Lectura • Escritura • Narración • Lectura de comprensión • vocabulario • Ortografía • Ficha bibliográfica • La biblioteca | <p>Que los alumnos ejerciten su lectura, lectura de comprensión y la forma de narrar cuentos o cualquier otro texto.</p> | <p>Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura.</p> | <p>En el vestíbulo de la biblioteca, sentados en el suelo y en círculo, un alumno y su mamá narrarán los siguientes dos capítulos del libro que se eligió para leer (Escalofríos). Después de escuchar la narración, los alumnos realizarán un pequeño resumen de lo que entendieron, posteriormente buscarán en el diccionario las palabras que no se hayan entendido y finalmente las compartirán con el resto del grupo.</p> | <p>Libro Diccionarios Cuadernos Lápices</p> |
|-------------------|---|---|--|--|---|---|

SESIÓN NO: 21

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 19 marzo 2008

APLICADOR (A):

Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|--|--------------------------------------|--|---|--|--|
| 15 minutos | Social. <ul style="list-style-type: none">• Comunicación• Seguimiento de instrucciones• Disposición.• Respeto de turno• Participación• Trabajo en equipo Cognoscitivo <ul style="list-style-type: none">• Atención auditiva y visual• Concentración• Imaginación – creatividad Psicomotricidad Motricidad fina | | Estimular la atención y concentración de los alumnos, a través de juegos sencillos sobre percepción visual | Concurso: “Tangram” . | En el salón, a cada niño sentado en su banca se le repartirá un juego Tangram, para posteriormente mostrarles algunas figuras que pueden formar con ese juego (rompecabezas), el primero que lo arme se ganará puntos que podrá canjear el día del niño. | Tangram Hojas con figuras. |

| | | | | | | |
|-------------------|---|--|--|---|---|---|
| <p>40 minutos</p> | <p>Social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Seguimiento de instrucciones • Disposición. • Respeto de turno • Participación • Trabajo en equipo <p>Cognoscitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención auditiva y visual • Concentración • Imaginación – creatividad <p>Psicomotricidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motricidad fina | <p>Español</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Lectura y Escritura • Vocabulario • Lectura de comprensión • Narración • Expresión oral | <p>Que los alumnos ejerciten su lectura, lectura de comprensión y la forma de narrar cuentos o cualquier otro texto. Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora.</p> | <p>Se llevará a cabo el Rincón de Lectura.</p> | <p>En el salón, sentados en sus bancas y en círculo, un alumno y su mamá narrarán los siguientes dos capítulos del libro que se eligió para leer (Escalofríos). Después de escuchar la narración, los alumnos realizarán un pequeño resumen de la misma, buscarán en el diccionario las palabras que no se hayan entendido y finalmente las compartirán con el resto del grupo.</p> | <p>Libro Diccionarios Cuadernos Lápices</p> |
|-------------------|---|--|--|---|---|---|

SESIÓN NO: 22

No. DE PARTICIPANTES:

10-15

FECHA: 17 mayo 2008

APLICADOR (A):

Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|---|--|--|--|---|---|
| 40 minutos | <p>Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Seguimiento de instrucciones • Disposición. • Respeto de turno • Participación • Trabajo en equipo <p>Cognoscitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención auditiva y visual • Concentración • Imaginación – creatividad <p>Psicomotricidad: Motricidad fina</p> | <p>Español</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Lectura y Escritura • Vocabulario • Lectura de comprensión • Narración • Expresión oral | <p>Que los alumnos ejerciten su lectura, lectura de comprensión y la forma de narrar cuentos o cualquier otro texto. Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora.</p> | <p>Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura.</p> | <p>En el salón, sentados en sus bancas y en círculo, un alumno y su mamá narrarán los siguientes dos capítulos del libro que se eligió para leer (Escalofríos). Después de escuchar la narración, los alumnos realizarán un pequeño resumen de la misma, buscarán en el diccionario las palabras que no se hayan entendido finalmente las compartirán con el resto del grupo.</p> | <p>Libro Diccionarios Cuadernos Lápices</p> |

SESIÓN NO: 23

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 24 mayo 2008

APLICADOR (A):

Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia • Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|------------|---|--|--|--|---|---|
| 30 minutos | Social. <ul style="list-style-type: none"> • Socialización • Comunicación • Seguimiento de instrucciones • Disposición. • Trabajo en equipo • Colaboración • Solidaridad • Apoyo • Respeto de turno • Organización Cognoscitivo <ul style="list-style-type: none"> • Atención auditiva y visual • Concentración • Imaginación – creatividad • Planificación • Organización • Identificación • Planeación | Español <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía y Escritura • Vocabulario de comprensión • Lectura de comprensión • Narración • Expresión oral | Ejercitar en los alumnos la buena ortografía y redacción. Estimular en los alumnos la atención y concentración para seguir secuencias, así como la creatividad e imaginación. Estimular en los alumnos la memoria para recordar ideas que ellos mismos y sus compañeros aporten. | Se llevarán a cabo las actividades llamadas Sigue la historia y ¿Recuerdas la historia? . En la primera los niños tendrán que continuar la secuencia de sucesos que conforman una historia. Mientras que en la segunda los niños tendrán que escribir en su cuaderno lo más cercano posible la historia que se elaboró en la actividad anterior. | En el salón, sentados en sus bancas y en círculo, alguna de las asesoras empezará a contar una historia, después de dos o tres ideas se pasará una pelota a alguno de los alumnos para que continúe con la historia, así hasta que participen todos. Posteriormente los alumnos, con ayuda de sus padres, escribirán lo que recuerden de la historia, intentando que quede tal cual se contó. | Una pelota |

SESIÓN NO: 24

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 31 mayo 2008

APLICADOR (A): Aguirre Torres Genoveva Gpe.

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|---------------|---|---|--|---|---|--|
| 30 minutos | Social. <ul style="list-style-type: none">• Respeto de turno• Participación• Trabajo en equipo• Comunicación• Seguimiento de instrucciones• Disposición. Cognoscitivo <ul style="list-style-type: none">• Atención auditiva y visual• Concentración• Imaginación – creatividad | Español <ul style="list-style-type: none">• Ortografía• Lectura y Escritura• Vocabulario• Lectura de comprensión• Narración• Expresión oral | Estimular y favorecer la expresión oral de los niños (dicción, pronunciación, modulación de voz, etc.), así como fomentar el hábito de la investigación. | Se llevará a cabo una serie de exposiciones de los alumnos sobre el tema: Mi animal Favorito | En el salón, sentados en círculo, tres alumnos y sus respectivos papás presentarán en forma de exposición la investigación realizada sobre su animal favorito. Para que al finalizar su exposición entre todo el grupo sean evaluados. | Láminas de Exposición Pizarrón Gises |

| | | | | | | |
|-------------------|---|--|--|--|--|---|
| <p>30 minutos</p> | <p>Social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Seguimiento de instrucciones • Disposición. • Respeto de turno • Participación • Trabajo en equipo <p>Cognoscitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención auditiva y visual • Concentración • Imaginación – creatividad <p>Psicomotricidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motricidad fina | <p>Español</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Lectura y Escritura • Vocabulario • Lectura de comprensión • Narración • Expresión oral | <p>Que los alumnos ejerciten su lectura, lectura de comprensión y la forma de narrar cuentos o cualquier otro texto. Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora.</p> | <p>Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura.</p> | <p>En el salón, sentados en sus bancas y en círculo, una alumna y su mamá narrarán los siguientes dos capítulos del libro que se eligió para leer (Escalofríos). Después de escuchar la narración, los alumnos realizarán un pequeño resumen de la misma, buscarán en el diccionario las palabras que no se hayan entendido finalmente las compartirán con el resto del grupo.</p> | <p>Libro Diccionarios Cuadernos Lápices</p> |
|-------------------|---|--|--|--|--|---|

SESIÓN NO.: 25

No. DE PARTICIPANTES: 10-15

FECHA: 7 junio 2008

APLICADOR (A): Aguirre Torres Genoveva Gpe

| Tiempo | Área / Subárea Proceso / Subproceso | Materia •Tema / Subtema | Objetivos ¿Por qué lo van a hacer? | Descripción de las actividades ¿Qué van a hacer? | Procedimiento ¿Cómo y dónde lo van a hacer? | Material ¿Con qué lo van a hacer? |
|------------|--|--|--|---|--|---|
| 30 minutos | Social. • Respeto de turno • Participación • Trabajo en equipo • Comunicación • Seguimiento de instrucciones • Disposición. Cognoscitivo • Atención auditiva y visual • Concentración • Imaginación - creatividad | Español • Ortografía • Lectura y Escritura • Vocabulario • Lectura de comprensión • Narración • Expresión oral | Estimular y favorecer la expresión oral de los niños (dicción, pronunciación, modulación de voz, etc.), así como fomentar el hábito de la investigación en ellos | Se realizarán una serie de exposiciones sobre el tema de Mi animal Favorito. | En el salón, sentados en círculo, dos alumnos presentarán en forma de exposición la investigación realizada sobre su animal favorito. Para que al finalizar su exposición entre todo el grupo sean evaluados. | Láminas de Exposición Pizarrón Gises |

| | | | | | | |
|--------------------|---|--|--|--|--|---|
| <p>130 minutos</p> | <p>Social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Seguimiento de instrucciones • Disposición. • Respeto de turno • Participación • Trabajo en equipo <p>Cognoscitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención auditiva y visual • Concentración • Imaginación – creatividad <p>Psicomotricidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motricidad fina | <p>Español</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Lectura y Escritura • Vocabulario • Lectura de comprensión • Narración • Expresión oral | <p>Que los alumnos ejerciten su lectura, lectura de comprensión y la forma de narrar cuentos o cualquier otro texto. Fomentar la lectura en los niños. Estimular y/o favorecer la comprensión lectora.</p> | <p>Se llevará a cabo el denominado Rincón de Lectura.</p> | <p>En el salón, sentados en sus bancas y en círculo, entre todos (alumnos, padres y asesoras) narraremos los siguientes dos capítulos del libro que se eligió para leer (Escalofríos) Después de escuchar la narración, los alumnos realizarán un pequeño resumen de la misma, buscarán en el diccionario las palabras que no se hayan entendido, finalmente las compartirán con el resto del grupo.</p> | <p>Libro Diccionarios Cuadernos Lápices</p> |
|--------------------|---|--|--|--|--|---|

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La evaluación del programa de intervención se realizó de acuerdo a los resultados que se esperaban en los alumnos al finalizar la aplicación del mismo:

- Fomentar el hábito y el interés por la lectura
- Ampliar su vocabulario
- Que comprendieran cualquier tipo de texto
- Que discutieran, analizaran y sintetizaran cualquier tipo de texto

La evaluación de la propuesta estuvo guiada bajo 3 ejes: formato de planeaciones y trabajo del CEPPAED, planeación y diseño de las actividades y el logro de los alumnos y participación de los padres.

- **Formato de planeaciones y trabajo del CEPPAED:** debido a que CEPPAED es una institución que brinda un servicio específico (ayuda psicopedagógica) no permitió llevar a cabo más actividades que favorecieran el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en los alumnos del grupo “3ªA”, debido a que se tenía que brindar un servicio con actividades muy concretas que respondieran al diseño de las planeaciones. Sin embargo, sí se logró llevar a cabo el trabajo requerido por CEPPAED incluyendo actividades que ayudaran al objetivo de esta investigación (desarrollar la competencia de la comprensión lectora).
- **Planeación y diseño de las actividades:** las actividades destinadas a la comprensión lectora llegaron a ser en un determinado momento repetitivas, puesto que el formato de planeaciones y el trabajo requerido por CEPPAED no permitió elaborar sesiones completas al desarrollo de esta competencia, ya que se tenía que trabajar a la par con las demás asignaturas. Además, dadas las características de los niños que acuden a este servicio es necesario reafirmar de manera constante cada uno de los aprendizajes.

- **Logro de los alumnos y participación de los padres:** el trabajo en equipo (alumnos, padres, asesoras) permitió obtener un buen resultado ya que si bien no se logró acceder del todo al siguiente nivel de comprensión lectora (**interpretativa**), los alumnos lograron reforzar sus estrategias y adquirir nuevas herramientas en el nivel de comprensión lectora **fragmentaria**, lo que les permitirá desarrollar poco a poco la competencia de la comprensión lectora, claro que esto sólo se logrará si los alumnos siguen ejercitando su lectura con lo cual pronto accederán al siguiente nivel.

El trabajo que se llevó a cabo en CEPPAED fue arduo y largo, y si bien no se lograron los resultados esperados que pudieran brindarles a los alumnos un éxito escolar integral, sí se obtuvieron avances significativos que se deberán reforzar y continuar a lo largo de su vida, y de ello serán encargados los padres, maestros y, sobre todo, ellos mismos.

CONCLUSIONES

Así, después de haber realizado este trabajo de investigación e intervención orientadora, se analizaron los aspectos más significativos del tema de la **comprensión lectora** y el cómo poder desarrollarla desde la **orientación educativa**, campo de la pedagogía que permite realizar la intervención en cualquier área del sujeto, y desde el enfoque de **competencias**, que como vimos, es un enfoque que permite generar un aprendizaje significativo que lleve a los alumnos a la autorregulación (aprender a aprender) integrando todas las áreas de desarrollo, como son la cognitiva, personal, cultural, familiar, social, profesional, etc.

La investigación (teórica y práctica) realizada permitió plasmar hallazgos importantes sobre el tema de la Comprensión Lectora, como puede ser el que gran parte de las problemáticas escolares que presentan los alumnos (no sólo de tercer grado de primaria) de educación básica, se deben a que no son capaces de comprender lo que leen, escuchan y aprender, convirtiéndose así, en receptores pasivos de información, ya que aún no logran movilizar sus conocimientos escolares a su vida cotidiana y viceversa.

A lo largo de la investigación se identificó que los alumnos con los que se trabajó no tienen el hábito, interés y gusto por la lectura, y esto, tal vez, se deba a la introducción de las nuevas tecnologías (Internet, televisión, videojuegos, etc) y su contenido, pues en la mayoría de las ocasiones resultan más atractivos que los libros, además de que en sus casa o escuelas no tienen un ejemplo a seguir para imitar el hábito de la lectura, y cómo tenerlo cuando los padres se encuentran fuera de casa por más de 10 horas al día, y en las escuelas los maestros están más preocupados por terminar o ir al corriente en sus planes de trabajo, dejando de lado el verdadero aprendizaje de sus alumnos, en donde se debería de incluir, hábitos, valores, desarrollo de capacidades, etc. Por ello, ¿cómo pretender que los alumnos sean competentes en la Comprensión Lectora, cuando no leen?

De ahí el interés de investigar sobre este tema, además de que al inicio del programa de servicio social donde estuve integrada como asesora psicopedagógica, noté que muchas de las problemáticas (entender problemas matemáticos, comprender acontecimientos históricos, etc.) que los alumnos presentaban se debían a la poca atención y concentración que ponían al leer o al realizar cualquier otra actividad, pues pese a que en la mayoría de las actividades (escritas) las instrucciones eran concretas y sencillas, había alumnos que todavía preguntaban qué tenían que hacer.

Por tanto, empecé por buscar el origen de las causas de esas deficiencias en la comprensión lectora, para poder realizar una intervención que integrara al campo de la orientación educativa y el enfoque educativo basado en competencias, requisito que planteó el campo formativo de la licenciatura en pedagogía correspondiente al 7° y 8° semestre de la carrera, mismo que yo elegí.

Así, de la orientación se rescataron elementos que sustentaron la elaboración de una propuesta de intervención que permitió desarrollar la comprensión lectora, como competencia, en los alumnos del tercer grado de primaria (específicamente del grupo "3°A" del CEPPAED). En este caso, la orientación permitió delimitar el campo de acción de la intervención, determinando el área, el contexto y la función de la misma.

El enfoque basado en competencias permitió tener una visión diferente del sujeto, es decir, como un sujeto que puede desenvolverse en un contexto personal, familiar, social, profesional, etc., y que en cada uno de esos contextos movilizará, poniendo en práctica, sus conocimientos que adquirió en ese o en cualquiera de los otros contextos y que le permitirá lograr el éxito.

Con lo anterior, el objetivo de la investigación se cumplió ya que se respondieron a la mayoría de las preguntas de investigación planteadas al principio y que fueron

eje fundamental de la investigación, pues permitieron delimitar el campo de búsqueda de la información e intervención.

No cabe más que concluir que nosotros (pedagogos) en conjunto con los maestros, directivos, y todos aquellos involucrados en la práctica educativa debemos preocuparnos y ocuparnos, de las problemáticas que aquejan a los alumnos, con el único fin de proporcionarles una educación de calidad que les posibilite alcanzar el éxito escolar, personal, social y profesional, permitiéndoles una mejor formación además de una mejor calidad de vida.

Por lo que nuestra tarea como educadores será nuestra propia formación y actualización constante para brindarles a estos alumnos las herramientas y estrategias básicas y suficientes que les ayuden a lograr sus objetivos, no sólo el de acceder a la comprensión lectora de manera satisfactoria, sino también para que puedan resolver de manera práctica e inmediata cualquier problema que se les presente. Es decir, desarrollar en ellos competencias básicas y transversales, pues como se puede recordar es el objetivo de las competencias.

Por lo que, se sugiere y recomienda a las todas aquellas personas que leen y hagan uso de este trabajo (sean estudiantes, profesores o cualquier otra persona involucrada en la educación) esté en constante formación, pues sólo así se podrán enfrentar las problemáticas de los alumnos. Sin perder de vista las características individuales de cada uno de ellos, pues aunque se sabe que es difícil sí es posible, sólo es cuestión de tener una actitud positiva, de iniciativa y, sobre todo, de compromiso y responsabilidad, ya que la educación de un niño es responsabilidad no sólo de los padres, sino de maestros y sociedad en general.

Finalmente, esta investigación pretende servir como punto de partida para investigaciones futuras, dejando la puerta abierta para seguir investigando el tema, ya que éste no “pasará de moda”, pues a lo largo de la historia educativa del país los alumnos seguirán presentando dificultades de comprensión lectora en todos

los niveles educativos, además deja en el aire preguntas como: **¿qué estrategias me ayudarán a mí, educador, para poder desarrollar la competencia de la comprensión lectora en mis alumnos, teniendo en cuenta las características de la sociedad actual?**, entre muchas otras.

FUENTES CONSULTADAS

BIBLIOGRÁFICAS:

- 📖 Alonso, J. (1997). **Orientación Educativa: teoría, evaluación e intervención.** Madrid, Síntesis.
- 📖 Bisquerra, R. (1996). **La Práctica de la Orientación y la Tutoría.** Barcelona, Praxis.
- 📖 Bisquerra, R. Coordinador. (1998). **Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.** Barcelona, Praxis.
- 📖 Cabrera, F. (1994). **El Proceso Lector y su Evaluación.** Barcelona, Leartes.
- 📖 Cuetos, F. (1999). **Batería PROLEC. Evaluación de los procesos Lectores.** Madrid, Escuela Española.
- 📖 Dominique, S. et al. (2003). **Key competentes for a succesful life and webfunctioning society.**
- 📖 García, J. A. (2006). **Lectura y conocimiento.** España, Paidós.
- 📖 Hernández, A. Et al. (2001). **Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje,** Madrid, Editorial Síntesis.
- 📖 Iglesias, M. J. (2006). **Diagnóstico escolar. Teorías, ámbitos y técnicas,** España, Pearson.

- 📖 Johnston, P. H. (1989). **La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo**. Madrid, Visor.
- 📖 López, M. Chacón, F. (1999). **Intervención psicosocial y servicios sociales**. España, Psicología social ediciones.
- 📖 Maldonado, M. (2002) **Las competencias una opción de vida. Metodología para el diseño curricular**. Bogotá, ECOE Ediciones.
- 📖 Martínez G.M. de C. Quintanal D.J. Tellez M.J.A. (2002) **La Orientación Escolar. Fundamentos y Desarrollo**. Madrid, Dykinson.
- 📖 McKernan, J. (2006). **Investigación-Acción y Currículo. Métodos y recursos para profesionales reflexivos**. Madrid, Morata.
- 📖 Méndez et al. (1994) **Guía Práctica 3**, México, FERNÁNDEZ editores.
- 📖 Mendoza, A. (1998). **Tú, lector. Aspectos de la interacción texto – lector en el proceso de lectura**. España, Octaedro ediciones.
- 📖 Mollá, R. (2001). **Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica**, Barcelona, Ariel Educación.
- 📖 Navio, A. (2005). **Competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua**. Barcelona Octaedro EUR.
- 📖 Niño, V. M. (1994). **Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Fundamentos y práctica**. Bogotá, Ecoe Ediciones.
- 📖 Roig, J. (1982). **Fundamentos de la orientación escolar y profesional**. Madrid, Anaya.

- 📖 Salazar, M. C. (2006). **La Investigación – Acción Participativa: inicios y desarrollos**. México, Popular: Laboratorio educativo.
- 📖 Tobón, S. (2005) **La formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. Bogotá, ECOE Ediciones.
- 📖 Unidat Europea De EURIDYCE (2002). **Competencias Clave**. Comisión Europea. Dirección general de Educación y Cultura.
- 📖 Vallés, A. (1995). **Técnicas de Velocidad y Comprensión Lectora. Adaptado al Diseño Curricular Base de Educación Primaria**. Madrid, Editorial Escuela Española.
- 📖 Vieiro, P. Y Gómez, I. (2004) **Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales**. Madrid, Pearson educación-Prentice Hall.
- 📖 Villareal, H. (2005) **Declaraciones de la UNESCO y recomendaciones de otros organismos**. En: **La asignación de recursos públicos a la educación**. México, F.C.E.

DOCUMENTOS OFICIALES:

- 📖 Alvarado Navarrete, Elia G. ROJAS Alba, María Socorro. Vega Escamilla María Verónica. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (1997) **Español: Tercer Grado**. México, SEP- Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- 📖 Dorantes, M. E. et al. (2003). **Documento fundacional del Centro Psicopedagógico de Atención a la Educación**. México, Universidad Pedagógica Nacional.

 **Planes y programas de Educación Preescolar** (2004), México. SEP.

 **Planes y programas de Educación Primaria** (1993), México. SEP.

TELEMÁTICAS:

 González, M. y Cabrera, L. (2008) **La Intervención Educativa y Social: elaboración de Proyectos**. Gobierno de Canarias. Consejería de Empleo.

 Rodríguez citado en: **Capítulo V. Modelos de intervención en orientación**. Documento en línea.
www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0323104-135426//OC_Capitulo_V_Def.pdf - (fecha de consulta: 1 de marzo de 09)

 Thierry, D. **La formación profesional basada en las competencias**. Documento en línea. <http://medicina.iztacala.unam.mx/medicina/ART%20-%20COMPETENCIAS.doc> (fecha de consulta 2 de julio de 2007).

ANEXOS

ANEXO No.1.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
AJUSCO
PEDAGOGÍA



CAMPO: ORIENTACIÓN EDUCATIVA
OPCIÓN: ORIENTACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS

NOMBRE: _____

GRUPO: _____

FECHA: _____

INSTRUCCIONES: CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS DE ACUERDO A LA NARACIÓN QUE ACABAS DE ESCUCHAR.

1. ¿Te gustó la fábula?

- a) Si ()
- b) No ()
- ¿Por qué? _____

2. ¿Quiénes son los personajes?

- a) Tortuga y Colibrí ()
- b) Liebre y Gato ()
- c) Liebre y Tortuga ()
- d) Elefante y Oveja ()

3. ¿De quién fue la idea de la carrera?

- a) De la Liebre ()
- b) De la Tortuga ()
- c) Del Árbol ()
- d) De la Piedra ()

4. ¿De qué trata la fábula?

5. ¿Cuál es el mensaje que trata de dar la fábula?

6. ¿Qué harías si fueras la liebre?

7. ¿Qué harías si fueras la tortuga?

ANEXO No.2.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
AJUSCO
PEDAGOGÍA**



CAMPO: ORIENTACIÓN EDUCATIVA
OPCIÓN: ORIENTACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS

NOMBRE: _____

GRUPO: _____

FECHA: _____

INSTRUCCIONES: CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS DE ACUERDO A LA NARACIÓN QUE ACABAS DE LEER.

1. ¿Quién relata la historia?

2. ¿Cuál es la idea principal del texto

3. ¿Hay palabras que no hayas entendido?

4. ¿Qué tipo de texto es?

- a) Novela ()
- b) Narración ()
- c) Historieta ()
- d) Cuento ()
- e) Noticia de periódico ()
- f) Artículo de revista ()

5. ¿Quiénes son los personajes principales del texto?

6. ¿Qué hubieras hecho si fueras el general Ignacio Zaragoza?

7. ¿Cuáles fueron las causas de esta batalla?

8. ¿Cómo te imaginas el país en esa época?

9. ¿Con las ideas y los personajes principales, cuenta la misma historia como si tú hubieras ido a ese paseo.

ANEXO No.3.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
AJUSCO
PEDAGOGÍA



CAMPO: ORIENTACIÓN EDUCATIVA
OPCIÓN: ORIENTACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS

LA BATALLA DE PUEBLA

Ayer visité con mis papás la capital de Puebla. Queríamos ver algunas cosas y decidimos comenzar por la zona donde se encuentran los fuertes de Loreto y Guadalupe, ya que se trata de un lugar muy importante para nuestra historia. Dichas construcciones se ubican en una loma, desde donde se aprecia toda la ciudad.

La vista es muy bonita; además, todo el paseo en general resulta muy interesante por su significado histórico. Me gustó mucho leer los pensamientos que están anotados a lo largo del recorrido y despertaron curiosidad.

Te contaré lo que aprendí en el museo que está en lo que fue el cuartel, localizado en el fuerte de Loreto.

Don Benito Juárez, era el presidente de la República en 1862. el país atravesaba un periodo muy difícil, ya que no se había recuperado de conflictos anteriores; el pueblo tenía problemas económicos y el ejército contaba con poca gente y escaso armamento.

En esa época, Francia era gobernada por el emperador Napoleón III, quien pretendía apoderarse de la República Mexicana. Animado por la inestabilidad política del país y siguiendo sus deseos imperialistas, envió a invadirnos a un ejército bien organizado y dotado con los adelantos bélicos de entonces.

El general Ignacio Zaragoza preparó la defensa de la ciudad de Puebla, contando con pocos soldados y con los habitantes de un pueblo llamado Zacapoaxtla. Las armas con que contaban los mexicanos eran muy inferiores a las de los franceses, pero los nuestros fueron fuertes, valientes y estaban convencidos de que no debían dejar pasar a los invasores hacia la ciudad de México.

El 5 de mayo de 1862 se realizó la batalla, que fue muy cruenta. No obstante, resultaron victoriosos los mexicanos.

Al terminar el encuentro el general Zaragoza envió un telegrama a don Benito Juárez, informándoles: “Las armas nacionales se han cubierto de gloria”.

Al finalizar el recorrido de mi visita, e sentí muy orgulloso de esa hazaña del ejército mexicano. Papá comentó que es importante conocer lo que hicieron nuestros héroes.

FUENTE: MÉNDEZ et al. (1994) **Guía Práctica 3**, México, FERNÁNDEZ editores.

ANEXO No. 4.

INFORME DE SESIÓN

- ☛ **Grupo:** "3°A"
- ☛ **Fecha:** 20 de octubre del 2007
- ☛ **No. De sesión:** 1
- ☛ **Asesoras:** De La Cruz Osorio Teresa
Aguirre Torres Genoveva Guadalupe

TALLER DE ACTIVIDADES:

NO. DE NIÑOS Y NIÑAS: 7 niños y 2 niñas

NECESIDADES ATENDIDAS:

- ☆ Bienvenida.
- ☆ Identificar a los miembros del grupo por sus nombres
- ☆ Detección de necesidades en la materia de español

PROCESOS:

Social:

- Respeto de turnos
- Comunicación
- Participación
- Socialización
- Esfuerzo de logro

Cognoscitiva:

- Atención
- Concentración

- Memoria

Motivacional:

- Interés
- Motivación

Cognoscitiva:

- Atención
- Concentración
- Memoria

OBJETIVOS:

- ☆ A través de la bienvenida brindar a la población (alumnos y padres) un ambiente de confianza.
- ☆ Presentación de las asesoras.
- ☆ Identificar por su nombre a cada miembro del equipo.
- ☆ Detectar fortalezas y necesidades de cada alumno.
- ☆ Problemas de lecto-escritura.

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES:

Elaboración de un gafete, en esta actividad pudimos darnos cuenta que la mayoría de los niños tiene mucha creatividad e imaginación, no se presentó ningún problema en la realización de esta actividad todos se mostraron cooperativos.

Elaboración de un cuento, detectamos problemas de lecto-escritura pues la mayoría de los niños confunde la d por la b al escribir; prefieren escribir en mayúsculas y presentan un trazo muy deficiente casi no se entiende lo está escrito, algunos niños mencionaron que no les gusta leer, nos percatamos que los niños necesitan mucho esfuerzo al logro pues no quieren concluir las actividades dicen que no han desayunado y que ya se cansaron, algunos escriben sólo una línea y prefieren realizar un dibujo de la actividad.

ACTIVIDADES ACADÉMICAS:

No. DE NIÑOS Y NIÑAS: 7 niños, 2 niñas y 4 papás

NECESIDADES ATENDIDAS:

- ☆ Integrar a los padres de familia a las actividades ya que estarán trabajando con nosotras en equipo
- ☆ Poner límites a los padres de familia, alumnos y asesoras
- ☆ Lograr la integración y socialización de padres y niños

PROCESOS:

Social:

- Respeto de turnos
- Comunicación
- Participación
- Socialización
- Esfuerzo de logro

Cognoscitiva:

- Atención
- Concentración
- Memoria

Motivacional:

- Interés
- Motivación

Cognoscitiva:

- Atención
- Concentración
- Memoria

OBJETIVOS:

- ☆ Conocer los nombres, expectativas, intereses, etc. del grupo
- ☆ Establecer reglas de convivencia
- ☆ Que los alumnos convivan y jueguen con otros papás

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES:

Dinámica: juntar mitades, la integración de padres e hijos dentro del salón de clases es buena todos están dispuestos a trabajar en equipo, ponen su mayor esfuerzo para realizar bien las dinámicas, aunque falta que los padres comprendan que los niños saben realizar las cosas solos.

Elaboración del reglamento en grupo a través de la lluvia de ideas, la mayoría de los padres no querían expresar sus ideas para el reglamento, pero los niños fueron diciendo ideas y justificando el ¿por qué?, nos dimos cuenta que los niños son participativos pero les cuesta trabajo guardar silencio para dejar que el otro hable, después de un rato, y con mucho trabajo, los papás fueron dando sus ideas para el reglamento esto se logró porque se les preguntó directamente a cada uno de ellos.

Dinámica “pato ganso” todos los papás cooperaron y jugaron con los niños sin importar que fuera su hijo o no. Los niños se mostraban ansiosos porque les tocara correr, aún así se quedaban sentados esperando su turno.

NUEVAS NECESIDADES DETECTADAS:

- ☆ Al escribir los niños presentan confusión e inversión de letras b, d, p, q y su letra es ilegible es casi imposible leer lo que está escrito.
- ☆ Los niños se muestran inquietos al llegar al salón y quieren realizar la actividad que ellos quieren.
- ☆ Los niños se muestran participativos cuando se les pide; pero al realizarlo lo hacen sin esperar su turno lo gritan y no ponen atención a los demás.
- ☆ Los niños realizan las actividades con mucha lentitud y algunos no la concluyen si se les pide escribir escriben una o dos líneas.
- ☆ Los papás y los niños se muestran atentos y participativos en los juegos pero les cuesta trabajo seguir las instrucciones y respetar reglas, cuando se trata de ganar.
- ☆ Cuando se les proporciona alguna actividad a los niños, los papás insisten en ayudarles, lo quieren realizar todo ellos.
- ☆ Interacción entre padres e hijos, pues al llegar al grupo, se puede notar que los alumnos se reprimen o intimidan, ante la presencia de los padres, pues cuando se les pide participar no lo quieren hacer.