

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA



**“ESTRATEGIAS DE LECTURA QUE CONTRIBUYEN AL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN
ALUMNOS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

JOSÉ ALFREDO ANGUIANO BLAISDELL

ASESOR DE TESIS: PROFR. JOSÉ JUÁREZ NÚÑEZ

México, D. F., 2012.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
JUSTIFICACIÓN.....	10
HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	12
OBJETIVOS.....	12

CAPÍTULO I MARCO TEORICO

1.1 EL PROCESO DE LA LECTURA.....	14
La comprensión lectora. Perspectivas.....	15
Modelo ascendente.....	15
Modelo descendente.....	17
Modelo interactivo.....	18
Lectura y comprensión.....	19
Niveles de comprensión lectora.....	21
1.2 EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE.....	22
Estrategias de enseñanza.....	25
Estrategias de aprendizaje.....	26
La enseñanza de estrategias de aprendizaje.....	26
1.3 MOMENTOS A CONSIDERAR PARA LA COMPRESIÓN LECTORA....	31
1.3.1 Antes de la lectura. Activar conocimientos previos.....	31
Fijar objetivos.....	33
Hacemos predicciones.....	35
Preguntarle al texto.....	36
1.3.2 Durante la lectura.....	41
Tareas de lectura compartida.....	41
Aclarar posibles dudas.....	42
Recapitulación de lo leído.....	46
Plantearse preguntas.....	46
Nuevas predicciones.....	48
1.3.3 Después de la lectura.....	49
Identificación del tema.....	49
La idea principal.....	50

El resumen.....	51
1.4 TIPOS DE TEXTOS.....	53
Estructura del texto.....	53
Textos narrativos.....	55
Textos expositivos.....	56
1.5 LAS COMPETENCIAS EN EL PLAN Y PROGRAMA DE ESPAÑOL EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	57
Desarrollo de competencias en educación primaria.....	57
Competencias básicas para la vida.....	60
Las prácticas sociales del lenguaje.....	63

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

2.1 METODOLOGÍA.....	64
Tipo de estudio	64
Sujetos.....	64
Fases de la investigación.....	65
2.2 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	69
Análisis descriptivo.....	69
Análisis inferencial.....	74

CAPÍTULO III

LA PROPUESTA

3.1 PRESENTACIÓN.....	79
Objetivo.....	80
Estructura.....	81
3.2 ESTRATEGIAS PARA: ANTES DE LA LECTURA.....	84
3.3 ESTRATEGIAS PARA: DURANTE LA LECTURA.....	110
3.4 ESTRATEGIAS PARA: DESPUÉS DE LA LECTURA.....	126
CONCLUSIONES.....	144
Referencias.....	147
Anexos.....	150

INTRODUCCIÓN

No cabe duda que en los últimos años ha cobrado mucho interés el tema y desarrollo de las competencias, cuyo término es atribuido al campo del trabajo y posteriormente fue adaptado al campo de la educación, hoy en día los planes y programas de estudio de la educación básica, están orientados a desarrollar competencias básicas para formar alumnos capaces de aprender a lo largo de su vida. A su vez, la asignatura de español pretende desarrollar la competencia lingüística, la cual gira en torno a la comunicación oral, la **comprensión lectora** y la producción de textos propios.

Por otro lado, también se puede observar que existen diferentes libros, ensayos, investigaciones, etc. referentes a la comprensión lectora, a los procesos que los buenos lectores realizan cuando leen, así como de técnicas y estrategias que mejoran la comprensión de ésta. No obstante, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010), el cual es desde 2003, la institución responsable de organizar en México la ejecución del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Dicho instituto presentó los resultados de la aplicación de la prueba en 2009, la cual fue aplicada a jóvenes mexicanos de 15 años (3º de nivel secundaria) ésta midió la lectura como área principal, en donde contempla siete niveles de desempeño, siendo el nivel 1b el más sencillo y el nivel 6 el más complejo. De acuerdo a los resultados que arrojó la prueba con respecto a la comprensión y análisis de lectura, México ocupó el lugar 48 entre los 66 países donde se aplicó el instrumento.

Se observó que un 37% de los alumnos se encuentran en niveles bajos (nivel 1a y 1b), el 31% están en los niveles 2, lo que significa que el 68% de los alumnos quedan en el nivel 2 o por debajo de éste, según el INEE, estar en

esos niveles significa que al concluir la secundaria o cursar el primer año del bachillerato, los estudiantes apenas reconocen en un texto ideas sencillas.

Con base en lo anterior, la primera pregunta que se nos viene a la mente es: ¿por qué existen demasiados alumnos que presentan muy poca comprensión de lo que leen?

Considerando lo anterior, este trabajo aborda desde una perspectiva pedagógica la problemática que se vive cotidianamente dentro de algunas escuelas y que tiene que ver con la escasa comprensión que tienen los alumnos cuando leen los diferentes tipos de textos que comúnmente se utilizan en el salón de clases. Asimismo se formula una hipótesis de investigación, la cual tiene como intención dar una posible respuesta a nuestra problemática, así también se enuncian algunos objetivos con el propósito de guiar nuestro trabajo y contribuir a resolver la problemática señalada.

Tomando en cuenta lo antes mencionado, en el siguiente trabajo se recuperan las estrategias que propone la autora Isabel Solé (2007) en su obra “Estrategias de lectura”, y que en opinión de varios autores, son las que favorecen a la comprensión lectora, éstas se retoman como base principal para hacer también una propuesta de acción pedagógica.

El propósito es que los docentes de educación primaria las enseñen a sus alumnos y éstos últimos las utilicen de manera autónoma para desarrollar su competencia lingüística, específicamente su comprensión lectora.

Para tales propósitos este trabajo se organizó en tres capítulos. En el primero se presenta el marco teórico de referencia, éste nos ayuda a comprender y analizar de manera general algunos de los hallazgos sobresalientes que se relacionan con nuestro tema de investigación, así como de algunos métodos que se han utilizado para abordar la problemática planteada.

En el segundo capítulo se describe el procedimiento metodológico de cómo se realizó este estudio, el cual se enmarca como una investigación

cuasiexperimental, también se describe sus diferentes etapas y el escenario donde se desarrolló, así mismo se exponen los datos recabados de la aplicación de una herramienta de evaluación de la comprensión lectora y del tratamiento estadístico que se le dio.

En el tercer capítulo se hace una selección de diferentes estrategias de acción pedagógica, que diferentes autores han propuesto, cuyo trabajo de investigación se ubica en este ámbito. Y con ellas se ejemplifica como se puede llevar a la práctica cotidiana las estrategias propuestas por la autora Isabel Solé, las cuales se proponen a su vez como un complemento de las actividades que desarrolla diariamente el profesor de educación primaria y que es deseable que enseñe a sus alumnos.

Finalmente se establecen las conclusiones a las que se llegan como resultado de este trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Entre las diferentes funciones que lleva a cabo el Estado mexicano está la de brindar educación a la población, prueba de ello lo señala el artículo tercero constitucional (Instituto de investigaciones jurídicas, 2012), el cual refiere entre otras cosas, al derecho que tiene todo individuo de recibir educación básica, refiriéndose ésta a preescolar, primaria y a partir de 1993 se incluye la secundaria (SEP, 1993), con el fin de ayudar al mejoramiento económico, social, cultural y sobre todo para un mejor bienestar de los individuos.

Esta educación impartida por el Estado presenta varios problemas, algunos de ellos tienen su origen en lo económico, en lo político, en el sistema educativo, en lo familiar e incluso en la misma práctica docente. Según algunos indicadores de la OCDE, existen también problemas como lo son limitada flexibilidad de los programas, falta de infraestructura y mantenimiento tanto a nivel escuela como en los mismos salones, también se le suma la escasa capacitación del magisterio (Martínez, 2008).

En cuanto a los muchos inconvenientes que en ocasiones se deriva de los problemas antes mencionados, está que los alumnos presentan una insuficiente comprensión de lo que leen, ya sea para seguir instrucciones o para leer los diferentes tipos de textos que utilizan, sea dentro o fuera del aula. Evidencia de esto se muestra en los resultados que revelan algunas pruebas nacionales e internacionales como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), o los Exámenes de Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), o el programa PISA, entre otros, cuyos resultados se han tomado en cuenta por los investigadores como una herramienta en la toma de decisiones para las estrategias a seguir (González, 2011).

En relación con lo anterior, en el programa de estudio 2009, SEP (2009b) se menciona el perfil de egreso de la Educación Básica, el cual señala ciertas características que un estudiante debe poseer al término de ésta, que le

ayudará a desenvolverse con cierta seguridad en los diferentes ámbitos en los que continúe su desarrollo. En dicho programa se menciona entre otras cosas, que el alumno debe poseer ciertos conocimientos, habilidades y destrezas, entre ellas un rasgo importante es que: “Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactúa en distintos contextos sociales y culturales (SEP, 2009b).

Además el programa de estudio tiene también como objetivo, contribuir al desarrollo de las cinco competencias para la vida. Una de esas competencias es el desarrollo de la competencia lingüística, la cual gira en torno a la comunicación oral, **la comprensión lectora** y la producción de textos propios.

Conseguir que la educación básica forme alumnos con estas características, involucra la participación activa de los diferentes actores educativos, pero sobre todo de quienes se encuentran frente a grupo, ya que éstos deben contar, entre otras muchas cosas más, con diferentes estrategias que contribuyan al desarrollo de las competencias en los alumnos.

A través de los resultados que han ofrecido pruebas como las de ENLACE, PISA y sobre todo los que he obtenido en la práctica docente, he observado desde una visión pedagógica, que los alumnos no han desarrollado estrategias adecuadas que les ayude a tener una mejor comprensión lectora y por ende, tienen dificultad para comprender lo que leen, ya sea para seguir instrucciones, para resolver los ejercicios de sus libros, para resolver un examen, etc. y en general para afrontar los diferentes problemas con los que se enfrentan en su vida diaria.

Lo anterior interviene de manera negativa en los propósitos de las asignaturas, del programa escolar y lo más importante, en el óptimo desempeño tanto académico como social de los alumnos y del mismo perfil de egreso de éste nivel educativo; ya que no son capaces de utilizar la lectura para seguir ampliando sus conocimientos y habilidades.

Nuestra experiencia como docente en una escuela primaria nos lleva a decir que posiblemente algunas consecuencias del bajo nivel de comprensión que tienen los alumnos se ve reflejado en:

- Dificultad en la construcción de conocimientos.
- Bajo rendimiento escolar de los alumnos.
- Indisciplina.
- Falta de interés por la lectura.
- Baja e incluso nula comprensión de los diferentes tipos de textos.
- Dificultad para comprender instrucciones y por tanto no poder seguir las.

Reflexionando lo antes expuesto, nos llevó a preguntarnos ¿Cómo desarrollar la competencia lingüística en alumnos de primaria, específicamente la comprensión lectora? es decir ¿Qué estrategias se pueden implementar para que los alumnos desarrollen la comprensión de los diferentes tipos de texto que leen, tanto fuera como dentro del aula?

La problemática que se planteó surgió como se mencionó anteriormente, de los resultados de algunas pruebas de carácter masivo, pero sobre todo de nuestra experiencia en un grupo de tercer grado de educación primaria, el cual presentaba grandes problemas, sobre todo en el desarrollo de la comprensión lectora. Ante esta situación nos vimos en la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica que contribuya al desarrollo de la competencia lingüística, en particular a elevar el nivel de comprensión lectora en alumnos de tercer grado de educación primaria.

Tomando en cuenta todo lo mencionado anteriormente y desde el punto de vista de mi formación como pedagogo, planteamos el siguiente problema de investigación:

¿Enseñar estrategias para comprender diferentes tipos de textos, contribuye a elevar el nivel de comprensión lectora en alumnos de tercer grado de educación primaria y con ello al desarrollo de la competencia lingüística?

El problema objeto de estudio de este proyecto se ubicó en el área de español, ya que de acuerdo al programa de estudio 2009 (SEP, 2009b) uno de los objetivos principales de la educación primaria y particularmente del área de español, es que los alumnos puedan leer y escribir diferentes tipos de textos, que les ayuden a desenvolverse satisfactoriamente en las diferentes prácticas sociales.

JUSTIFICACIÓN.

Por la gran cantidad de información que podemos encontrar en este mundo por muchos llamado la “sociedad de la información”, ya no es suficiente el saber leer bien en voz alta, o el saber pronunciar determinadas palabras por minuto, o el conocer todas las reglas gramaticales, si bien, son condiciones necesarias no se puede reducir a ello, ya que en la actualidad se requiere de alumnos y de personas en general, más preparados, que puedan hacer una adecuada discriminación de la gran variedad de información con la que puedan estar en contacto y sean capaces de tomar decisiones por sí mismos y que les ayude a que integren, utilicen y movilicen conocimientos, habilidades, valores, para que puedan conseguir sus propósitos.

Por otra parte, es importante considerar que la lectura no es cuestión solo de la escuela en general, tampoco es ámbito exclusivo de la asignatura de español, sino al contrario, la encontramos en casi cualquier parte de nuestra vida individual y social, lo cual nos hace un poco más fácil nuestras actividades diarias, entre ellas también nos ayuda al desarrollo de nuestro propio conocimiento y nos facilita nuestra participación en la sociedad en la que nos desenvolvemos.

En la actualidad se cuenta con diferentes trabajos que tratan sobre las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora y de su desarrollo,

pero entonces nos preguntamos ¿por qué a muchos niños y jóvenes todavía les cuesta trabajo seguir un instructivo, interpretar un texto, seguir una receta, etc.?

Probablemente estos trabajos no han podido ser recuperados en los cursos de capacitación o actualización del magisterio y como ejemplo está el *“Curso de Formación Continua para Maestros en Servicio: Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010”* (SEP, 2010), en el cual se proponen como “estrategias” la lectura en voz alta por parte de los padres y de los docentes para que el niño desarrolle una actitud favorable hacia los libros.

Las consecuencias de lo anterior, es que no tiene ningún impacto en la práctica docente y por lo tanto a pesar de los diferentes cursos, capacitaciones y propuestas que existen, pareciera que no está llegando la información a los docentes o ésta llega muy distorsionada, por tanto, las estrategias no se implementan en las actividades del aula, y como resultado el alumno no desarrolla su competencia lingüística y en particular su comprensión lectora.

Otra posible causa de que los alumnos no comprendan lo que leen, es posiblemente que algunos profesores no diseñan estrategias de comprensión lectora o no las buscan, por tanto, no las pueden aplicar con sus alumnos y mucho menos enseñarla.

Lo descrito anteriormente nos lleva a pensar que es imperioso que a los profesores les deba llegar una serie de elementos y herramientas que puedan utilizar y enseñar en el aula y que contribuya a que los alumnos utilicen estrategias que favorezcan a mejorar su comprensión lectora.

El tema “Estrategias de lectura que contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística en alumnos de tercer grado de educación primaria” se eligió como posible respuesta a una problemática actual, que se ha detectado en nuestra práctica educativa, la cual se vive día con día. Esta problemática dificulta el aprendizaje de los alumnos y como consecuencia presentan un bajo aprovechamiento escolar.

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.

Una respuesta tentativa a nuestro problema es que si se promueve el desarrollo de estrategias para leer diferentes tipos de texto, esto puede favorecer al desarrollo de la competencia lingüística, en particular a la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado de educación primaria, por lo tanto formulamos la siguiente hipótesis:

Si a los alumnos que cursan la educación primaria, particularmente el tercer grado, se les enseña estrategias para comprender textos, su puesta en práctica en las actividades cotidianas del salón de clase los llevará a incrementar su nivel de comprensión lectora.

En donde:

Variable independiente es: El uso de estrategias para comprender los diferentes tipos de textos.

Variable dependiente es: Nivel de comprensión lectora observada en los alumnos.

OBJETIVOS.

El presente proyecto tiene como objetivo general hacer una selección de diferentes **estrategias de acción pedagógica** que diferentes autores han propuesto, cuyo trabajo de investigación se ubica en este ámbito, y con ellas se ejemplifica como se puede llevar a la práctica cotidiana las estrategias propuestas por la autora Isabel Solé, las cuales se proponen a su vez como un complemento de las actividades que lleva a cabo diariamente el profesor de educación primaria y que es deseable que enseñe a sus alumnos para desarrollar en ellos la competencia lingüística a través de incrementar el nivel de comprensión lectora.

Objetivos específicos.

- ☉ Ofrecer a los docentes un esquema general que permita guiar sus actividades al abordar un texto con sus alumnos, tomando en cuenta que el proceso de lectura implica considerar tres momentos, un antes, un durante y un después de la lectura.

- ☉ Proporcionar a los profesores que imparten el tercer grado de educación primaria una herramienta que ejemplifique y complemente las actividades que realiza diariamente para desarrollar la competencia lingüística, específicamente la comprensión lectora, con materiales tales como libros del rincón, biblioteca del aula, libros de texto, etc.

- ☉ Poner en práctica las estrategias que se proponen en este trabajo.

- ☉ Lograr que los alumnos de tercer grado grupo “A” de la escuela primaria “República Árabe de Egipto”, utilicen estrategias para comprender mejor lo que leen.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 EL PROCESO DE LA LECTURA

Que los alumnos aprendan a leer es una de las metas fundamentales de la enseñanza en la escuela, ya que es fundamental para seguir aprendiendo y es la base de la cultura.

La percepción que se tiene en cuanto a la lectura se ha ido transformando a través del tiempo, en épocas anteriores se consideraba que una persona sabía leer cuando podía pronunciar su nombre o los párrafos de algún texto, pero en la actualidad el acto lector no solo es cuestión de quien lee, sino que involucra una interacción entre el texto y el lector.

Al respecto Gómez Palacio (1997) menciona que tradicionalmente se ha pensado que leer es un hecho mecánico, en donde se reduce a la decodificación de las letras, las palabras, oraciones, lo cual implica ciertas habilidades motrices y así lograr extraer la información que subyace en el texto.

Esta concepción de enseñanza de la lectura coloca al lector como un ser pasivo, quien solo recibe la información que le proporciona el texto. Para Cajiao R. (2005) “leer es mucho más que descifrar mecánicamente unos signos, pues lo importante en realidad no es como suenan, sino lo que esos pequeños dibujos pueden desencadenar en nuestro cerebro, y en nuestros sentimientos, moviendo pensamientos y orientando nuestras acciones”.

Al respecto Solé (2007) menciona que leer es un proceso en el que existe una interacción entre el texto y el lector.

Como podemos observar no es sencillo dar una definición precisa de lo que es leer, más sin embargo podemos observar ciertos elementos que nos ayudan a tener una idea más o menos general y que están presentes cuando se realiza el acto de leer; dichos elementos se explicaran más adelante.

Por tanto, el leer no solo involucra que una persona decodifique las palabras que se encuentran en un texto, o tener una buena entonación, una excelente fluidez, o leer determinado número de palabras por minuto, aunque son elementos necesarios, no son suficientes, ya que el leer requiere mucho más que la puesta en marcha de todo lo anterior, porque leer es comprender.

La comprensión lectora. Perspectivas.

Algunos especialistas en comprensión lectora de la década de los 60 y 70, pensaban que la comprensión de la lectura era producto seguido de la decodificación de las palabras de los textos, de esta forma la enseñanza de la lectura se centraba en instruir a los alumnos a nombrar las palabras, puesto que si éstas se dominaban, la comprensión sería automática, según Fríes,1962 (citado en Cooper,1990) algunos profesores se fueron dando cuenta que con la simple decodificación de las palabras la comprensión lectora no tenía lugar, por tanto no se daba de manera automática.

Según algunos expertos consideran que las diferentes explicaciones acerca del proceso de la lectura se pueden agrupar en torno a dos modelos, el ascendente y descendente (Solé, 2007).

Modelo ascendente.

Este modelo considera que el lector ante un texto procesa primero los elementos que componen al texto, es decir, primero se empieza por las letras, después por las palabras, en un proceso ascendente y secuencial, hasta que se

logra entender las unidades más amplias como las frases, oraciones, lo que conduce a la comprensión del texto. En este modelo se le da prioridad a la decodificación, centrando la atención en el texto (Sandoval, 1991).

Por lo tanto, los procesos que se realizan para alcanzar la comprensión del texto son fundamentalmente la percepción de los símbolos del texto y la decodificación de los mismos.

Por lo que respecta a Solé (2007), menciona que esta perspectiva no puede explicar los conocimientos previos del lector, ni las inferencias, tampoco que se pueda comprender un texto sin que se tomen en cuenta la totalidad de los componentes.

Dentro de este modelo podemos encontrar al método **alfabético**, en el cual se aprende primero a identificar las vocales, se sigue con las consonantes, después se combinan las letras en sílabas para formar palabras, frases y oraciones (Guevara, 2005).

En cuanto al método **fonético** no se aprende primero el nombre de las letras, sino el sonido de éstas, es decir los fonemas, los cuales son la unidad mínima de pronunciación, después se procede como el método alfabético.

En relación con el método **silábico** a diferencia de los anteriores, parte de la sílaba como unidad mínima de pronunciación, primero se identifican las vocales y después las consonantes que forman sílabas abiertas con las vocales. Como: da, de, di, do du, luego se leen las sílabas cerradas; ad, ed, id, etc. y por último las sílabas trabadas como: sal, sol, etc. finalmente se combinan y ya se puede leer pronunciando por sílabas: re-ga-lo.

De acuerdo a Quintanal (1995) se puede identificar algunas desventajas y ventajas de este modelo. Entre las ventajas está que resulta eficaz en el aprendizaje del código, el aprendizaje se puede graduar fácilmente, favorece a un aprendizaje individual.

Entre las desventajas se encuentra el escaso interés del alumno, por lo tanto no presenta ningún estímulo para éste y sus resultados en ocasiones es una mecanización descontextualizada.

El modelo descendente.

Por lo que se refiere a este modelo, es todo lo contrario al ascendente, el lector procede partiendo del reconocimiento global de las palabras o frases y después se analizan sus elementos como sílabas, fonemas y letras, es decir de manera descendente.

Este modelo no considera nada más al texto o a la decodificación de éste, sino también toma en cuenta las experiencias previas del lector para constituir anticipaciones acerca del contenido del texto y las verifica a medida que se va leyendo. De esta forma, mientras más conocimientos previos posea un lector, menos necesitará fijarse en el texto para construir una interpretación (Solé, 2007). Se dice que es descendente porque a partir de las hipótesis y anticipaciones que el lector manifiesta, es necesario verificarlas por medio del procesamiento del texto.

De acuerdo a Smith (1993) en este modelo aporta más los conocimientos que un lector posee en su cerebro que el texto en sí, por lo tanto la lectura no sólo es visual, ni tampoco es asunto de la dominación de decodificar el sonido, sino también es necesario la información visual y la información no visual, de la cual esta última es crucial en la lectura, puesto que la cantidad de información que nuestro cerebro puede manejar para darle un sentido a lo impreso tiene un límite.

Dentro del modelo descendente podemos encontrar el método de la palabra generadora, la cual requiere que se tome un conjunto de palabras conocidas como generadoras, éstas contienen todo el alfabeto y como condición tienen

que estar relacionadas con el entorno del alumno. Como por ejemplo: roca, foca, boca, etc. y siempre se acompañan de ilustraciones.

También encontramos a método Natural de Freinet, el cual sugiere utilizar palabras que tengan algún significado real para el alumno.

Modelo interactivo.

Para los años 70 y 80, los investigadores del área de la lingüística y la psicología comenzaron a pensar acerca de cómo es que el lector comprende los textos, por lo que gracias a esas investigaciones se llegó a un nuevo enfoque (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiro et. al., 1980; citado en Cooper 1990). Surgiendo el modelo interactivo.

Este modelo no se centra exclusivamente en el texto como en el modelo ascendente, ni en el lector como el modelo descendente; sino que es necesaria la interacción del lector y del texto.

Este modelo establece que la comprensión es el resultado de consideraciones interactivas de dos tipos de información. Es decir, de tomar en cuenta simultáneamente los conocimientos previos del lector y las ideas que aporta el texto.

Es una combinación del modelo ascendente porque el lector necesita saber decodificar, y del descendente, porque para leer también es necesario los objetivos, los conocimientos y experiencias previas. Dicho proceso Solé lo explica de la siguiente manera:

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la

lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél.

Por tanto, este modelo considera que la construcción del significado de un texto puede ser activado tanto por las claves contenidas en el mismo como por los conocimientos previos y experiencia del lector.

Lectura y comprensión

El propósito fundamental de la lectura es la comprensión de lo que se lee, a su vez, ésta se construye gracias a la interacción del lector y el texto, en dicha interacción el lector relaciona su información almacenada en su mente, producto de sus experiencias y el mundo, con la información que el autor le presenta en el texto. Para Cooper (1990) a este proceso de relacionar información que ya se poseía con la información nueva, es el proceso de la comprensión. Dicha interacción del lector con el texto se da cuando el primero elabora significados mediante las ideas relevantes del texto y las ideas almacenadas en su mente.

Por lo anterior podemos considerar que la comprensión es un proceso en el cual el lector necesita elaborar un significado como resultado de su interacción con el texto. De acuerdo con Anderson y Pearson, 1984 (citado en Cooper, 1990), dicha comprensión procede de la cantidad de experiencias acumuladas por el lector, las cuales se activan a medida que el lector va decodificando las palabras, frases o ideas del autor. Con esto no se quiere decir que el lector tenga que saber decodificar cada palabra, pero si se hace necesario un cierto dominio en la habilidad para la decodificación del texto para que se dé dicha comprensión.

De acuerdo a la perspectiva desde la cual nos situamos (perspectiva interactiva), cuando un lector competente lee, realiza un proceso en el que existe una interacción entre el texto y el lector, en donde este último pretende satisfacer ciertos objetivos que guían su lectura, en dicho proceso intervienen diferentes elementos que ayudan a construir una interpretación (Solé 2007).

En primer lugar implica la presencia de un lector activo que interactúe con el texto, también involucra la existencia de unos objetivos de lectura, lo cual a la vez nos indican que siempre que se lee, se hace para alcanzar algún propósito, por ejemplo: para buscar alguna información, para seguir algunas instrucciones, para disfrutar de la lectura, para exponer un escrito propio, etc. por lo cual se hace necesario las expectativas y los conocimientos previos del lector.

De manera similar Hernández M. (1999) menciona que existen variables que intervienen en la comprensión de los textos, los cuales provienen tanto del lector como de la lectura. Del primero menciona los relacionados con los conocimientos previos, los objetivos y el empleo de estrategias. En cuanto al texto: la estructura, el contenido y la intención del autor son los más frecuentes.

Por lo anterior podemos decir que los diferentes tipos de textos, su forma y su contenido son elementos que intervienen para construir una comprensión de lo que se lee, es decir las diferentes estructuras textuales ponen condiciones al tipo de información que se transmite, así como a su organización, ya que la información que podemos encontrar en un cuento no es la misma que se puede encontrar en un informe científico; esto hace necesario que se conozcan dichas estructuras textuales, como un elemento que contribuye al proceso de la comprensión lectora.

De manera similar Irwin (1986; citado en Colmer, 2002) menciona que en la enseñanza de la lectura existe una relación entre el texto, el contexto y la lectura.

En lo que refiere al texto, supone la intención que el autor quiere transmitir al lector, así como a su contenido y a la forma en que éste ha organizado la información.

Respecto al lector, se incluye tanto sus conocimientos previos que éste posee, como a todo lo que hace durante el proceso de lectura para poder entender el texto

El contexto hace referencia a todas las condiciones que están presentes al momento de leer, por ejemplo si es una lectura compartida, silenciosa, etc.

La interacción de estos tres aspectos deben ser considerados, ya que juntos influyen en gran medida para la comprensión de los textos.

Con base en lo anterior, en este trabajo se considera que leer es comprender el texto, tomando en cuenta que para comprender necesitamos realizar un proceso de construcción de significados que surgen a partir de los conocimientos previos del lector y de las ideas del texto, por tanto este proceso implica un lector dinámico para que encuentre sentido a lo que lee, para lo cual es necesario que tenga claro cuáles son sus objetivos de lectura, qué es lo que va a leer y para qué lo va hacer, así como de disponer de los conocimientos previos necesarios. Cuando estas condiciones se presenten es casi seguro que la comprensión tenga lugar.

Niveles de comprensión lectora.

De acuerdo a Elosúa y García (citado en Díaz, 2010) se pueden distinguir diferentes niveles de la comprensión lectora, los cuales no son jerárquicos pero deben tomarse en consideración, entre los que sobresalen:

Nivel de decodificación. Se da cuando el lector puede reconocer las palabras y le puede dar un significado.

Nivel literal. En este nivel el lector es capaz de localizar información que se encuentra explícitamente en el texto, como ideas, secuencias, detalles, fechas, etc. puede parafrasear pero siempre sin cambiarle el sentido al texto.

Nivel de comprensión. Para este nivel es necesario que el lector pueda decodificar fluidamente, que haga uso de estrategias, activar sus conocimientos previos para que pueda ir más allá de lo que dice el texto.

De esta forma, el lector puede leer entre líneas para lograr una interpretación de lo que se dice en el texto y de aquello que no se dice de manera explícita.

1.2 EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE.

Es frecuente que algunos profesores nos preocupemos por el *qué* enseñar, por aquellas competencias que los alumnos deben desarrollar o por la serie de conocimientos que nos marca el programa de estudios, pero existe muy poca preocupación por el *cómo* enseñar aquello que pretendemos sea un objetivo evidente, es decir, existe muy poca preocupación por parte del enseñante por buscar diferentes estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que ayuden a que sus alumnos tengan una mayor comprensión de lo que leen, y de esta forma poder alcanzar los aprendizajes esperados. Por tanto, para que el profesor logre con mejor éxito sus metas, es indispensable que cuente con una gran variedad de estrategias, que pueda utilizar como instrumentos flexibles y que ayuden a que sus alumnos adquieran nuevos conocimientos, habilidades, etc.

Por otra parte, también es común que se haga referencia a estrategias, procedimientos, técnicas, habilidades, etc. como sinónimo, si bien, tienen características en común, hay otras que nos permiten diferenciarlas y como este trabajo trata sobre las estrategias, pensamos que es necesario hacer algún tipo de distinción.

Para tal propósito se intenta llegar a una aproximación aceptable de lo que es una estrategia orientada al desarrollo de la comprensión de la lectura. Se partirá primero de su etimología, de su concepto general, para después continuar con las diferentes concepciones que tienen algunos autores respecto a este concepto.

En el diccionario de la lengua española wordreference (2011) se define a una estrategia como una técnica, como un conjunto de actividades destinadas a conseguir un objetivo.

La palabra estrategia deriva del latín “strategia”, la cual a su vez procede de dos términos griegos: Stratos (ejército) y agein (conductor, guía). Así, en un primer acercamiento se puede decir que una estrategia es el arte de dirigir las operaciones militares o del ejército, y de una manera un poco arriesgada, podemos decir que el objetivo de una operación militar es vencer.

También la palabra estrategia es utilizada para referirse al plan pensado para conseguir un propósito y para designar al conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. De esta forma podemos decir que una estrategia es el proceso elegido a través del cual se prevé alcanzar un cierto estado futuro. Castellanos (2008) menciona que “Las estrategias comprenden el plan diseñado deliberadamente con el objetivo de alcanzar una meta determinada”.

Por su parte, Isabel Solé (2007) señala que una estrategia significa usar el pensamiento estratégico, por ejemplo, cuando un ama de casa se va a las tortillas después a la tienda y por último a la carnicería, tiene que representarse el problema y hacer uso de una estrategia de tal forma que no pase tres veces por el mismo sitio, es decir, hizo uso del pensamiento estratégico.

Para Valls (1990; citado en Solé, 2007), una estrategia no sigue un curso único de acción, ya que son “sospechas inteligentes, aunque arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que seguir”, una característica de la estrategia es que quien las usa puede evaluar el comportamiento y hacer

modificaciones si se requieren, siempre rigiéndose por los objetivos que se persiguen.

De esta forma las estrategias tienen dos elementos fundamentales: uno es la presencia de un objetivo y conciencia de que existe y el segundo es el autocontrol, supervisión y evaluación de las propias acciones y de acuerdo con los objetivos, modificándolos si es preciso.

Monereo (2007) menciona que cuando utilizamos estrategias lo hacemos siempre de manera consciente e intencional, orientadas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. En otras palabras, una estrategia se le puede considerar como una guía de las acciones que hay que seguir, y por tanto, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar.

Las estrategias de comprensión lectora como se conciben en este trabajo y que de acuerdo a Solé (2007) son procedimientos de carácter elevado, y que implica la presencia de unos objetivos por alcanzar, la planificación de las acciones que hay que seguir, así como de su evaluación y si es necesario su posible cambio.

Siguiendo con la misma autora, cabe mencionar que el utilizar estrategias permite al lector construir el significado y la comprensión del texto, pero también se hace necesario que se cumplan con tres condiciones:

1. “La claridad y coherencia” de la información contenida en el texto. La estructura le debe ser familiar y conocida al alumno.
2. El grado de conocimientos previos del alumno debe ser adecuado a los contenidos del texto, esto no es que él conozca el contenido del texto, sino que entre sus conocimientos y los contenidos del texto exista una distancia “óptima” para que pueda atribuir un significado a lo que lee.
3. Las estrategias que el alumno posea y sobre todo de cómo las utiliza para mejorar su comprensión.

Después de tener una idea general de lo que es una estrategia, vamos hacer una distinción de dos tipos de estrategias que se encuentran presentes en el fomento del aprendizaje de los alumnos, aunque hay más y no menos importantes, éstas son las que nos interesan para nuestro trabajo. Estas son las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, las cuales se determinan de acuerdo a quién es el originador principal de la actividad estratégica.

Estrategias de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza se determinan dependiendo de quién es el sujeto que origina la actividad estratégica, en este caso es el profesor quién induce la actividad estratégica. Éstas tienen como objetivo principal mejorar el aprendizaje de los alumnos, aunque éste no sea de manera autónoma, sino inducido por el profesor y los alumnos en conjunto.

Las acciones son controladas y secuenciadas por el profesor con el propósito de obtener un aprendizaje más eficaz, incluyen medios de enseñanza para su puesta en práctica, el control por parte del maestro y la evaluación de los objetivos buscados. Castellanos (2002).

Algunas de las estrategias de enseñanza pueden cumplir otro objetivo, ya que el profesor puede enseñar a los alumnos como construir las y posteriormente propiciar que los alumnos las utilicen, convirtiéndose en estrategias de aprendizaje.

Cabe mencionar que las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, más que verlas como excluyentes, se deben ver como complementarias para el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual va siempre encaminado a que el alumno sea un sujeto autónomo, independiente y reflexivo.

Estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son aquellas en donde la actividad estratégica es originada por el propio alumno y el propósito es servir al propio aprendizaje de éste. Para Díaz Barriga (2010) las estrategias de aprendizaje son procedimientos o conjunto de pasos que un alumno posee y es capaz de emplearlos intencionalmente para aprender, para resolver algún problema o ciertas demandas académicas, las cuales de acuerdo a la autora tienen las siguientes características:

- Son procedimientos flexibles los cuales pueden incluir técnicas u operaciones específicas.
- Para su uso el alumno tiene que tomar decisiones para que de forma inteligente las seleccione de un conjunto de posibilidades, dependiendo de diferentes factores, como la complejidad de la tarea, del contexto, etc.
- El uso de estas estrategias es de forma intencionada, consiente y el alumno es capaz de controlarla, si no cumple con estas características, se puede confundir con simples técnicas para aprender.
- Estas estrategias son posibles de aprenderlas y hacerlas propias mediante el apoyo de otros que saben utilizarla.

La enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Páginas atrás se hizo referencia a la nueva reforma integral de la educación básica, la cual señala el desarrollo de cinco competencias para la vida, una de ellas es que el alumno debe desarrollar competencias para el aprendizaje permanente, es decir, que el alumno sea capaz de “aprender a aprender”, que sea auto consiente y pueda dar respuestas a los problemas de esta sociedad que está en constante cambio. Una forma de ayudar a este propósito es enseñando estrategias a los alumnos.

Considerando lo señalado anteriormente, vamos a señalar como algunos autores han propuesto diferentes formas en que se deben de enseñar ciertas estrategias de aprendizaje. Cabe mencionar que desde una visión constructivista y de acuerdo con Coll, 1990 (citado en Solé, 2007) consideramos a la enseñanza, como una ayuda, como una guía que el profesor aporta al alumno para que éste pueda construir su propio aprendizaje.

Muchas son las investigaciones que han tratado sobre la enseñanza de las estrategias y de cómo enseñarlas, dentro de los resultados se demostró que existe un patrón en la adquisición de las estrategias y que es parecido en todos los casos (Monereo, 2007) los cuales son:

1. En un inicio el alumno tiene un déficit o nulo conocimiento de la estrategia.
2. En este momento el alumno ya conoce la estrategia pero necesita la ayuda de una persona que conozca dicha estrategia, por tanto el alumno no puede utilizarla de forma espontanea.
3. El alumno ya conoce la estrategia y la puede utilizar de forma autónoma, pero no puede obtener beneficios porque su uso todavía es muy rígido o no las utiliza en las tareas apropiadas.
4. Las estrategias son utilizadas de forma apropiada, flexible y las puede adaptar a situaciones de aprendizaje intencional.

También algunos autores como Brown y Smiley (1978; Brown y Day, 1983; citado en Díaz, 2010) demostraron que las estrategias de aprendizaje son posibles de enseñar y que si se hace de forma sistemática se obtienen buenos resultados. También demostraron que a los alumnos que se les habían enseñado estrategias de aprendizaje habían mejorado su rendimiento escolar.

Las situaciones de enseñanza de estrategias de lectura, se dan progresivamente dentro de un proceso de construcción conjunta, es decir, en un contexto interactivo y compartido entre el profesor y los alumnos, para que se de esta situación de enseñanza Collins y Smith (1980; citado en Solé, 2007)

proponen que se enseñe las estrategias a lo largo de tres fases básicas, las cuales empiezan desde el desconocimiento de la estrategia por parte del alumno hasta su uso autónomo, reflexivo y auto regulado, estas fases son:

➤ **Presentación de la estrategia.**

En esta fase inicial el profesor sirve como modelo frente a sus alumnos, mediante una lectura que él realiza en voz alta, así como todos los procesos que va realizando como, fijar objetivos, hacer predicciones, etc. así como también debe mencionar los elementos en que se fija para verificarlas, se trata de que los alumnos comprendan básicamente para qué les va a servir la estrategia, en qué situaciones las pueden utilizar y posteriormente ellos las puedan manejar.

Esta fase puede ser muy difícil, ya que generalmente no estamos acostumbrados a hablar en voz alta sobre lo que ocurre dentro de nuestra cabeza (Solé 2007), más sin embargo se debe exponer cómo procedemos ante determinados textos, así como las estrategias que son pertinentes para lograr una comprensión de lo leído.

➤ **Práctica guiada.**

En esta segunda fase el profesor cede el control de la responsabilidad progresivamente al alumno, es decir, el alumno toma un mayor protagonismo en la utilización de la estrategia, aunque con la guía y apoyo del profesor, quién puede plantear preguntas para que los alumnos formulen hipótesis o bien formulando preguntas abiertas, o tomando en cuenta la opinión de los alumnos, etc.

En esta fase se recomienda que en un principio los alumnos se enfrenten a situaciones sencillas donde puedan ejercitar la estrategia, posteriormente se le podrá enfrentar a situaciones más complejas.

➤ **Práctica independiente.**

En esta fase se intenta que el alumno utilice la estrategia de forma independiente, auto-regulada y flexible, es decir, que realice por sí solo las actividades que anteriormente realizaba con la ayuda del profesor, como por ejemplo, fijarse objetivos de lectura, realizar predicciones, formular hipótesis, etc. las cuales puede seleccionar de acuerdo a su pertinencia.

En esta tercera fase el profesor puede facilitar diferentes tipos de textos que hayan sido preparados con anticipación, esto con la finalidad de que el alumno ejercite ciertas estrategias, por ejemplo realizar determinadas inferencias, predicciones, etc. posteriormente los textos que se le ofrezcan a los alumnos serán lo más reales posibles a un texto de la vida cotidiana.

De una forma muy parecida Baumann (1985; 1990; citado en Solé 2007) divide a su método de enseñanza directa de la comprensión lectora en cinco etapas:

1.- Introducción, en esta primera etapa se les dice a los alumnos los objetivos y la utilidad que tiene la estrategia para la comprensión de la lectura.

2.- En la segunda etapa tiene lugar una ejemplificación por parte del profesor utilizando un texto, esto facilita que los alumnos comprendan lo que van a aprender.

3.- En esta etapa es el profesor quién sigue dirigiendo la actividad, los alumnos responden a ciertas preguntas que el profesor les formule.

4.- Aquí la aplicación es menos dirigida por el profesor, los alumnos practican la habilidad aprendida, pero aun está dirigida por el profesor, quién a su vez supervisa a los alumnos para identificar si es necesario volver a enseñar la estrategia.

5.- La última etapa es la práctica individual, los alumnos practican individualmente la estrategia con material nuevo que les proporciona el profesor.

Mientras tanto, Pérez Cabani, 2000 (citado en Díaz, 2010) propone que antes de enseñar una estrategia se debe dar una explicación directa, presentada en forma expositiva en la cual identifica diferentes momentos:

1.- El profesor presenta a los alumnos las características esenciales de la estrategia, así como los pasos y la secuencia que se debe seguir para usar la estrategia.

2.- Se le presenta a los alumnos los beneficios que se pueden obtener si la estrategia es utilizada adecuadamente.

3.- Se explica algunas situaciones en que la estrategia tiene mayor utilidad.

4.- Se determina en qué situaciones puede ser adecuado o inadecuado el uso de la estrategia.

Por su parte Palinesar y Brown, (citado en Solé 2007) mencionan que no obstante que a los alumnos se les enseñe estrategias para la comprensión lectora, tienen muchos problemas para hacer un uso autónomo de las mismas, la explicación que ellas dan es que durante la enseñanza los alumnos son participantes pasivos, por tanto su aprendizaje no es funcional, puesto que no pueden utilizar la estrategia en diferentes contextos ni situaciones que se les presenta.

Para intentar dar solución a este problema las autoras proponen un modelo de enseñanza recíproca, en el cual el alumno es un participante activo, dicho modelo es utilizado para enseñar cuatro estrategias para la comprensión de los textos: “formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumirlo” esto se realiza sobre el fragmento que se trata de comprender, en la cual la participación de los alumnos se da por turnos, por ejemplo, uno de ellos formula una pregunta la cual es respondida por sus compañeros.

Es claro que para este modelo, en un principio el profesor ofrece un modelo experto, el papel del profesor también es proporcionar ayuda cuando sea necesario, como por ejemplo conservar los objetivos de la tarea, procurando que se utilice las estrategias que se tratan de enseñar, entre otras.

1.3 MOMENTOS A CONSIDERAR PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

En este apartado se analizarán las estrategias que se proponen para favorecen el desarrollo de la comprensión lectora y que con frecuencia se encuentran en la literatura especializada.

De acuerdo con Solé (2007) para comprender una lectura es necesario tener en cuenta tres momentos: *un antes de la lectura, un durante y un después de la lectura*. En cada uno de los momentos es necesario poner en práctica ciertas estrategias que favorecen a la comprensión de lo que se lee.

1.3.1 Antes de la lectura. Activar conocimientos previos.

Las estrategias que ayudan a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existen, tienen como propósito recuperar de éstos sus conocimientos y experiencias con las que cuentan, así como también son elementos que pueden ser aprovechados para mejorar y facilitar la comprensión de los alumnos, de esta forma, entre más conocimientos previos tenga el lector, más fácil le será comprender un tema.

Es importante hacer notar que esta estrategia se debe realizar preferentemente antes de empezar algún nuevo tema, investigación, secuencia

didáctica, etc. ya sea que se use como estrategia de aprendizaje o estrategia de enseñanza.

La activación de conocimientos previos como estrategia de enseñanza ayudan al profesor entre otras cosas, a conocer el bagaje de conocimientos que posee el alumno respecto al tema que se trabajará, por tanto es un elemento de gran importancia que se debe trabajar antes de empezar a leer.

De acuerdo con Quintanal (1995), el grado de comprensión al que se puede llegar cuando se trabaja un texto dependerá en gran medida del conocimiento previo que el alumno posea sobre éste; tomando en cuenta también la dificultad del texto, de esta forma, se puede hablar de un texto sencillo cuando la información, el vocabulario, etc. que se le presenta, le es familiar al lector, así, mientras más factible le parezca al alumno un texto, más fácil le será poder integrarlo a sus conocimientos.

Por su parte Wray, D y Lewis, M. (2000) mencionan que si un aprendizaje no se relaciona con los conocimientos previos de quien lee, es un aprendizaje de memoria, por lo que se puede correr el riesgo de leer y de olvidar todo en corto tiempo.

Las preguntas que se pueden propiciar antes de la lectura, serán las encaminadas a activar los conocimientos que el alumno ya tiene sobre el tema, así, Wray, D. y Lewis, M. (2000) proponen que se puede lograr mediante la participación en debates, en tormenta de ideas y después en el trazado de mapas conceptuales de lo que sepan sobre el tema. Para nuestra estrategia también se propone que la actividad se realice en pareja o en pequeños equipos, y después comentarla entre todo el grupo, puesto que se trata de compartir el conocimiento.

Otras cosas que se pueden hacer para activar los conocimientos previos de los alumnos es proporcionarles cierta información general de lo que se va a leer, no se trata de explicarles todo el contenido, pero sí darles una idea general

del tema, para que ellos puedan encontrar alguna relación con su vida cotidiana o con sus experiencias pasadas.

También la información que se les puede proporcionar es la referente a la estructura del texto, ya sea que se trate de un texto descriptivo, comparativo, etc. lo cual les ayuda al mismo tiempo para fijarse objetivos de lectura.

Solé (1992) menciona que se debe animar a los alumnos a que sean ellos quienes comenten lo que saben respecto al tema, esto les ayuda a asumir un papel más activo en su aprendizaje. Pero es necesario que el rol del profesor esté presente en todo momento para guiar los comentarios de los alumnos, porque una discusión mal guiada puede desviar la temática.

Por ello puede ser necesario que cuando se realice esta tarea, convenga realizar una recapitulación de los puntos más relevantes que surgieron en la activación de sus conocimientos previos.

Fijar objetivos.

Un factor importante y por tanto necesario para la comprensión de un texto, son los objetivos de lectura, ya que ellos pueden actuar como un elemento orientador para generar expectativas apropiadas.

De esta forma, el lector que no cuenta mínimo con un objetivo antes de empezar a leer, es necesario que se dote de algunos durante la lectura, puesto que de no hacerlo, es probable que toda la información tenga el mismo valor y no sabrá cuándo detenerse en su proceso de búsqueda de la información.

Existe infinidad de objetivos que un lector puede buscar en una lectura, por tanto es necesario enseñar a los alumnos diferentes propósitos con diferentes tipos de textos, para lograr que el alumno pueda establecer en su vida cotidiana sus propios objetivos; algunos de éstos pueden ser:

“Leer para obtener una información precisa, para seguir instrucciones, para obtener una información de carácter general, para aprender, para revisar un escrito propio, para realizar una lectura por placer, leer para practicar la lectura en voz alta, para dar cuenta que se ha comprendido, etc.”

Solé (1992) menciona que los objetivos pueden ser tan vastos como lo puede ser el número de lectores, es importante que los objetivos de lectura pueden ser acordados en algunas ocasiones por los alumnos y el profesor, en otras por los alumnos y otras por el profesor, en todos los casos incluyendo éste último, dichos objetivos deben quedar bien establecidos y ser conocidos por todos los alumnos.

Algunas preguntas que pueden formularse los alumnos son: ¿Para qué vamos a leer? Esta pregunta nos permite definir si vamos a leer por diversión, leer para aprender, para encontrar una información determinada, para poder construir algo, leer para desarrollar nuestra fluidez lectora, etc.

¿Qué quiero saber del tema? En este tipo de pregunta el profesor debe orientar a los alumnos a establecer objetivos concretos y que sean probables de encontrarlos en el texto o de poderlos inferir. Por ejemplo, sí en un tema sobre las estrellas se fijan como objetivo saber cuántas estrellas hay en el universo, es probable que se lleven una desilusión al terminar su lectura; pero sin en cambio, si el objetivo es saber cuáles son los tipos de estrellas que se conocen o cuáles son sus características, es probable que puedan satisfacer su interés.

Cabe recordar que los objetivos de lectura no es algo que se tenga que cumplir, su importancia radica en que ayudan a dirigir la atención del lector mientras lee. De esta forma sabrá qué es lo que busca y para qué.

Hacemos predicciones.

La mayoría de las personas hacemos predicciones de lo que posiblemente pasará en un futuro inmediato; un ejemplo común es cuando se presenta gran acumulación de nubes en la atmósfera, señal de que va a llover, o al menos eso pensamos que puede pasar, pues nuestra experiencia y nuestros conocimientos previos nos dicen que la presencia de nubes densas puede desencadenar una precipitación.

De acuerdo con Smith (1995) todos hacemos predicciones en todo momento, incluso los niños, pero estas predicciones no las hacemos de forma consciente y cuando nos equivocamos nos sorprendemos, un ejemplo lo podemos observar cuando se va a la tienda a comprar algún menester para la comida, acudimos a la tienda porque predecimos que lo vamos a encontrar en ese lugar, pero si en lugar de ese ingrediente que se busca nos hallamos que venden algo que no nos esperamos encontrar, como por ejemplo caballos o vacas; nos sorprenderíamos, porque no es lo que esperamos ver en ese lugar.

En la lectura sucede algo parecido, nuestros conocimientos previos de lo que se va a leer y la información que nos proporciona el texto, nos hacen pensar lo que puede suceder más adelante, aunque no siempre suceda lo que pensábamos. Según menciona Solé (2007) los lectores expertos van realizando y verificando predicciones antes y a lo largo de la lectura, lo cual los lleva a la interpretación continua del texto.

Por su parte Aristizábal (2003) menciona que inferir no es hacer una repetición de lo que está escrito en el texto, sino exponer esa información que viene “semi-oculta”, lo que el autor del texto no escribió de forma explícita, ya sea por no repetir información, para lograr que la mente del lector trabaje, o simplemente darle calidad a su trabajo, etc.

Las predicciones que se deben propiciar antes de la lectura son las encaminadas a prever lo que posiblemente encontraremos a lo largo de la lectura, ayudados únicamente con los pocos elementos que se pueden observar de manera superficial antes de leer propiamente un texto.

Algunos elementos de los cuales es posible valerse para realizar predicciones pueden ser: el escenario, los personajes, el tema o problema que se trata. También se pueden tomar en cuenta elementos como los tipos de letra, títulos, subtítulos, índices, introducciones, las imágenes, etc. así como también es viable recurrir a la propia experiencia del alumno.

Fomentar preguntas como por ejemplo ¿Podemos reconocer que tipo de texto es? Hacerles preguntas de este tipo permite animar a los alumnos a que vayan tomando en cuenta que existen diferentes tipos de textos y que cada uno de ellos cumple con ciertas funciones, esto les puede ayudar también a construir sus predicciones.

Un punto que consideramos importante de tratar es lo referente a la libertad que los alumnos puedan tener al trabajar dentro del aula en general y al trabajar con éstas estrategias en particular, en otras palabras, se pretende decir que las predicciones o hipótesis que los alumnos construyen, son eso, “predicciones”, por lo que los alumnos deben sentirse con la libertad de aventurarse a formularlas, sin pensar que se corre el riesgo de recibir una sanción si éstas no se cumplen; recordemos que se desea desarrollar la habilidad para hacer predicciones, por tanto no importa la exactitud.

Preguntarle al texto.

En una investigación de Edwards y Mercer (citado en Solé, 2007) encontró que en la mayoría de las escuelas, es el profesor quién se encarga de formular las preguntas, y lógicamente el alumno se encarga de responderlas. Pero esto

no tiene que ser así, ya que si se desea lograr que los alumnos asuman un rol activo y sobre todo que tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje, deben de ser ellos quienes no se conformen con responder preguntas, también deben de aprender a interrogar al texto y a interrogarse así mismo.

Al respecto Wray (2000) menciona que en su trabajo realizado con profesores, se encontró que la mayoría de éstos se mostraron a favor de que los alumnos formulen preguntas, más sin embargo tenían ciertas preocupaciones relacionadas con la formulación de preguntas por parte de los alumnos, dichas preocupaciones las agrupó en tres tipos:

- ❖ Preocupaciones por la producción de preguntas, “mis alumnos no están acostumbrados a formular preguntas”.
- ❖ Preocupaciones por el sentido de las preguntas, “¿y si hacen preguntas absurdas o que nadie sepa contestar?”
- ❖ Preocupaciones por el contenido de las preguntas. “si son los niños quienes formulan las preguntas y no el profesor, ¿abarcaremos todos los contenidos del currículo escolar?”

❖ **Preocupaciones por la producción de preguntas.**

En un estudio de Tizar y Hughes (citado en Wray, 2000) señalan que existe una diferencia en la cantidad de preguntas formuladas por los alumnos durante su paso por la escuela. En preescolar es donde el alumno realiza muchas preguntas, tanto a su maestra como a los adultos en general, cuando el niño entra a la escuela primaria, éste se adapta en seguida en que es el maestro quién realiza las preguntas y es el alumno quién solo las contesta.

Por su parte, en su trabajo de Dillon (citado en Wray, 2000) sostiene que la poca participación de los alumnos en cuanto a la formulación de preguntas, no se debe a ninguna falta de interés del alumno respecto al tema, a lo cual concluye que posiblemente el alumno se las formula mentalmente.

Seguendo con Wray (2000) sugiere que para fomentar la formulación de preguntas en los alumnos se consideren tres aspectos que se enuncian a continuación.

El ambiente del aula. En este punto se hace referencia a la necesidad de crear un ambiente de aula, en donde la formulación de preguntas sea objeto de elogio y de apoyo mutuo, lo cual se puede lograr en un ambiente de confianza, en una relación de maestro- alumno y de alumno-alumno. Como se mencionó en el apartado anterior, crear un ambiente en donde el alumno no sienta que muestra su ignorancia o su confusión, y sobre todo, que si la pregunta no tiene relación con el tema, no pasa nada, no recibirá ningún tipo de sanción.

El profesor como modelo. El profesor con una actitud de experto, puede explicar diferentes tipos de preguntas que son pertinentes de plantear, es decir, cuando lee en voz alta o se observa alguna película, etc. puede formular preguntas en voz alta, en donde exprese los elementos que está considerando para tal formulación, por ejemplo, si el tema es “la extinción del cóndor en estado salvaje”, se puede preguntar, —¿Por qué será que se está extinguiendo? ¿Hay otras especies en peligro de extinción? Creo que aquí no lo dice, tendré que buscar información en otra parte.

Ofrecer un contexto. Generalmente las preguntas casi nunca nacen de la nada, casi siempre están inmersas en un contexto, por tanto, el profesor debe evitar formular preguntas vagas, por ejemplo, seguimos con el tema “el cóndor”, ¿Alguien quiere hacer alguna pregunta?, es probable que ante esta situación no puedan formular ninguna, más sin embargo, si se trabaja con anterioridad estrategias como la activación de conocimientos previos, ya sea mediante lluvia de ideas, redes semánticas, etc. es probable que los resultados que se obtengan sean muy diferentes.

❖ **Preocupaciones por el sentido de las preguntas.**

Otra de las preocupaciones de los profesores que menciona Wray (2000) es que en ocasiones los alumnos, principalmente los más pequeños, formulan preguntas difíciles que parecen imposibles de responder; el autor expone que estas situaciones no deben ser ningún problema, al contrario, son oportunidades que se pueden utilizar para enseñar a los alumnos “el carácter de las preguntas y el carácter de los conocimientos”. Es decir, que no siempre se pueden dar respuestas completas, ya que no se tiene todo el conocimiento del mundo, por tanto es incompleto.

El autor menciona que no existen las preguntas absurdas o que aparentemente no son importantes desde la perspectiva de un adulto, en tales circunstancias se debe analizar las preguntas porque quizás éstas reflejan el interés y la experiencia que el niño ha tenido con el mundo.

❖ **Preocupaciones por el contenido de las preguntas.**

Siguiendo con el mismo autor, menciona que otra de las preocupaciones son las referentes al contenido de las preguntas, ya que se pueden formular algunas que no correspondan al Currículo Nacional. En este tipo de preocupación, el rol del profesor juega un papel muy importante, ya que es él quien guía la actividad y puede fomentar que se hagan preguntas específicas.

Por otra parte, lo que se pretende en estas actividades para antes de la lectura, es que sea el alumno quien le haga preguntas al texto y sea el profesor quien debe guiar a los alumnos a preguntar, aprovechando las diversas características que brindan las lecturas. Al respecto Solé (2007) menciona que las distintas modalidades de los textos, proporcionan una cantidad de pistas que nos ayudan a generar preguntas pertinentes sobre lo que se va a leer, considerándose como pertinentes a éstas que nos ayudan a conseguir nuestros objetivos.

De acuerdo con Cooper (1990) cuando se lee un texto, éste puede ofrecer varias claves que ayudan a construir un significado, por ejemplo al leer un texto

narrativo como cuentos, fábulas, se sugiere propiciar la formulación de las siguientes interrogantes.

Aspectos de la estructura del texto.	Tipo de preguntas.
Referidas al escenario	¿Dónde ocurrirá la historia? ¿En qué época transcurrirá?
Referidas a los personajes	¿Cómo son los personajes?
Referidas al problema	¿De qué tratará la historia? ¿Qué problema enfrentarán los personajes?
Referidas a la acción	¿Qué hechos importantes ocurrirán?
Referidas a la resolución	¿Cómo se resolverá el problema?
Referidas al tema	¿Qué intentará comunicarnos esta historia? ¿Qué lecciones podrán extraerse?

Desde luego, las preguntas van a depender del tipo de texto del que se trate, por ejemplo, si se trata de un texto expositivo del tipo causa-efecto, la formulación de preguntas se orientaran al *hecho* que se presenta en el texto, así como a los efectos que se desencadenan a partir de éste. En un texto de tipo aclaratorio, las preguntas irán encaminadas a los problemas y a las soluciones que se proponen para dicho problema. En un texto de tipo comparativo, las interrogantes serán aquellas que nos ayuden a conocer ciertas características y diferencias que el autor presenta para ciertos conceptos, hechos, etc. que se comparan.

En ocasiones es común que al hacerle *preguntas al texto* aparezca una relación muy íntima con *formular predicciones*, de tal manera que no se pueda distinguir si se está haciendo una o la otra, esto no debe presentar problema alguno, puesto que las estrategias son flexibles y el objetivo es que el alumno comprenda para qué sirven y las pueda usar de forma autónoma como un

medio para lograr un significado propio de lo que se lee. Para lograr este objetivo es necesario que el proceso sea compartido entre el profesor y los alumnos y entre alumno-alumno, aunque en un principio sea imperioso que el profesor *enseñe su proceso* a los alumnos, poco a poco los alumnos asumirán un rol más activo.

1.3.2 Durante la lectura.

Tareas de lectura compartida.

Ya anteriormente se había planteado la importancia que tiene que el profesor muestre cómo va construyendo sus objetivos, predicciones, de cómo las confirma o en su caso las rechaza, así como en los elementos que toma en cuenta para realizar una u otra actividad. También es necesario que sean los propios alumnos quienes establezcan sus propios objetivos, predicciones, etc. pero ¿Cuándo realiza el profesor una tarea y cuándo el alumno?

Nuestra postura está de acuerdo con la de Solé (2007) cuando menciona que “las cosas son más dinámicas y que las fases se suceden en diferentes situaciones de lectura de complejidad diversa”. Esto quiere decir que la demostración del profesor quizás sea más necesaria en determinados momentos y en otros quizás se puedan prescindir. Todo dependerá también del tipo de texto, de su complejidad, de las características propias del grupo, etc.

Siguiendo con la misma autora, menciona que el mayor esfuerzo se realiza propiamente dicho en la actividad “durante la lectura” para lo que ella propone ciertas “tareas de lectura compartida”, en las cuales la responsabilidad del proceso lector las asume unas veces el alumno y otras el profesor, claro, mientras el primero aprende a usar las estrategias por él mismo, así también, lo importante es hacer desde un principio que los alumnos sean lectores activos.

Las cuatro estrategias de lectura compartida que de acuerdo a diferentes autores son las responsables de una mejor comprensión durante la lectura, son las que mencionan Palinesar y Brown (citado en Solé, 2007) y que retomamos para este trabajo:

- ❖ Aclarar posibles dudas.
- ❖ Realizar una recapitulación de lo leído.
- ❖ Plantearse preguntas.
- ❖ Realizar predicciones del resto de la lectura.

Estas estrategias tienen el propósito de que sea el alumno quién guíe su propia comprensión, lo cual es muy diferente a lo que generalmente sucede en las escuelas: “lectura colectiva en voz alta, sección de preguntas, actividad de extensión”.

Básicamente se trata que en un principio el profesor conduzca a sus alumnos a lo largo de estas cuatro estrategias, por ejemplo, se puede leer cierto fragmento del texto, lo cual está determinado por la extensión de éste, y se puede enseguida expresar aquellas ideas o palabras que no quedaron claras y de forma grupal darle solución, después entre todo el grupo se puede hacer una recapitulación de lo que se leyó, posteriormente el profesor o los alumnos formulan preguntas cuya respuesta haga necesaria la lectura, finalmente hacen nuevas predicciones sobre otra porción del texto o sobre lo que resta por leer.

Permítaseme insistir en que la secuencia anterior no es fija, ya que puede tener diferentes cambios en el orden, es decir, se puede primero recapitular, preguntarse, predecir, aclarar, etc. todo dependerá de la lectura y de los objetivos que al momento se tengan.

Aclarar posibles dudas.

Son diferentes los factores que dificultan la comprensión de los textos que leen los alumnos y que pueden estar relacionados con la pobreza de

vocabulario. Algunos de los problemas que Collins y Smith (citado en Solé, 2007) distinguen son los relacionados a “la comprensión de palabras, de frases, en la relación que se establecen entre ellas y en los aspectos más globales del texto”. Por tanto, enseñar estrategias para conocer el significado de las palabras, es parte importante en el desarrollo de la comprensión lectora.

Los alumnos y en general los lectores, pueden reconocer cientos de palabras al leer un texto, es decir, su vocabulario está constituido por un conjunto de palabras que son capaces de comprender y de utilizar en el momento preciso, pero también su vocabulario se conforma por palabras que son capaces de pronunciar o leer, más sin embargo no comprenden exactamente el significado.

De igual modo Cooper (1990) menciona que al conjunto de palabras que un lector reconoce de inmediato y que no hace falta hacer ningún tipo de análisis verbal, le llama; “vocabulario reconocible al instante”, en cambio, al conjunto de palabras que al leerlas se pueden pronunciar o decir de memoria pero no se puede reconocer o entender de inmediato su significado les denomina, “vocabulario reconocible a simple vista”.

Por lo tanto, propiciar que los alumnos cuenten con un amplio vocabulario “reconocible al instante”, beneficia a centrar su atención en la comprensión de lo que leen, dedicando menos tiempo a descifrar el significado de las palabras que no se comprenden.

Siguiendo con el mismo autor, menciona que para desarrollar el vocabulario se deben tomar en cuenta tres estrategias básicas, donde se enseñe el significado de las palabras y las estrategias adecuadas para desarrollar la habilidad para determinar por si mismo dicho significado. Estas estrategias son:

- ✓ Enseñar previamente el vocabulario.
- ✓ Enseñar a determinar el significado de las palabras.
- ✓ Enseñar vocabulario específico.

Cuando una lectura se interrumpe constantemente se pierde la concentración, e inclusive el interés de lo que se está leyendo, por eso es importante enseñar que sólo se justifica una interrupción si la palabra que no se comprende es indispensable para la comprensión del texto.

✓ **Enseñar el vocabulario previo.**

La enseñanza del vocabulario previo consiste en que el profesor enseña el vocabulario con el que posiblemente los alumnos pudieran tener alguna dificultad durante su lectura, a la vez que también les ayuda a poseer información previa para tener una mayor comprensión de lo que leen. La enseñanza del vocabulario deberá centrarse en los conceptos clave; esto es, en los conceptos que se relacionan directamente con el tema o con la idea general del texto. Por el contrario, no es necesario enseñar palabras o conceptos si en el propio texto se pueden encontrar claves para encontrar su significado.

Una estrategia puede ser que el profesor realice una lectura previa del texto y seleccione aquellas palabras con las que posiblemente tengan problemas los alumnos para determinar su significado (Cooper, 1990). De las palabras seleccionadas puede identificar aquellas que sean clave y que están relacionadas con la idea principal, no considerar aquellas palabras cuyo significado es posible de encontrar en el propio texto, es decir, por que se encuentran definidas en la misma lectura. Tampoco se consideran aquellas en las que se puede usar el contexto o en las que el alumno puede usar el análisis estructural, las palabras sobrantes son las que se deberán enseñar.

Cuando es el profesor quien enseña una palabra nueva, ayuda a que el alumno aprenda el significado, pero será necesario un uso reiterado de dicha palabra, para que el alumno desarrolle la confianza necesaria para que pase a ser parte de su vocabulario reconocible al instante.

✓ **Determinar el significado de las palabras.**

El vocabulario es algo que se va adquiriendo a través del tiempo, por tanto, es imposible enseñar a los alumnos todo el vocabulario que no comprendan o que necesitarán para entender una lectura. Lo que sí es posible de enseñar son algunas estrategias que les ayuden a comprender por ellos mismos el significado de algunas palabras, por ejemplo:

Teuben-Rowe (2005) menciona que se puede usar el contexto para inferir el significado de las palabras, es decir, utilizar las palabras o frases de una oración, las cuales ayudan a razonar el significado de la palabra desconocida, esto es, auxiliarse de las palabras que están a los alrededores de la palabra que se desconoce. Por ejemplo, si leemos una palabra aislada de un contexto como lo puede ser: “corona”, quizás se dificulte un poco conocer realmente a lo que se refiere, ya que esta palabra puede tener diferentes significados, como pueden ser: una marca de una cerveza o el símbolo de autoridad de un rey, en cambio si leemos la misma palabra con las frases y oraciones que se encuentran alrededor, quizás podamos acertar a qué tipo de corona se refiere. —Fui con el dentista y me colocó una corona.

✓ **Enseñar vocabulario específico.**

La intención de enseñar vocabulario específico es la de incrementar en el alumno su vocabulario reconocible al instante, de acuerdo con Cooper (1990) las actividades deben ser dirigidas a: “sinónimos y antónimos, homónimos y homógrafos, las denotaciones y connotaciones, los mapas semánticos, redes de vocabulario, las analogías, la etimología y las palabras de significado múltiple”.

Recapitulación de lo leído.

La recapitulación es una síntesis que se hace generalmente al final de una porción de texto, en donde se reúnen aquellos hechos que se encuentran dispersados a lo largo de lo que se leyó, el propósito de la recapitulación es no perder la relación que existe entre unos hechos y otros.

En las tareas de lectura compartida se habla de recapitulación a la exposición breve y ordenada de lo más importante que se ha leído hasta ese momento, es decir, recuperar lo expuesto que hasta ese momento se considera necesario para seguir construyendo la comprensión del texto.

Plantearse preguntas.

Como se mencionó anteriormente, uno de los propósitos fundamentales de la educación Básica es lograr que el alumno sea un individuo independiente, capaz de cuestionar y cuestionarse sobre lo que ocurre a su alrededor. Una forma de contribuir a ello es propiciar que el alumno formule sus propias preguntas, que se cuestione a cerca de lo que va comprendiendo y de lo que no es muy claro para él. Wray (2000) menciona que la formulación de preguntas propias por parte del alumno constituye una parte primordial en la lectura de un texto, ya que de esta forma se involucran los alumnos con éste. Así también al generar el alumno sus propias preguntas se convierte en actor activo en el proceso de su lectura.

La formulación de preguntas por parte del alumno también puede beneficiar al profesor, porque en la pregunta el alumno está expresando su pensamiento, en cómo está interpretando y comprendiendo la lectura en cuestión, por ello es importante que el profesor observe el tipo de preguntas que se formulan los alumnos, es decir, si éstas son de tipo literal o inferencial; del mismo modo Isaza (2009) menciona que a partir de una interpretación literal e inferencial, el

alumno tendrá más herramientas para una mejor comprensión, así el profesor puede valorar lo que comprenden sus alumnos.

Las preguntas que se formulen los alumnos *durante la lectura* deben ser orientadas en un sentido un poco más pertinentes con respecto a lo que se leyó, como puede ser: formular preguntas para pedir alguna aclaración respecto a la información que leyeron, las cuales pueden ser respondidas a medida que se avanza en la lectura, ya sea por los demás compañeros o el profesor, en algunas ocasiones las preguntas pueden parecer más a inferencias o a predicciones, esto es normal, puesto que unas estrategias conllevan a otras y más que ser un problema se puede ver como una forma en que el alumno empieza a utilizar las estrategias de una manera flexible dependiendo de la situación que se le presenta en el texto (Solé, 2007).

No todas las preguntas deben girar en torno a lo que se encuentra escrito en el libro, o de lo que podría pasar si en una historia un personaje toma determinada decisión. Existen otro tipo de preguntas que los alumnos deberían de apropiarse, éstas son las que fomentan la metacognición. De acuerdo a Solé (2007) se refiere a la forma en que los lectores supervisan su propia comprensión de lo que están leyendo.

Algunas preguntas que se deben de fomentar, son las encaminadas a formular cuestiones que giren en torno a la comprensión de lo que están leyendo como: ¿entendí lo que acabo de leer?, o las que recuerdan los objetivos, ¿qué objetivos persigo en esta lectura?, y mejor aun ¿estoy alcanzando mis objetivos?, ¿los puedo cambiar o debo dejar la lectura?

De acuerdo a PISA (citado en Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2008) algunas de las preguntas metacognitivas que se pueden formular son de conocimiento fáctico, de aplicación, de comprensión, de análisis y de síntesis.

Las preguntas de conocimiento fáctico pueden ser: ¿Cómo podemos describir a X problema? ¿Bajo qué condiciones ocurre? ¿En qué contexto surge?

Preguntas de comprensión: ¿Cómo podemos comparar este problema con otro? ¿Cuál es la idea más importante? ¿Puedo crear una metáfora de esto?

Preguntas de aplicación: ¿Cómo se interpreta este problema en otro contexto? ¿Cómo usaría esta información?

Preguntas de análisis: ¿Cuáles son los componentes de esta situación? ¿Qué argumentos justifican a este discurso?

Preguntas de síntesis ¿Cómo puedo resumir este problema? ¿Cuál es mi conclusión?

Nuevas predicciones.

En ocasiones los autores proporcionan la información de diferente manera, algunas veces dan todos los elementos necesarios para saber qué es lo que sucederá dentro del texto, pero en algunas otras sólo proporcionan información limitada, pero suficiente como para hacer ciertas predicciones, es decir, de lo que posiblemente sucederá a continuación en el texto.

De esta forma podemos decir que hacer predicciones durante la lectura significa reconocer y utilizar los elementos y pistas que el autor proporciona para conocer lo que puede ocurrir más adelante en la historia o para poder interpretar lo que se quiso decir en el texto.

La única forma de conocer si nuestras predicciones son correctas o no, es seguir con la lectura, de esta manera tendremos la posibilidad de contrastar lo predicho con el texto, como lo menciona Solé (2007) “la lectura es una continua

formulación y verificación de hipótesis y predicciones”, y que solo podemos saber si son ciertas hasta que se cumplen o no se cumplen.

1.3.3 Después de la lectura.

Las estrategias que se mencionan a continuación son las que tienen lugar después de la lectura y de acuerdo a Solé (2007) también requiere de gran esfuerzo del lector, por tanto, éste también sigue teniendo un rol activo.

Por otra parte, vale la pena insistir que las estrategias que se presentan para este momento de la lectura, son para aplicar *después de la lectura*, pero también se pueden utilizar *antes y durante* ésta, ya que estamos hablando de estrategias flexibles, que el alumno pueda utilizar para mejorar su comprensión de lo que lee, por tanto, no son un conjunto de secuencias rígidas que se tengan que seguir al pie de la letra.

Las estrategias que se presentan para *después de la lectura* son: identificación del tema, la idea principal y elaboración del resumen.

Identificación del tema.

El tema es el asunto principal del que trata un discurso, para Aulls (1978; citado en Solé, 2007) el tema es de lo que se trata el texto y se puede enunciar utilizando una sola palabra. Para que el alumno pueda identificar el tema de cualquier párrafo se puede hacer la pregunta ¿De qué trata este párrafo? Cuya respuesta debe ser con unas cuantas palabras, como máximo cinco (Aristizábal, 2003).

Siguiendo con este último autor, menciona que el tema se puede formular mediante una palabra abstracta, la cual se define como “Cualidad con exclusión del sujeto”, es decir, si hablamos de amor, desempleo, lealtad, contaminación,

se le está dando un valor abstracto a las palabras, éstas podrían ser el núcleo de un *tema* de un párrafo, de un capítulo, de un libro, etc.

Si el tema se dejara solo como una palabra abstracta, sería un poco confuso todavía, puesto que si el tema de un capítulo es el *desempleo*, quedaría la duda de qué es lo que se dice del desempleo, ya que se puede decir muchas cosas, lo cual abarcaría una lista muy grande.

Por tanto, un tema necesita de un complemento que nos ayude a tener una idea más acertada de lo que tratará, por ejemplo: *delincuencia juvenil en México*, el núcleo del tema es *Delincuencia*, y *Juvenil en México* es el complemento del tema. Claro que no es necesario que en nuestras estrategias les preguntemos a los alumnos por el núcleo del tema y por el complemento, pero si es necesario que ellos comprendan cómo se estructura un tema y cuando nos refiramos a éste, solo lo haremos como TEMA, infiriendo que se compone de las dos partes antes mencionadas.

La pregunta que se propiciará en los alumnos para identificar el tema puede ser ¿De qué trata este párrafo? Cuya respuesta es probable que sea el tema del cual trata el párrafo.

La Idea principal.

Anteriormente se mencionó que para identificar el tema de un párrafo, un capítulo, etc. se puede formular la pregunta ¿de qué trata este párrafo? por su parte, la idea principal es el enunciado que el autor utiliza para explicar el tema (Solé, 2007). Por tanto podemos decir que la idea principal es lo que se dice del tema y que para aprender a identificar la idea principal es necesario enseñar primero que es el tema.

Aristizábal (2003) menciona que la idea principal es el mensaje sobresaliente del párrafo y todo lo que se mencione será entorno a esta idea principal, la cual

considera a su vez que es “un resumen representativo de las ideas que lo conforman”.

La idea principal puede aparecer en cualquier parte del texto o del párrafo, ya sea que se presente de manera implícita o explícita, es generalmente una o dos frases que proporcionan mayor información acerca del tema. En ocasiones la idea principal se encuentra al principio de cada párrafo y el autor en seguida se encarga de explicarla o sustentarla.

Otras veces la idea principal se encuentra al final del párrafo y el autor procede a ir preparando al lector para que comprenda, rechace, acepte, etc. la idea que irá al final del párrafo.

También la idea principal se puede encontrar implícita, es decir, dispersa a través del párrafo, en esta ocasión le corresponde al lector localizarla y formularla con sus propias palabras.

De acuerdo con Aulls (1978, 1990; en Solé, 2007) se puede construir la idea principal respondiendo a la siguiente pregunta: “¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?”

Siguiendo con el mismo autor, recomienda que para enseñar la idea principal, primero es necesario enseñar al alumno qué es el tema y cómo identificarlo, después qué es la idea principal y la diferencia entre las dos.

Por tanto la pregunta que se fomentará ya sea para descubrir la idea principal o para construirla será: ¿Qué se dice del tema?

El resumen.

¿Qué es un resumen? Se puede decir que un resumen es una exposición breve de lo esencialmente expuesto en el texto, lo cual ayuda al lector para su completa comprensión, de ahí que Palinesar y Brown (citado en Solé, 2007)

mencionan que si no se puede hacer un resumen de lo leído, quiere decir que la comprensión no ha tenido lugar.

Algunas ventajas del resumen pueden ser: desarrollar la habilidad para expresarse por escrito, hacer más fácil las tareas de repaso y comprensión, preparar una guía propia de estudio, etc.

Si bien algunos autores hacen una diferenciación entre resumen y síntesis, refiriéndose al primero para designar a un escrito condensado con palabras utilizadas por el autor; mientras que para referirse a una síntesis es utilizar palabras propias del lector (profes.net, 2011).

Consideramos que en las estrategias de aprendizaje esto no tiene que ser tan rígido, puesto que la intención es que el alumno construya su aprendizaje, por tanto creemos que es válido utilizar tanto palabras del autor como las del lector, e incluso considerarlas complementarias.

Con lo anterior no quiere decir que se acepte todo lo que los alumnos presenten, de esta forma la única guía que se tiene es que sea coherente con el texto, sin llegar a distorsionarlo.

De acuerdo a Brown, Campione y Day (Citado en Solé, 2007) establecen cuatro reglas fundamentales que se tienen que aplicar cuando se desea hacer un resumen, las cuales son: omitir, seleccionar, generalizar y construir.

En las reglas de omisión y selección, se suprime toda aquella información que para nuestros propósitos es poco relevante. En las reglas de generalización y construcción permite sustituir información que de cierta manera se puede integrar en otras frases o en frases cortas en las que queden englobadas.

De acuerdo a Cooper (1990) en una investigación de Brown y Day en 1983, definieron algunas directrices para hacer un resumen de un párrafo las cuales son:

- Es necesario enseñar a los alumnos a identificar el tema del párrafo y distinguir la idea principal y desechar la información que no se incluirá en el resumen.
- Identificar información que se repite para no repetirla en el escrito.
- Enseñar a englobar ideas que están distribuidas a lo largo del párrafo.
- Enseñar a identificar una frase-resumen del párrafo o en su caso de no encontrarla, elaborarla.

Con base en las ideas seleccionadas se escribe el resumen, para el cual debe organizar el resumen utilizando preposiciones, conjunciones, etc. para enlazar las ideas, procurando que el escrito tenga coherencia.

1.4 TIPOS DE TEXTOS.

Estructura del texto.

Como se mencionó anteriormente, en la comprensión de una lectura interviene tanto el lector como el texto, es por ello que en este apartado se da una explicación de la importancia que tiene conocer la estructura de los textos en la comprensión de la lectura.

Generalmente los textos que leemos son diferentes, esto se debe a que cada autor tiene su propio estilo para expresar sus ideas, independientemente del contenido, a esta forma de ordenar las ideas en un texto se le llama estructura.

Que los alumnos y los profesores conozcan estas estructuras para mejorar la comprensión lectora, beneficia en el sentido de que pueden funcionar como “esquemas de interpretación” (Solé, 2007), puesto que si se le conoce, puede servir para anticipar o predecir lo que probablemente sucederá más adelante en el texto que se está leyendo.

De acuerdo con Cassany (2001), en la actualidad no existe “ninguna clasificación de textos que satisfaga todas las exigencias”. Así pues, podemos encontrar gran diversidad de clasificaciones que toman en cuenta diferentes criterios, como puede ser las funciones del lenguaje, la intencionalidad del emisor, los rasgos lingüísticos o estructurales, los recursos estilísticos, la función que cumple el texto en relación con los interlocutores, el ámbito de uso, entre otros.

Por ejemplo Van Dijk (Citado en Solé, 2007) distingue tres tipos de estructuras, las cuales son: la narrativa, la argumentativa y el tratado científico, aunque también propone una cuarta estructura que denomina, “otros tipos de texto”, para incluir a los que no se ajustan a las categorías antes mencionadas.

Por su parte Adam (Citado en Solé, 2007) propone las siguientes estructuras textuales:

La narrativa. Son los textos que intentan explicar algunos sucesos en un orden y un desarrollo cronológico, siguiendo una organización: inicio, complicación, acción, resolución y final.

Descriptivo. Su propósito es describir algún objeto del mundo real o imaginario.

Expositivo. Son los textos que explican o proporcionan información sobre determinados fenómenos, es muy utilizado en los libros de texto.

Instructivo-inductivo. Son textos que pretenden inducir la acción del lector, mediante algunas instrucciones.

Tipos reconocidos. Aquí entran los tipos de texto que se basan en la profecía, por lo que generalmente no está justificado su contenido, ejemplo de ello son los horóscopos.

Semiótico. En esta estructura el autor considera a los textos poéticos, a las canciones, las oraciones religiosas, el grafiti, etc.

De igual modo Cooper (1990) distingue dos tipos de estructuras básicas, la Narrativa y la expositiva, ambos tipos de textos nos transmiten ideas e información, pero cada uno lo hacen en formato y estilo diferente, lo cual los diferencia uno de otro.

Textos narrativos.

Este tipo de textos cuentan una historia que puede ser real o ficticia, que sucedió en un determinado lugar o época, la cual se desarrolla en un determinado tiempo y espacio, por lo general se incluyen varios personajes, el escenario, uno o varios problemas, la acción, la resolución del o los problemas y el final. Se organizan en una secuencia que incluye un principio, un desarrollo y un final. La narración puede tener uno o varios episodios, cada uno incluye personajes, escenario, problema, acción y una resolución, también se presenta un tema.

El escenario es el lugar y la época en dónde ocurre la historia. Los *personajes* son animales o personas que participan en la historia o hecho. El *problema* es la situación en la cual gira el episodio o historia. La *acción* es lo que se hace como resultado del problema, que por lo general conlleva a la *solución* de éste. El *tema* es una idea fundamental en la cual gira toda la historia, ésta puede ser implícita o explícita.

De acuerdo a Pozuelo (2003) una narración presenta siempre como mínimo a un personaje, quién es el que realiza la acción, o que experimenta los hechos. De ésta forma podemos observar hechos imaginarios en un cuento, leyenda, historieta, fábula, novela, relato etc. y hechos reales en la narración de una noticia, de acontecimientos históricos. Generalmente los textos narrativos, sobre todo los literarios, se acompañan del diálogo y la descripción.

Textos expositivos.

Los textos expositivos pretenden dar cierta información, es decir, informan de manera objetiva sobre hechos, ideas, conceptos, conocimientos, etc.

De acuerdo con Cooper (1990) los textos expositivos no se rigen por un patrón fijo, como en los textos narrativos. Dependiendo del objetivo que el autor quiere transmitir en el texto será la forma de organizar la información; para el autor, los alumnos tienen mayor dificultad con este tipo de textos, pues tienen menos contacto con ellos que con los narrativos.

Según lo expresa Meyer, 1975; Meyer y Freedle, 1984. (Citado en Cooper, 1990), los cinco patrones más utilizados son:

Descriptivo. Este tipo de textos proporcionan información generalmente referente a un tema en particular, o a las características de dicho tema o de un contexto, este tipo de textos no contienen palabras clave que faciliten la comprensión de éstos.

Agrupador. En este tipo de textos el autor muestra cierta cantidad de descripciones o ideas de cierta forma agrupada, y que tienen relación entre sí. Generalmente podemos encontrar algunas palabras clave como pueden ser: *a continuación, en primer lugar, y por último*; las cuales nos indican que se exponen diversos elementos relacionados entre sí.

Causa-efecto. Generalmente se presentan contenidos agrupados de los cuales resulta una relación de causa, las palabras clave que se encuentran con frecuencia son: *a causa de, por ende, a raíz de, de ahí que, la razón por la que*.

Problema-solución. Aquí el autor puede presentar algún problema o una interrogante, en la que después se nos presente la respuesta o solución. Las palabras clave que podemos encontrar en este tipo de textos son: *la pregunta que surge es, el problema consiste en, una posible causa del problema es, una posible solución a, una posible respuesta consiste en*.

Comparativo. En este tipo de textos se hacen comparaciones entre dos o más elementos para presentar sus semejanzas o diferencias entre sí. Los autores pueden recurrir en algunas ocasiones a las siguientes palabras clave: *distinto a, difiere de, lo mismo que, parecido a, igual a, a diferencia de.*

Por último, respecto a esta clasificación que se realizó, cabe mencionar que es recurrente que en los textos que se utilizan en la vida cotidiana, encontremos que cumplen con varias finalidades, es decir, que nos encontremos con patrones combinados, por lo que generalmente se toma la estructura dominante.

1.5 LAS COMPETENCIAS EN EL PLAN Y PROGRAMA DE ESPAÑOL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Desarrollo de competencias en educación primaria

En los últimos años, en el campo de la educación se puede escuchar ciertas expresiones que hacen referencia a las *competencias*, algunas de ellas por ejemplo son: formación por competencias, planes de estudio basado en el enfoque por competencias, evaluación por competencias, competencias lectoras, alumnos competentes, etc. Pero desde este contexto nos surge la pregunta ¿Qué son las competencias? En realidad no se tiene una definición precisa del término, pero sí se pueden observar algunas características que nos dan una noción de lo qué es, y de lo que implica poseer una competencia.

A continuación intentaremos llegar a una aproximación un tanto superficial a los orígenes del término competencia, que de acuerdo a diversos autores proviene de dos campos, uno de la lingüística y el otro del campo del trabajo.

Por lo que refiere al término *competencia* en el campo de la lingüística se le atribuye a Chomsky, quien en 1964 buscaba un objeto de estudio para la lingüística y con ello establecer la base de estudio de esta disciplina. Fue

entonces que construyó el término de “competencia lingüística” para referirse a un conjunto de saberes. Según Bustamante (citado en Díaz, B. A. 2006) a partir de aquí, se empezó a emplear el término en diferentes áreas, pero su uso se hacía con muy poca reflexión.

Con respecto al término competencia dentro del campo del trabajo, se le utiliza para determinar de forma más o menos precisa las habilidades y destrezas con las que debe contar un técnico medio, que le garanticen un desempeño eficaz en su trabajo.

De acuerdo con Agut y Grau (citado en Díaz, B. A. 2006) algunos autores diferencian dos tipos de competencias en este campo: La competencia umbral, que son las habilidades y conocimientos mínimos que una persona necesita para desenvolverse en un puesto; la otra es la competencia diferenciadora, a la cual se hace referencia para distinguir a las personas que se desempeñan superiormente al estándar de las demás personas en un determinado puesto.

Otros autores también han definido el término competencia, por ejemplo Bogoya (2001) menciona que una competencia es un conocimiento que se ha asimilado, el cual es utilizado de manera flexible en una determinada situación y de esta forma facilitar soluciones seriadas y pertinentes.

Por su parte Vargas (citado en Posada, 1997) plantea que una competencia implica tanto saberes teóricos como prácticos, para ello es necesario poder movilizar y resolver problemáticas que se presenten en cualquier entorno y circunstancia, solo de esta manera se puede afirmar que realmente hacemos referencia a una competencia.

Para Perrenoud (2003) una competencia es “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación”, dicha capacidad se apoya en conocimientos, los cuales son representaciones de la realidad. Para él, casi todas las acciones conllevan la movilización de ciertos conocimientos, en

ocasiones “elementales y diseminados” y en otras “complejos y organizados en redes”.

Por lo que refiere al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005) una competencia es la capacidad que tiene una persona para comprender y utilizar la información, ésta puede provenir de diferentes fuentes, con el propósito de alcanzar algunos objetivos individuales.

En el programa de estudio 2009 (SEP, 2009d) se menciona que una competencia involucra habilidades (saber hacer), conocimientos (saber) y la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Perrenoud (2003) hace una diferencia entre lo que es una competencia, una destreza, una habilidad y una actitud. Menciona que una competencia se puede ver como una capacidad para actuar de manera eficaz en una situación determinada, apoyándose en conocimientos pero no reduciéndose a ellos.

La destreza se refiere a la parte del saber hacer que en ocasiones viene de la mecanización y no siempre de la reflexión, por tanto ésta se encuentra dentro de la competencia. Una habilidad nos remite a un proceso cognitivo que permite saber hacer, pero tampoco es algo parecido a lo que es una competencia, por tanto se incluye dentro de ella.

Tomando en cuenta a los autores mencionados anteriormente, así como a las definiciones que aportan éstos, para determinar que es una competencia podemos admitir que ésta hace referencia a un conjunto de saberes como conocimientos teóricos y prácticos, habilidades, actitudes y valores que se ponen en juego para manejar con éxito alguna situación que se presente en cualquiera de los diferentes contextos en el que se desenvuelve un sujeto, por tanto, también se puede inferir que poseer solo uno de los elementos no quiere decir que una persona es competente.

Competencias básicas para la vida.

Una competencia es más que el saber, el saber hacer o el saber ser, por tanto, poseer solo una de ellas no significa ser competente, la movilización de estos saberes de forma conjunta se revela en las situaciones de la vida diaria, ya sea en acciones complejas o sencillas.

En relación con lo anterior, el acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2011 (SEP, 2011) se establece que las competencias fundamentales que un alumno debe poseer para su desarrollo integral son cinco, las cuales son denominadas *Competencias para la vida*, además están planeadas para desarrollarlas a lo largo de los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) e incluso a lo largo de la vida. Dichas competencias son:

- *Competencias para el aprendizaje permanente.* Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- *Competencias para el manejo de situaciones.* Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- *Competencias para la convivencia.* Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo;

trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos, crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

- *Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. (SEP, 2011)

Cabe mencionar que el desarrollo de las competencias no compete únicamente a la escuela, también se deben favorecer en todos los ámbitos de las personas.

La educación básica, traza un recorrido formativo congruente para dar cumplimiento a los propósitos del perfil de egreso a lo largo de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) éste se refleja en el mapa curricular, el cual está conformado por cuatro campos formativos y asignaturas, estos campos son:

1. Lenguaje y Comunicación.
2. Pensamiento Matemático.
3. Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.
4. Desarrollo Personal y para la Convivencia.

Cabe mencionar que si bien nuestro proyecto puede contribuir en mayor o menor grado al desarrollo de las competencias antes mencionadas, éste se enmarca dentro del campo de lenguaje y comunicación, el cual, según lo señala el acuerdo 592 (SEP, 2011), la finalidad de este campo es favorecer las competencias comunicativas, mediante el uso y estudio formal del lenguaje. Se pretende que esto se logre a lo largo de toda su Educación Básica, en donde se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para leer, identificar problemas, escuchar, hablar, e interactuar con otros.

Dentro del campo de Lenguaje y Comunicación se encuentra ubicada la asignatura de español, la cual también contribuye al desarrollo de las cinco *competencias para la vida*. Dicho campo para la enseñanza del español está basado en el enfoque comunicativo y funcional, entendiendo que comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, esto concuerda con el enfoque de competencias, lo cual como se mencionó anteriormente una competencia implica movilizar ciertos conocimientos para lograr solucionar determinadas situaciones de la vida cotidiana (SEP, 2009b).

Esta asignatura pretende desarrollar la competencia lingüística y comunicativa, considerando que la competencia lingüística es la habilidad para que una persona pueda manejar el lenguaje, ya sea para decir e interpretar sus ideas, pensamientos u opiniones, ya sea por medio de discursos escritos u orales (SEP, 2009b).

La competencia lingüística que plantea el programa de estudios 2009 de educación primaria en la asignatura de español giran en torno a la comunicación oral, la **comprensión lectora** y la producción de textos propios, específicamente se pretende:

Que para el desarrollo de dicha competencia es necesario un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se apoyen unas a otras durante el acto de comunicación, para ello se utiliza el lenguaje como medio para interactuar en los diferentes espacios de la vida social del alumno: pública, social, profesional, etc.

De esta forma se puede considerar que un alumno es competente cuando es capaz de comprender y de utilizar y analizar un texto, para alcanzar los objetivos del lector, para desarrollar su propio conocimiento o participar en la sociedad (PISA, 2006).

Las prácticas sociales del lenguaje.

El estudio del lenguaje se continúa estudiando a lo largo de la primaria y secundaria, mediante la asignatura de español, la cual centra su atención a las prácticas sociales del lenguaje, las cuales de acuerdo al plan de estudio 2009 (SEP, 2009c) de educación primaria, “son pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas”; es decir, son acciones que se relacionan con los diferentes modos de leer, de interpretar, de estudiar y de compartir textos, de cómo nos acercamos a su escritura y de participar en intercambios orales.

En otras palabras, las prácticas sociales del lenguaje son relaciones que se dan ya sea entre personas o entre personas y productos de la lengua, pero que tienen en común el propio lenguaje. En este sentido las prácticas sociales del lenguaje se establecen por:

El propósito comunicativo: se refiere al propósito que cada persona tiene al desarrollar actividades como leer, escribir, escuchar, etc. dependiendo del interés, es decir, cuando se realiza alguna de éstas actividades se hace siempre con un propósito.

El contexto social de comunicación: es la manera en que las personas se desenvuelven, dependiendo en el contexto en que se encuentren y con quién se encuentren: en la calle, en la oficina, amigos, jefes, etc.

El o los destinatarios: la forma en que escribimos o hablamos nos hace adaptar nuestro lenguaje, de acuerdo a los objetivos que se tengan y a los destinatarios que leerán o escucharán el mensaje creado.

El tipo de texto involucrado: de igual forma en la producción de textos propios, el grado de formalidad y el uso del lenguaje, la organización y otros elementos son ajustados según el tipo de texto que se desea producir, dependiendo de los destinatarios, es decir a quién va dirigido el escrito.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Tipo de estudio

Este estudio se enmarca en una investigación de tipo cuasiexperimental, ya que de acuerdo a Carrasco (2000) en estos estudios no es posible manipular la estructura de los grupos ya conformados, puesto que la investigación se llevó a cabo en un escenario educativo natural. También se manipuló deliberadamente la variable independiente y se observó los efectos que esto causó en la variable dependiente; para tal propósito también se utilizó un grupo control y uno experimental, con medidas de pretest y posttest para ambos grupos, por lo que el diseño es el siguiente:

Grupos	Pretest	Tratamiento	Posttest
Experimental	Si	Si	Si
De control	Si	No	Si

Sujetos

Para saber si nuestra hipótesis que se planteó al principio de este proyecto es aceptada o rechazada, fue necesaria la puesta en práctica de las estrategias que se consideran en la propuestas, las cuales se implementaron en una escuela primaria pública ubicada en la delegación política Iztapalapa, con alumnos de tercer grado de primaria, cuyas edades oscilan entre los 8 y 10 años.

En este trabajo participaron 61 alumnos en total, pertenecientes al tercer grado grupo A y B. Uno de los cuales fue el grupo experimental y el otro fue el grupo control, su distribución fue la siguiente.

Grupo	Núm. de alumnos
Grupo 3° A	31
Grupo 3° B	30

Fases de la investigación.

El presente trabajo de investigación se realizó en cuatro etapas, de las cuales se hará a continuación una breve descripción:

Primera etapa. Recopilación bibliográfica y estructuración del marco teórico.

En esta etapa de la Investigación se realizó una búsqueda de fuentes bibliográficas referentes al campo de desarrollo de competencias en la escuela, a lo que se entiende por competencia lingüística y a la comprensión lectora; tales como documentos, libros, artículos, informes, investigaciones, periódicos, planes y programas de educación básica, etc. las cuales proporcionaron información referente a los requerimientos de este proyecto, en particular de la comprensión lectora, la cual es un componente de la competencia lingüística, así como de aquellos indicadores que se están utilizando actualmente para medir la comprensión lectora de los alumnos, como las utilizadas en algunas pruebas nacionales e internacionales como PISA, ENLACE, entre otras.

Un siguiente paso fue la lectura del material reunido y de su análisis, con el fin de dar respuesta a algunas de las preguntas planteadas anteriormente, también para identificar los antecedentes de nuestro tema y para concebir cómo la competencia lingüística, en particular la comprensión lectora se está recuperando en los programas de estudio de la educación básica y de cómo ésta se refleja en el aula. Con esta información se procedió a estructurar el marco teórico, el cual sirve de fundamento a la presente investigación.

Segunda etapa. Estructuración del Instrumento y elaboración de la propuesta. Instrumento de evaluación.

Como se mencionó con anterioridad, una de las principales causas de la elección de este tema se debió a que los alumnos presentaban un bajo nivel de comprensión lectora, lo cual se hacía evidente al momento de trabajar con las diferentes lecturas que se manejan en tercer grado de nivel primaria, o al resolver algún ejercicio de su libro, en donde se demostraba que solo eran capaces de recuperar información literal de la lectura. Por lo que se hacía necesario tener un instrumento que nos ayudara a tener un referente de los alumnos en cuanto a su nivel de desempeño que presentan en comprensión lectora antes de que se les enseñara estrategias para el desarrollo de su comprensión lectora, por lo que se optó por utilizar ciertos reactivos que se aplican en la prueba ENLACE de tercer grado de educación primaria. Éste instrumento que se les aplicó sirvió de pretest y postest, el cual se aplicó después de enseñar las estrategias.

Este instrumento que permitió evaluar el impacto de las estrategias antes mencionadas en los alumnos, está conformado por 18 reactivos, mismos que fueron seleccionados de la prueba *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE; SEP, 2009a), la cual ha venido aplicándose por la Secretaría de Educación Pública desde el año 2006, ésta se ha utilizado para hacer un diagnóstico confiable, el cual tiene como intención valorar el aprovechamiento de los alumnos en asignaturas como español y matemáticas, además de evaluar cada año una materia rotativa.

Para estructurar nuestro diagnóstico se retomaron solo aquellos reactivos que en la evaluación ENLACE están señalados para medir la comprensión lectora (véase anexo, pg. 153). El cual, finalmente quedó estructurado por tres lecturas, la primer lectura es un texto literario de tipo narrativo, que se titula "Rino". El segundo texto es expositivo de tipo descriptivo, éste no cuenta con

título. El tercero es un texto expositivo de tipo problema solución cuyo título es “mascotas con pasaporte”.

El pretest se aplicó el mismo día al grupo control y al grupo experimental. Después de la aplicación del pretest, el grupo control continuó con su curso normal.

En esta etapa del trabajo se procedió al diseño de las estrategias que tienen como fin contribuir a mejorar la problemática planteada. Dichas estrategias constituyen una propuesta que considero pueden servir a los maestros que imparten el tercer grado de educación primaria y que ellos pueden utilizar y enseñar a sus alumnos a lo largo del ciclo escolar y de esta manera contribuir con las actividades que ellos realizan en clase, ayudando a mejorar la comprensión lectora de sus alumnos.

Las estrategias se basan en diferentes autores que en los últimos años han realizado contribuciones a este campo, entre ellos, la propuesta que Isabel Solé hace en su obra; *Estrategias de lectura* (2007), quien propone que un lector competente, al abordar un texto siempre debe considerarse tres momentos: un *antes*, un *durante* y un *después* de la lectura.

Tercera etapa. La puesta en práctica

Con respecto al grupo experimental, se trabajó las estrategias que les ayudó a mejorar su comprensión lectora, durante el periodo que comprende del 8 de diciembre del 2011 al 16 de Abril de 2012.

Para la enseñanza de las estrategias se procedió primero a enseñarle a los alumnos aquellas que se pueden aplicar a las diferentes estructuras textuales, las cuales fueron retomadas de la clasificación de los diferentes tipos de textos que propone Cooper (1990) en su obra “cómo mejorar la comprensión lectora”, en donde clasifica a los diferentes textos en narrativos y expositivos, poniendo mayor énfasis en el segundo, puesto que de acuerdo al mismo autor, es donde

mayor problema tienen los alumnos para utilizar las diferentes claves que nos proporcionan este tipo de textos.

Para la enseñanza de las estrategias que propone Solé, se consideraron tres momentos. Para el **primer momento** se enseñó cuatro estrategias que un buen lector debe considerar y hacer uso antes de leer un texto, las cuales son: Activar sus conocimientos previos, fijar objetivos, hacer predicciones y formularse preguntas. A cada una de las cuatro estrategias se le dedicó una semana, durante la cual el propósito fue la enseñanza de la estrategia, su práctica grupal y su uso independiente.

Para el **segundo momento** las estrategias que se enseñaron a los alumnos fueron las encaminadas a ir construyendo una interpretación más acertada del texto y para este segundo momento se enseñaron también cuatro estrategias: aclarar posibles dudas, recapitular lo leído, formularse preguntas y hacer nuevas predicciones.

Para el **tercer momento** se dedicó a la enseñanza de las tres estrategias que se deben de considerar para después de leer cualquier texto. Dedicándole también una semana para cada una de éstas: Identificación del tema, la idea principal y el resumen.

Es importante mencionar que después de enseñar las estrategias pertenecientes al primer momento y dar paso a las del segundo momento, las primeras no eran abandonadas, puesto que se seguían practicando diariamente con diferentes lecturas.

Cuarta etapa. Interpretación de resultados

En esta etapa se evaluó las estrategias que se implementaron en un grupo de tercer grado de educación primaria, con el propósito de aceptar o rechazar nuestra hipótesis. Se analizó e interpretó la información reunida tanto en la aplicación del pretest como en la del postest.

Finalmente con base en toda la información obtenida y después de la aplicación del postest al grupo control y al grupo experimental, se procedió a realizar un análisis descriptivo y posteriormente a un análisis estadístico, lo cual nos condujo a realizar una interpretación y finalmente una conclusión.

2.2 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el siguiente capítulo se presentan los resultados que se consiguieron con la información obtenida de la validación del instrumento propuesto y así determinar si la aplicación de dicho instrumento sirve como un recurso para elevar la competencia lingüística.

En un primer momento presentamos un análisis descriptivo que permite conocer los resultados de la aplicación de la prueba que se utilizó como pretest y postest donde se mide el nivel de comprensión lectora que tienen los alumnos antes y después de utilizar estrategia para comprender diferentes tipos de textos.

En un segundo momento se ofrece el análisis estadístico con el propósito de mostrar que las diferencias observadas en el análisis descriptivo son significativas y que apoyan a sustentar que el instrumento propuesto si se aplica a lo largo del año permite elevar la comprensión de diferentes tipos de textos.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Resultados del pretest del grupo experimental y grupo control.

A continuación se presentan los resultados del pre-test que se les aplicó al grupo experimental y al grupo control, el cual constó de 18 preguntas, por lo que se tomó en cuenta el número de aciertos obtenido por cada alumno.

En la tabla 1 se puede observar que los alumnos del grupo experimental obtuvieron mayoritariamente 5 aciertos, con una frecuencia de 10 alumnos, lo que representa un 32% del total del grupo, en seguida se observa que la segunda concentración es de 6 aciertos, con una frecuencia de 8 alumnos, lo que constituye una frecuencia relativa de 26%. Por tanto, 58% de los alumnos solo obtuvo entre 5 y 6 aciertos.

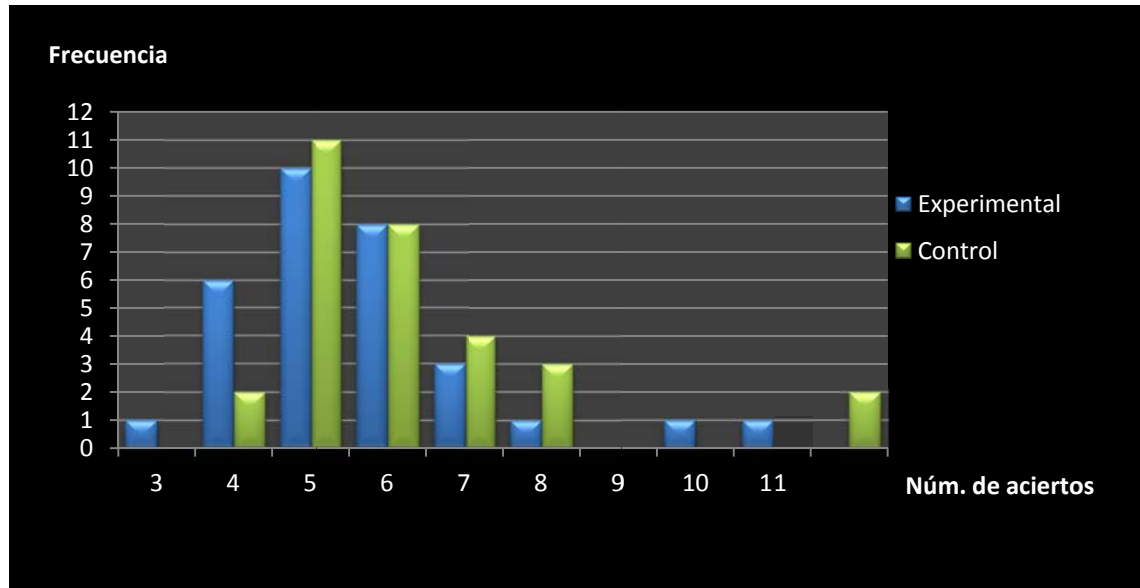
Aciertos	Núm. de alumnos (F)	Frecuencia relativa (%)
3	1	3.2%
4	6	19.4%
5	10	32.3%
6	8	25.8%
7	3	9.7%
8	1	3.2%
9	0	0.0%
10	1	3.2%
11	1	3.2%

Aciertos	Núm. de alumnos (F)	Frecuencia relativa (%)
4	2	6.7%
5	11	36.7%
6	8	26.7%
7	4	13.3%
8	3	10.0%
9	0	0.0%
10	0	0.0%
11	0	0.0%
12	2	6.6%

Con lo que respecta al pre-test del grupo control (véase tabla 2) nos permite ver que la mayor concentración está en 5 aciertos, con una frecuencia de 11 alumnos, y que de acuerdo con la columna de frecuencia relativa representa un 37% del grupo. La segunda concentración que se observa en la gráfica es de 6 aciertos, con una frecuencia de 8 alumnos, lo que significa un 27% del total de alumnos. Por consiguiente, el 64% de los alumnos del grupo control obtuvo entre 5 y 6 aciertos de un total de 18.

Para comparar y tener una visión gráfica de los aciertos obtenidos en el pre-test de los dos grupos obsérvese la siguiente grafica.

GRÁFICA 1 COMPARACIÓN DE PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL.



En la gráfica 1 se puede observar que los aciertos de ambos grupos se concentran mayoritariamente entre 5 y 6 aciertos, es decir, en el grupo experimental el 58% de los alumnos obtuvieron entre 5 y 6 aciertos de los 18 con que estaba constituido el instrumento de evaluación de la comprensión lectora, cabe mencionar que solo un alumno obtuvo once puntos.

Por lo que se refiere al grupo control, podemos decir que el 64% de los alumnos obtuvo entre 5 y 6 aciertos, solo dos alumnos obtuvieron 12 aciertos de un total de 18.

Con base en lo anterior podemos decir que ambos grupos no tenían desarrollado la habilidad para comprender los diferentes tipos de textos que leen, y que ambos se encontraban en un nivel similar en cuanto a comprensión lectora se refiere.

Comparación de los resultados del pretest y postest del grupo experimental.

Podemos observar un contraste en la gráfica 2 de los puntos obtenidos del grupo experimental, antes de que aprendieran a utilizar estrategias para comprender diferentes tipos de textos y después de su aprendizaje de éstas. En la gráfica se puede apreciar que en el pretest los alumnos obtuvieron entre 5 y 6 puntos, mientras que en el postest el 87% de los alumnos alcanzaron entre 12 y 17 puntos, con lo cual podemos decir que aumentaron considerablemente su nivel de comprensión lectora.



Comparación de los resultados del postest del grupo experimental y grupo control.

Los resultados que se consiguieron en la comparación de los postest, tanto del grupo experimental como al grupo control, se exponen en las tablas 3 y 4.

TABLA 3. **POS-TEST** GRUPO EXPERIMENTAL

Aciertos	Núm. de alumnos (F)	Frecuencia relativa (%)
8	1	3%
9	2	6%
10	1	3%
11	0	0%
12	3	10%
13	3	10%
14	1	3%
15	9	29%
16	6	19%
17	5	16%
	31	100%

TABLA 4. **POS-TEST** GRUPO CONTROL

Aciertos	Núm. de alumnos (F)	Frecuencia relativa (%)
5	4	13%
6	8	27%
7	2	7%
8	8	27%
9	3	10%
10	2	7%
11	1	3%
12	1	3%
13	0	0%
14	1	3%
	30	100%

Como se puede ver en la tabla número 3 la mayor concentración de aciertos obtenidos por los alumnos del grupo experimental es de 15, con una frecuencia de 9 alumnos, representando un 29% del total del grupo; la segunda concentración de aciertos la ubicamos con 16 y una frecuencia de seis alumnos, lo que representa un 19% del total del grupo, por tanto podemos decir con base en los resultados anteriores que el grupo experimental aumentó considerablemente su comprensión lectora, es decir, el 87% de los alumnos del grupo experimental obtuvo entre 12 y 17 aciertos, de un total de 18.

En la tabla 4 se muestran los resultados que obtuvieron los alumnos del grupo control en el post-test. El donde se puede ver que solo el 9% de los alumnos obtuvo entre 11 y 14 aciertos.

Comparación de los resultados del postest entre el grupo experimental y grupo control.

Como se puede observar en la grafica 3, en la cual se presenta el pos-test del grupo experimental en contraste al postest del grupo control, en el cual se aprecia que los alumnos del grupo experimental presentaron una considerable mejora en el nivel de su comprensión lectora, ya que de acuerdo a la grafica, los aciertos que obtuvo el grupo experimental se observa que se recorrió hacia la derecha. En comparación el grupo control presenta una concentración de aciertos ente 6 y 8 lo cual representa menos del 50% del total de los aciertos del postest.



NTAL

ANÁLISIS INFERENCIAL

Aunque gráficamente se observa las diferencias de aciertos obtenidos de los dos grupos, se recurrió al análisis estadístico, con la finalidad de fundamentar que las diferencias observadas del grupo experimental, son estadísticamente

significativas. Dado que los datos muestran que están relacionados se utilizó una prueba denominada t de Student para muestras pareadas.

Análisis del pretest y postest del grupo experimental

Planteamiento de la hipótesis.

H_{inv.}: El uso de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora permite elevar en los alumnos de tercer grado de primaria su nivel de competencia lingüística.

Operativamente la hipótesis de investigación se reescribe de la siguiente manera:

H_i: El promedio de aciertos que obtuvo el grupo experimental en el postest es mayor que el número de aciertos obtenidos en el pretest.

H_o: El promedio de aciertos que obtuvo el grupo experimental en el postest es menor o igual que el número de aciertos obtenidos en el pretest.

$$H_i: \bar{d} > 0$$

$$H_o: \bar{d} \leq 0$$

Estadísticos de prueba:

$$t = \frac{\bar{d} - \mu_d}{sd/\sqrt{n}}$$

Donde:

S_d: es la desviación típica de las n diferencias muestrales.

t: es la distribución como t de Student con n – 1 grados de libertad.

n: número de elementos

μ: media poblacional

\bar{d} : es la diferencia media de la muestra

Región de rechazo y de aceptación:

El valor crítico de t consultado en la tabla A del anexo con $\alpha = 0.01$ para prueba unilateral y $gl = 31 - 1 = 30$ encontramos que $t = 2.4572$

Por tanto si t calculada a partir de la muestra excede a 2.4572, rechazamos H_0 , no se rechace en caso contrario.

Cálculos:

$$\bar{d} = \sum d_i / n$$

$$\bar{d} = \sum 266 / 31 = 8.58$$

$$s_{\bar{d}} = \frac{\sqrt{n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2}}{n(n-1)}$$

$$s_{\bar{d}} = \frac{\sqrt{31(2492) - (266)^2}}{31(30-1)}$$

$$s_{\bar{d}} = \frac{\sqrt{77252 - 70756}}{930}$$

$$s_{\bar{d}} = 2.642$$

$$t = \frac{\bar{d} - \mu_d}{sd / \sqrt{n}}$$

$$t = \frac{8.58 - 0}{2.64 / \sqrt{31}}$$

$$t = \frac{8.58}{0.47}$$

$$t = 18.255$$

Decisión estadística.

Como el valor calculado de t es 18.255, y se encuentra en el intervalo $[2.4572, \infty)$, se rechaza H_0 .

Interpretación de resultados

Podemos inferir con un 99% de confianza que el uso de estrategias que favorecen la comprensión lectora permite elevar en los alumnos de tercer grado su nivel de competencia lingüística.

Análisis del postest del grupo experimental y grupo control

Puesto que anteriormente se sustentó estadísticamente que los alumnos del grupo experimental elevaron su nivel de comprensión lectora en el postest, en comparación con el pretest. Ahora se procede a comparar estadísticamente los resultados del postest del grupo experimental y del grupo control.

Planteamiento de hipótesis

H_{inv} : El uso de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora permite elevar en los alumnos de tercer grado de primaria su nivel de competencia lingüística.

Operativamente la hipótesis de investigación se reescribe de la siguiente manera.

H_i : el promedio de aciertos que se obtuvo en el postest es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

H_o : el promedio de aciertos que se obtuvo en el postest es menor o igual en el grupo experimental que el número de aciertos obtenidos por grupo control.

$$H_i: \bar{d}_1 > \bar{d}_2$$

$$H_o: \bar{d}_1 \leq \bar{d}_2$$

El valor crítico de t consultado en la tabla A del anexo con $\alpha = 0.01$ para prueba unilateral y $gl = 30 - 1 = 29$ encontramos que $t = 2.462$. Si t calculada a partir de la muestra excede 2.462, se rechaza H_o , en caso contrario no se rechaza.

Cálculos:

$$\bar{d} = \sum d i / n$$

$$\bar{d} = \sum 43 / 30 = 1.43$$

$$S_d = 1.59$$

$$t = \frac{\bar{d} - \mu_d}{s_d / \sqrt{n}}$$

$$t = \frac{1.43 - 0}{1.59 / \sqrt{30}} = 4.9$$

$$t = 4.49$$

Decisión estadística

Como el valor calculado de t es 4.9 y se encuentra en el intervalo [2.4572, ∞ > se rechaza H_0 .

Interpretación de resultados:

Podemos decir con un 99% de confianza que el promedio de aciertos que se obtuvo en el postest es significativamente mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

PROPUESTA:

“ESTRATEGIAS DE LECTURA QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”

PRESENTACIÓN

El siguiente material que se propone, está dirigido a usted profesor que imparte principalmente el tercer grado de educación primaria, el cual tiene como propósito fundamental, ser una herramienta que complemente las actividades que realiza diariamente para desarrollar la competencia lingüística, específicamente la comprensión lectora.

Como lo señala la Reforma de la Educación Primaria por medio del Programa de Estudio 2009 (SEP, 2009c), en el cual se menciona que uno de los propósitos de la asignatura de español, es desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales más comunes que se desarrollan en la escuela, la familia y la comunidad; las cuales se agrupan en tres grandes ámbitos: de estudio, de la literatura y de la participación comunitaria y familiar.

En otras palabras, las prácticas sociales del lenguaje son relaciones que se dan ya sea entre personas o entre personas y productos de la lengua, pero que tienen en común el propio lenguaje. En este sentido las prácticas sociales del lenguaje se establecen por:

El propósito comunicativo: se refiere al propósito que cada persona tiene al desarrollar actividades como leer, escribir, escuchar, etc. dependiendo del interés, es decir, cuando se realiza alguna de éstas actividades se hace siempre con un propósito.

El contexto social de comunicación: es la manera en que las personas se desenvuelven, dependiendo en el contexto en que se encuentren y con quién se encuentren: en la calle, en la oficina, amigos, jefes, etc.

El o los destinatarios: la forma en que escribimos o hablamos nos hace adaptar nuestro lenguaje, de acuerdo a los objetivos que se tengan y a los destinatarios que leerán o escucharán el mensaje creado.

El tipo de texto involucrado: de igual forma en la producción de textos propios, el grado de formalidad y el uso del lenguaje, la organización y otros elementos son ajustados según el tipo de texto que se desea producir, dependiendo de los destinatarios, es decir a quién va dirigido el escrito.

El uso de estas estrategias contribuye a las prácticas sociales, en la medida que su uso contribuye a introducir a los alumnos en diversos textos académicos, y a emplear textos expositivos para la búsqueda y manejo de información (ámbito de estudio). Así como también fomenta el contacto con textos literarios (ámbito de la literatura). Desde luego enfatiza en que el alumno utilice las estrategias suficientes para emplear diferentes tipos de textos (ámbito de la participación comunitaria y familiar).

Este material que se propone contiene estrategias de acción pedagógica y que de acuerdo con algunas investigaciones de diferentes autores, son las que principalmente propician el desarrollo de la comprensión lectora.

OBJETIVO

El presente proyecto tiene como objetivo general ofrecer una selección de diferentes **estrategias de acción pedagógica** que diferentes autores han propuesto, cuyo trabajo de investigación se ubica en este ámbito, y con ellas se ejemplifica como se puede llevar a la práctica cotidiana las estrategias propuestas por la autora Isabel Solé, las cuales se proponen a su vez como un complemento de las actividades que lleva a cabo diariamente el profesor de educación primaria y que es deseable que enseñe a sus alumnos para

desarrollar en ellos la competencia lingüística a través de incrementar el nivel de comprensión lectora.

Objetivos específicos.

- ☉ Ofrecer a los docentes un esquema general que permita guiar sus actividades al abordar un texto con sus alumnos, tomando en cuenta que el proceso de lectura implica considerar tres momentos, un antes, un durante y un después de la lectura.

- ☉ Proporcionar a los profesores que imparten el tercer grado de educación primaria una herramienta que ejemplifique y complemente las actividades que realiza diariamente para desarrollar la competencia lingüística, específicamente la comprensión lectora, con materiales tales como libros del rincón, biblioteca del aula, libros de texto, etc.

ESTRUCTURA

En este material se consideran **tres momentos**, los cuales se deben tomar en cuenta antes de abordar un texto. Dentro de cada uno de los tres momentos se propone realizar determinadas estrategias:

Primer momento. Se considera las estrategias que debe tomar en cuenta para antes de leer un texto con sus alumnos; estas estrategias son: *activar conocimientos previos, fijar objetivos de lectura, establecer predicciones y preguntarle al texto.*

Segundo momento. Se muestran las estrategias que se deben poner en acción, propiamente dicho, *durante la lectura*, éstas son: *aclarar posibles dudas, recapitular lo leído, plantearse preguntas y formular nuevas predicciones.*

Tercer momento. Se presentan las estrategias que se pueden desarrollar *después de la lectura*, las cuales refieren a: la identificación *del tema, la idea principal y el resumen*.

Dado que este material está encaminado a ofrecerle ejemplos de estrategias de comprensión lectora, en cada una de las estrategias que forman parte de cada uno de los tres momentos, se proponen tres ejemplos de actividades que ilustran como se podría trabajar, al abordar alguno de los diferentes tipos de texto que cotidianamente son utilizados dentro del salón de clases, en tercer grado de educación primaria.

También al principio de cada una de las estrategias se presenta una lectura, con la cual se trabajará cada actividad. Así mismo, en dicha lectura podrá localizar el tipo de texto y el género al que pertenece.

Como ejemplo de lo expuesto hasta aquí, consideremos que deseamos trabajar el primer momento, específicamente la estrategia de fijar objetivos; para esta estrategia vamos a encontrar tres lecturas, en cada una de ellas encontraremos el tipo y el género al que pertenecen, además encontraremos tres actividades diferentes, cada una de éstas pertenecientes a cada lectura, esto quiere decir que para el primer momento usted encontrará en total 12 lecturas y doce actividades que ejemplifican una forma en la que se puede trabajar cada una de las lecturas. La misma estructura se tiene para el segundo y tercer momento.

Permítame dos aclaraciones más, la primera se refiere a las estrategias que se proponen en el primer momento, las cuales, se deben trabajar antes de empezar a leer, pero, se decidió situar las lecturas al principio de cada estrategia, simplemente para fines de organización del material.

La segunda es que, en la estrategia que refiere a *recapitular lo leído*, que pertenece al segundo momento de la lectura, solo se ejemplifica una vez,

puesto que se retoma con mayor profundidad en el tercer momento de la lectura, que corresponde al *resumen*.

Como parte importante de la propuesta, también a lo largo de cada una de las estrategias se presentan distribuidas aleatoriamente algunas cajas de texto, con contorno de guiones, el propósito de éstas, es darle a usted algunas sugerencias que puede considerar al abordar la estrategia en cuestión.

Las lecturas que se presentan son en su mayoría textos con los que se trabaja habitualmente en tercer grado de primaria, como por ejemplo, los libros de texto gratuito de las diferentes asignaturas, los libros del rincón; los cuales son una colección que incluyen una gran variedad de tipos de textos tanto expositivos como literarios, también se tomaron algunos textos de internet. Todos éstos, muestran su respectiva referencia y en su caso la dirección electrónica de las que fueron tomadas.

Por último, como sugerencia se recomienda que para cada una de las actividades propuestas, usted realice varios ejercicios con sus alumnos, con la finalidad de que ellos se familiaricen con las estrategias de lectura, y sobre todo, que puedan aprender a utilizarlas adecuadamente y decidan cuales son las más pertinentes para cada tipo de texto, y así puedan comprender más ampliamente la lectura y se encaminen a ser lectores autónomos.

ESTRATEGIAS PARA:

ANTES DE LA LECTURA

Activar conocimientos previos

Fijar objetivos

Primeras predicciones

Preguntarle al texto

Estrategia I

Género: expositivo

Lectura

Tipo: agrupador

Experimentar con animales

¿Qué tanto derecho tienen los **científicos** a utilizar seres vivos en experimentos?

Nadie se preocupa si en un **laboratorio** se utilizan plantas. Se les puede cultivar, cosechar, someter a diversos tratamientos y hasta cortar en pedacitos para analizarlas, sin incurrir en dilemas éticos.

Usar seres humanos, en cambio, es **éticamente inaceptable**, excepto en casos muy particulares (que los sujetos acepten participar voluntariamente en el experimento y que no sufran ningún daño).

¿Y qué pasa con los animales?

Hacer **experimentos** con animales como perros, gatos o monos es una cuestión éticamente delicada. La comunidad científica internacional, y la sociedad en general, consideran que éstos y otros animales tienen derecho a no ser **sometidos** a sufrimiento innecesario, y se han creado mecanismos para supervisar que se cumplan los requisitos mínimos para garantizar su bienestar.

Incluso, existen grupos de **activistas** extremos, que están dispuestos a destruir laboratorios de investigación donde suponen —sea cierto o no— que se les está “torturando”.

No es una cuestión simple. Hay investigación importante, que busca curar enfermedades graves, y frívola, para garantizar la calidad de los cosméticos.

Hay experimentos que pueden hacerse usando células en cultivo o simulaciones en computadora, y otros que sólo pueden realizarse con animales vivos.

La característica importante es la presencia o no de un **sistema nervioso** lo suficientemente complejo como para sentir dolor. La evolución nos da así una base racional, basada en hechos, para justificar las reglas para el uso de animales en experimentación.

Como ocurre con frecuencia, la ciencia nos proporciona en este caso una base más firme para tomar decisiones que las creencias u opiniones personales.

(Fragmento)

Bonfil, Olivera. *Experimentar con animales* (revista Ojo de mosca). México, UNAM disponible En: http://www.comoves.unam.mx/archivo/ojomosca/ojomosca_131.html (consultado el 13 de noviembre de 2011)

Antes de leer el texto “experimentar con animales”, es recomendable que el profesor identifique algunas ideas clave de éste, para después pedirles a los alumnos que investiguen el significado de dichas palabras en algún diccionario, en libros, etc. y que formulen alguna oración en donde se pueda utilizar.

Palabras clave

- Científicos
- Laboratorio
- Ético
- Experimento
- Activista
- Sistema nervioso

Momento antes de leer el texto, se sugiere que de forma grupal contesten algunas preguntas como las siguientes, las cuales pueden ser aprovechadas por el profesor para tener un referente de los conocimientos previos de los alumnos.

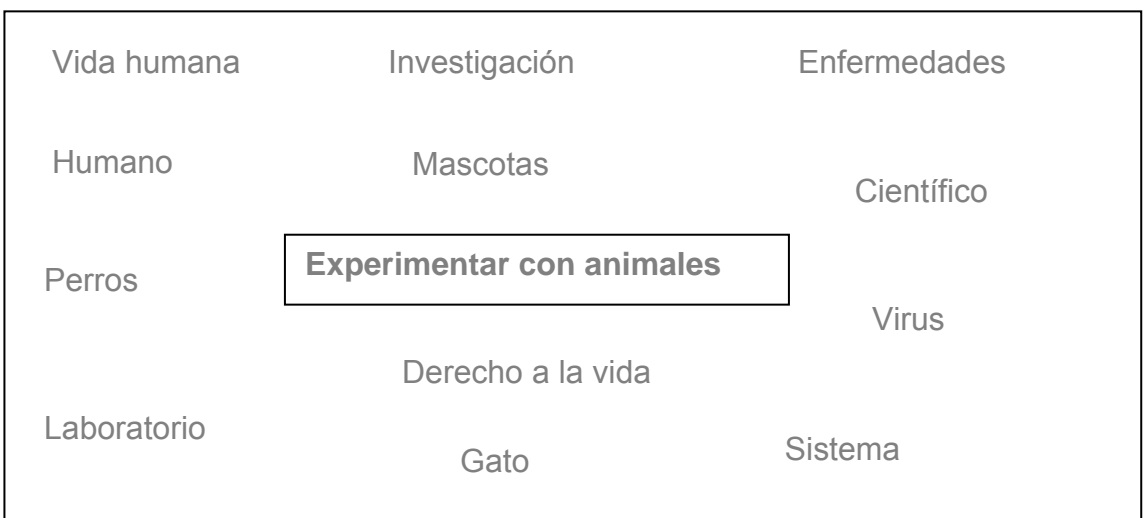
1-. ¿Qué es un experimento? _____

2-. ¿Has visto o realizado algún experimento? si es así, ¿en dónde lo has visto?

3-. ¿En qué consistió el experimento? _____

4-. ¿Qué te imaginas quiere decir el título “Experimentar con animales”?

Una variante para conocer los conocimientos previos de los alumnos puede ser que el profesor o un alumno escriba en el pizarrón el título de la lectura con la que se trabajará y mediante lluvia de ideas se anoten todas las palabras que piensen que estén de cierta forma relacionadas con el tema a tratar.



Lluvia de ideas sobre experimentar con animales.

Estrategia 2

Género: narrativo

Lectura

Por qué el cóndor tiene la cabeza calva

Al principio, las aves no tenían plumas como hoy. Revoloteaban por el mundo desnudas y eso les causaba mucha vergüenza. Además de la vergüenza, en el invierno pasaban mucho frío. Cuando ya no pudieron más, se reunieron en consejo y decidieron suplicarles a los dioses que les concediesen unos vestidos.

Los dioses escucharon las súplicas y respondieron:

-Hace tiempo que los vestidos están listos para vosotras. Se encuentran amontonados en la cima de una montaña y sólo falta que cada una vaya a recogerlos por su cuenta.

Las aves se miraron unas a otras en silencio, porque nadie se atrevía a emprender un viaje tan largo. El único que no tenía miedo era el cóndor.

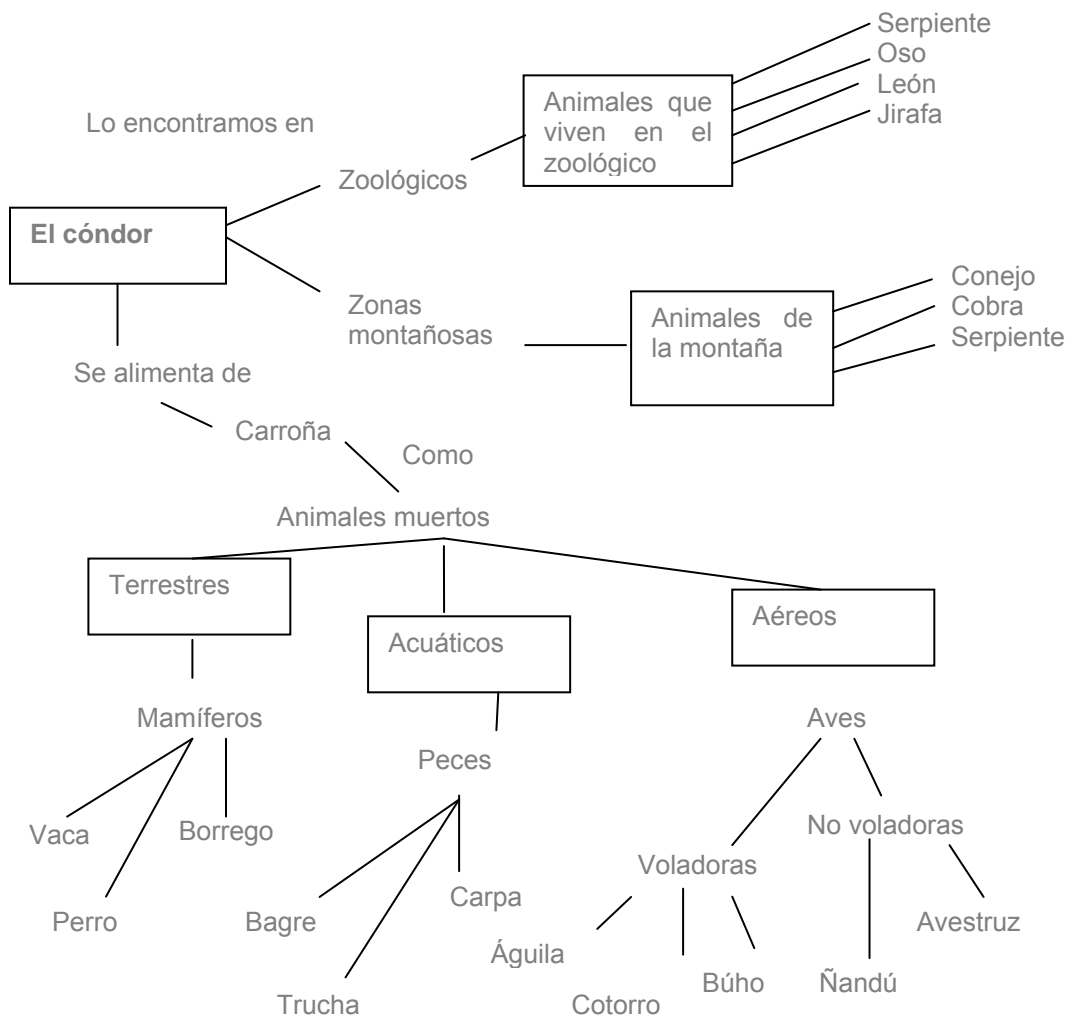
-Iré yo —exclamó altanero y, sin esperar más, se puso en marcha.

Viajó mucho tiempo. Consumió todas las provisiones que llevaba consigo y, por ello, tuvo que alimentarse con lo que encontraba. Más de una vez se vio obligado a alimentarse de carne en mal estado, de carroña. Desde aquella época, no ha perdido ese hábito. Finalmente, llegó a la montaña a donde estaban amontonadas las ropas destinadas a las aves. Las había de todo tipo: de un solo color, multicolores, blancas y negras. El cóndor eligió el que le pareció más bonito y se lo puso. Pero le quedaba estrecho. Entonces eligió otro, del mismo color. Pero tampoco éste era lo bastante grande. Uno tras otro, el cóndor se probó todos los plumajes de colores, hasta que se encontró uno totalmente negro. Éste le iba bien, pero era un poco corto: no le cubría ni la cabeza ni el cuello.

—No hay nada que hacer —se dijo el cóndor—. Cuando vea a los dioses, les pediré que me den algo para cubrirme la cabeza.

Merlino, Mario (trad.) *Por qué el cóndor tiene la cabeza calva*, en: Los cuentos de Gianni Rodari. México, SEP-edebé.

A partir de una lluvia de ideas elaborada de forma grupal, se puede realizar un mapa, también conocido como redes temáticas, redes de palabras, en donde el profesor anote el título en el pizarrón, enseguida les pide a los alumnos que digan ideas referentes al título o al tema, y que tengan algún tipo de relación.



Ejemplo de mapa de red temática para activar los conocimientos previos.

Estrategia 3

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: problema- solución

Importancia del cuidado del ambiente

El cuidado del ambiente es de gran importancia. Todos los seres vivos formamos parte de éste y alterarlo pone en riesgo la supervivencia de distintas formas de vida.

Los desechos que generamos diariamente en el hogar contaminan el ambiente, pero se pueden tomar medidas para disminuir este problema; como clasificarlos y separarlos para que puedan tener un segundo uso.

La mayor parte de nuestros desechos se pueden aprovechar si los separamos en orgánicos e inorgánicos. Por ejemplo, los desechos orgánicos se pueden utilizar para hacer composta (abono para las plantas y cultivos).

La mayor parte de los desechos inorgánicos son reciclables, por ejemplo, los objetos de vidrio se pueden fundir para hacer otros objetos; lo mismo se puede hacer con algunos desechos metálicos.

El reciclaje es una práctica que ayuda a evitar que se agoten los recursos naturales. Todo lo anterior no es posible si tiramos todos los desechos en un mismo contenedor, hay que separarlos. Tú puedes ayudar a conservar nuestro ambiente si adquieres una práctica llamada “estrategia de las tres erres”: reducir, reusar y reciclar.

Importancia del cuidado del ambiente. En: Ciencias Naturales. Tercer grado. Educación Básica. Primaria. México, SEP (2010).

Antes de leer el texto “Importancia del cuidado del ambiente” el profesor explica que se leerá un texto de tipo problema-solución, el cual trata del cuidado del medio ambiente, específicamente de los desechos que se producen principalmente en los hogares, para lo cual se les pide que en su cuaderno y de forma individual escriban en tres minutos algunas oraciones que se les ocurra referente al tema.

Es recomendable que el profesor dé algunos ejemplos acerca de los textos de tipo problema-solución.

Transcurrido el tiempo se les pide que lean algo de lo escrito en su cuaderno y se anota en el pizarrón, si aparecen ideas iguales solo se escribe una de ellas.

Posibles ideas

- El camión de la basura se lleva los desechos.
- Por mi casa casi no pasa el carro de la basura.
- En mi casa se separa la basura orgánica e inorgánica.
- Los camiones de la basura separan el cartón de la demás basura.
- No debemos tirar la basura en la calle.
- Debemos llevar una servilleta de trapo para comprar las tortillas.
- Los carros y las fábricas también contaminan el ambiente.

Se les pide que lean el listado para saber si alguna idea no se relaciona con el tema que se planteó en un principio, por ejemplo, la idea de “los carros y las fábricas también contaminan el ambiente” no va con el tema, porque si bien son uno de los principales generadores de contaminación ambiental, no son desechos que se produzcan en nuestro hogar, por tanto se puede discutir la idea. Se lee la lectura y se debaten las ideas tanto del texto como las ideas formuladas. Se puede crear un ambiente de discusión de lo que ellos hacen para cuidar o deteriorar el medio ambiente.

Fijar los objetivos

Estrategia I

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: causa- efecto

Primeros pobladores de América

Durante muchísimos años lo que hoy es el continente americano o América no estuvo habitada por seres humanos. Se cree que los primeros pobladores llegaron a este territorio hace aproximadamente 40 mil millones de años.

En ese tiempo hizo tanto frío que parte del mar que separaba Asia de América se congeló, formándose un paso temporal entre ambos continentes a través del estrecho de Bering.

Muchos animales atravesaron el estrecho de Bering rumbo a América en busca de comida. El poblamiento de nuestro continente se inició cuando grupos de hombres, mujeres y niños cruzaron el estrecho siguiendo a los animales para cazarlos. Aunque te parezca extraño, los seres humanos de esta época eran nómadas, es decir, iban de un lugar a otro en busca de alimentos para vivir. Utilizaban la piel de los animales para vestir y la carne para alimentarse; además pescaban y recolectaban frutos.

Con el tiempo, esos grupos de nómadas... se dieron cuenta de que al caer semillas en la tierra húmeda y floja, brotaban nuevas plantas.

Fue así como aprendieron a sembrar y a esperar a que las plantas dieran frutos. Esto permitió que se quedaran por temporadas en un solo sitio.

Cuando las cosechas fueron suficientes para alimentar a todos los miembros del grupo, se quedaron a vivir en un solo lugar.

Primeros pobladores de América (adaptación) En: Historia y Geografía. Tercer grado. Educación Básica. Primaria. México, SEP (2009). P. 40-42

Es importante que siempre que se lea cualquier texto se tenga mínimo un objetivo de lectura. Algunas veces los objetivos los puede plantear el profesor, otros se pueden acordar entre alumnos y profesor y otras tantas serán los alumnos los que formulen sus propios objetivos de lectura, sea de una forma u otra, dichos objetivos deben quedar siempre claros para los alumnos.

Para establecer algunos objetivos se puede responder a la pregunta ¿Qué me gustaría saber del tema?

Se les informa a los alumnos que la lectura “primeros pobladores de América” es un texto de tipo causa-efecto, para el cual de forma grupal tendrán que establecer algunos objetivos, un alumno o el profesor escribe en el pizarrón todas las respuestas a la pregunta siguiente:

¿Qué me gustaría saber del tema?
<ul style="list-style-type: none">➤ ¿Qué comían los primeros pobladores?➤ ¿Cómo llegó el hombre al continente americano?➤ ¿Cómo vestían?➤ Conocer acerca de los primeros pobladores.

De forma grupal analizarán los objetivos que se plantearon, identificando aquellos que se pueden considerar como más pertinentes, por ejemplo, el último objetivo de la lectura que dice: conocer acerca de los primeros pobladores; se puede decir infinidad de cosas sobre los primeros pobladores y quizás nunca se satisfaga dicho objetivo, por tanto, no sería un objetivo pertinente.

Fijar los objetivos

Estrategia 2

Texto: Narrativo

Lectura

El concurso de belleza

En un precioso jardín vivía la mariposa más bonita del mundo. Era tan bonita y había ganado tantos concursos de belleza, que se había vuelto vanidosa. Tanto que un día, la cucaracha lista se hartó de sus pavoneos y decidió darle una lección.

Fue a ver a la mariposa, y delante de todos le dijo que no era tan bonita, que si ganaba los concursos era porque los jurados estaban comprados, y que todos sabían que la cucaracha era más bella. Entonces la mariposa se enfureció, y entre risas y desprecios le dijo *a ti, te gano un concurso con el jurado que quieras. "Vale, acepto, nos vemos el sábado"*, respondió la cucaracha sin darle tiempo. Ese sábado todos fueron a ver el concurso, y la mariposa iba confiada hasta que vio quiénes formaban el jurado: cucarachas, lombrices, escarabajos y chinches. Todos ellos preferían el aspecto rastrero y el mal olor de la cucaracha, que ganó el concurso claramente, dejando a la mariposa tan llorosa y humillada, que nunca más volvió a participar en un concurso de belleza.

Por suerte, la cucaracha perdonó a la mariposa y su vanidad, después se hicieron amigas, y algún tiempo después la mariposa ganó el premio a la humildad.

Sacristan, Pedro. *El concurso de belleza*. Disponible en:
<http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/el-concurso-de-belleza> (consultado el 18 de noviembre de 2011)

Además de responder a la pregunta ¿qué quiero saber del tema?, es importante que tengan presente la pregunta, ¿qué voy a hacer con la información después de que la obtenga?, lo cual ayuda a conocer de una forma clara qué es lo que se pretende conseguir con la lectura.

En parejas realicen una lista de objetivos que se pretenden alcanzar, así como también contestar a la pregunta ¿Qué voy a hacer con la información después de que la obtenga?

<p>¿Qué quiero saber cuándo lea el cuento “El concurso de belleza”?</p>	<p>¿Qué voy a hacer con la información después de que la obtenga?</p>
<p>¿En dónde ocurre la historia? ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué problema surge en esta historia? ¿Qué se hace para resolverlo?</p>	<p>Hacer un dibujo en una hoja de los personajes del cuento para después contárselo a mis compañeros.</p>

Al llegar al momento de la lectura los alumnos irán confirmando si se van cumpliendo los diferentes objetivos que se plantearon, si no es así, se discute al final el por qué no se cumplieron.

Es importante que el profesor tenga presente que no siempre los objetivos se deben establecer al principio de un texto, puesto que también se pueden ir construyendo conforme se avanza en la lectura, esto es muy diferente a no construir ningún objetivo que sirva de guía.

Fijar los objetivos

Estrategia 3

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: agrupador

Clasificación de instrumentos musicales

Los instrumentos de cuerda son instrumentos musicales que producen sonidos por medio de las vibraciones de una o más cuerdas. Estas cuerdas están tensadas entre dos puntos del instrumento. Los instrumentos se hacen sonar raspando o frotando la cuerda.

Los instrumentos de viento o aerófonos son una familia de instrumentos musicales, que produce sonido por la vibración de la columna de aire en su interior, sin necesidad de cuerdas o membranas y sin que el propio instrumento vibre por sí mismo.

Se llama instrumento de percusión al instrumento cuya vibración se produce en una membrana tensa (también llamada parche) hecha de piel o sintética. Pueden tener 2 membranas tensas que se percuten con: la mano, con escobillas metálicas, con palillos de madera o con escobillas de distintos tamaños y formas.

Clasificación de instrumentos musicales (fragmento). Disponible en: http://www.taringa.net/posts/info/950280/Instrumentos-musicales_-Clasificacion_-tipos-de-instrumento.html (Consultado el 13 de enero 2012)

Se sugiere que cuando sea el profesor quién establezca los objetivos de lectura, éstos no solo sean de tipo literal, es decir, que los alumnos únicamente encuentren la respuesta directamente en el texto, sino que se ha de procurar que ellos hagan algún tipo de inferencia.

Los objetivos de la lectura “Clasificación de instrumentos musicales” pueden ser los siguientes:

Objetivo 1. De la siguiente lista de instrumentos musicales determinar a qué grupo pertenece cada uno de ellos tomando en cuenta sus características esenciales.

Instrumento musical	características esenciales
Trompeta	instrumento de viento
Guitarra	instrumento de cuerda
Tambor	instrumento de percusión
Violín	instrumento de cuerda
Flauta	instrumento de viento
Pandero	instrumento de percusión

Objetivo 2. Clasificar los instrumentos musicales de acuerdo al grupo al que pertenecen.

Clasificación del instrumento de acuerdo al grupo al que pertenecen		
Instrumentos de viento	Instrumentos de percusión	Instrumentos de cuerda
Trompeta Flauta	Pandero Tambor	Guitarra Violín

En algunas ocasiones se puede aprovechar el tipo de texto, es decir, algunos objetivos se logran mejor con un tipo de texto que con otros, si se trata de un artículo de tipo causa-efecto es probable que se tenga más éxito si se fija como objetivo conocer las causas o las consecuencias de algún hecho que nos interese.

Estrategia 1

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: problema-solución

Medidas de prevención para evitar accidentes

Las lesiones en el aparato locomotor pueden incluir desde una torcedura hasta una fractura, es decir, el rompimiento de un hueso. Para prevenirlas, antes de hacer ejercicio debes realizar un calentamiento de los músculos, evitar ejercicios extenuantes por tiempos prolongados e hidratarte antes, durante y después de la actividad física tomando suficiente agua simple potable.

Debes ser cuidadoso al realizar cualquier tipo de ejercicio físico y hacerlo como te indique alguien con experiencia en acondicionamiento físico, especialmente si tienes sobrepeso u obesidad, ya que estos trastornos provocan que el esqueleto y los músculos realicen más esfuerzo que el normal.

También debes tener precaución para evitar accidentes como caídas de bicicleta, patineta, patines o los accidentes de tránsito. Los golpes en los huesos pueden ocasionar fracturas que son especialmente peligrosas cuando suceden en el cráneo, las costillas o en brazos y piernas. No camines sobre bardas, azoteas ni lugares que puedan resultar peligrosos. Usar casco y protecciones en codos y rodillas son medidas que disminuyen la posibilidad de una lesión grave.

Medidas de prevención para evitar accidentes. En: Ciencias Naturales. Tercer grado. Educación Básica. Primaria. México, SEP (2010). P. 26

Como se mencionó anteriormente, el proceso de lectura es una continua formulación y verificación de hipótesis, pero en estas estrategias se trata de construir aquellas predicciones que se pueden hacer antes de una lectura. Para lo cual el profesor puede poner énfasis en que los alumnos consideren algunos aspectos de los textos como por ejemplo: el título, el encabezado, las ilustraciones, las gráficas, la estructura, entre otras.

En el pizarrón se completa un cuadro en donde los alumnos escriben de lado izquierdo algunas ideas posibles de encontrar en el texto, tomando en cuenta el título. De lado derecho se escribirá al finalizar la lectura lo que realmente se encontró.

Pienso que el libro trata de:	El libro realmente trata de:
<p>Nos dirá qué son las lesiones.</p> <p>Conoceremos cómo prevenir algunos accidentes.</p> <p>Aprenderemos cómo curar a un accidentado.</p> <p>Mencionará quién nos puede asesorar para prevenir un accidente.</p> <p>Mencionará algunos factores de riesgo.</p> <p>Nos indicará qué hacer en caso de accidente.</p>	

Cuadro para comparar las predicciones y la información del texto.

Terminando de completar el cuadro se puede analizar aquellas predicciones que sí se cumplieron y se les puede pedir a los alumnos que comenten en qué elementos se fijaron para hacer su predicción.

Primeras predicciones

Estrategia 2

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: problema- solución

Medidas de atención en caso de accidente

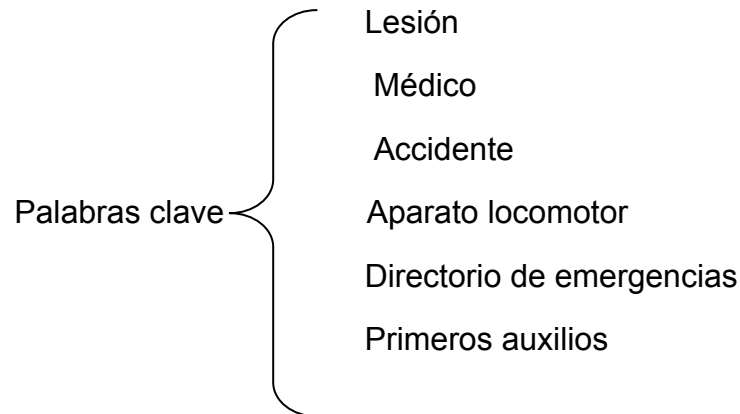
Siempre deben evitarse las lesiones, pero si alguien o tu mismo presenta un problema que involucre lesiones, como raspones, torceduras o golpes, deben acudir de inmediato con un adulto para que los lleve al médico y les de atención.

En caso de presentar heridas, es necesario lavarlas bajo la supervisión de un médico o enfermera. Si existe fractura o la persona lesionada pierde la conciencia, sigan estas instrucciones:

1. Si es evidente una fractura o sospechan su presencia, no muevan al lesionado.
2. Tengan a la mano un directorio de emergencia para solicitar el apoyo de personal especializado (médicos, paramédicos, bomberos). Atiendan al lesionado sólo en caso de saber dar los primeros auxilios y manténganlo cubierto con un suéter o cobija mientras llega ayuda profesional.

Medidas de atención en caso de accidente En: Ciencias Naturales. Tercer grado. Educación Básica. Primaria. México, SEP (2010). P. 27

Con anticipación el profesor extraerá del texto algunas palabras clave, las cuales escribirá en el pizarrón el día que se trabajará la lectura, se les indica a los alumnos que dichas palabras fueron extraídas de la lectura “medidas de atención en caso de accidente”, así que en parejas escribirán en su cuaderno algunas oraciones de cómo creen que se utilizaron las palabras clave dentro del texto, considerando también el título.



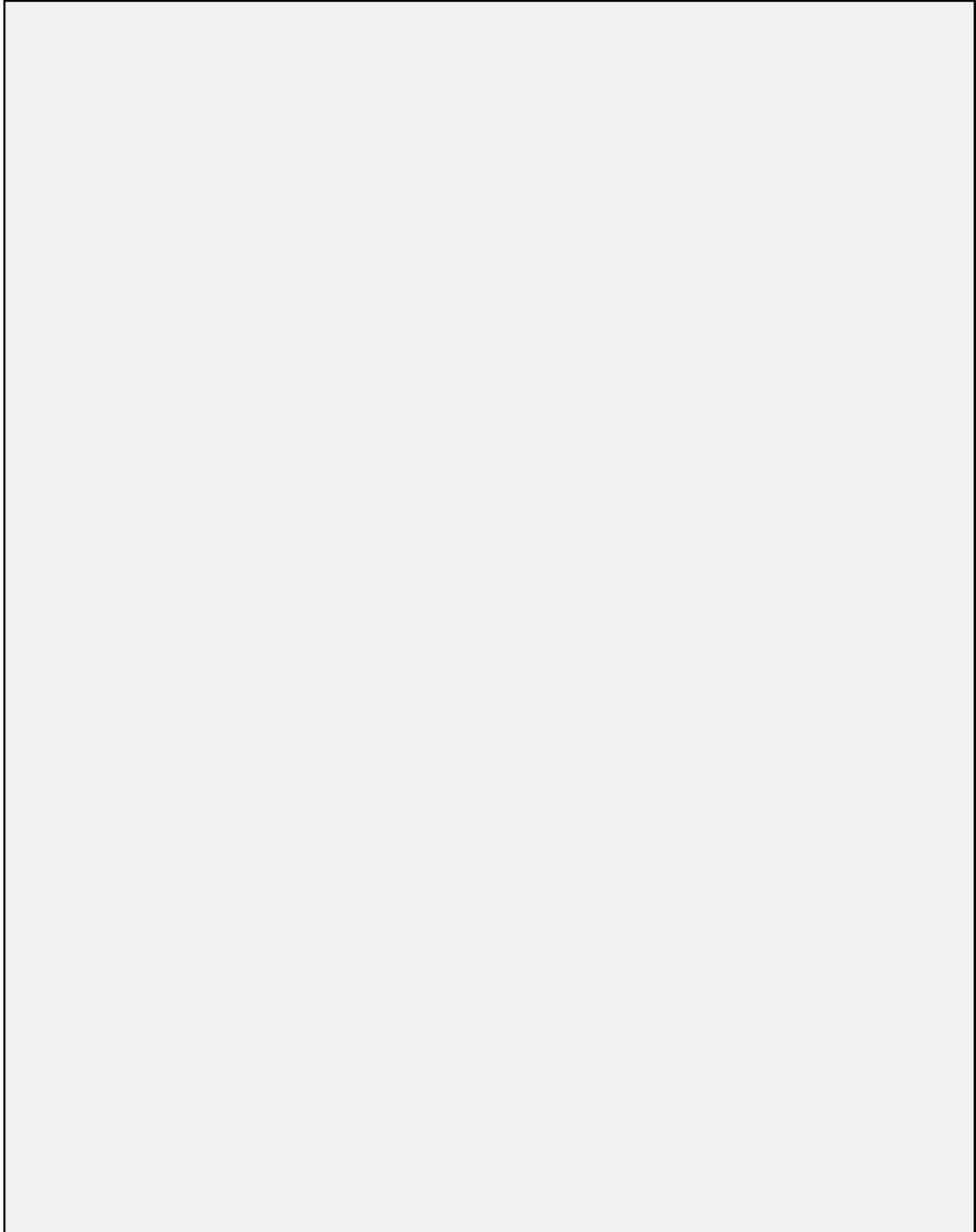
Posibles oraciones construidas

- 1-.Acudir al médico cuando se presente una lesión grave.
- 2-.El médico recomendará los cuidados para sanarte.
- 3-.Si corremos se pueden provocar accidentes.
- 4-.Siempre debemos tener un directorio de emergencias.
- 5-.En un accidente debemos recibir primeros auxilios.
- 6-. Nuestro aparato locomotor puede sufrir lesiones graves.

Más tarde se leerá la lectura y se comprobará qué tanto se acercaron en sus predicciones. Quienes se hayan acercado más comentarán al grupo en qué se fijaron para construir su oración.



Estrategia 3



Esta estrategia se puede practicar diario, consiste en que los alumnos se pueden llevar un libro del rincón y leerlo en su casa, al día siguiente alguno de ellos puede pasar al frente con el libro que leyó, a continuación se leerá en voz alta el título, así también se mostrará subtítulos, dibujos, etc. los demás compañeros tratarán de hacer predicciones sobre lo que posiblemente se trate el libro, las cuales se anotarán en el pizarrón. Después cuando se tengan algunas predicciones será el alumno que leyó el libro quien compartirá de qué trató la lectura y de forma grupal se analizará las predicciones cumplidas y los elementos que se tomaron en cuenta para hacerlas.

Se pueden realizar preguntas como las siguientes:

1-. ¿Qué tipo de texto es y de qué tratará? _____

2-. ¿Quién será el personaje central? _____

3-. ¿La información que se nos presenta será real o imaginaria? _____

4-. ¿Qué otros personajes participarán? _____

5-. ¿Cómo piensan que son los personajes? _____

6-. ¿En dónde piensas que se desarrollará la historia? _____

7-. ¿Cómo creen que terminará el cuento? _____

Preguntándole al texto

Estrategia 1

Texto: narrativo

Lectura

La invitación para el gran baile

Un príncipe terriblemente desordenado nunca hace caso a sus padres cuando le piden orden. La princesa del reino vecino, de la que está enamorado en secreto, organiza un gran baile e invita a todos los príncipes de los alrededores. El príncipe está emocionado y lo prepara todo con esmero, pero el día del baile no encuentra la invitación entre el desorden de su cuarto.

La busca desesperado y no la encuentra, y al final decide ordenar todo su cuarto, encontrando la invitación justo encima de la mesa. Para cuando llega al baile ya se marchaban todos y se vuelve muy triste y habiendo aprendido la lección. Pero tuvo suerte, porque como no encontró novio, la princesa repitió el baile poco después, y como esta vez tuvo todo ordenado, no perdió la invitación y pudo conocer a la princesa, que también se enamoró de él.

Sacristan, Pedro. La invitación al gran baile. Disponible en:
En:<http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-invitation-para-el-gran-baile>
(consultado el 20 de noviembre de 2011).

Se propone que al trabajar textos literarios, específicamente cuentos, el profesor oriente a los alumnos a elaborar algunas preguntas basándose en algunos elementos identificables en la mayoría de este tipo de textos.

De acuerdo al título “la invitación para el gran baile”, el profesor puede orientar diferentes preguntas como las siguientes:

Referentes al escenario

¿En qué época ocurre la historia? _____

¿En dónde ocurre la historia? _____

Referentes a los personajes

¿Quiénes son los personajes de la historia? _____

¿Quién o quiénes son los personajes principales de la historia? _____

Referentes al problema

¿Cuál es el problema al que se enfrentan los personajes? _____

Referentes a la resolución

¿Qué acciones realizaron para dar solución al problema? _____

¿Cómo resolvieron el problema? _____

Después de la actividad se leerá el texto y se comprobará si es posible responder a todas las preguntas planteadas, ya sea que la respuesta se encuentre de forma explícita en la lectura o tengan que deducirla con la información que brinda el texto.

Se puede discutir de manera grupal aquellas preguntas que no fueron resueltas, así como el por qué no se logró encontrar una respuesta a la interrogante. Ya sea porque no apareció la información, la pregunta no es pertinente, etc.

Estrategia 2

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: descriptivo

Muerte de los dinosaurios

Cientos de dinosaurios poblaron la Tierra hace 75 millones de años. Sin embargo, 10 millones de años después, murieron todos, menos sus descendientes, las aves.

Gran Hueco

Hay un enorme cráter escondido en el Golfo de México originado por un asteroide gigantesco que golpeó la Tierra. El impacto ocurrió hace 65 millones de años, al mismo tiempo que desaparecieron los dinosaurios, este fenómeno pudo haber causado su muerte.

Impacto mortal

El asteroide creó un cráter descomunal, similar a éste, cuando golpeó la Tierra.

Grandes nubes de rocas y polvo cubrieron el Sol. Esto bloqueó la luz y destruyó una gran cantidad de criaturas.

La supervivencia del más fuerte

Algunos animales se han adaptado a los cambios en la atmósfera de la Tierra. Alacranes, tortugas, aves e insectos son sólo algunos de los que han sobrevivido.

Las aves de hoy pueden haber evolucionado a partir de algunos pequeños dinosaurios emplumados.

Lambert, Davis. Dinosaurios. México, SEP-Publicaciones CITEM, 2002. Pg. 40

De acuerdo con el título y los subtítulos del texto “Muerte de los dinosaurios”, se le pide a los alumnos que mediante lluvia de ideas formulen preguntas de las que posiblemente encuentren su respuesta si leen el texto, se les puede proponer utilizar las preguntas básicas ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?

Preguntas	Posibles respuestas
¿Qué provocó la muerte de los dinosaurios?	
¿Cómo ocurrió, al instante o poco a poco?	
¿Cuándo sucedió?	
¿Dónde sucedió?	
¿Cómo se sabe cuál fue la causa de la muerte de los dinosaurios?	
¿Murió todo ser viviente de esa época?	
¿Se pudo haber evitado la muerte de los dinosaurios?	

El profesor o un alumno pueden anotar en el pizarrón las preguntas que los alumnos formulen en un cuadro como el anterior, así como sus posibles respuestas.

Durante la lectura y después de ésta, es aconsejable que se analicen tanto aquellas preguntas que sí se pudieron contestar leyendo, como las que no fue posible encontrar algún tipo de respuesta. Con el propósito de que los alumnos aprendan a formular cada vez preguntas más pertinentes.

Estrategia 3

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: comparativo

El microscopio y el telescopio

El microscopio es un instrumento óptico con lentes que amplifica la imagen de los objetos pequeños. Este instrumento ha sido importante para el avance de la ciencia porque por medio de él se puede observar y estudiar objetos u organismos que no percibimos a simple vista. Lo utilizan los biólogos para observar células de diferentes organismos; los médicos para identificar microbios que causan algunas enfermedades y criminalistas para identificar algunas huellas digitales.

No se sabe con precisión quién inventó el microscopio. Se dice que Hans Janssen y su hijo Zacarías, en 1590, fabricaron un “tubo de observar”, que aumentaba cerca de 30 veces el tamaño de los objetos.

El telescopio

El telescopio es un aparato que permite que los objetos lejanos parezcan cercanos. Los astrónomos lo usan para observar cuerpos celestes.

Se sabe que en 1608, el holandés Han Lippershey construyó uno de los primeros anteojos astronómicos.

En 1610, el italiano Galileo Galilei construyó un telescopio que marcó un avance definitivo. Con él estudió la luna, que hasta entonces todos pensaban que era plana.

El microscopio y el telescopio. En: revista Nuestro planeta La Tierra (3ª edición) México, 2007. Pg.9.

Se les puede comentar a los alumnos que la lectura que se va a leer “El microscopio y el telescopio” se trata de un texto de tipo comparativo, y su característica principal de estos textos es que se expone una semejanza o diferencia de dos o más elementos o ideas, por tanto las preguntas deben de ir encaminadas tomando en cuenta estas características.

En parejas se les pide a los alumnos que en una tarjeta formulen preguntas, auxiliándose de todos los elementos que les sean posibles como, título, tipo de texto, subtítulos, imágenes, frases, etc. se les puede animar a hacer preguntas como las siguientes:

¿Qué tipo de texto es? _____

¿La información que presenta será real o ficticia? _____

¿Se está comparando algo? _____

Si es así, ¿qué se compara? _____

¿Para qué sirve un instrumento y para qué sirve el otro? _____

¿En qué son similares? _____

¿En qué se diferencian uno del otro? _____

¿Cuándo se inventó cada uno de ellos? _____

¿Quién los inventó? _____

¿Quiénes los usan y para qué? _____

Posteriormente se les pide que lean al grupo una o dos preguntas de las que ellos formularon y que mencionen qué elemento les ayudó para formular su pregunta. Es válido que surjan preguntas que no tengan ningún apoyo de las imágenes o del título, pero en estos casos también deben justificar qué les ayudó a la formulación de dicha pregunta.

ESTRATEGIAS PARA:
DURANTE LA LECTURA

Aclarar posibles dudas

Recapitular lo leído

Plantearse preguntas

Nuevas predicciones

Estrategia 1

Para desarrollar la habilidad de inferir el significado de algunas palabras utilizando claves contextuales, el profesor puede escribir en el pizarrón algunas oraciones, frases o pequeños textos, a los cuales se le suprimen algunas palabras que posteriormente se puedan deducir utilizando el resto de la frase.

En parejas se puede leer las siguientes oraciones y tienen que completar los espacios en blanco. Hacerles ver que se puede utilizar la oración completa como apoyo para determinar la palabra más adecuada para cada oración.

- 1- El recreo es muy corto que no me da tiempo de comer mi lunch.
- 2- Luis estaba tan contento en su cumpleaños, que no paraba de reír.
- 3- El perro en cuanto ve a una persona le empieza a ladrar.
- 4- El cristal es muy frágil, que con el menor golpe se rompe.
- 5- Miguel llegó muy cansado porque venía corriendo.

Posterior al ejercicio, pueden comentar en grupo como dedujeron las palabras faltantes de cada frase, así como las que tuvieron varias respuestas. El profesor les puede formular preguntas como las siguientes:

¿Qué elementos de la oración te ayudaron a conocer la palabra que faltaba? _____

¿Qué otras palabras te imaginas que se puede escribir en los espacios en blanco de las frases anteriores? _____

Aclarar posibles dudas

Estrategia 2

Texto: Narrativo

Lectura

Los Xocoyoles

Jacinto no creía en lo que le contaban sus tatas es decir, sus papás. Ellos le decían que al caer un gran aguacero salían los Xocoyoles, niños que morían al nacer antes de ser bautizados, y que les salían alas, con las que llegaban hasta la cúspide de las rocas.

Un día Jacinto fue a cortar leña al cerro de los ocotes; en el ambiente circuló un olor muy peculiar, dulce y agradable, cuando de repente, con su hacha, le pegó a un enjambre y tuvo que correr al otro lado del río para no ser picado. En ese lugar, Jacinto vio a un xocoyol atorado en un pequeño círculo formado por ramas, y luego escuchó:

— Si me ayudas, te cortaré toda la leña que salga de este árbol.

— ¿Lo harás?— Preguntó Jacinto.

— Claro que sí —dijo el xocoyol. No puedo creer que alguien tan chico haga un trabajo tan pesado como éste. ¡Debes confiar en mí, porque yo también confío en ti! — Exclamó el xocoyol.

— Sino fuera porque te veo, pensaría que no existes — dijo Jacinto.

Así, en menos de lo que canta un gallo, Jacinto sacó de entre las ramas

al xocoyol y éste hizo truenos en el cielo y el árbol se rompió haciéndose leña. Al día siguiente Jacinto buscó a su amigo para convidarle de su itacate, que llevaba para comer, pero no lo encontró. Desde entonces Jacinto creyó en sus tatas.

Leyenda Náhuatl

Se sugiere que antes de leer “los Xocoyoles”, el profesor extraiga con anticipación ciertas palabras del texto con las que posiblemente tengan dificultad los alumnos para comprender su significado. Dichas palabras se anotarán en el pizarrón y sin ayuda del diccionario se les pide que escriban el probable significado que puedan tener en el texto.

A continuación se les pide que lean la lectura poniendo especial atención en el contexto de las palabras que se anotaron en el pizarrón e intenten descubrir el significado que se encuentra en la lectura. Aunque también pueden surgir otras palabras con las que tengan duda de su significado, éstas también se escribirán.

	Posible significado	Significado apoyándose en el contexto
Tatas		Papás
Xocoyoles		niños que morían al nacer antes de ser bautizados
Itacate		comida
Cúspide		Alto

El propósito de este ejercicio es hacerles notar a los alumnos que existen pistas que los autores proporcionan, por ejemplo, los *signos de puntuación*, *dos puntos*, *comas*, *paréntesis*, *sinónimos*, *etc.* también ciertos conectores aclaratorios pueden ayudar para este propósito como son: *en otras palabras*, *por ejemplo*, *es decir*, *etc.*

Aclarar posibles dudas

Estrategia 3

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: descriptivo

Los flamencos

Los flamencos son aves altamente especializadas, que habitan sistemas salinos, de donde obtienen su alimento (compuesto generalmente de algas microscópicas e invertebrados) y materiales para desarrollar sus hábitos reproductivos. Las tres especies de flamencos sudamericanos obtienen su alimento desde el sedimento limoso del fondo de lagunas o espejos salinos de salares. El pico del flamenco actúa como una bomba filtrante. El agua y los sedimentos superficiales pasan a través de lamelas en las que quedan depositadas las presas que ingieren. La alimentación consiste principalmente en diferentes especies de algas, pequeños moluscos, crustáceos y larvas de algunos insectos...

Para ingerir el alimento, abren y cierran el pico constantemente produciendo un chasquido leve en el agua, y luego levantan la cabeza como para ingerir lo retenido por el pico. En ocasiones, se puede observar cierta agresividad entre los miembros de la misma especie y frente a las otras especies cuando está buscando su alimento, originada posiblemente por conflictos de territorialidad".

Rocha, Omar. *Alimentación*. En: Los flamencos del altiplano boliviano.

Se les pide a los alumnos que después de hacer una lectura rápida, realicen una serie de actividades que ayuden a comprender el significado de las palabras desconocidas. Al término de dichas actividades se hace una relectura enfatizando en las nuevas palabras que acaban de aprender.

1. Individualmente subrayen aquellas palabras con las que tengan alguna dificultad para comprender su significado.
2. En pequeños grupos comenten el posible significado de las palabras subrayadas.

Microscópicas _____

Sedimento limoso _____

Salinos _____

Filtrante _____

Chasquido _____

3. Busca en tu diccionario el significado de las palabras, cuando las encuentres escribe en tu cuaderno una oración en donde se utilice dicha palabra. Recuerda que las palabras en el diccionario están en infinitivo.

La práctica de prefijos, sufijos y la palabra de base también favorecer a determinar el significado de algunas palabras con las que pudieran los alumnos tener dificultad para comprender su significado.

Con anticipación el profesor puede explicar y practicar los prefijos y sufijos.

Prefijos

Componer-----descomponer

Peinar----- despeinar

Pintar-----despintar

Acomodar-----desacomodar

Estrategia 1

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: descriptivo

La digestión

[1] Cuando comes, la saliva inicia el proceso de descomposición de las sustancias químicas que contienen los alimentos y ayuda a ablandarlos para que resulte más fácil tragarlos. La lengua te ayuda empujando los alimentos por la boca mientras tú masticas con los dientes. Cuando estás preparado para tragar, la lengua empuja un trocito de comida triturada y ablandada, llamada **bolo alimenticio**, hacia la parte posterior de la garganta, para que entre por la abertura del esófago, la segunda parte del tubo digestivo.

[2] El **esófago** Conduce la comida desde la parte posterior de la garganta hasta el estómago. Una vez la comida entra en el esófago, no va directamente al estómago. En lugar de ello, los músculos de las paredes del esófago se mueven describiendo un movimiento ondulatorio para ir aplastando el alimento al tiempo que lo hacen descender esófago abajo. Esto dura aproximadamente 2 ó 3 segundos.

El estómago actúa como una batidora, mezclando y triturando todas las bolitas de alimento procedentes del esófago en fragmentos cada vez más pequeños. Esto lo hace con la ayuda de los fuertes músculos que tiene en sus paredes y los **jugos gástricos** que éstas segregan.

[3] El intestino delgado desempeña la importante función de descomponer la mezcla de alimentos procedente del estómago todavía más, para que tu cuerpo pueda absorber todos los nutrientes que contiene: vitaminas, minerales, proteínas, hidratos de carbono, y grasas.

En el intestino grueso se absorbe agua y pasa el producto de deshecho en estado sólido permanece aquí hasta que tú tienes ganas de ir al baño.

La digestión. Disponible en: http://kidshealth.org/kid/en_espanol/cuerpo/digest_esp.html (consultado el 11 de enero de 2012).

La recapitulación se puede hacer de forma oral o escrita, lo importante es lograr que los alumnos logren comprender los puntos principales que inducen a un determinado cambio, en una o varias partes de la historia o de la exposición, dependiendo del texto del que se trate, por ejemplo, en los textos literarios se enfatiza en que los alumnos identifiquen los motivos que hacen que un determinado personaje actúe de una determinada forma.

En equipos de tres alumnos o de acuerdo a la extensión de la lectura, se les pide que lean el texto, el cual también ha de dividirse en igual cantidad de partes que de integrantes, a cada niño le corresponderá leer una sección, así el primero lee lo que le corresponde y hace una recapitulación de lo que leyó, el segundo lee su apartado y al terminar primero recapitula nuevamente la primera parte y después lo que se acaba de leer. Finalmente cuando se haya terminado de leer se vuelve a recapitular la primera parte, después la segunda y por último se hace la recapitulación de la última sección.

Recapitulación 1

El proceso de la digestión empieza con la saliva y la masticación de los alimentos para formar el bolo alimenticio, el cual pasa a la abertura del esófago ayudado por la lengua.

Recapitulación 2

El esófago va aplastando aún más los pedazos de comida, al mismo tiempo que los pasa al estómago en el cual se siguen triturando en conjunto con los jugos gástricos que se segregan.

Recapitulación 3

En el intestino delgado se descompone la mezcla y se absorben los nutrientes, para finalmente pasar por el intestino grueso y absorber agua, lo demás es desecho.

Plantearse preguntas

Estrategia I

El profesor puede leer en voz alta a sus alumnos, ellos seguirán la lectura en silencio, pero ésta será interrumpida en ciertas partes para formular algunas interrogantes. El propósito es hacerles ver que la respuesta a estas preguntas la pueden encontrar directamente en la lectura.

Texto: narrativo

Lectura (Primera parte)

El lobo, la zorra y la nutria

El lobo, la zorra y la nutria formaron una vez una cooperativa y se dedicaron a criar a un cerdo. Le llevaban todo lo que encontraban: patatas, nabos, manzanas y peras caídas de los árboles, y disfrutaban por anticipado del día en que matarían al cerdo para comérselo.

—Ah, estoy realmente contento con mi cerdo—decía el lobo.

— ¿Tuyo? ¿Desde cuándo? —se enfadaba la zorra—. ¿Por qué dices siempre “mi cerdo”, cuando sabes muy bien que nos pertenece a todos?

—Ya veremos, ya veremos a quién le pertenece—afirmaba la nutria.

Cuando el cerdo estuvo ya bastante gordo, lo mataron. El lobo hizo lo posible por lanzarse sobre él, mientras la zorra se afilaba los dientes. Pero la nutria exclamó:

Aquí se puede hacer una pausa y el profesor puede formular algunas preguntas cuya respuesta se encuentra de manera literal.

De manera grupal contesten las siguientes preguntas, si no saben la respuesta pueden volver a leer el fragmento que se leyó.

¿Para qué formaron una cooperativa los tres animales? _____

¿Por qué le llevaban toda esa comida al cerdo? _____

¿Cuál es el motivo por el que la zorra se enfadaba? _____

Lectura (segunda parte)

–Un momento, un momento mugrientos. ¿Quieren comerlo sin lavarlo siquiera? Miren que sucia tiene las orejas. Vamos, el río está a unos cuantos pasos de aquí. Vayamos a lavarlo y verán que así estará mejor.

El lobo y la zorra admitieron que la nutria tenía razón. Arrastraron al cerdo hasta la orilla del agua y comenzaron a lavarlo. El lobo lo sostenía por las patas traseras; la zorra por la cola, y la nutria se metió en el agua diciendo: – Sostenedlo, que yo le lavaré las orejas.

En vez de lavar al cerdo, lo aferró con todas sus fuerzas para arrastrarlo hasta el agua.

–Sujétalo bien –le gritó la zorra al lobo–; de otro modo, me caeré.

– ¡El suelo está resbaladizo! –gritó el lobo y perdió el equilibrio.

La zorra rodó encima de él. El cerdo se deslizó en el agua y la nutria se lo llevó deprisa a un islote en medio del río.

El lobo y la zorra corrieron en vano por la orilla del río, gritándole a la nutria – ¡Devuélvenos nuestra parte! La nutria, por toda respuesta, lanzó una sonora carcajada y se comió sola todo el cerdo.

Merlino, Mario (trad.) El lobo, la zorra y la nutria, en: Los cuentos de Gianni Rodari. México, SEP-edebé. P.11

Se continúa formulando preguntas del mismo tipo.

Plantearse preguntas

Estrategia 2

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: descriptivo

La respiración de algunos animales

[1] Los seres humanos obtenemos oxígeno del aire mediante la respiración. Con cada inspiración, el aire, que contiene oxígeno, entra a los pulmones y el oxígeno penetra a nuestro cuerpo; con la espiración sale de nuestro cuerpo el dióxido de carbono.

[2] Para respirar, los peces absorben el oxígeno disuelto en el agua, cuando ésta pasa a través de sus branquias, unas láminas muy delgadas irrigadas de sangre. A través de las branquias también se deshacen del dióxido de carbono.

[3] Muchos animales, como la lombriz de tierra, respiran por su piel. Para que esto ocurra, su piel debe mantenerse húmeda siempre.

[4] No todos los animales acuáticos respiran por branquias. Las orcas y ballenas, a pesar de ser acuáticas, respiran de manera similar a nosotros ya que tienen pulmones. Toman aire a través de un orificio que tienen en la parte superior de su dorso.

[5] Los delfines son otro ejemplo de animales acuáticos que respiran con pulmones.

[6] En un proceso similar al de la respiración de los seres humanos, las plantas consumen el oxígeno que elaboran y lo liberan como dióxido de carbono. Las plantas producen una mayor cantidad de oxígeno del que consumen.

[7] Este intercambio de gases se efectúa en las hojas, en la cara inferior de las hojas llamado envés, donde se encuentran las estomas, estructuras que no se pueden ver a simple vista, encargadas del intercambio gaseoso: entrada del oxígeno y salida del dióxido de carbono y vapor de agua.

La respiración de algunos animales En: Ciencias Naturales. Tercer grado. Educación Básica. Primaria. México, SEP (2010). P. 50-54

Cuando los alumnos ya puedan formular algunas preguntas de tipo literal, se puede empezar a trabajar también las preguntas cuya respuesta hace necesario una inferencia.

Antes de leer el texto, se organizan en equipos de no más de cinco alumnos. Con anticipación el profesor enumera los párrafos del texto y prepara varias preguntas, las cuales anota en tarjetas, también señala dónde deben detenerse los alumnos para contestar las preguntas.

Contesta las preguntas después de leer hasta:

El párrafo 2:

¿Cuáles son las dos fases de la respiración de los seres humanos? (literal)

¿Con qué respiran los animales que viven en el agua? (literal)

¿Cómo piensas que respiran las truchas? (inferencia)

El párrafo 5:

¿Cómo respira la lombriz de tierra? (literal)

¿Qué piensas que pasaría si la piel de la lombriz se seca? (inferencia)

¿Qué animales acuáticos respiran por medio de pulmones? (literal)

El párrafo 7:

¿De dónde obtienen las plantas su oxígeno? (inferencia)

¿Por qué existen diferentes tipos de respiración en los seres vivos? (inferencia)

Al terminar de contestar se analiza en grupo las respuestas, en donde los alumnos explicarán cómo llegaron a ellas.

Plantearse preguntas

Estrategia 3

Algunas preguntas que se deben de fomentar son las encaminadas a formular cuestiones que giren en torno a la comprensión de lo que están leyendo como: ¿entendí lo que acabo de leer?, o las que remiten nuestros objetivos ¿qué objetivos persigo en esta lectura?, ¿estoy alcanzando mis objetivos?, ¿los puedo cambiar o debo dejar la lectura?

Puede proponer a los alumnos que en parejas escriban en su cuaderno aquellas preguntas que se pueden formular durante la lectura, cuyas respuestas tengan que ver más con la metacognición. Terminando se puede escribir las ideas en el pizarrón y seleccionar las que verdaderamente se relacionen con la supervisión de su propio aprendizaje.

Algunas preguntas metacognitivas serían:

¿Entiendo lo que estoy leyendo?

¿Qué objetivos persigo en esta lectura?

¿Estoy logrando los objetivos que me propuse?

¿Estoy subrayando las ideas esenciales de la lectura para un repaso más fácil?

¿Estoy anotando en el margen ideas esenciales o confusas?

Estrategia 1

Lectura

1. El agua que se queda estancada en llantas, cubetas, charcos, etc. provocan que se reproduzcan y se propaguen los zancudos.

En la colonia de Raúl existen muchos basureros en donde se puede encontrar muchas llantas viejas, así como recipientes que la gente tira clandestinamente.

2. En la carretera que lleva del Estado de México al Estado de Toluca, pasan muchos accidentes, pues los automovilistas frecuentemente chocan y hasta llegan a voltearse los que llevan mucha velocidad.

Las nuevas predicciones e inferencias que deben formular los alumnos son de un tipo más acertadas que las que se hacen antes de la lectura, es decir, se trata de que los alumnos construyan predicciones más enfocadas, apoyándose en la interpretación de lo que van leyendo.

Para que los alumnos utilicen esta estrategia, se les puede poner ejemplos sencillos para que ellos infieran, hagan predicciones de la información que está semi oculta.

¿Qué se puede inferir del párrafo 1?

Inferencia: Que en la colonia de Raúl se propagan con mucha facilidad los zancudos.

¿Qué se puede inferir del párrafo 2?

Inferencia 1: Que esa carretera es muy peligrosa.

Inferencia 2: Que posiblemente es una carretera recta donde los autos pueden alcanzar altas velocidades, lo que provoca que pierdan el control de su auto.

Estrategia 2

Texto: narrativo **Lectura**

La rana

Una rana _____ vivía muy _____ en su _____ charco, hasta que un día _____ llegó una bandada de patos _____ que le platicaron de lo _____ y _____ que era el mundo.

La rana dijo que cuánto le gustaría viajar, porque ya estaba _____ de ver siempre esta agua _____ llena de plantas, y de platicar solo con mosquitos _____ y ajolotes _____. Le dijo a los patos que cuánto le gustaría ir con ellos. Pero los patos le contestaron que cómo le haría si no tiene alas.

La rana se puso a pensar y pronto se le ocurrió una solución...

La rana. (Fragmento y adaptación). En: español lecturas. Cuarto grado. Educación Básica. Primaria. México, SEP (2009).

El profesor puede seleccionar con anticipación ciertas lecturas a las que se le suprime algunas palabras para que los alumnos las completen, según lo que ellos crean que puede suceder en el texto.

Completa de forma individual las palabras que pienses que hacen falta en las líneas y que creas que son las más adecuadas, tomando en cuenta el sentido del texto. Cuando terminen pueden intercambiar escritos y compararlos con lo que escribieron los demás compañeros.

Nuevas predicciones

Estrategia 3

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: descriptivo

¿Qué es el dengue?

El dengue es una enfermedad infecciosa de causa viral, que se presenta habitualmente como un cuadro febril denominado “dengue clásico”. Se caracteriza por un cuadro febril agudo, de duración limitada (2 a 7 días), con intenso malestar general.

¿Cuáles piensas que son los síntomas?

(Cefalea, dolor retro ocular, dolor muscular y dolores articulares), acompañado de erupción cutánea. Puede presentar síntomas hemorrágicos de escasa intensidad, como petequias y sangramiento gingival.

El tratamiento es...

¿Cuál creen que es el tratamiento? ¿Cuánto durará? ¿Causará la muerte?

De tipo sintomático y el paciente mejora completamente al cabo de aproximadamente 7 días. Esta forma de dengue es benigna y no produce muertes.

¿Qué es el dengue? Disponible en: <http://epi.minsal.cl/epi/html/enfer/dengue.htm> (consultado el 14 de diciembre de 2011).

Con anticipación el profesor escoge una lectura a la cual se le coloca algunas marcas dónde se habrá de hacer alguna predicción.

**ESTRATEGIAS PARA:
DESPUÉS DE LA LECTURA**

Identificar el tema

La idea principal

El resumen

Identificar el tema

Después de la lectura

Estrategia 1

En ocasiones para encontrar el tema necesitamos buscar una palabra que generalice lo que se dice en el párrafo. El profesor puede iniciar con actividades sencillas, para que los alumnos identifiquen y desarrollen la noción de qué es el “tema”.

En el pizarrón se anotan palabras como las siguientes y de forma grupal pueden buscar un encabezado (tema) que englobe en su totalidad a cada bloque.

Se deben anotar todas las palabras razonables que los alumnos digan y posteriormente se analizará también de forma grupal las que no describen en su totalidad a cada bloque y por qué.

Pera	} Tema <u>Frutas</u>	Mirinda	} Tema _____
Manzana		Jarrito	
Naranja		Pepsi	
Mango		Fanta	
Sandía			
León	} Tema _____	Rosas	} Tema _____
Águila		Claveles	
Tigre		Margaritas	
Tiburón		Azucenas	
		Girasoles	

Un *tema* se puede enunciar mediante una palabra abstracta, de la cual se consigue decir muchas cosas, por lo tanto, un *tema* necesita de complementos para hacerlo más específico.

Se sugiere que el profesor anote en el pizarrón diferentes ejemplos de *temas*, en los que se tenga que identificar el núcleo del tema y su complemento.

TEMAS

- a) Contaminación del aire.
- b) Obesidad infantil.
- c) Desempleo en México.
- d) Depresión en madres trabajadoras.
- e) El comportamiento en alumnos de primaria.
- f) El analfabetismo en Oaxaca.

De forma grupal se identifica el núcleo del tema y su complemento.

Núcleo del tema	complemento
Contaminación	del aire

Estrategia 2

En algunas ocasiones el tema se identifica porque se repite una misma palabra en varias oraciones del párrafo.

Lee el siguiente texto, pon atención a las palabras que se repiten en las oraciones.

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: descriptivo

Incendio en el bosque de la primavera

[1] Guadalajara, Jal., 24 de abril. La tarde de este jueves se produjo un incendio el bosque de la primavera, que continuaba al cierre de esta edición, en el mismo sitio donde hace exactamente tres años otro incendio devastó unas 11 mil hectáreas, informó la Comisión Nacional Forestal. La dependencia precisó que el incendio comenzó en el paraje Mesa de la Venta y el incendio ganó terreno hasta llegar cerca de la zona de Pinar de la Venta, por lo que elementos de diversas corporaciones trabajan para controlar el fuego.

[2] Señaló que desde las 18 horas intentan sofocar el incendio nueve brigadas compuestas por 90 elementos: dos pertenecen a la Conafor, dos más a la Secretaría de Desarrollo Rural, cuatro al ayuntamiento de Zapopan y una al municipio de Tala.

Incendio en el bosque de la primavera (Adaptación). Disponible en:
<http://www.jornada.unam.mx/2008/04/25/index.php?section=estados&article=038n4est>
(consultado el 12 de enero de 2012).

Se sugiere que en parejas contesten ciertas preguntas referentes al tema.

¿Cuál es la palabra que más se repite en las oraciones? (núcleo del tema)
incendio

Identifica ¿Cuál es el tema del texto anterior? Un incendio en el bosque de la primavera

Algunos autores no les gusta repetir la misma palabra varias veces en el mismo párrafo y para ello pueden utilizar expresiones diferentes que signifiquen lo mismo (sinónimos) sin alterar la estructura del texto.

El profesor escribe en el pizarrón los párrafos de la lectura, se les pide a los alumnos que en parejas escriban nuevamente los fragmentos del texto “Incendio en el bosque de la primavera”, pero tienen que sustituir las palabras subrayadas (sinónimos) sin que se altere el sentido de la información.

La tarde de este jueves se produjo un incendio en “el bosque de la primavera”..._____

En el mismo sitio donde hace exactamente tres años otro incendio devastó unas 11 mil hectáreas..._____

La dependencia precisó que el incendio comenzó en el “paraje Mesa de la Venta”..._____

El incendio ganó terreno hasta llegar cerca de la zona de “Pinar de la Venta”..._____

Señaló que desde las 18 horas intentan sofocar el incendio..._____

Con este ejercicio se les hace notar a los alumnos que en ocasiones los autores evitan poner la misma palabra del tema en todas las oraciones que conforman el párrafo y utilizan otras expresiones para referirse a lo mismo.

Estrategia 3

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: descriptivo

DINOSAURIOS

[1]

Los dinosaurios se clasifican en dos grupos principales, de acuerdo a los huesos de sus caderas. Unos las tenían como de lagartijas y otros como las de las aves.

[2]

Dinosaurios de muchas formas y tamaños vivieron en la Tierra prehistórica. Variaban de pequeños dinosaurios como aves, a las más grandes criaturas que hayan vivido jamás. Los más grandes eran los gigantescos saurópodos de cuello largo. Otro era el Tyrannosaurus rex, uno de los carnívoros más grandes. Habría sido tan grande como para asomarse de una ventana a varios pisos del suelo.

Lambert, Davis. Dinosaurios, (adaptación) México, SEP-Publicaciones CITEM, 2002.

Se les pide a los alumnos que lean individualmente el texto de los dinosaurios.

Para identificar el tema de un párrafo te puedes hacer la pregunta ¿De qué trata este párrafo?

Después de leer los dos párrafos anteriores de la lectura “Dinosaurios” se les pide que elaboren el tema de cada uno de ellos.

a) identifica el núcleo del tema del párrafo 1 (¿De qué trata este párrafo?)

De la clasificación

b) ¿Cuál sería el tema con complemento del párrafo 1?

La clasificación de los dinosaurios

c) identifica el núcleo del tema del párrafo 2 (¿De qué trata este párrafo?)

De los dinosaurios

d) ¿Cuál sería el tema con complemento del párrafo 2?

El tamaño de los dinosaurios en la tierra prehistórica

¿Qué título le pondrías al párrafo 1?

¿Qué título le pondrías al párrafo 2?

De manera grupal se puede exponer, analizar, ejemplificar, como construyeron el tema, así como en los elementos que tomaron en cuenta para considerar cuál era el complemento del tema.

(De aquí en adelante al referirnos al *tema* nos estaremos refiriendo al núcleo del tema con su complemento).

Estrategia 1

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: problema- solución

La satisfacción de necesidades básicas

Algunas de nuestras necesidades las satisfacemos con los recursos naturales, es decir, el conjunto de componentes de la naturaleza que son aprovechados por el ser humano en su estado natural.

Ejemplos de recursos naturales son: el aire, el suelo, el agua, el viento, las plantas y los animales.

La satisfacción de necesidades básicas En: Ciencias Naturales. Tercer grado. Educación Básica. Primaria. México, SEP (2010).

Cada vez que se lee un texto es importante que se identifiquen las ideas esenciales, esto reducirá una sobrecarga de información y que se pierda el significado global.

Lo demás puede considerarse como ideas secundarias, que en un determinado momento nos ayudan a comprender el texto, ya que dan explicaciones, definiciones, ejemplos, etc.

La idea principal de un párrafo se puede encontrar al principio, al final o en medio de éste. El profesor puede proporcionar a los alumnos diferentes tipos de textos, quienes a su vez tienen que encontrar la idea principal en diferentes partes del párrafo.

La siguiente lectura la puede leer el maestro o algún alumno en voz alta. Después de la lectura intentarán identificar primero el tema y después la idea principal del párrafo.

Para encontrar la idea principal de un párrafo se necesita encontrar el tema y después se puede buscar la respuesta a la pregunta ¿Qué es lo que se dice del tema? Cuya respuesta será la idea central.

De forma grupal identifiquen el tema y la idea principal de cada uno de los párrafos de la lectura “La satisfacción de necesidades básicas”.

Párrafo 1 ¿Cuál es el tema? (¿De qué nos habla este párrafo?)_____

Párrafo 1 ¿Cuál es la idea principal de este párrafo? (¿Qué se dice del tema?)_____

Párrafo 2 ¿Cuál es el tema? (¿De qué nos habla este párrafo?)_____

Párrafo 1 ¿Cuál es la idea principal de este párrafo? (¿Qué se dice del tema?)_____

Identifica qué función desempeña cada idea secundaria dentro del párrafo	
Idea del párrafo	función que desempeña
Algunas de nuestras necesidades las satisfacemos con los recursos naturales.	Idea principal
Es decir, el conjunto de componentes de la naturaleza que son aprovechados por el ser humano en su estado natural.	Aclaración
Ejemplos de recursos naturales son el aire, el suelo, el agua, el viento, las plantas y los animales.	Ejemplifica.

La idea principal

Estrategia 2

En ocasiones la idea principal no se encuentra al principio, al final ni en medio; sino a lo largo de todo el párrafo y es el lector quien debe construirla por su cuenta, comprendiendo todas las oraciones que lo conforman.

El profesor puede iniciar con ejemplos sencillos como el que se ofrece a continuación para que los alumnos desarrollen la habilidad de generalizar la idea principal.

De forma individual lee las siguientes oraciones.

Los perros necesitan agua para vivir

El hombre necesita agua para vivir

Las plantas necesitan agua para vivir

Escribe una oración que de alguna manera englobe, las tres oraciones que acabas de leer. Los seres vivos necesitan agua para vivir.

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: causa- consecuencia

contaminación del agua

[1] Los ríos contaminados provocan la desaparición y destrucción de ecosistemas acuáticos debido a la extrema toxicidad de los desechos industriales. [2] La contaminación de los ríos también genera enfermedades en la población humana, como hepatitis, cólera y disentería. [3] Igualmente tiene una fuerte repercusión por envenenamiento en especies pertenecientes a otros ecosistemas, debido al consumo del agua o por la falta total de ella.

Contaminación del agua. Disponible en:
www.ecologismo.com/2009/01/12/consecuenciasde-la-contaminacion-del-agua/
 (consultado el 18 de enero de 2012).

Vuelve a leer el párrafo anterior y subraya de rojo el tema de cada una de las tres oraciones con las que está formado. De igual forma subraya de azul la idea principal de cada oración.

Tema	ideas del texto
Oración 1 Contaminación de los ríos.	La contaminación de los ríos provoca la desaparición y destrucción de ecosistemas acuáticos.
Oración 2 Contaminación de los ríos.	La contaminación de los ríos genera enfermedades en la población humana.
Oración 3 Contaminación de los ríos.	La contaminación de los ríos Tiene repercusión en otros ecosistemas.

Formula una oración que de cierta forma englobe a las tres ideas que acabas de escribir. Esta oración será la idea principal del párrafo.

La idea principal del párrafo se puede formular así: la contaminación de los ríos perjudica seriamente a los seres vivos.

Es importante que el profesor aproveche las diferentes ideas principales que los alumnos hayan generalizado, para analizar algunas de ellas, en donde los alumnos pueden comentar en qué se fijaron para construir su idea. Puede haber muchas ideas diferentes, pero los alumnos deben reconocer que en esencia se retoman las ideas del texto.

Estrategia 3

Cuando la idea principal no se encuentra explícitamente en una oración y no se puede generalizar tomando en cuenta todas las oraciones del párrafo; en estos casos hay que construirla considerando lo que se dice de él, así como en los detalles relevantes que brinda el autor.

El siguiente texto está formado por ideas secundarias la cual no contiene una frase que te diga la idea principal.

Texto: narrativo

Lectura (Fragmento)

Un día, Julieta no cenó nada.

Otro día, se preparó sólo una ensalada y se la comió mientras leía un libro.

No dirigió en ningún momento la mirada a la comida.

Otra noche, no se llevó a la boca más que unas almendras, un plato pequeño de arroz integral y un yogurt. Enseguida se metió en la cama y no apagó la luz hasta que terminó la novela que tenía entre sus manos.

Landa, Mariasun. *Julieta, Romeo y los ratones*. (Fragmento). Madrid, CESMA. 2001.

Subraya los detalles relevantes que te pueden ayudar a construir la idea principal. Recuerda que de alguna forma se deben abarcar las ideas secundarias del texto.

Construye la idea principal de la lectura anterior: _____

De acuerdo a las ideas secundarias construye tres ideas que no abarquen todas las ideas secundarias, es decir, que sean ideas concretas y por tanto no puedan ser ideas principales.

Se puede escribir en el pizarrón algunas de estas ideas y de forma grupal se analizara porque estas ideas no pueden ser ideas principales.

Estrategia 1

El profesor puede explicar a los alumnos que el resumen es una estrategia donde se expresa la información de un texto, en una forma más abreviada.

Se recomienda hacer una primera lectura del texto “Dinosaurios”, ya sea grupal o individual, con el propósito de tener una idea general de éste.

Texto: expositivos

Lectura

Tipo: descriptivo

DINOSAURIOS

[1] En el mundo animal, el macho más fuerte o el que luzca mejor, tiene una mayor oportunidad de atraer a una hembra. Algunos dinosaurios pueden haberse enfrentado en combate de fuerza.

[2] Los machos rivales se empujaban uno a otro para mostrar su fuerza.

[3] Dentro de las manadas, los dinosaurios machos se enfrentaban para ganarse a una hembra. Quizá los Pachycelosaurus machos lo decidían a cabezazos.

[4] Al elegir a los machos campeones como pareja, las hembras escogían padres saludables para sus crías.

[5] La gran franja del cuello de la “lagartija con picos”, o Styracosaurus, estaba rodeada de seis picos. Los machos pueden haberlos usado para impresionar a las hembras.

Lambert, Davis. Dinosaurios. México, SEP-CITEM, 2002.

Vuelve a leer el texto anterior y subraya de un color el tema de cada párrafo y de otro color las ideas principales.

El profesor o un alumno apuntan en el pizarrón el tema y las ideas principales de cada párrafo, ya sea que se encuentren de manera explícita en el texto o que se tengan que construir.

Párrafo 1

Tema: algunos dinosaurios.

Idea principal: algunos dinosaurios pueden haberse enfrentado en combate de fuerza.

Párrafo 2

Tema: Los machos rivales.

Idea principal: Los machos rivales se empujaban uno a otro para mostrar su fuerza.

Párrafo 3

Tema: los dinosaurios machos.

Idea principal: los dinosaurios machos dentro de las manadas se enfrentaban para ganarse a una hembra.

Párrafo 4

Tema: los machos campeones como pareja

Idea principal: los machos campeones eran considerados por las hembras como padres saludables para sus crías.

Párrafo 5

Tema: Los machos de Styracosaurus

Idea principal: Los machos de Styracosaurus quizás usaban sus picos para impresionar a las hembras.

De acuerdo a los temas y a las ideas principales que se escribieron se procede a eliminar las oraciones importantes pero redundantes. Se puede buscar términos generales donde se englobe varias ideas similares.

Párrafo 1 y 2. Los machos rivales de algunos dinosaurios pueden haberse enfrentado en combate de fuerza.

Se puede tomar sólo el tema del segundo párrafo que nos dice de quiénes estamos hablando y descartar la idea principal del segundo párrafo puesto que sólo ejemplifica y repite lo dicho anteriormente.

Párrafo 3. Dentro de las manadas los dinosaurios machos se enfrentaban para ganarse a una hembra.

Se descarta *dinosaurios machos* puesto que es información que ya se especifico anteriormente, solo podemos tomar la parte que nos dice dónde ocurrían los hechos.

Párrafo 4 y 5. Los machos campeones eran considerados por las hembras como padres saludables para sus crías.

El quinto párrafo lo podemos descartar puesto que es otro ejemplo como el del tercer párrafo del texto base.

Redacta tu resumen relacionando todas las ideas de forma que tenga coherencia y sentido.

Los machos rivales de algunos dinosaurios pueden haberse enfrentado en combate de fuerza. Dentro de las manadas se enfrentaban para ganarse a una hembra. Los machos campeones eran considerados por las hembras como padres saludables para sus crías.

Estrategia 2

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: causa- consecuencia.

El clima

[1] Las montañas que rodean a la cuenca de México no permiten la libre circulación de los vientos. Por ello permanecen en el aire muchos de los contaminantes que producen los motores de automóviles y camiones, así como las chimeneas de las industrias y de los desechos al aire libre.

[2] Principalmente por su altitud a más de dos mil metros sobre el nivel del mar y por encontrarse en una cuenca, en el Distrito Federal predomina el clima templado, en el que las lluvias se presentan con mayor fuerza en el verano.

[3] En los meses de febrero a abril, los vientos que llegan del noreste del Distrito Federal son secos y fríos. A su paso levantan el polvo de las zonas de poca vegetación, causando las tolveneras que afectan nuestra salud.

[4] El hombre altera el clima cuando contamina el aire, el agua y el suelo con desechos. También cuando construye casas, edificios o calles.

El clima En: Historia y Geografía. Tercer grado. Educación Básica. Primaria. México, SEP (2010). P. 20

Como una variante a la estrategia 1, se puede empezar a subrayar en una relectura las ideas que de cierta forma nos ayudaron a comprender el texto, pero que si se eliminan no altera el sentido de éste. Como por ejemplo la información que da ejemplos de lo que se dijo, repite lo dicho pero en otras palabras, amplía lo que se mencionó, pero no aporta nada nuevo, etc.

De acuerdo a la estructura del texto se puede llenar un cuadro como el siguiente, en donde se escriban las ideas principales, éste tipo de cuadro también se puede utilizar en textos de tipo comparativo o de problema solución, lo cual ayuda a tener una visión más general.

Ideas principales	
causa	consecuencia
Las montañas que rodean a la cuenca de México no permiten la libre circulación de los vientos.	Por ello permanecen en el aire muchos de los contaminantes.
Principalmente por su altitud y por encontrarse en una cuenca.	En el Distrito Federal predomina el clima templado.
En los meses de febrero a abril, los vientos que llegan del noreste del Distrito Federal son secos y fríos.	Causando las tolvaneas que afectan nuestra salud.
Cuando se contamina el medio ambiente.	El hombre altera el clima.

Ejemplo de concentración de ideas principales de un texto tipo causa consecuencia.

Con base en el cuadro anterior construye tu resumen, dándole secuencia y cuidando la redacción y el sentido del texto. Recuerda ir generalizando y eliminando las ideas repetidas. No olvides ponerle un título al resumen.

Resumen

_____ (título)

Las montañas que rodean a la cuenca de México no permiten la libre circulación de los vientos, por ello permanece en el aire muchos de los contaminantes. Así también por su altitud y por encontrarse en una cuenca, en el Distrito Federal predomina el clima templado. En los meses de febrero a abril, los vientos que llegan del noreste del Distrito Federal son secos y fríos, causando las tolvaneas que afectan nuestra salud. El hombre altera el clima cuando contamina el medio ambiente.

Estrategia 3

Texto: expositivo

Lectura

Tipo: descriptivo

El Oeste de Texas

El Oeste de Texas divide la frontera entre México y Nuevo México. Es muy bello pero áspero, lleno de cactus, en esta región se encuentran la Davis Mountains. Todo el terreno está lleno de piedra caliza, torcidos arboles de mezquite y espinosos nopales. Para admirar la verdadera belleza desértica, visite el Parque Nacional de Big Bend, cerca de Brownsville. Es el lugar favorito para los excursionistas, acampadores y entusiastas de las rocas. Pequeños pueblos y ranchos se encuentran a lo largo de las planicies y cañones de esta región. El área sólo tiene dos estaciones, tibia y realmente caliente. La mejor época para visitarla es de diciembre a marzo cuando los días son tibios, las noches son frescas y florecen las plantas del desierto con la humedad del aire.

El Oeste de Texas. Disponible en:

http://formaciondocente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Tipos_de_Textos/Ejemplos_de_textos (consultado el 18 de enero de 2012)

Los alumnos pueden realizar la siguiente actividad individualmente y después compartirla con sus compañeros.

1. Subraya las ideas principales, si no las encuentras constrúyelas.
2. Elimina las ideas principales que se repiten y construye una sola idea principal.
3. Elabora un resumen y escribe el título que lo englobe.

CONCLUSIONES.

Como resultado de esta investigación que dio inicio a partir de un problema de nuestra práctica docente, en donde se hacía evidente que los alumnos de tercer grado de primaria presentaban bajo nivel en comprensión lectora, podemos concluir que:

A pesar de que el término “competencia” no tiene un significado único, podemos identificar diversos elementos que propician que se vea a la enseñanza y al aprendizaje desde otra perspectiva, es decir, la finalidad de enseñar ya no es tan solo desarrollar ciertas habilidades o conocimientos, sino que es necesario que el alumno movilice el saber hacer, con su saber y tenga la capacidad de valorar ese hacer en las determinadas situaciones que se le presenten cotidianamente.

El propósito de formar alumnos competentes no solo involucra que el alumno aprenda diferentes tipos de estrategias, o que desarrolle ciertas habilidades para recuperar alguna información que se encuentra explícitamente en un determinado texto, sino también es menester que comprenda lo que lee, que pueda interactuar con los diferentes tipos de textos y sobre todo que los pueda transferir a situaciones de su aprendizaje en las diversas asignaturas y de su vida diaria.

Leer es más que una simple decodificación, puesto que implica una interacción entre diversos elementos que aporta el lector y la lectura, en el cual, el que lee construye un significado de las ideas que presenta el texto, como una consecuencia de un sujeto activo, por tanto, leer es comprender.

Esta investigación muestra también que las estrategias de acción pedagógica que se proponen, si son enseñadas a los alumnos y se implementan a lo largo del ciclo escolar para que ellos las utilicen de manera autónoma, les ayuda a comprender diferentes tipos de textos y con ello a elevar su nivel de competencia lingüística, como lo avala este estudio por medio de la aplicación

del pretest y posttest, en el cual se justificó que al grupo que se le enseñó estrategias para comprender diferentes tipos de texto, obtuvo significativamente mayor número de aciertos después de utilizarlas que antes de la enseñanza de éstas.

Por tanto, a lo que refiere a la hipótesis de investigación, se encontró que existe una diferencia significativa a favor de los alumnos a quienes se les enseñó estrategias para comprender diferentes tipos de textos, que de aquellos alumnos a los que no se les enseñó.

Las estrategias de aprendizaje son fundamentales para que los alumnos adquieran nuevos conocimientos, para aprender a aprender, por ello es tarea necesaria e indispensable que los profesores las enseñen, pensando que el proceso de lectura implica considerar un antes, un durante y un después, y en cada uno de los tres momentos enseñar las estrategias que ayuden a los alumnos a tener una mejor comprensión de lo que leen.

La problemática planteada en este trabajo y las estrategias propuestas son solo una forma de contribuir a mejorar la problemática que se vive cotidianamente dentro del aula con los alumnos de los diferentes grados de las escuelas primarias, pero de ninguna forma se debe de interpretar que este trabajo resuelve el problema, ya que existen infinidad de factores que provocan que los alumnos no desarrollen satisfactoriamente su comprensión lectora, como por ejemplo una baja percepción visual o hasta un deficiente desconocimiento del código lingüístico.

Desde una perspectiva pedagógica, el profesor debe concebir a los alumnos como sujetos con determinadas experiencias y conocimientos diversos, resultados del entorno en el que se desenvuelven, como lo es el familiar, escolar, etc. los cuales se hacen necesarios tomarlos en cuenta para la construcción de sus nuevos conocimientos.

Lograr que los alumnos de primaria puedan construir un significado y logren extraer la esencia del texto y que además puedan relacionar sus conocimientos previos con los nuevos que le son presentados, no es tarea fácil, por tanto, el desarrollo de la comprensión lectora involucra diversos elementos pedagógicos que deben ser considerados por el profesor al abordar un texto.

Por lo anterior, es importante que los profesores además de preocuparnos por el *qué* enseñar, se hace imperioso también que nos preocupemos por el *cómo* lograr esos propósitos, por medio de qué estrategias se va a conseguir que los alumnos alcancen a comprender por ellos mismos lo que leen y así lograr que esos objetivos se conviertan en realidad.

Considerando lo anterior, se hace necesario que como profesores conozcan y tomen en consideración ciertas estrategias para favorecer la comprensión de los diferentes tipos de textos y los puedan utilizar como instrumentos de uso flexible, que se adapte según el contexto y el dominio que el alumno tenga en relación con el tema que se vaya a tratar, nunca como técnicas rígidas. Así nos acercaremos a obtener mejores resultados en nuestra tarea de enseñanza, considerando a ésta como una ayuda a la actividad constructiva del alumno, lo cual repercutirá favorablemente en los nuevos conocimientos de ellos.

Dada la existencia de diversos materiales referentes a la comprensión lectora y que se encuentran disponibles para los profesores tanto en bibliotecas como en centros de maestros, pero que por diversas circunstancias no llegan a las manos de los profesores o que son mal interpretados y por tanto, éstos no las utilizan y no las enseñan en el salón de clases, se hace necesario que se les proporcione algunas estrategias de acción pedagógica y que sirvan de puente entre lo teórico y lo práctico, para que complementen sus actividades diarias al trabajar los diferentes tipos de textos.

REFERENCIAS

- Aristizábal, A. (2003). *Cómo leer mejor*. 6a.ed Colombia: ECO EDICIONES.
- Bogoya, E. (2001). *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia.
- Bonfil, Olivera. *ojo de mosca*. s.f. 4 de noviembre de 2011. <
http://www.comoves.unam.mx/archivo/ojomosca/ojomosca_131.html>.
- Cajiao, R. F. (2005). *Instrumentos para escribir el mundo escritura, lectura y política en el universo escolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carrasco, B. y Calderero, H. (2000). *Aprendo a investigar en Educación*. España: RIALP.
- Cassany, D., Luna, M. y Glória, S. (2001). *Enseñar Lengua*. España: Grao.
- Castellanos, D. (2002). *Enseñar y aprender en la escuela*. La Habana: P Y Educación.
- Castellanos, D. (2008). *¿Estrategias de enseñanza o estrategias de aprendizaje?* 15 de abril de 2011.<<http://www.biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/revista%20varela/rv1305.pdf>>.
- Colmer, Teresa. (2002). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. 10 de enero de 2012.
<<http://palabrasmaspalabras.bligoo.cl/media/users/14/736597/files/112715/Comprension.pdf>>.
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Díaz, Barriga. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 3a ed. México: McGrawHill.
- Díaz, Barriga, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Ed. Perfiles educativos. 3 de diciembre de 2011.
<<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982006000100002&script=sci>>
- Gómez, Palacio, M. (1997). «Actualización del Maestro.» *Revista PRONALES*: p. 7.
- Gonzáles, F. (2009). *Educación y cultura*. 16 de enero de 2011.
<http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Partes/pisa2009-07.pdf>.
- Guevara, Guadrón, O. (2005). *Método alfabético o de letreo* . 25 de mayo de 2011.
<<http://www.mailxmail.com/curso-ensenanza-lectoescritura/metodo-alfabetico-deletreo>>.

- Hernández, Martín, A. y Quintero, Gallego A. (1999). *Comprensión y composición Escrita. Estrategias de aprendizaje*. España: Síntesis.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas. (2012). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, título primero, capítulo tres*. febrero 2012. 3 de Marzo de 2012. <<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>>.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2010). *México en PISA 2009*, México.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2005). *PISA para Docentes*. México.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2008). *La importancia de hacer preguntas en el proceso de comprensión lectora*. México.
- Isaza, Mejía, B., Zambrano, B., Morales, L. Ríos, G., Ávila, M. y Domínguez, A. (2009). *Competencias lectoras 3º primaria: comprensión lectora y producción escrita*. México: norma.
- Martínez, Paco. *Educación Café*. (2008). *Los indicadores educativos*. 2 de mayo de 2011. <<http://educacioncafe.blogspot.com/2008/09/ocde-los-indicadores-educativos.html>>.
- Monereo, C. (2007). *Enseñanza de estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Graó/Colofón.
- Perrenoud, Philippe. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J.C.SAEZ.
- PISA. (2006). *El pensamiento creativo, factor determinante en la redacción de cuentos de los alumnos de educación básica*. 2006. 2 de marzo de 2011. <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1491>>.
- Posada, P. (1997). «Formación basada en competencias. Interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante.» *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Pozuelo, José. (2003). *El lenguaje literario*. Madrid: Catedra.
- profes.net*. 2002. 4 de diciembre de 2011. <http://www.profes.net/variados/minisites/aprender/contficha.asp?id_contenido=322&cat=T%E9cnicas+de+s%E9ntesis&seccion>.
- Quintanal, D. J., Fabregat, C., López, C., Medrano, F., Serrejón, L., Ortiz, M., Ververde, J. y Zaragoza, J. M. (1995). *Para leer mejor*. Madrid: Bruño.
- Sandoval, A. (1991). «Entrenamiento en comprensión lectora utilizando la técnica de cloze con estudiantes del primer semestre de Educación Superior.» *Revista Paradigma* vol. 12.

- SEP. (2011). «Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación, México, 19 de agosto.» 2011.
- SEP. (2010). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. México.
- SEP. (2010b). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros escolares, taller informativo*.
- SEP. (2009a) *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares 2009. Tercer grado. Educación Básica. Primaria*. México.
- SEP. (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México.
- SEP. (2009b). *Programa de estudio 2009, etapa de prueba. Educación Básica. Primaria*. México.
- SEP. (2009c). *Programas de estudio 2009. Educación Básica. Tercer grado. Primaria*. México.
- SEP. (2009d). *Programas de estudio 2009. Sexto grado. Educación básica. Primaria*. México.
- Smith, F. (1993). *Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Smith, Frank. (1995). *Comprensión de la lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trad. Mario Sandoval. México.
- Sole, I. (1992). *Estrategias de construcción del significado antes de la lectura*. 3 de junio de 2011. <<http://bibliotecadigital.ucentral.cl/documentos/libros/lintegrado2/Capi5.htm>>.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de Lectura*. México: Graó.
- Teuben-Rowe, S. (2005). *Vocabulary in Context*. 20 de noviembre de 2011. <http://www.mc.cc.md.us/faculty/~steuben/public_html/vocabularycontext.htm>.
- Word reference. (s.f). *definición de estrategia*. 18 de abril de 2011. <<http://www.wordreference.com/definicion/estrategia>>.
- Wray, David y Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

ANEXO

PROPÓSITO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

ENLA-CE test	Tema	Tipo de texto	Propósito	Clave
1	Comprensión lectora	Cuento	Reconocer la situación o problema que desencadena las acciones de un cuento	A
2	Comprensión Lectora	Cuento	Reconocer el mensaje de un cuento o una enseñanza que se obtenga de éste.	B
3	Comprensión Lectora	Cuento	Identificar las intenciones, motivaciones, ideas u opiniones de un personaje en un cuento.	A
4	Comprensión Lectora	Cuento	Identificar los sentimientos, ideas u opiniones de los personajes de un cuento	B
5	Comprensión Lectora	Cuento	Identificar, en un cuento, las causas o consecuencias de una acción.	D
6	Comprensión Lectora	Cuento	Interpretar el significado de una frase o expresión de acuerdo con lo que se dice en un cuento.	A
7	Comprensión Lectora	Texto informativo	Identificar el contenido particular de un párrafo en un texto informativo.	C
8	Comprensión Lectora	Texto informativo	Realizar una inferencia con base en lo que se expone en un texto informativo.	A
9	Comprensión lectora	Texto informativo	Interpretar el significado de una frase o expresión de acuerdo con lo que se dice en un texto informativo.	B
10	Reflexión sobre La lengua	Texto informativo	Reconocer el significado de palabras que lleven el prefijo in- para indicar negación.	D
11	Comprensión Lectora	Texto informativo	Identificar el tema de un texto informativo.	D
12	Comprensión Lectora	Noticia	Identificar dónde ocurrieron los hechos presentados en una noticia.	D

13	Comprensión Lectora	Texto informativo	Identificar en la estructura de un texto informativo la ubicación temporal de un suceso.	B
14	Comprensión Lectora	Noticia	Distinguir a los participantes de un hecho noticioso.	B
15	Comprensión Lectora	Noticia	Identificar el tema principal de una noticia.	A
16	Comprensión Lectora	Noticia	Establecer el encabezado de una noticia a partir de su contenido.	B
17	Comprensión Lectora	Noticia	Identificar el propósito de las noticias	A
18	Reflexión sobre La lengua	Texto informativo	Identificar la cantidad de párrafos de un texto	D

HOJA DE RESPUESTAS DEL PRETEST Y POSTEST

Nombre _____ grado _____ Grupo _____

Encierra la letra que contenga la respuesta correcta, de acuerdo al número de pregunta.

1.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.	(A)	(B)	(C)	(D)
3.	(A)	(B)	(C)	(D)
4.	(A)	(B)	(C)	(D)
5.	(A)	(B)	(C)	(D)
6.	(A)	(B)	(C)	(D)
7.	(A)	(B)	(C)	(D)
8.	(A)	(B)	(C)	(D)
8.	(A)	(B)	(C)	(D)
10.	(A)	(B)	(C)	(D)
11.	(A)	(B)	(C)	(D)
12.	(A)	(B)	(C)	(D)
13.	(A)	(B)	(C)	(D)
14.	(A)	(B)	(C)	(D)
15.	(A)	(B)	(C)	(D)
16.	(A)	(B)	(C)	(D)
17.	(A)	(B)	(C)	(D)
18.	(A)	(B)	(C)	(D)

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Lee con atención el siguiente cuento y responde las preguntas correspondientes.

Rino

Había una vez un rinoceronte vanidoso llamado Rino, que cuando veía su reflejo en el agua decía: “Si mis cuernos fueran más largos, yo sería perfecto”.

Una mañana corría tan rápido como podía por la pradera, cuando inesperadamente, vio un árbol muy extraño. Como no tenía buenos frenos, no pudo detenerse y se estrelló contra él.

El árbol extraño se puso de pie y resultó ser un ciervo que estaba echado. Rino primero se disculpó y después exclamó asombrado: “¡Qué hermosos cuernos tienes!”.

A Rino se le ocurrió una mala idea:

“**Vamos a nadar**” —le dijo al ciervo—. “Hace mucho calor”.

El ciervo se quitó los cuernos, los puso en la orilla del río y se metió a nadar. Rino se quitó los suyos, se puso los del ciervo y se alejó corriendo a toda prisa.

Rino no había llegado lejos, muy contento con sus nuevos cuernos, cuando vio a una hermosa rinocerontita.

Rino se enamoró de ella inmediatamente, pero a ella le daba risa lo extraño que se veía con los cuernos del ciervo.

En ese momento apareció el ciervo con los cuernos de Rino, y al verse con la rinocerontita se enamoraron. Se casaron y vivieron muy felices para siempre.

¡Pobre Rino!

Patrick Goldsmith. **Rino**. SEP, 1984. pp. 1-16.

1. Rino se metió en problemas cuando:

- A) se le ocurrió cambiar sus cuernos por los del ciervo.
- B) se disculpó con el ciervo por haber chocado contra él.
- C) miraba su imagen reflejada en el agua.
- D) vio a la hermosa rinocerontita.

2. La lección que aprendió Rino es que:

- A) es necesario tener buenos frenos.
- B) hay que aceptarse y valorarse a uno mismo.
- C) para un rinoceronte es importante correr muy rápido.
- D) cuando los ciervos están echados, parecen árboles extraños.

3. Rino cambió sus cuernos por los de ciervo, porque.

- A) creía que se vería mejor con los cuernos más largos.
- B) pensaba que así la rinocerontita se enamoraría de él.
- C) podría nadar mejor en el agua.
- D) sería más veloz al correr.

4. ¿Cómo se sintió Rino cuando engañó al ciervo y cambió sus cuernos por los de éste?

- A) Asustado.
- B) Contento.
- C) Apenado.
- D) Enojado.

5. ¿Qué sucedió después de que Rino cambiara sus cuernos por los del ciervo?

- A) El ciervo se enojó con Rino.
- B) La rinocerontita se enamoró de Rino.
- C) Rino podía frenar mejor su carrera con unos cuernos más largos.
- D) A la rinocerontita le hizo gracia cómo se veía Rino con cuernos de ciervo.

6. Donde el cuento dice: “A Rino se le ocurrió una *mala idea*”, significa que la idea de Rino era

- A) tramposa.
- B) ingeniosa.
- C) atrevida.
- D) graciosa.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas correspondientes.

Germán Valdés, “Tin-tan”, nació en la Ciudad de México el 19 de septiembre de 1915, y desde pequeño fue travieso, inquieto y mostraba un gran sentido del humor.

Cuando era joven trabajó en la estación de radio XEJ de Ciudad Juárez, Chihuahua, desempeñando varios oficios, como mandadero, barrendero y ayudante. Un día le pidieron que ayudara a arreglar un micrófono; Germán, para probarlo, comenzó a hacer imitaciones e improvisaciones sin darse cuenta que estaba “al aire”. El dueño de la estación lo escuchó con agrado y le dio trabajo como locutor.

Un día fue a la estación de radio el señor Paco Miller, quien tenía una compañía de teatro ambulante. Le llamó mucho la atención el trabajo cómico de Germán y lo invitó a unirse a su compañía. Adoptó el nombre artístico de “Tin-tan” y comenzó a hacer pareja cómica con Marcelo Chávez, su “Carnal Marcelo”.

“Tin-tan” usaba un traje de “pachuco”, que era una vestimenta muy estrafalaria: un saco largo con solapas muy anchas, un reloj de cadena colgante casi hasta el piso y un sombrero con una pluma.

*Cuando el espectáculo de “Tin-tan” y Marcelo estaba de gira en la Ciudad de México, los invitaron a participar en la película **Hotel de Verano**, siendo ésta la puerta de entrada a una larga carrera cinematográfica.*

Continuación

En 1945 hizo su primer papel estelar en **El hijo desobediente**, del director Humberto Gómez Landero, con quien trabajó también en las películas **Con la música por dentro**, **El niño perdido** y **Músico, poeta y loco**.

En 1948 hizo **Calabacitas tiernas**, dirigido por Gilberto Martínez Solares, quien llevó su estilo humorístico al máximo en **Soy charro de levita**, **No me defiendas**, **compadre**, **Simbad el mareado** y la película en la que se consagró como cómico: **El Rey del barrio**.

En sus películas "Tin-tan" hacía improvisaciones geniales, actuando y bailando, saliéndose del libreto con maestría. Era inteligente, espontáneo, simpático y muy trabajador. Su familia siempre fue importante para él, tanto así que logró enrolar en el cine a sus hermanos Manuel "El loco" Valdés y Ramón Valdés, "Don Ramón".

A fines de la década de los 60 dio su voz a dos personajes de películas de Disney que lo inmortalizaron: el oso Balú, en la película **El libro de la selva**, y el gato Tomás O'Malley en **Los aristópatos**.

Murió el 29 de junio de 1973 en la Ciudad de México. Su carrera dejó un legado de más de 100 películas, 11 discos, dos cortometrajes y dos doblajes para Disney. Hoy en día, la comicidad y versatilidad de "Tin-tan", le merecen ser materia de estudio en las carreras de cine en otros países del mundo.

7. Lee otra vez lo siguiente:

Un día fue a la estación de radio el señor Paco Miller, quien tenía una compañía de teatro ambulante. Le llamó mucho la atención el trabajo cómico de Germán y lo invitó a unirse a su compañía. Adoptó el nombre artístico de "Tin-tan" y comenzó a hacer pareja cómica con Marcelo Chávez, su "Carnal Marcelo".

Lo más importante que nos dice esta parte del texto es que "Tin-tan"

- A) conoce a Paco Miller, quien tenía una compañía de teatro ambulante.
- B) adopta un nombre artístico y hace pareja con Marcelo Chávez.
- C) Paco Miller lo invita a unirse a su compañía de teatro.
- D) usaba un traje de "pachuco".

8. Por lo que nos dice el texto, tú puedes decir que Germán Valdés, “Tin-tan”,

- A) era muy chistoso.
- B) vivió en otro país.
- C) fue un gran locutor.
- D) gustaba de los coches.

9. Cuando el texto dice que “Tin-tan” usaba “una vestimenta muy estrafalaria”, quiere decir que esa ropa era muy

- A) chica.
- B) extraña.
- C) gastada.
- D) elegante.

10. En el texto dice: “desde pequeño fue inquieto...”. ¿Qué es lo contrario de inquieto?

- A) Impaciente.
- B) Intranquilo.
- C) Travieso.
- D) Quieto.

11. ¿De qué trata el texto que acabas de leer?

- A) De la estación de radio XEJ.
- B) De las escuelas de cine de otros países.
- C) De la Ciudad de México y Ciudad Juárez.
- D) De la trayectoria de Germán Valdés, “Tin-tan”.

Mascotas con pasaporte

Desde el año 2004 es obligatorio que las mascotas que viajen dentro del territorio de la Unión Europea tramiten un pasaporte con su fotografía, que también identifique a sus dueños.

Perros y gatos deben probar que están al corriente en sus visitas al veterinario para poder viajar, porque este documento también lleva un registro preciso de sus vacunas.

En el año 2003, esta ley fue aprobada por los países miembros de la Unión Europea, y desde el 2007, Alemania, Austria, Bélgica y Dinamarca, serán los primeros en reemplazar el pasaporte por un microchip implantado en la mascota, que es un dispositivo de identificación por radiofrecuencia.

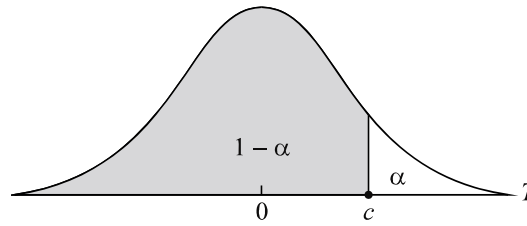
La intención es que para el año 2009, todas las mascotas que viajen por la Unión Europea, tengan implantado el microchip, como una medida que busca cuidar y proteger a todas las mascotas.

- 12. De acuerdo con el texto que acabas de leer, deben tramitar un pasaporte las mascotas que viajen por**
- A) Austria.
 - B) Bélgica.
 - C) Dinamarca.
 - D) La Unión Europea.
- 13. ¿Desde qué año es obligatorio tramitar el pasaporte?**
- A) 2003
 - B) 2004
 - C) 2007
 - D) 2009
- 14. Según el texto, los _____ necesitan estar al corriente en sus vacunas.**
- A) veterinarios y dueños de mascotas.
 - B) perros y gato.
 - C) propietarios de mascotas.
 - D) habitantes de la Unión Europea.
- 15. Esta noticia hace referencia a**
- A) que el pasaporte con fotografía para mascotas se reemplazará por un aparato especial.
 - B) que los veterinarios son los médicos que atienden a los animales cuando están enfermos.
 - C) los viajes que las personas y sus mascotas pueden hacer por la Unión Europea.
 - D) cómo funcionan los aparatos especiales para identificar a las mascotas.
- 16. ¿Qué otro título se puede utilizar para esta noticia?**
- A) Los veterinarios y nuestras mascotas.
 - B) Viajes con nuestras mascotas.
 - C) Vacunas para perros y gatos.
 - D) Perros y gatos europeos.
- 17. Leer noticias, sirve para**
- A) estar informado de acontecimientos importantes.
 - B) componer letras para canciones.
 - C) aprender a hacer rimas.
 - D) conocer leyendas.
- 18. ¿Cuántos párrafos tiene la noticia que acabas de leer?**
- A) 1.
 - B) 2.
 - C) 3.
 - D) 4.

ACIERTOS OBTENIDOS EN EL PRETEST Y POSTEST

	Experimental				Control		
	Pretest	Posttest	Diferencia		Pretest	Posttest	Diferencia
	6	9	3		4	6	2
	5	15	10		6	6	0
	4	12	8		5	6	1
	6	16	10		12	12	0
	6	15	9		6	6	0
	5	10	5		6	8	2
	7	15	8		5	8	3
	11	17	6		6	7	1
	4	16	12		5	8	3
	5	12	7		6	5	-1
	5	13	8		8	9	1
	5	17	12		4	6	2
	7	15	8		7	10	3
	4	15	11		5	6	1
	10	17	7		6	5	-1
	4	12	8		5	9	4
	6	9	3		5	8	3
	6	17	11		5	8	3
	5	16	11		6	6	0
	6	13	7		12	14	2
	7	15	8		5	9	4
	3	16	13		5	6	1
	8	15	7		5	8	3
	5	8	3		8	8	0
	5	16	11		7	10	3
	4	14	10		7	7	0
	6	16	10		7	11	4
	4	13	9		6	5	-1
	5	15	10		5	5	0
	5	15	10		8	8	0
	6	17	11				43
Total	175	441	266		187	230	86

TABLA A. DISTRIBUCION T-STUDENT



		$1 - \alpha$						
r	0.75	0.80	0.85	0.90	0.95	0.975	0.99	0.995
1	1.000	1.376	1.963	3.078	6.314	12.706	31.821	63.657
2	0.816	1.061	1.386	1.886	2.920	4.303	6.965	9.925
3	0.765	0.978	1.250	1.638	2.353	3.182	4.541	5.841
4	0.741	0.941	1.190	1.533	2.132	2.776	3.747	4.604
5	0.727	0.920	1.156	1.476	2.015	2.571	3.365	4.032
6	0.718	0.906	1.134	1.440	1.943	2.447	3.143	3.707
7	0.711	0.896	1.119	1.415	1.895	2.365	2.998	3.499
8	0.706	0.889	1.108	1.397	1.860	2.306	2.896	3.355
9	0.703	0.883	1.100	1.383	1.833	2.262	2.821	3.250
10	0.700	0.879	1.093	1.372	1.812	2.228	2.764	3.169
11	0.697	0.876	1.088	1.363	1.796	2.201	2.718	3.106
12	0.695	0.873	1.083	1.356	1.782	2.179	2.681	3.055
13	0.694	0.870	1.079	1.350	1.771	2.160	2.650	3.012
14	0.692	0.868	1.076	1.345	1.761	2.145	2.624	2.977
15	0.691	0.866	1.074	1.341	1.753	2.131	2.602	2.947
16	0.690	0.865	1.071	1.337	1.746	2.120	2.583	2.921
17	0.689	0.863	1.069	1.333	1.740	2.110	2.567	2.898
18	0.688	0.862	1.067	1.330	1.734	2.101	2.552	2.878
19	0.688	0.861	1.066	1.328	1.729	2.093	2.539	2.861
20	0.687	0.860	1.064	1.325	1.725	2.086	2.528	2.845
21	0.686	0.859	1.063	1.323	1.721	2.080	2.518	2.831
22	0.686	0.858	1.061	1.321	1.717	2.074	2.508	2.819
23	0.685	0.858	1.060	1.319	1.714	2.069	2.500	2.807
24	0.685	0.857	1.059	1.318	1.711	2.064	2.492	2.797
25	0.684	0.856	1.058	1.316	1.708	2.060	2.485	2.787
26	0.684	0.856	1.058	1.315	1.706	2.056	2.479	2.779
27	0.684	0.855	1.057	1.314	1.703	2.052	2.473	2.771
28	0.683	0.855	1.056	1.313	1.701	2.048	2.467	2.763
29	0.683	0.854	1.055	1.311	1.699	2.045	2.462	2.756
30	0.683	0.854	1.055	1.310	1.697	2.042	2.457	2.750
40	0.681	0.851	1.050	1.303	1.684	2.021	2.423	2.704
60	0.679	0.848	1.046	1.296	1.671	2.000	2.390	2.660
120	0.677	0.845	1.041	1.289	1.658	1.980	2.358	2.617
∞	0.674	0.842	1.036	1.282	1.645	1.960	2.326	2.576