



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad UPN 096 D.F. Norte

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ESPECIALIDAD EN: Construcción de habilidades de pensamiento

**LA INFERENCIA COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN
TEXTOS EXPOSITIVOS CON ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE
PRIMARIA.**

Presenta:
Lic. Dulce María Velázquez Jiménez

Asesora:
Dra. Claudia Alaníz Hernández

Noviembre del 2016

ASUNTO: DICTAMEN DEL TRABAJO
PARA TITULACIÓN (TESIS)

México D.F. a 15 de noviembre de 2013

LIC. DULCE MARÍA VELAZQUEZ JIMÉNEZ
PRESENTE


En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

"LA INFERENCIA COMO ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS EXPOSITIVOS CON ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE PRIMARIA"


Y a propuesta de la directora de su tesis **DRA. CLAUDIA ALANIZ HERNÁNDEZ** Usted reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



DR. HÉCTOR GASPARD DEL ÁNGEL
DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 096
CDMX NORTE



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE

Agradecimientos

A Dios, por permitirme concretar este proyecto.

A la Virgen de Guadalupe, por la fortaleza en los momentos de debilidad.

A Ángel, por la paciencia y el apoyo incondicional.

A Diego y a Omar, por el tiempo, por estar y comprender.

A mis padres, por creer en mí y por esperarme.

A mis hermanos: Nena, Mari, Alma, Silvia, José y Adrián, por la confianza y las palabras de impulso.

A mis amigas: Marisol, Liz, Julia y Mary Ann, por el apoyo, las ideas y la motivación.

A mis alumnos de tercero, por colaborar en este trabajo.

A los Maestros de la Unidad 096, porque son ejemplo de que existen profesionistas con grandes conocimientos, pero sobre todo, con una inmensa calidad humana.

A los Doctores Claudia Alaníz, Enrique Farfán y a la Maestra Irene Rodríguez, por orientarme en mi reinvencción como estudiante, como docente y como persona.

| | | |
|---|--|------|
| ÍNDICE | | Pág. |
| Introducción | | |
| CAPÍTULO I | | |
| LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO OBJETO DE ESTUDIO. | | |
| 1.1 | La comprensión lectora: una necesidad latente en Iberoamérica | 5 |
| 1.2 | México ¿Qué se ha hecho? Contribuciones | 11 |
| 1.3 | Balance y problemáticas emergentes | 22 |
| CAPÍTULO II | | |
| LA INFERENCIA: UNA HABILIDAD DE PENSAMIENTO COMPLEJO | | |
| 2.1 | Las habilidades de pensamiento | 29 |
| 2.2 | La comprensión lectora inferencial: convergencia de factores | 34 |
| 2.2.1 | Piaget | 39 |
| 2.2.2 | Vigotski | 45 |
| 2.2.3 | Los niveles de comprensión en lectura | 50 |
| 2.2.4 | La inferencia y su relación con la lectura de textos expositivos | 56 |
| 2.3 | La pregunta como eje de construcción de significados | 68 |
| 2.4 | La evaluación de la comprensión lectora en México | 77 |
| CAPÍTULO III | | |
| LAS COMPETENCIAS LECTORAS ¿DESAFÍO, COMPROMISO O REALIDAD? | | |
| 3.1. | Los parámetros internacionales | 88 |
| 3.2 | La Reforma: respuesta a los convenios internacionales | 96 |
| 3.3 | La SEP y los caminos de la lectura | 105 |
| 3.4 | El docente como formador de competencias lectoras | 112 |

CAPÍTULO IV

ESTUDIO DE CASO

| | |
|---|-----|
| 4.1 De la investigación explicativa a la investigación-acción | 121 |
| 4.2 Importancia de la comprensión lectora inferencial para los alumnos de tercer grado | 125 |
| 4.3 Consideraciones metodológicas | 126 |
| 4.4 Proyecto de intervención | 134 |
| 4.5 Resultados | 139 |
| CONCLUSIONES | 158 |
| BIBLIOGRAFÍA | 165 |
| ANEXOS | 177 |
| Índice de cuadros | 241 |
| Índice de esquemas | 242 |

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de habilidades de pensamiento es una tarea que no puede ser postergada por los docentes, buscar estrategias y promover su desarrollo al interior de las aulas, puede favorecer la adquisición de diferentes caminos para aprender a lo largo de la vida.

Enseñar a los alumnos a pensar, es orientarlos a mirar de forma distinta su cotidianeidad, pero no solo en el ámbito escolar, sino también en lo familiar y lo social. Formar un esquema de pensamiento más complejo, puede contribuir a favorecer los aprendizajes y un adecuado desempeño de los estudiantes, como miembros activos de la sociedad en la que se desenvuelven, haciendo posible la resolución de problemas a través del empleo de diferentes habilidades.

En consecuencia, formar ese pensamiento, debe ser tarea prioritaria de todos aquellos que trabajan en pro de una educación más justa, al partir de la convicción y no de la coacción, por ello, esta investigación tiene como plataforma la comprensión lectora, que paralelamente representa, vía y meta en los procesos educativos.

La lectura forma parte de la vida desde temprana edad y es factor de aprendizaje a lo largo de toda la existencia. En el ámbito educativo es vista como la base del aprendizaje permanente, y eje en la adquisición de múltiples saberes, motivo por el cual se han emprendido diversos programas con la intención de facilitar el desarrollo de competencias lectoras en los alumnos.

La lectura primordialmente se desarrolla durante la educación básica, pero al final queda inconclusa, en proceso de perfeccionamiento continuo, en razón de ello, debe ser significativa, pero, la experiencia docente, permite dar cuenta de la poca experiencia que los profesores frente a grupo muestran para implementar estrategias que conduzcan a los alumnos a recorrer diferentes niveles de complejidad, y que hagan evidente el uso de habilidades durante este proceso.

Sumado a lo anterior, desde la normalidad mínima escolar, en las aulas se exige la mejora de la comprensión, y justamente por eso, resulta tan importante conocer

que la comprensión lectora debe darse en tres niveles: literal, inferencial y crítico. Como consecuencia de la carencia de conocimiento docente en ese ámbito, se observó un estancamiento en el nivel literal, donde lo que se pretende es que el estudiante identifique la información explícita en el texto, aquella que puede responder a quién, cómo, dónde, por qué o para qué sucedió un hecho o evento; y usualmente se limita al trabajo con textos de tipo narrativo.

Continuar sobre la misma línea de trabajo, es decir, circunscribir la comprensión exclusivamente a los datos literales, detiene el avance de habilidades que se conjugan en el proceso lector, tales como, un mayor bagaje léxico, el cuestionamiento al texto y el empleo de datos aprendidos con anterioridad, esto significa, que detenemos a los estudiantes en la oportunidad de aprender a leer distinto, textos diversos y con objetivos diferentes.

Ante la relevancia de contribuir a que los estudiantes avancen con pasos pequeños pero seguros en la adquisición de estrategias de aprendizaje permanente, esta investigación se centró en el nivel intermedio de comprensión lectora, por ende, la inferencia es una habilidad que de forma estratégica apoya gradualmente el paso de un desempeño lector a otro, porque en dicho nivel, se requieren procesos distintos y complejos, en razón de que hay que hacer evidente lo que no está escrito, a través de la conjugación de elementos como los conocimientos previos y el establecimiento de relaciones entre lo que ya se sabía y lo nuevo.

Las exigencias en lectura aumentan cada día, y los docentes frente a grupo deben estar preparados para saltar de la lectura literal a fortalecer la comprensión lectora a nivel inferencial, que implica poner en conflicto al alumno, para mediarlo en el empleo de estrategias como la pregunta, la puesta en práctica de habilidades de pensamiento y el acercamiento de textos expositivos de complejidad creciente.

Así pues, la comprensión lectora debe dejar de verse como una acción mecanizada, y mirarse como parte del currículo básico, siendo condición necesaria, la planificación y sistematización, para su correcta aplicación. De ahí que, la creación de un proyecto de intervención a través de una serie de fichas encaminadas a

promover la comprensión lectora inferencial pretende subrayar su importancia, dando cuenta de las ventajas para los estudiantes en su empleo cotidiano, por ejemplo, la elaboración de interpretaciones propias sobre el texto leído, la realización de abstracciones, representaciones mentales, la construcción y reconstrucción de nueva información, predecir situaciones y leer entre líneas.

Se observó a lo largo de cuatro ciclos escolares (2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013) con diferentes grados educativos en la Escuela Primaria Rafael Ramos Pedrueza, que la Comprensión Lectora Inferencial, representaba un área de oportunidad, para mejorar los aprendizajes, y brindar a los alumnos la posibilidad de poner en juego de manera simultánea diversidad de habilidades (análisis, comparación, identificación, selección, organización, inferencia, etc.) y en conjunción, hacer posible la comprensión en un estándar que favorezca los desempeños del alumnado.

De ahí que, el desarrollo de esta investigación se dividió en cuatro capítulos, que se describen en líneas generales a continuación:

En el capítulo uno, se expusieron los alcances de la lectura y su comprensión a nivel iberoamericano y, desde luego, se retomó la investigación sobre la misma temática a nivel nacional, para concluir en un balance sobre lo logrado en esta importante meta educativa y aquellas líneas de trabajo que como docentes es prioridad desarrollar en los alumnos.

En el capítulo dos, se hizo una recuperación del significado de las habilidades de pensamiento y cómo éstas se vinculan con el proceso de la comprensión lectora inferencial, tomando como sustento teórico a dos grandes representantes del constructivismo en sus vertientes más representativas, el genético y el social en las figuras de Piaget y Vigotski respectivamente.

Así mismo, se ahondó en los diferentes niveles de comprensión que los docentes pueden mediar en el aula, a través del uso de la pregunta para introducir a los estudiantes en el análisis de los textos y, también, como parámetro de valoración en cuanto a los alcances comprensivos de los estudiantes. Así mismo se abordaron

las formas de evaluar las competencias lectoras desde el sistema educativo oficial y se efectuó una valoración acerca de si realmente estos indicadores contribuyen a formar lectores competentes.

En el capítulo tres, se llevó a cabo una revisión general de las políticas educativas implementadas en nuestro país acerca de esta temática, la injerencia que tienen organismos internacionales y las diferentes propuestas acerca de esta importante habilidad en el trayecto formativo de los estudiantes. En este punto tomó relevancia el papel del docente como promotor de la comprensión lectora inferencial y como modelador de estrategias de lectura que redundaran en beneficios de aprendizaje para los estudiantes.

En el capítulo cuatro se describió la metodología de trabajo, el tipo de investigación y las técnicas e instrumentos que permitieron llevar a cabo la implementación del proyecto de intervención, analizando los alcances logrados en relación a la comprensión lectora inferencial.

Finalmente, en las conclusiones se explicaron los aspectos positivos, negativos e interesantes del trabajo, los hallazgos más relevantes y las posibles líneas de investigación a que se puede dar lugar.

CAPÍTULO I

LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO OBJETO DE ESTUDIO

CAPÍTULO I

LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO OBJETO DE ESTUDIO

“La lectura equipa la mente solamente con los materiales para el conocimiento, es pensando como hacemos nuestros esos conocimientos”
John Locke

Leer y comprender son acciones que deberían formar parte de un solo proceso, esta es una demanda apremiante en educación, ambas habilidades son base del desarrollo de competencias que favorecen el aprendizaje permanente y, por lo tanto, es fundamental promoverlas en la Educación Básica.

Existen innumerables conceptualizaciones acerca de los dos conceptos, por ello, se retomaron en apartados subsecuentes algunos de los más relevantes, sin embargo, para conseguir un primer acercamiento convino a este trabajo aclarar en primera instancia qué es leer

Es un proceso complejo que requiere un encuentro activo del lector con un texto escrito (...) Cuando se lee, es indispensable reconocer las grafías o letras para identificar palabras a las que se les asigna un significado; luego ver las relaciones establecidas entre las diversas palabras que estructuran frases y expresiones diversas para extraer de ellas significados más complejos, con apego a un esquema mental (...) que lleva a organizar las ideas representadas en las palabras.” (Castillo, 2011: 25)

La cita anterior enmarca de forma clara, la multidimensionalidad de una palabra de cuatro letras con mucho que decir, esto es, engloba todo un proceso que gradualmente se torna más complejo, al ir de la codificación (que en los primeros años de ninguna manera resulta sencilla) hasta la consecución de representaciones mentales en el establecimiento de relaciones entre las ideas que componen el texto.

El acto de leer, qué se lee, por qué, dónde, cómo y para qué, se entrelazan llanamente con el contexto del lector, donde intervienen intereses, objetivos, estrategias y una historia que se desprende de la familia, de la escuela y de la sociedad donde interactúa

Se entiende la lectura como un proceso cognitivo, semiológico, cultural, social e histórico de carácter complejo e interactivo entre el mensaje expuesto en el texto (que no solo es el escrito) y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector, en contextos sociales, culturales, políticos e históricos determinados (Álvarez, 2006; citado en Igarza & Monak, 2014: 22).

Durante la lectura, mientras el alumno intenta apropiarse de la información que el texto le proporciona, a partir del empleo de sus previos y de los nuevos datos, el esfuerzo cognitivo que se realiza puede conducirlo a conseguir comprender el sentido del argumento escrito, por lo tanto, "...La comprensión de textos es una actividad compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado..." (Díaz & Hernández, 2002: 275).

En este sentido, es necesario volver la mirada hacia la lectura y las diferentes prácticas lectoras que el docente desarrolla en el aula, para apoyar a través de ellas a los alumnos en la interiorización de estrategias que favorezcan la comprensión de textos y avanzar de forma progresiva para transformarse en lectores competentes.

El presente Estado del Arte está basado en la investigación de López & Farfán (2009) *Los valores profesionales en México*, que sirvió como modelo metodológico para la realización del primer capítulo de este trabajo, donde se pretende proporcionar un panorama general de lo trabajado hasta el momento en materia de comprensión lectora, las temáticas predominantes, las metodologías empleadas por los investigadores y los niveles en que se efectuaron tales estudios y para conformarlo se revisaron las visiones de Iberoamérica (Chile, Perú, Colombia y España) y, posteriormente, las contribuciones hechas desde la realidad en México, para finalizar en un balance de lo analizado integrando las problemáticas emergentes que enfatizan la visión de la lectura y la escritura como un proceso

integrador en el que intervienen un conjunto de habilidades que favorecen el desarrollo de la comprensión lectora.

Para ello, se consultaron diferentes fuentes como revistas especializadas en el área educativa tanto a nivel nacional como internacional, tesis de maestría, libros que versan sobre la temática elegida y estudios publicados por diversas organizaciones tales como el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Los criterios de selección de las fuentes estuvieron relacionados con el idioma (español) y desarrolladas a nivel iberoamericano por considerar que las problemáticas socio-educativas, políticas y culturales son muy similares a las de nuestro país e incluyeron a España por el acento que pone en esta meta educativa.

Un criterio más fue el año de presentación de los hallazgos, se consideraron los realizados a partir del año 2003, ya que en ese año, en México la prueba PISA arrojó resultados que indican un descenso de 22 puntos respecto de la aplicación en el año 2000:

“...En el año 2000 (...) México obtuvo 422 puntos en la prueba de Comprensión de Lectura de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) comparado con la cifra del año 2003 la cual descendió a 400 y 410 puntos en 2006...” (S/a, citado en: Castillo, 2012: 11-12).

La tercera característica fue que en alguna de las líneas de trabajo de los documentos revisados, se hiciera mención de la inferencia como uno de los niveles de comprensión lectora o habilidad y, finalmente, que establecieran de forma explícita o implícita una relación entre la lectura y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

De forma global las diferentes investigaciones reiteraron el carácter esencial de la comprensión lectora en la Educación Básica y, paralelamente, reconocieron las debilidades que tanto docentes como alumnos padecen en esta importante

competencia. En las líneas subsiguientes se lleva a cabo una revisión de dichos trabajos.

1.1 La comprensión lectora: una necesidad latente en Iberoamérica.

Como se explicó, la presentación de los trabajos sobre comprensión lectora se efectuó considerando de forma breve la producción en Iberoamérica, por ser una meta común en educación para los países de habla hispana y en el reconocimiento de la misma como una tarea inconclusa de los sistemas educativos.

En Chile, durante el 2004 el libro *Leyendo para Comprender* de Alcaide, Rosas y Silva; lleva de la mano a los alumnos en un sencillo manual para interactuar con los textos que leen. Se conceptualiza la comprensión como un producto de procesos de pensamiento que facilitan darle un sentido a la realidad "...En la comprensión intervienen ciertas operaciones de pensamiento como: describir, definir, clasificar, comparar, inducir, deducir, analizar, sintetizar, relacionar, inferir, etc." (Alcaide, et. al., 2004: 15).

Fue revelador que estuviera dirigido, principalmente, a alumnos de educación media y superior, lo cual hace pensar que en ese país sudamericano la comprensión lectora en dichos niveles, también, representa una debilidad que incide en el logro de los aprendizajes. Se puede considerar que, retomar la comprensión en esa modalidad refleja el trabajo que se dejó de hacer o que no se logró durante los primeros años de educación.

Vallés escribió *Comprensión Lectora y Procesos Psicológicos* en dicha investigación realizada en Perú se abordó la lectura como competencia básica y herramienta fundamental en el aprendizaje. Hace referencia al desarrollo de "capacidades cognitivas" tales como la inferencia, la comparación, la evaluación y la deducción, entre otras, así como a los distintos niveles de comprensión lectora poniendo énfasis en los procesos que se desarrollan en los individuos a partir de la

comprensión “...Psicológicos básicos, los procesos cognitivo-lingüísticos y finalmente, los procesos afectivos” (Vallés, 2005: 49).

En particular, resultó interesante tomar en cuenta los procesos afectivos que atraviesa el alumno al estancarse en la lectura, nos limitamos a pensar en ella como un proceso cognitivo, sin embargo, se encuentra permeada de factores emocionales que generan sentimientos de satisfacción o frustración, mismos que facilitan u obstaculizan los desempeños alcanzados.

Los estados de ánimo producidos por el hecho de leer pueden ser positivos o negativos, en función de la valoración que el filtro del significado (Smith y Lazarus, 1993) atribuya a la experiencia de leer y se producirá determinada emoción, estado de ánimo o sentimiento, cuya intensidad será variable en función de las metas o propósitos del lector, de sus intereses personales y de las creencias sustentadas por su sistema de creencias (Ortony, Clore y Collins, 1996, 1998, citado en Vallés, 2005: 59).

En el aula, a partir del 2012 (año en que se implementó el cambio de Boletas de Calificaciones por la Cartilla de Educación Básica) interesa que el alumno alcance la fluidez y que responda preguntas de comprensión pero ¿Cuántas veces se ha hecho una pausa para pensar si la actitud docente bloquea el desarrollo de sus habilidades? ¿Cómo se apoya a los alumnos con bajo desempeño en las competencias lectoras? ¿Cuáles son las estrategias que se practican y que favorecen el sentimiento de capacidad en los alumnos?

Al mismo tiempo, pero en España, Pérez Zorrilla (2005) presentó *Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y Limitaciones* en su investigación hizo evidente que si la comprensión es un proceso esencial en la adquisición de saberes entonces debe evaluarse. La autora mencionó el significado de comprensión y refiere los niveles que se pueden alcanzar al utilizar diferentes estrategias como el razonamiento, el monitoreo o autocontrol, además del uso de conocimientos previos. Es válido mencionar que el empleo de estas estrategias puede ser consciente o inconsciente y se encuentra vinculado con nuestra experiencia como lectores; así, a medida que se es más asiduo a los textos mayor empleo de esos mecanismos, lo que facilita la comprensión.

Un punto central en el desarrollo de la propuesta de Pérez Zorrilla se relaciona con las dificultades para establecer criterios de evaluación; y señala:

No cabe ninguna duda de la complejidad que entraña la medida de la comprensión lectora. Los conocimientos sobre la naturaleza interactiva de los procesos implicados en la misma impiden dar una respuesta simple a este problema. El intento de establecer jerarquías que clasifiquen las destrezas implicadas en la comprensión no ha tenido éxito, de manera que la comprensión se sigue evaluando como si se tratara de una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente la comprensión. (Pérez Zorrilla, 2005: 125).

Durante el 2007, Escudero & León publicaron un artículo en Chile titulado *Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión* y revelaron interesantes datos respecto de la importancia de las inferencias en la construcción del significado de los textos, así mismo reconocieron que las inferencias son procesos mentales que facilitan la comprensión.

Otro punto que Escudero & León rescataron es la facilidad o dificultad del tipo de texto que se aborda dentro del aula: expositivo, narrativo, procedimental, descriptivo o persuasivo; señalaron que de forma usual el contacto de los estudiantes es con los dos primeros, y, dependiendo de ello son capaces de realizar un mayor o menor número de inferencias.

Cabe preguntarse en este punto, si en nuestro contexto conocemos: ¿Qué tipo de textos predominan en la educación primaria? o si ¿Los docentes saben cómo abordar cada uno de ellos? ¿Cuáles son las estrategias de lectura que se enseñan a los alumnos para facilitar la comprensión según su tipo?

En España, Ripoll, Aguado y Díaz a raíz del análisis de los resultados obtenidos en la evaluación de PISA 2000 "...Habilidad lectora inferior al resultado medio de los países de la OCDE." (Ripoll, et. al., 2007: 234) expusieron que las autoridades educativas de aquel lugar dispusieron como exigencia el trabajo de la comprensión lectora en todas las instituciones educativas a nivel primaria por lo que en su investigación titulada *Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento*

en la construcción de inferencias declararon que, aunque el propósito es común para la primaria, cada escuela está en posibilidad y libertad de diseñar su propio plan de acción para llegar a la meta.

En consecuencia, como señala Ripoll a lo largo de su documento, algunas de las propuestas llevadas a cabo por las instituciones educativas de España, solamente llegan a nivel de invitación o animación a la lectura, otras establecen el trabajo con organizadores gráficos, identificación de ideas principales y resúmenes; y finalmente las que trabajan ya los organizadores pero sin caer en cuenta que manejar el contenido no es sinónimo de comprensión.

Por otra parte, el programa de entrenamiento de las inferencias fue llevado a cabo en una provincia de España, con dos grupos: uno de aplicación y otro de control. Primero se propuso una evaluación diagnóstica de veinte preguntas; posteriormente se desarrolló la aplicación con materiales elaborados especialmente para ello durante diez sesiones y se empleó la estrategia de facilitación progresiva. Los resultados obtenidos mostraron mejoría en el grupo de aplicación aunque no significativa debido probablemente a la brevedad del tiempo de aplicación.

Una aportación más es la elaborada por Gil, en Colombia durante el año 2010, en esta tesis de maestría titulada *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años* resulta evidente que la comprensión lectora se puede y se debe trabajar desde los primeros años de vida escolar, que la edad lejos de representar un obstáculo es una vía eficaz para iniciar a los alumnos en el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

La parte metodológica del estudio fue “de tipo descriptivo-correlacional, con observación estructurada (...) El análisis de los datos [con] estrategias cuantitativas y cualitativas...” (Gil, 2010: 66) una muestra de 120 alumnos con tres variables: el nivel socioeconómico, la edad y el género, fueron la base del estudio.

En palabras de Gil “...Esta investigación se interesa por aportar a las prácticas educativas del preescolar, algunos fundamentos teóricos desde el alfabetismo emergente, que ayude a entender la relación del pensamiento y el lenguaje a través de una actividad inferencial...” (Gil, 2010: 138) y es pertinente agregar que presenta un manual para el desarrollo de las habilidades de inferencia y comprensión.

Durante el mismo año pero en Chile bajo el nombre de *Desarrollo de la comprensión narrativa a través de la lectura compartida utilizando preguntas de inferencia en niños preescolares* apareció el trabajo de Salinas; quien en su tesis indica que utilizó “...un diseño de investigación experimental en el que participó una muestra de 61 niños y niñas de entre 3 años 6 meses y 5 años de edad de tres centros educativos...” (Salinas, 2010: ix) su objetivo “...fue evaluar la influencia que tiene la lectura compartida utilizando preguntas de inferencia en el desarrollo de la comprensión narrativa en niños preescolares, y si este desarrollo está mediado por el nivel de vocabulario alcanzado por los niños...” (Salinas, 2010: ix)

Más tarde, Cisneros, Olave y Rojas en Colombia con su libro *Alfabetización académica y lectura inferencial* en 2013, reiteraron la importancia de la comprensión lectora desde los niveles iniciales sobresaliendo el planteamiento que hicieron acerca del trabajo colaborativo, planificado y sistemático entre todas las modalidades educativas:

La necesidad de que los docentes de las distintas áreas del conocimiento trabajemos integrada y sistemáticamente, desde la primaria hasta la universidad (...), cualifiquemos el desarrollo intelectual tan necesario para entender y construir la ciencia, y aportemos al desarrollo de la nueva sociedad (Cisneros, 2008 citado en Cisneros, et. al., 2013: 4).

Incluso en este texto resultó muy significativo que se aportaran datos sobre la visión que las universidades tienen a partir de la conciencia de sus áreas de oportunidad en materia educativa:

Para concretar su función alfabetizadora, la universidad debe concretar dos tipos de acciones:

1. Cursos dirigidos exclusivamente a alumnos que deben superar deficiencias originadas en la educación primaria y media.
2. Enseñanza sistemática de la lectura y la escritura, en y para cada una de las materias constitutivas del plan de estudios. (Marucco, 2004, citado en Cisneros, et. al., 2013: 15).

Holguín (2013) desarrolló en Perú un estudio denominado *Método icónico y la mejora de las habilidades inferenciales de lectura –HIL- en niños de primaria* de tipo pre-experimental, diseñó un instrumento de evaluación de inferencias tomando un grupo pre y pos test. El período de aplicación fue de 18 sesiones y las conclusiones indicaron que después de su implementación hubo diferencias significativas en la producción de inferencias de parte de los alumnos.

La investigación de Holguín concedió importancia no solo al texto escrito como en otros análisis retomados con anterioridad sino que destacó la importancia de las imágenes como facilitadoras y generadoras de inferencias dejando entrever la relación entre lenguaje y pensamiento.

Dado lo anterior, la investigación en estos países reitera la importancia de la comprensión no nada más en los niveles iniciales sino a lo largo de la educación de los individuos incluyendo la universidad y el posgrado. A través de la comprensión lectora, se tiene la esperanza de formar más y mejores lectores no solamente de libros sino lectores de la realidad social que empleando sus saberes luchan por mejorar su calidad de vida.

En suma, queda claro que la lectura comprensiva es la columna que sostiene la adquisición de otros saberes en los estudiantes, indudablemente representa una necesidad latente no sólo de ahora sino de siempre, es una promesa pendiente de las autoridades que encabezan los organismos educativos de cada país pero que deben cumplir los profesores.

1.2 México ¿Qué se ha hecho? Contribuciones.

En nuestro país el panorama no es muy diferente al observado en Iberoamérica, se converge en el sentido del compromiso reiterado y postergado del gobierno, el establecimiento de objetivos y la implementación de proyectos que conducirán de manera precisa y rápida a incrementar las habilidades lectoras de la población estudiantil. Se revisan a continuación las contribuciones de investigaciones generadas y las visiones al respecto de la temática que nos ocupa.

Se parte de la importancia de la Comprensión Lectora como una de las habilidades a desarrollar en los individuos; enmarcada en las competencias para el aprendizaje permanente, éstas deben desarrollarse a lo largo de la existencia y definir la vida de los estudiantes a través de las oportunidades de aprendizaje que propicie el docente: "...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..." (SEP, 2011: 42).

Por lo tanto, involuntariamente cuando se piensa en el aprendizaje de la lectura y su comprensión se les vincula al contexto escolar, al considerar que es en ese espacio donde los niños y jóvenes aprenden tanto a leer como a escribir y, por lo tanto, se responsabiliza de la adquisición de dichos saberes a los profesores.

En 2003, Carrasco en su artículo denominado *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su empleo* hizo una diferenciación entre los buenos y malos lectores, dejó en claro que la escuela es la encargada de formar a los alumnos no sólo en la lectura sino en la comprensión de lo que lee "...La escuela no ha logrado cumplir eficientemente con el reto de formar lectores que, porque comprenden lo que leen, desarrollen el hábito de la lectura y lo usen para muchos propósitos dentro y fuera de la escuela" (Carrasco, 2003: 131).

Aquí cabe la reflexión, de que a pesar de que en el primer ciclo (primero y segundo grado de educación primaria) se debe adquirir y consolidar el proceso de lecto-

escritura, en nuestra realidad educativa existen alumnos que llegan a sexto grado sin fluidez lectora y, en consecuencia, sin comprensión.

De igual modo, todos aquellos involucrados en el acto educativo (docentes, alumnos, padres de familia y autoridades) deberían ser conscientes que la lectura transforma el pensamiento "...Educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico". (Alvermann, 1990 citado en Carrasco, 2003: 131).

También en 2003 *La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura* de López & Rodríguez, considera la comprensión lectora tomando como línea de trabajo el texto expositivo pero con alumnos de nivel medio superior en la ciudad de Tijuana.

La lectura y escritura no son la parte medular del sistema educativo, se tergiversa el sentido y se termina ofreciendo una educación cargada de saberes memorísticos. La problemática pasa de las manos de los alumnos a los maestros quienes desconocen cómo trabajar los contenidos en un proceso continuo de adquisición a construcción, en otras palabras, que el alumno vincule en todo momento la lectura y la escritura como una forma poderosa de aprender a aprender.

Se debe conseguir que el estudiante participe activamente en la construcción de conocimientos a través de la lectura y la escritura, no solamente en el bachillerato sino también a lo largo de su formación, sin embargo, el factor tiempo juega en contra para compartir y socializar sus creaciones, producciones y reflexiones, los efectos se dejan ver en "...investigaciones recientes sobre la calidad académica de los estudiantes de bachillerato [que] indican que sus niveles de comprensión lectora son similares a los de primaria..." (Benítez, 1999 citado en López & Rodríguez, 2003: 73).

Kalman (2003) presentó su investigación *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*, que destacó nuevamente el vínculo entre ambas habilidades. La adquisición de este proceso tiene su origen (desde los casos que la autora presenta) en una necesidad de la realidad que viven dos mujeres, por lo que se estudia desde la teoría sociocultural.

Aunque en el ámbito escolar hay una intencionalidad para que los estudiantes se apropien de ambas habilidades, la vida diaria exige (y se hace de manera inconsciente) comunicarnos, es ahí "...donde el individuo aprende los usos no escolares de la lectura y escritura..." (Kalman, 2003: 42-43).

La investigación de Kalman recuperó las formas en que las personas acceden a éstas partiendo de necesidades reales y contextuales tales como la enfermedad de un hijo, ir a la escuela y firmar la boleta o atender una tienda apuntando a quién se le fiaba.

Evaluación del desempeño en lectura y escritura es una investigación temática del año 2004 donde participaron Bazán, Castañeda, Macotella y López, en ella se dieron a conocer los resultados obtenidos a partir de la elaboración de un instrumento de evaluación que contempló la secuencia de aprendizajes de tercero y cuarto grados.

Dicho estudio se llevó a cabo en Sonora con 139 estudiantes (66 varones y 73 mujeres), iniciando con una prueba piloto y el rediseño del instrumento. La lectura fue pilar en esta evaluación, tuvo que ver con la elaboración de actividades similares a las empleadas en el libro de texto y de los programas de estudio a fin de que el ambiente en que el alumno aprendió sea lo más similar en el momento de las evaluaciones, de no ser así se presenta una desvinculación entre la realidad y el contexto educativo:

Evaluar resultados de aprendizaje en español, con actividades muy familiares a las incluidas en los programas de estudio y en los materiales educativos y que, a la vez, la evaluación pueda

proporcionar soporte empírico a los constructos incluidos en dichos programas de estudio (Bazán, et. al, 2004: 858)

Salvador y Acle (2005) en *Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado* señalaron la importancia de autorregular los procesos comprensivos en la lectura, empleando para esta investigación la técnica del “pensamiento en voz alta” (PEVA) (Pea y Hawkins, 1987). En la autorregulación intervienen factores tanto internos como externos que van de la atención a las relaciones maestro-alumno.

El estudio fue “...cualitativo e interpretativo de reportes verbales, específicamente de pensamiento en voz alta...” (Salvador & Acle, 2005: 883) y realizado en Temoaya, comunidad indígena en una escuela monolingüe (español) con seis alumnos que cursaban el quinto grado, 50% hombres y 50% mujeres. Los resultados en dicha comunidad fueron significativos y arrojaron que a esa edad, los niños son capaces de autorregular sus procesos durante la lectura, así mismo, se apreció el uso de los conocimientos previos y de estrategias metacognitivas para realizar una comprensión efectiva.

En ese mismo año Martínez Rizo presentó un artículo titulado *Evitemos lecturas sensacionalistas sin cerrar los ojos* en él se hace un análisis de los resultados de PISA en México en el año 2000 a través del informe del INEE. El autor ánima a evitar centrar la atención del “ranking” de nuestro país; sino más bien, a buscar caminos para mejorar. Ser conscientes de que no se pueden obtener resultados de países de primer mundo porque nuestros progresos en todos los sentidos no se asemejan al de esos lugares.

Aunque el trabajo de Martínez Rizo abordó lo relativo a matemáticas y ciencias, se hace énfasis en lectura, que refiere que los estados de la República con más altos niveles en ese rubro son Colima, Distrito Federal, Aguascalientes y Jalisco entre otros, en contraste los más bajos son Oaxaca, Tabasco, Guerrero y Tlaxcala.

Cuestionó, también, si los jóvenes mexicanos saben leer y aclaró que eso tiene que ver con la concepción de lo que se entiende por dicha acción, referido a una mera

decodificación seguramente sí, pero cuando se habla ya de la interacción con el texto y del empleo de habilidades de pensamiento para “exprimir” desde diferentes perspectivas el mensaje del autor ya no se puede aserir. Finalmente se subrayó que esta tarea no es sólo de competencia escolar sino que corresponde a todos en virtud de que los jóvenes no son hijos de la escuela sino de la sociedad en su conjunto.

Posteriormente en México durante el año 2007 se publicaron los resultados de una investigación denominada *Prácticas docentes para el desarrollo de la Comprensión Lectora en Primaria* encabezada por Treviño, en ella se analizó la formación docente y su incidencia en las prácticas cotidianas dentro de las aulas para formar lectores competentes.

Proporciona una visión general de los bajos desempeños que nuestro país alcanza a nivel nacional e internacional y se vuelve a poner en hombros de los docentes la responsabilidad de la formación lectora “...Los resultados más recientes del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa en cuanto a evaluación de aprendizajes, muestran que cerca de dos de cada diez alumnos de sexto de primaria no alcanzan las competencias básicas en lectura y reflexión sobre la lengua...” (Treviño, et. al., 2007: 7).

El papel del docente es fundamental, no así la familia, ya que en muchas ocasiones la escuela es el único espacio donde el niño tiene acceso y contacto con los libros. Esta investigación presentó cuatro perfiles docentes acerca de las prácticas procedimentales para formar lectores competentes (comprensivo, comprensivo-mixto, procedimental-mixto y procedimental) y su influencia para que los alumnos alcancen distintos niveles de comprensión.

Sumado a ello, la comprensión es una competencia que da paso a habilidades superiores de pensamiento, sin embargo, las prácticas de los docentes mexicanos como lo indica el estudio se encuentran lejos de promover el desarrollo de las mismas tal como se refleja en las siguientes líneas:

A pesar de que los hallazgos demuestran que en los docentes de primaria en México coexisten creencias y prácticas mixtas sobre el desarrollo de la comprensión lectora, es clara una ligera tendencia hacia las procedimentales, que fomentan habilidades básicas de lectura en desmedro de una construcción de significados que promueva el uso de habilidades superiores de pensamiento (Treviño, et. al., 2007: 72).

Otro aporte de esta investigación fueron las recomendaciones para avanzar en materia de comprensión lectora, destacando las relacionadas con la disminución de la carga administrativa a los docentes, de tal forma que los tiempos de enseñanza se incrementen y mejore su calidad, más tiempo dentro y fuera de la escuela para crear e innovar con materiales didácticos que favorezcan las actividades comprensivas.

Además se sugirió impulsar proyectos de lectura y acercar a los docentes en el conocimiento de los materiales existentes proporcionados y manejados por la SEP, así como el apoyo y seguimiento del Programa de Bibliotecas del Aula y el enriquecimiento permanente de los materiales como fuente de lectura en el ámbito escolar con amplias posibilidades de trascender a la familia y a la comunidad, todos factores que se considera podrían cambiar la realidad lectora de quienes acuden a las aulas.

La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima es una investigación del año 2008, responsabilidad de Gómez Nashiki, quien de forma amena y clara introduce al lector en la vida docente al interior de las aulas. Son los maestros frente a grupo quienes describen las estrategias de lectura que ellos implementan en clase pero que además les funcionan, por lo que se insiste en su papel como formadores de hábitos lectores.

Es de suma importancia que en este trabajo la familia si es corresponsable en la formación lectora:

El desarrollo y fomento de la lectura en nuestro país, inevitablemente, tienen que ver con las características de colaboración y comunicación entre escuela y familia (...) es necesario establecer un mecanismo de vinculación estrecho entre

la familia y la escuela, en donde los padres necesariamente colaboren y participen en la tarea de aprender a leer con sus hijos y dejar de suponer que en la escuela se *aprende todo*, en tanto que la escuela debe aprender a vincularse con los padres y dejar de considerarlos como “apoyos” de tareas y actividades sin trascendencia (Gómez, 2008: 1049).

La metodología del estudio, en cuestión, se realizó bajo los siguientes ejes: identidad del docente, contexto, práctica docente, aula, estrategias y fomento a la lectura, así mismo se usó el método etnográfico (entrevistas, diario de campo y observación).

El autor asumió la consideración de que leer es un acto de pensamiento que permite la construcción e interpretación de los textos desde quien lee y enfatiza el valor de la experiencia docente para construir y modificar estrategias de lectura en la realidad cotidiana.

González en 2009, realizó un estudio comparativo entre dos escuelas mexicanas de Tampico y dos escuelas españolas de la provincia de Burgos durante dos ciclos escolares, en su investigación denominada *Inferencias en grupos infantiles de lectura* su finalidad fue verificar la comprensión de tres cuentos en un grupo de niños. Los resultados arrojaron una diferencia entre aquellos que estaban conscientes de que la meta era lograr la comprensión, en relación con el segundo grupo donde la misma era vista como un objetivo secundario.

La metodología de esta investigación estuvo combinada entre la observación y la entrevista (no estructurado y semiestructurado respectivamente), los sujetos del estudio, los tiempos de observación y momentos, forma de aplicación, la evaluación de los resultados, la categorización de los mismos y la presentación refieren la importancia de enseñar a los niños a pensar y a utilizar la recuperación y la comprensión como estrategias de aprendizaje.

Sumando a los anteriores trabajos Pellicer, en 2011 presentó el texto *¿Antes o después de la Independencia?* Este libro es producto de una investigación efectuada en una escuela mexicana de carácter público con alumnos de cuarto y

sexto grado de primaria. Su objetivo era demostrar que la comprensión lectora es un proceso inseparable de la escritura.

Aprender a leer textos informativos y escribirlos es una tarea relevante, la cual requiere esfuerzo, tiempo y ser llevada a cabo en situaciones específicas. Se trata de un aprendizaje que no ocurre de manera natural ni casual, sino que debe producirse en la escuela (Pellicer, 2011: 12).

A lo largo de su exposición, Pellicer recalcó la importancia de formar en una lectura crítica y reflexiva de los textos históricos vinculando sus alcances con los objetivos propuestos en la asignatura de Español y el desarrollo de las competencias comunicativas. Se considera a la pregunta como eje de articulación de conocimientos y al mismo tiempo como una forma de evaluar la comprensión lectora alcanzada por los alumnos reiterando el papel de los docentes en este compromiso formativo.

En ese mismo año se publicó la investigación de Zarzosa & Martínez denominada *La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa* que es un comparativo entre las formas en que los docentes enseñan la comprensión lectora en México y los avances que sobre la misma materia se han alcanzado en otros países. Hicieron mención de las características de un buen lector, en este caso, comprendedor (como lo denominan los autores del estudio), las estrategias para conseguirlo y las investigaciones hechas en relación a la temática hasta ese momento.

El trabajo de Zarzosa & Martínez propuso el diseño ético de estrategias que condujeran de forma gradual a elevar las competencias lectoras de los estudiantes mexicanos y, paralelamente, incrementar las estrategias de enseñanza de los docentes para alcanzar aquellas. Concluyeron sus disertaciones presentando un breve pero interesante recorrido sobre las distintas concepciones de la lectura a partir de la década de los cincuentas hasta la actualidad y resultó relevante cómo también para ambos investigadores la comprensión incluye diversas habilidades de pensamiento y tres niveles de comprensión a promover: literal, inferencial y metacognoscitivo.

En 2011, Ray Bazán, efectuó una investigación temática denominada *Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de Español y en los libros para el maestro de 2°, 3° y 4° grados* en ella habló de la necesidad de crear ambientes propicios para que los alumnos puedan aprender y utilizar tanto la escritura como la lectura en diversos contextos.

El propósito fue examinar si en estos materiales [los libros del maestro y del alumno de 2°, 3° y 4° grados] se puede observar una progresión en las demandas y mediaciones respecto de la comprensión lectora de textos expositivos que nos indique que, al menos desde las instrumentaciones del programa, se observa una trayectoria de desarrollo de la competencia lectora de textos expositivos que lleve hacia desempeños más complejos y a la formación de lectores competentes y autónomos (Ray, 2011: 418).

Particularmente resulta ilustrativa la tipología de textos expositivos que presenta y su afirmación de que en muchos casos estos son una “hibridación de estructuras”, igualmente es de destacar el uso de las preguntas antes y al final de la lectura de los mismos.

Finalmente, Bazán planteó la necesidad de un cambio en el rol del lector asumiendo una dualidad en su proceso, para leer a un tiempo como lector y como escritor lo que le conducirá a la competencia lectora.

En 2013 Aguilar & Fregoso presentaron *La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico* en dicho análisis se dio constancia de las dificultades que estudiantes a nivel de posgrado presentaron en la lectura de textos científicos, consecuencia del poco acercamiento que se tiene con textos distintos a los narrativos, lo que los coloca en una posición de lectores poco competentes. De igual manera, destacó la intertextualidad como elemento esencial en la lectura de textos disciplinares, que se puede definir

Como la co-presencia entre dos o más textos. Dentro de ella se incluye la cita, con o sin comillas, con o sin referencia precisa; el plagio como una copia no declarada, literal, y la alusión que es un enunciado que para comprenderlo supone la identificación con otro enunciado (Aguilar & Fregoso, 2013: 420)

Entonces, los textos que se leen son una reconstrucción del autor a partir de otros estudios citados que convergen en ideas pero que conservan su grado de originalidad o estilo para evitar confusiones, por lo tanto, es necesario que los estudiantes aprendan a leer textos científicos pero también sepan escribirlos dando el crédito a los autores que se retoman. Por último, acentuó el vínculo entre lectura y escritura, así lo propuso como una franca posibilidad de escribir bien para leer con mayor facilidad.

En 2013, en una investigación conjunta de perspectiva interconductual Morales, Cruz, Hernández, Canales, Silva, Arroyo y Carpio presentaron a través de *Contenido teórico del texto y formación de habilidades lectoras en estudiantes de psicología* las conclusiones sobre la lectura como interacción determinada por múltiples factores: actitudinales, gramaticales, biológicos-ambientales y los criterios de ajuste "...ajustividad, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia..." (Carpio, 1994 citado en Morales, et. al, 2013: 94).

En este estudio participaron de forma voluntaria 20 estudiantes de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, las aplicaciones de las pruebas constaron de tres fases: la evaluación, la intervención y la evaluación. Concluyeron que el texto no es lo complejo, sino los requerimientos que se hacen del mismo, por ello es importante retar al alumno en la elaboración de tareas complejas y tener presente en todo momento qué se va a leer y para qué.

"Leer mucho" no resultará equivalente a "leer mejor", ni que resulte en lectores competentes. Para conseguir que los estudiantes desarrollen competencia (tendencia a la efectividad) en tareas de ajuste lector no basta con que lean mucho sino que lean en diferentes niveles de complejidad funcional..." (Morales, et. al., 2013: 106).

Recientemente en 2014, Vega, Bañales, Reyna y Pérez en su investigación *Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria* refirieron las dificultades que los alumnos de educación básica presentaron para trabajar con éste tipo de texto porque no hay un dominio en el empleo de estrategias de lectura, como el uso de organizadores y resúmenes.

A diferencia de otros trabajos, en éste, los autores retomaron dos ciclos básicos en la lectura: los de integración y los de construcción, recalcaron la importancia de las estrategias lectoras en dos niveles: cognitivo y metacognitivo, subclasificándolos en internos y externos.

El diseño fue cuasi-experimental pre y post-test efectuado en una escuela pública del noreste de México, con un grupo de 54 alumnos de sexto grado, para quienes se elaboró un cuaderno de trabajo con textos seleccionados especialmente para la investigación.

Este recorrido permite visualizar que la investigación sobre comprensión lectora es abundante, destacando el acento en los elementos que la conforman, el análisis de las estrategias de lectura así como la responsabilidad que se le asigna a la escuela y a los docentes en su formación y consolidación.

No obstante, no se ha trabajado de forma clara, precisa y sistematizada en la creación de un instrumento que evalúe los niveles de comprensión ni el reconocimiento de los mismos a nivel nacional, así como en la capacitación respecto de las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora.

Por consiguiente, aún falta por hacer en materia de comprensión una recuperación de las investigaciones realizadas y resignificar su importancia. Las autoridades tendrían que poner en la balanza la posibilidad de formar y re-formar a los docentes en el conocimiento de las habilidades de pensamiento, de tal forma que se vinculen con los procesos de comprensión y poder ir más allá de lo meramente administrativo en relación a la lectura.

Finalmente, conviene subrayar la importancia que a últimas fechas retoma la inferencia en la lectura, habilidad esencial en la construcción de significados de parte del lector, y su relación con los tipos textuales que se trabajan en el contexto escolar.

1.3 Balance y problemática emergentes.

Resulta oportuno en este momento realizar de forma general un balance de lo revisado para dar cierre a lo expuesto, en una construcción particular. Inicialmente, se puede apreciar que de la producción tanto Iberoamericana como nacional las investigaciones se concentraron en Educación Básica, esencialmente en Primaria con 3 y 9 respectivamente, ello probablemente en razón de la importancia que tiene la comprensión como aprendizaje para la vida; seguidas de aquellos estudios que analizan la comprensión de forma general sin tocar una modalidad educativa en particular, sino, más bien, haciendo aportaciones al acto de leer y comprender.

De igual manera, los trabajos retomaron la importancia de la comprensión como competencia esencial en la vida de los estudiantes, pero no se hacen especificaciones en relación a un tipo de texto en particular. Otros, en cambio, destacaron como relevante la relación que existe entre la comprensión y el tipo de texto que el alumno lee, aclararon que los procesos cognitivos que se desarrollan son distintos entre el narrativo y/o el expositivo, dicha aseveración cobra mayor valía cuando los estudiantes son expuestos (como en el caso de posgrado) a textos científicos que dejan al alumno en una crisis de dominio lector.

Incluso, haciendo uso de una lectura inferencial se aprecia, que de forma implícita lo que dejaron ver los textos es que la responsabilidad de formar a los alumnos en la comprensión lectora recae en los docentes, ciertamente en algunos momentos se pretende “disimular” dicha situación alegando que es tarea de la escuela o de la sociedad en su conjunto, pero ¿quién enseña en las escuelas? entonces, la tarea no deja de ser del docente.

El maestro debe, indiscutiblemente, a la par de su experiencia pedagógica fomentar hábitos lectores, crear oportunidades de acercamiento lector, involucrar a la familia del estudiante, generar formas de acercamiento con los libros (y con las tecnologías), allegar las bibliotecas al aula, despertar el interés de los alumnos por diversos géneros literarios, enseñar estrategias lectoras y, además, lograr la

comprensión empleando habilidades de pensamiento; esperanzados en que todo ello en conjunto nos permita avanzar como nación en esta difícil tarea de acercarnos a más y mejores niveles de comprensión, por la trascendencia de lograr saberes duraderos y útiles, más que por posicionarse en las pruebas estandarizadas tanto a nivel nacional como internacional, y sobre todo, para conseguir que a través de la mediación lectora los estudiantes lleguen más allá con los textos.

Lo que debe hacer la mediación lectora: ayudar a las personas a develar lo que encierra la palabra, a “ir más allá” de esta y a cuestionar las relaciones de poder que encarnan las prácticas de escribir y de leer (Álvarez & Castrillón, 2009: 89).

Luego, entonces, los puntos de convergencia de los autores revisados subrayaron la importancia de la comprensión como un proceso en el que intervienen un conjunto de habilidades (que si bien pueden denominarse de formas distintas operaciones, destrezas, capacidades; tales como inferir, describir, clasificar, comparar, etc.) que permiten al lector hacer una interpretación de lo leído.

Para llegar a la comprensión lectora, se hace uso de los conocimientos previos y del lenguaje de quien lee, a través de éste el lector dará salida a sus pensamientos tanto de forma escrita como verbal, esa externalización es, justamente, la comprensión que se hace visible en la interpretación a través de una elaboración reflejada entre lenguaje y pensamiento, por lo tanto “...los procesos de comprensión lectora constituyen un verdadero diálogo e intercambio de ideas entre el texto y el lector...” (Pellicer, 2011: 84).

En definitiva, la comprensión lectora juega un papel trascendental en la vida formativa de los estudiantes, es proceso y es creación, tan es así, que diversos autores la señalan como un proceso inseparable de la escritura (López & Rodríguez, 2003, Kalman, 2003, Pellicer, 2011, Ray, 2011, Aguilar & Fregoso, 2013). Al respecto la cita siguiente alude a ello “...La enseñanza de la lengua escrita durante la educación primaria involucra necesariamente actividades conjuntas de

lectura y escritura, leer y escribir van de la mano...” (Pellicer, 2011: 94) por lo tanto, conducir a los alumnos en la redacción a temprana edad incidirá en escritos originales y reflexivos en niveles educativos posteriores.

Dada la importancia que tienen ambas habilidades; la lectura y la escritura, se considera muy apropiado desarrollar líneas de trabajo que sugieran metodologías que orienten el quehacer docente en ese sentido, de tal forma que al avanzar en la comprensión lectora se trabaje simultáneamente en la redacción de escritos, indagaciones, esquemas o reflexiones acerca de lo leído y comprendido.

Llegados a este punto, la importancia de la investigación que se llevó a cabo radica en favorecer la comprensión lectora en el nivel inferencial a través de textos expositivos. La capacidad cognitiva de los alumnos es modificable, y en ese sentido, el docente es responsable de crear retos y desafíos (que no son propios solamente de matemáticas) que promuevan el empleo de habilidades de pensamiento y, fundamentalmente, que contribuyan a transitar de la lectura literal a una que involucre un mayor grado de elaboración.

Fortalecer la lectura inferencial en los alumnos de educación básica puede redundar en nuevas formas de apropiarse de los saberes en todas aquellas asignaturas en que se haga uso de ese tipo de textos, caminando de manera conjunta a un pensamiento complejo porque la lectura comprensiva se puede enseñar a partir del diseño de estrategias que la favorezcan y de la interacción entre todos los involucrados. Conseguir que los alumnos lean significativamente, se relaciona con encontrar los caminos para que se conviertan en lectores competentes dentro y fuera de la escuela, en esa medida hay que aprender a identificar los niveles de lectura que pueden alcanzar y promover su progreso dentro de las aulas, reconociendo que en ese proceso el nivel de lectura del docente determina los alcances de los estudiantes ¿Sino cómo enseñar aquello de lo que se carece?

Por ende, cabe la reflexión centrándose en la realidad educativa mexicana ¿Los alumnos comprenden los textos? ¿Utilizan estrategias al leer? ¿Qué niveles de comprensión se alcanzan en las aulas? Partiendo de esta última pregunta, se inician los planteamientos en el siguiente capítulo identificando los niveles de comprensión que se pueden y deben trabajar en la comunidad escolar, la habilidad de la inferencia como estrategia de comprensión y el uso de la pregunta como medio de aprendizaje.

CAPÍTULO II
LA INFERENCIA: UNA HABILIDAD DE PENSAMIENTO
COMPLEJO

CAPÍTULO II

LA INFERENCIA: UNA HABILIDAD DE PENSAMIENTO

COMPLEJO

*“El verbo ‘leer’ no soporta el imperativo.
Aversión que comparte con otros verbos:
el verbo ‘amar...’, el verbo ‘soñar’...
Claro que siempre se puede intentar.
Adelante: ‘Ámame, ‘Sueña, ‘Lee’, ‘¡Lee!’,
‘¡Pero lee de una vez, te ordeno que leas,
caramba!’”*

Daniel Pennac

En el capítulo precedente se revisó la importancia de la lectura y su comprensión, así como los estudios e investigaciones tanto a nivel iberoamericano como nacional que son un claro indicador de la fuerza con que se retoma esta competencia en las últimas décadas.

Ahora hay mayor claridad en lo que respecta a la comprensión lectora como un medio fundamental de aprendizaje porque leer y comprender permiten fortalecer el desarrollo de habilidades de pensamiento, haciendo a los alumnos partícipes activos o pasivos de la realidad en la que se encuentran a través de la interpretación y reconstrucción de lo que leen en una interacción constante.

En el capítulo II se hace una breve revisión acerca de las habilidades de pensamiento, por lo cual se retoma la comprensión lectora, como una actividad completa e integradora, que promueve el desarrollo del pensamiento complejo, y en su transición, puede recorrer niveles que van de lo básico a lo analítico, así se exponen, brevemente, las concepciones de Amestoy, Sánchez y Limón, entre otros.

En un segundo momento, se aborda la interacción de elementos en ese proceso lector del que hablamos líneas arriba y, los factores que intervienen tales como: leer, comprensión, texto y estrategias, que nos reafirman la importancia de la comprensión lectora en la historia formativa del estudiante.

Después, se revisaron las teorías de Piaget y Vigotski, representantes del constructivismo genético y social, respectivamente. Se pretendió a través de estos dos enfoques, reconocer cómo los procesos de aprendizaje son determinados por la participación activa del sujeto; y de qué manera el desarrollo de sus habilidades se vincula con la adquisición del lenguaje, herramienta de aprendizaje, comunicación e interacción con el entorno.

También, se identificaron los distintos niveles de comprensión lectora y cómo estos, se traducen en las acciones de los estudiantes que transitan de uno a otro nivel. Más tarde, se expuso de forma concreta la habilidad de la inferencia, destacando su significatividad para transitar de un nivel básico de lectura a uno intermedio. Este salto puede manifestarse en diversidad de operaciones complejas que entrenadas por el docente provocarían una mayor comprensión de los textos con los que interactúa el alumno. Cabe destacar, que se hizo referencia a los textos expositivos, que requieren de estrategias más elaboradas para su comprensión en contraposición a los narrativos que facilitan el trabajo por su reiterado empleo en los primeros años educativos de los alumnos.

Se explicó también cómo la pregunta resulta ser el detonador de los conocimientos tanto previos como posteriores, instrumento de análisis y de elaboración/reconstrucción en el estudio de textos expositivos, así como su trascendencia en la elaboración de inferencias y referente en la interpretación de significados.

Finalmente, se presentaron las propuestas de evaluación que, en los últimos cinco años, han marcado la visión de la SEP en torno a esta competencia, y se comentaron los criterios que determinan si un alumno es o no, un buen lector.

2.1 Las habilidades de pensamiento.

En el capítulo precedente se expuso la importancia de la comprensión lectora en la vida académica y social de los individuos, y es claro que, hace falta trabajar en el desarrollo de esta habilidad a lo largo del trayecto formativo.

La realidad educativa contemporánea exige contribuir en la formación de alumnos autónomos, independientes, con un pensamiento crítico, creativo, capaces de resolver problemas y tomar decisiones; conseguirlo está relacionado con una nueva forma de interactuar con los alumnos y con un cambio en la forma de procurar la enseñanza “...la formación del pensamiento crítico apunta hacia la formación de ciudadanos autónomos capaces de actuar y tomar decisiones con criterio propio, aspectos necesarios para la vida profesional y ciudadana en nuestras sociedades...” (Gutiérrez, 2011:37).

Para generar el cambio que se registra líneas arriba se debe incidir en el pensamiento tanto del docente como del alumno, por ello, resulta pertinente, en este momento, revisar cómo orientar a los alumnos en la vivencia de acciones y disposiciones que le permitan “pensar mejor”. Ahora bien, pensar es un acto humano, es un rasgo esencial de nuestra especie y es una acción perfectible, en otras palabras, se puede mejorar el nivel de nuestros pensamientos a través de la orientación de quién conoce los componentes que intervienen en el acto de pensar: “...operaciones cognoscitivas, conocimientos y actitudes o disposiciones...” (Amestoy, 2002: 9).

Al respecto, Amestoy, una de las pioneras del siglo pasado, en el campo del pensamiento, cita a Simon y nos indica que “...el pensamiento se manifiesta patente en un amplio dominio de tareas que involucran recordar, aprender, resolver problemas, inducir reglas, definir conceptos, percibir y reconocer estímulos, comprender, etc...” (2002: 7) con ello nos percatamos de que a través del pensamiento podemos conocer, comprender, hacer y transformar nuestra realidad.

El pensamiento, se encuentra mediado en todo momento por una serie de operaciones mentales, internas, que en el proceso no se ven, sin embargo, van cristalizándose, poco a poco, en la acción pero que van más allá de ella, puesto que implican conocimientos y formas de actuar. Por tanto, el pensamiento está ligado a la acción de pensar, al respecto, Mayer (1983) nos comparte su visión de ésta:

1. Pensar es cognoscitivo, se infiere directamente de la conducta. Ocurre internamente en la mente o sistema cognoscitivo de la persona.
2. Pensar es un proceso que involucra la manipulación de un conjunto de operaciones sobre conocimiento en el sistema cognoscitivo.
3. Pensar es un proceso dirigido que permite resolver problemas. En otras palabras, pensar es lo que pasa en la mente de un sujeto cuando resuelve un problema, esto es, la actividad que mueve al individuo (o trata de moverlo) a través de una serie de etapas o pasos de un estado dado a uno deseado (Amestoy, 2002: 8).

Esta última afirmación resulta particularmente importante, ya que hace referencia al hecho de que el sujeto se encuentra en ciertas condiciones, pero al pensar transita a un estado diferente. Ese cambio de estado, en el ámbito educativo, debe ser guiado por el docente, pero, generalmente, en las aulas se vive una rutina de enseñanza abatida por los tiempos y agobiada por la parte administrativa, entonces ¿Cómo enseñar a pensar a los alumnos? ¿Qué posibilidades hay de detenerse en el proceso sin que ello “afecte” el logro de los aprendizajes esperados?

También conviene reflexionar ¿Qué pasa en la mente de los alumnos? ¿Cómo transparentar sus procesos? ¿De qué manera se les puede guiar para transitar de una condición básica a una compleja? En la mente de los estudiantes se presentan una serie de operaciones que favorecen su actuar, y les permiten solucionar un problema, tomar una decisión, interactuar con el otro, pero perfeccionarlas, requiere de orientar al estudiante en la planificación de cómo, por qué y para qué hacerlo.

Al docente le corresponde, monitorear el avance del alumnado y si es necesario redirigir lo planeado para conseguir que sea consciente de sus acciones al pensar, favoreciendo:

La reestructuración cognitiva del sujeto, tomando como base la reformulación consciente y deliberada de los esquemas de procesamiento que resulten requeridos para lograr que la persona se libere de las barreras que le impiden pensar con claridad, y que desarrolle los modelos de procesamiento mental utilizándolos con eficacia y efectividad, y con variedad de estilos y estrategias para aprender y resolver los problemas que confronte en cualquier ámbito en el cual tenga que desempeñarse. (Amestoy, 2002: 16)

Es necesario que los estudiantes comprendan que para pensar hay que seguir un camino, un método, y poco a poco integrar una serie de estrategias que con la ejercitación les será más fácil utilizar para apropiarse de los saberes, transformarlos o vincularlos con otros, para lograr su trascendencia y facilitar el salto de un pensamiento básico a uno complejo. Entonces, la nueva escuela, debe conseguir dos metas fundamentales en la enseñanza cotidiana, pero, medulares en la vida formativa de los estudiantes: aprender a pensar y hacerlo sistemáticamente.

Esforzarse por pensar bien, es volvernos capaces de elaborar y practicar estrategias, es, finalmente, llevar a cabo nuestras apuestas de manera absolutamente consciente. Esforzarse por pensar bien es practicar un pensamiento que se desvele sin cesar por contextualizar y totalizar las informaciones y los conocimientos, que se aplique sin cesar a luchar contra el error y la mentira” (Morin, 2002: 65).

Así, ese pensar bien tiene su origen en la interacción de Habilidades de Pensamiento (HP) que paulatinamente se han generado al interior de las aulas y que, incide directamente en el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos, quienes deben demostrar en la acción lo que han creado a través del pensamiento.

Desde el enfoque de competencias las habilidades de pensamiento se constituyen una competencia básica, tanto para la vida personal como profesional, ya que cualquier actividad o tarea en cualquier contexto requiere que se demuestre lo que se sabe (saber teórico) en una situación concreta (saber práctico) y que además se haga con buena actitud (saber axiológico que implica valores) (Sánchez & Aguilar, 2009: 133).

Al cúmulo de habilidades que los individuos tienen, se les debe potencializar, por eso, la siguiente clasificación (ver Cuadro 1) permite establecer cómo se entremezclan unas con otras en el desarrollo del pensamiento complejo.

Cuadro 1 Principales habilidades de pensamiento

| CUADRO 1 Principales habilidades de pensamiento Habilidades metacognitivas | | |
|---|---|--|
| Planificación Evaluación Organización Monitorización y Autorregulación | | |
| Habilidades del Razonamiento | Habilidades de solución de problemas | Estrategias de Aprendizaje |
| -Razonamiento inductivo -Razonamiento deductivo -Razonamiento analógico -Razonamiento informal | -Selección de la información. -Identificación de la meta. -Planificación -Elección de la estrategia adecuada -Ejecución de la estrategia. -Evaluación de la solución propuesta | -Estrategias de repaso. -Estrategias de elaboración. -Estrategias de organización. -Hábitos y técnicas de estudio |

FUENTE: Limón & Carretero, 1995: 2

Estas habilidades no se presentan por separado, se relacionan de forma constante y dinámica en una construcción e interpretación particular del individuo, a fin de hacer y transformar la información o el conocimiento.

Las Habilidades de Pensamiento son un tipo especial de procesos mentales que permiten el manejo y la transformación de la información. Toda habilidad de pensamiento se define como un producto expresado mediante un conjunto de conductas que revelan que la gente piensa (Campirán, 1999 citado en Sánchez & Aguilar, 2009: 148).

Dado lo anterior, y al considerar la propuesta de Limón & Carretero, resulta trascendente apreciar la importancia de la comprensión lectora inferencial como proceso mental, cuya construcción y reconstrucción de parte del lector tiene que ver con esa combinación de habilidades que permiten culminar de manera exitosa la tarea de comprender lo que se lee.

Otra clasificación que puede contribuir a la dilucidación de las HP es la presentada por Sternberg (1999), en su propuesta del “Modelo de desarrollo de la Pericia” que consta de seis elementos, destaca la referencia que hace de las habilidades:

1. **Habilidades metacognitivas** Se refiere al conocimiento y el control que tienen las personas sobre su propia cognición, por ejemplo los metacomponentes: planeación, evaluación y autorregulación.
2. **Habilidades de aprendizaje** Son aquellas habilidades que nos permiten adquirir el conocimiento, éstas pueden ser explícitas e implícitas, por ejemplo, selección, organización e integración de la información.
3. **Habilidades de pensamiento** Hay tres tipos y son los metacomponentes de ejecución: Habilidades de pensamiento crítico-analítico incluye analizar, criticar, juzgar, evaluar y contrastar. Habilidades de pensamiento creativo incluye crear, descubrir, inventar, imaginar, suponer e hipotetizar. Habilidades de pensamiento práctico incluye aplicar, usar, utilizar y practicar.
4. **Conocimiento** declarativo, procedural, actitudinal.
5. **Motivación** intrínseca, extrínseca.
6. **Contexto** Factores ambientales, culturales e institucionales (Muria & Damián, 2008: 147-148).

Se puede apreciar que éstas se integran unas con otras, no son sucesivas, sino que juegan en la adquisición de los saberes, en su utilización y transferencia, lo que favorece un pensamiento más elaborado de parte del alumno, sin embargo, lograr ese pensamiento, tal como lo indican los autores arriba citados, se relaciona con el factor institucional, condición primaria para lograr un cambio en los objetivos pedagógicos al plantearse como meta una educación basada en el desarrollo de HP, que incida en las formas de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

En efecto, la comprensión lectora inferencial, tema de nuestro interés, está permeada del uso de HP, puesto que implica identificar, comprender, analizar, relacionar, integrar y construir en un diálogo con el autor, una postura personal donde los conocimientos previos y los nuevos saberes, permiten leer lo explícito y lo implícito.

El alumno debe tener disposición para reflexionar sobre lo que se dice en el texto y lo que no se dice, es decir, generar inferencias, que alcance distintos niveles en un proceso modificable y perfectible donde de manera paulatina queden de manifiesto construcciones de mayor complejidad.

En este sentido el desarrollo del pensamiento complejo deberá ser concebido como un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente obligatorio, un

pensamiento que tenga como rasgos principales la riqueza intelectual, la coherencia y la capacidad indagatoria, donde se fusione el pensamiento crítico y el pensamiento creativo; ingenioso y flexible, generando y buscando recursos (Lipman, 1998, citado en SEP, 2012: 26).

Por último, las HP son características del ser humano, facilitan los procesos y pueden perfeccionarse. Reconsiderar los objetivos de la enseñanza al interior de las aulas, sería un buen inicio para dar una orientación diferente a la labor educativa, tomando los contenidos como pretexto para el fortalecimiento de las habilidades de procesamiento de la información, con el valor agregado de que, llevarán al alumno a conocer de forma consciente.

A continuación se revisa la forma en que interactúan la lectura, la comprensión, el texto y el lector, así como su trascendencia en la vida educativa y social del alumno en el entendido de que leer no significa aprender, pero, comprender lo que se lee, si representa la piedra angular en los aprendizajes de los individuos.

2.2 La comprensión lectora inferencial: convergencia de factores.

En este subcapítulo se hace evidente la importancia de la comprensión lectora como competencia esencial para adquirir saberes a lo largo de la vida. Lo anterior se complementa con la revisión de algunas formas de concebir el acto de leer y su relación con la comprensión, como dos elementos de un mismo proceso.

Durante el siglo XX, leer, en la década de los sesentas, se concibió como un acto automático, en el sentido de la mecanización, al mismo tiempo se relacionaba con habilidades auditivas, por lo tanto no representaba un acto consciente.

La lectura como práctica mecánica, como ejercicio “auditivo y vocal”, según definición de los especialistas de principios de la centuria anterior, fue el esquema predominante en la academia hasta bien entrado el siglo veinte (...) Leer, en el momento fue un ejercicio sensorial excesivamente elemental al que solía accederse mediante faenas mecánicas asignificativas y descontextualizadas (Moreno, s. a: 3).

En contraste, durante los años ochenta, la lectura va más allá de la simple decodificación, es un acto de construcción de parte del lector:

Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otro modo, leer es un esfuerzo en busca de significado; es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias (Defior, 1996, citado en Vallés, 2005: 49).

Considerando lo anterior resulta un proceso “natural” que leer sea el previo de la comprensión, sin embargo, la comprensión se da al mismo tiempo que se lee (Dubois, 1984; Jouini, 2005), lo que implica que son procesos simultáneos donde el individuo comprende al tiempo que lee y lee al tiempo que comprende.

Cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo. Lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia (Colomer & Camps, 1996: 35).

Leer dentro de la escuela tendría que partir de un principio placentero, es decir, por interés personal, por curiosidad pero, con una intencionalidad que traspase los contenidos establecidos en los programas en aras del logro personal “...leer es haber escogido buscar algo; amputada de esta intención, la lectura no existe. Ya que leer es hallar la información que se busca, la lectura es por naturaleza, flexible, multiforme, siempre adaptada a lo que se busca...” (Foucambert, s.a., citado en Colomer & Camps, 1996: 56).

Con la lectura se propicia un intercambio permanente de experiencias y una interacción dinámica entre el lector y el texto, pero también entre los textos mismos, porque el lector logra establecer vínculos entre ellos, y esto abre camino para ir paso a paso en la apropiación de un mundo distinto del que habita quien no es lector.

[Los] libros tienen una virtud incitadora, porque propician e insinúan a un niño o niña a entablar nuevos diálogos con otros libros; así mismo, ellos permiten que los más chicos entren a un universo del que hubieran podido ser excluidos: el universo de la lectura (Castro, 2008: 22).

Los textos son uno de los motivos por el cual se está en posibilidad de construir, de crear, de recrear y de modificar el pensamiento, de tal suerte, que es viable converger y diferir a partir de la exposición de un planteamiento propuesto en lenguaje escrito.

Los libros son objetos cuyas formas ordenan tanto los usos que pueden ser atribuidos a todo texto como las apropiaciones a las que están expuestos por parte de la “comunidad de lectores”. Todo texto está investido de una significación y de una categoría inéditas, de allí que los textos exigen considerar, ante todo, que sus significaciones dependen de las formas a través de las cuales son recibidos y apropiados por sus lectores (Torres & Moreno, 2008: 60).

Luego entonces, hay una constante: el esfuerzo del lector por encontrar el significado de lo que lee, es decir, comprender aquello que el autor del texto desea comunicar, y se torna necesario volver la mirada a la lectura, visualizarla no como un acto mecánico sino más bien como una habilidad rica en procesos que pueden desarrollarse y perfeccionarse a lo largo de la vida estudiantil y después de ella.

El interés por la lectura como proceso de comprensión coincide, por otra parte, con los cambios producidos en su valoración educativa. La enseñanza ha dejado progresivamente de basarse en la simple memorización de contenidos y, por lo tanto, la capacidad de comprender lo que se lee ha ido adquiriendo una importancia creciente y estrechamente relacionada con los requerimientos de instrucción, más intensos cuanto más se asciende en el ciclo educativo. (Colomer & Camps, 1996: 70).

Como docentes se debe estar en la búsqueda de estrategias para desarrollar la comprensión, con el espíritu inquebrantable de aplicarlas desde la escuela, porque la comprensión lectora representa una posibilidad de perfeccionar el pensamiento, y, así se puede contribuir en el logro colectivo, como dice Alvermann (1990) “...Educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico...” (Citado en Carrasco, 2003: 131).

El autor y el lector se comunican, en una interconexión que permite comprender las ideas de quien escribe. Pero, la comprensión va más allá, no se trata solamente de

“entender” lo que se lee, sino de emplearlo, estableciendo puentes que vayan de la letra escrita al pensamiento crítico.

Dentro del proceso lector se vinculan los conocimientos previos con los argumentos del escritor, por eso, durante la comprensión las palabras no se aglutinan, el sujeto se relaciona con ellas y va elaborando y reelaborando su pensamiento en una relación que implica reciprocidad: el lector recibe algo del texto y el texto se transforma en una interpretación del lector.

Al lector se le llenaron de pronto los ojos de lágrimas,
y una voz cariñosa le susurró al oído:

-¿Por qué lloras, si todo
en este libro es de mentira?

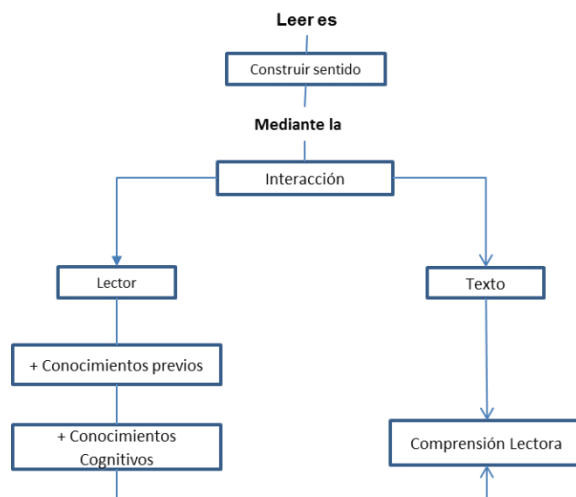
Y él respondió:

-Lo sé;
pero lo que yo siento es de verdad.

“La verdad de la mentira” Ángel González (Poema).

Lectura y comprensión son factores clave del aprendizaje humano, existiendo entre ambos una línea tan delgada que transparenta una fusión imperceptible, que las integra en un complejo proceso unificador. Esto queda de manifiesto en el siguiente esquema, donde la lectura es el punto de arranque y la combinación de los elementos que entran en juego durante dicho acto, conduce de manera inexorable a la comprensión lectora:

Esquema 1. Leer es.



FUENTE: Jouini, 2005:99

En referencia al proceso de comprensión, Pérez Zorrilla, señala también la distinción en el uso de las estrategias, como facilitadoras de la lectura. Desde luego, se entiende que su empleo y variedad estará dado en función de la experiencia lectora del alumno “...La comprensión (...) es considerada como un comportamiento complejo que implica el uso tanto consciente como inconsciente de diversas estrategias...” (Pérez Zorrilla, 2005: 122).

Estrategias como el automonitoreo, la paráfrasis o la elaboración de esquemas, entre otros, resultan ser esenciales en el proceso de interpretar y construir los significados; al leer, todos hacen uso de diferentes estrategias, pero muchas veces su empleo se hace de forma inconsciente; al respecto Pérez Zorrilla indica que leer y comprender como la mayor parte de las habilidades de nuestra vida (hablar, caminar, comer, dibujar, etc.) tiene que aprenderse gradualmente.

Las estrategias que cada uno posee se van incrementando, y se perfeccionan en la medida en que se convierten en lectores más asiduos “...Las estrategias lectoras son acciones de procesamiento de información que los lectores realizan para construir significados mientras leen y/o para restituirlos...” (Carrasco, 2006 citado en Treviño, et. al., 2007: 33).

Concedido que, las estrategias emergen de forma implícita en el proceso de lectura, es importante, aprender a identificarlas de tal manera, que faciliten y mejoren las competencias lectoras de los individuos, porque en la medida que ellos sepan cómo leen, qué hacer para comprender mejor, cómo dialogar con el texto e inclusive qué preguntarle, se aproximarán a sus propósitos logrando los objetivos de lectura.

Las estrategias de lectura pueden ser entendidas como *procedimientos internos* en la mente –por ejemplo, a nivel cognitivo (memorización, paráfrasis, elaboración) o metacognitivo (monitoreo, autoexplicaciones), (Coté, Goldman y Saul, 1998)- o bien como *procedimientos externos* sobre el texto –por ejemplo, toma de notas mediante organizadores gráficos, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, etcétera (Kobayashi, 2009)-. (Vega, et. al., 2014: 1051).

En síntesis, la comprensión lectora es un proceso donde se conjugan de forma concurrente habilidades y estrategias que promueven el desarrollo de un

pensamiento crítico, que se revela en la interpretación, construcción y postura respecto de lo que está dado, de lo que está escrito, asintiendo o disintiendo con ello desde la perspectiva personal en un intercambio constante entre el autor, el lector y el texto.

Dado que este proceso es una interrelación de factores, ciertamente no podría progresar la expresión del pensamiento humano sin tener una base común, análoga, en la que se manifieste la evolución de ideas, y precisamente sobre ello versará el siguiente subcapítulo, acentuando al lenguaje como evidencia de razonamiento.

2.2.1 Piaget

Ya con anterioridad se mencionó la importancia de la lectura en las diferentes modalidades de educación básica, debido a que es eje transversal de los demás aprendizajes, para alcanzar mejores estándares de calidad educativa, conseguirlo depende, en cierta medida, de conocer y emplear un sustento psicológico que encauce el trabajo educativo dentro del aula.

El enfoque constructivista permite acercarse a las formas en que el pensamiento se transforma en razonamiento, la participación activa del alumno en la lectura y cómo el individuo construye y reconstruye de forma permanente sus saberes por medio de la interacción.

El constructivismo encuentra sus orígenes a principios del siglo pasado con dos representantes de renombre: Piaget y Vigotsky, cuyas obras son soporte de procesos de enseñanza-aprendizaje en diversos contextos educacionales, así por un lado tenemos el constructivismo genético del primero, y, por otro, el social del segundo. Al ser ambos de corriente constructivista podríamos creer que trabajan sobre la misma línea, por el contrario, los aportes de cada uno, enuncian alcances distintos en torno al pensamiento, al lenguaje y al contexto.

Piaget, biólogo suizo, inició su trabajo basado en la evolución humana, al lado de Binet, descubrió la importancia de los procesos cognitivos determinados por la edad de los individuos. El método de observación y cuestionamiento sustentó sus experimentos impregnados de características lúdicas.

Para explicar los alcances de los niños en las diferentes edades y cómo conocían, Piaget propuso la teoría de los estadios: 1) Etapa sensoriomotriz (0-2 años), 2) Etapa preoperacional (2-7 años), 3) Etapa de las operaciones concretas (7-11 años) y 4) Etapa de las operaciones abstractas (de los 11 años en adelante).

En cada una de ellas hizo referencia a los procesos mentales que puede efectuar un niño, y aunque los rangos de edad no son determinantes si son estándares universales aceptados para el estudio y la investigación.

En la etapa de las operaciones concretas (el grupo de estudio se encontraba en este nivel evolutivo) los alumnos aprenden por medio del hacer, es decir, son las acciones efectuadas por ellos las que les permiten interiorizar los saberes, realizar acciones reversibles, y emplear un pensamiento deductivo "...Las acciones [constituyen] el punto de partida de las futuras operaciones de la inteligencia, siendo la operación una acción interiorizada que se hace reversible y se coordina con otras formando estructuras operatorias de conjunto..." (Piaget, 1995: 99).

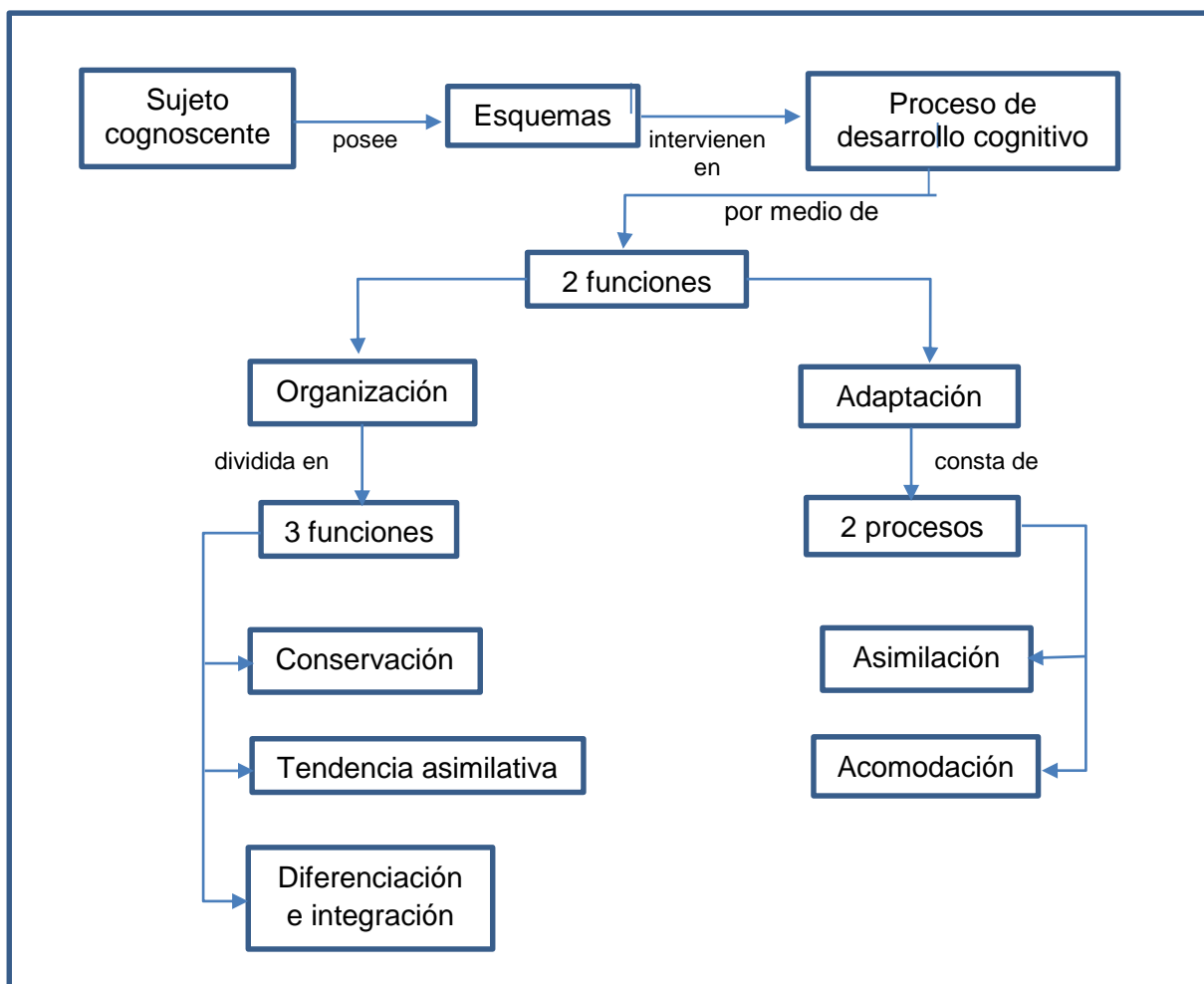
En el esquema 2 se presenta de manera general el proceso de aprendizaje de los individuos desde la perspectiva piagetiana; se aprecia que a través de la organización y la adaptación, el sujeto integra la nueva información proveniente de diversas fuentes, es decir, conserva una parte de la información, pero, al mismo tiempo es capaz de ir añadiendo o integrando otros datos que complementan los esquemas que ya se tenían y; a través de la diferenciación e integración establece nuevas relaciones.

La adaptación se logra cuando se incorporan o interiorizan características o particularidades del objeto en los esquemas, dando paso a la asimilación, misma

que no es definitiva, sino que al generar un encuentro entre los saberes anteriores y los nuevos, provoca que la información se reacomode.

Toda conducta es una asimilación de lo dado a los esquemas anteriores (con asimilación, en diversos grados de profundidad, a los esquemas hereditarios) y toda conducta es al mismo tiempo una acomodación de estos esquemas a la actual situación (...) toda conducta tiende a asegurar un equilibrio entre los factores internos y externos o, de forma más general, entre la asimilación y la acomodación (Piaget, 1995: 129).

Esquema 2. Funciones en el proceso del desarrollo cognitivo



FUENTE: Elaboración propia a partir de Hernández, 2006:179-180

De acuerdo con Hernández (2006) la asimilación y la acomodación entran en equilibrio, lo que favorece la adquisición de nuevos aprendizajes. Esa búsqueda constante del equilibrio es postulado fundamental en el enfoque constructivista, porque permite ir en un camino que conduce de niveles inferiores a niveles superiores de equilibrio.

Equilibrio es sinónimo de actividad. Una estructura estará en equilibrio en la medida en que un individuo es suficientemente activo para poder oponer compensaciones externas a todas las perturbaciones. Estas compensaciones acabarán siendo anticipadas por el pensamiento. Mediante el juego de las operaciones se pueden anticipar simultáneamente las perturbaciones posibles y compensarlas mediante las operaciones inversas o las operaciones recíprocas (Piaget, 1995: 189).

Esta revisión, a grandes rasgos, dio la oportunidad de comprender cómo es que los alumnos aprenden, y al mismo tiempo, ilustra el proceso de la comprensión lectora que se relaciona con elementos que van desde la codificación, el uso del lenguaje y el conocimiento de los formatos textuales hasta las estrategias de comprensión lectora y la intencionalidad de quién realiza la lectura; así, al comprender un texto nuestro pensamiento se vuelve más complejo.

Mejorar el pensamiento de los alumnos en el salón de clase implica mejorar su lenguaje y su capacidad discursiva. La comprensión de significados se potencia a través de la adquisición de la habilidad de la lectura, la expresión del significado se desarrolla mediante la adquisición de la escritura. El origen del pensamiento es el habla, y el pensamiento organizado surge por el razonamiento. (González, 2003: s/p).

Se favorece entonces un desarrollo cognitivo, y sus etapas evolutivas pueden enmarcarse dentro del proceso de comprensión lectora en el logro paulatino de los alumnos: así primeramente, identifican las letras y su respectivo sonido; con la unión de las grafías forman palabras y reconocen su significado; posteriormente, al enlazar palabras conforman oraciones; que integran una idea, y provocan la complejidad del pensamiento; y finalmente, estas ideas se integran en los esquemas de los alumnos quienes las acomodan o reacomodan, en el proceso de interpretar el mensaje "...El proceso de lectura implica construir el significado de todo un texto y tener una buena imagen referencial de lo que se comunica en él. Es decir, leer siempre implica comprender lo que se comunica en un texto..." (Castillo, R., 2011: 25).

La lectura de comprensión en esta etapa de desarrollo cognitivo, si puede trascender de lo literal a lo inferencial, porque el alumno ya cuenta con elementos necesarios de codificación y decodificación del mensaje escrito, y a su vez, puede interpretarlo a través del lenguaje, estableciendo conexiones personales entre sus previos y la nueva información.

Las explicaciones entre niños se desarrollan en el plano del pensamiento y no ya únicamente en el plano de la acción material. El lenguaje << egocéntrico>> desaparece casi totalmente y las frases espontáneas del niño testimonian en su propia estructura gramatical una necesidad de conexión entre ideas y de justificación lógica (Piaget, 1995: 56).

La comprensión lectora es una actividad de aprendizaje compleja, requiere poner en juego un cúmulo de habilidades de pensamiento a fin de discernir el mensaje del texto leído dando origen a una interpretación del trabajo del autor, esta construcción del lector, puede quedarse en el nivel literal o progresar a un nivel más complejo permeado de inferencias, relaciones, reflexiones, aseveraciones, negaciones o conclusiones en torno al texto.

La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar (...) La construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona (aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica (Díaz & Hernández, 2002: 275).

Además, desarrollar habilidades a través de la lectura, no podría ser posible sin tomar en cuenta el papel del lenguaje, que en las primeras etapas de vida ayuda a la adaptación y, posteriormente, favorece el contacto con los demás, su desarrollo permite representar la realidad, es decir, se progresa del uso de símbolos (propios) a signos (establecidos) para adentrarse en la interpretación y construcción primero individual, y después colectiva en la significación, movilizándolo sus esquemas en una dinámica constante de reconstrucción.

Enriquecer el vocabulario del alumno con nuevos conceptos que le permiten reconfigurar los propios, dando origen a nuevas ideas, accediendo a nueva información. Para producir este nuevo

conocimiento se requieren mediaciones, en estas los sistemas gráficos o de signos hacen posible [lo que se ha denominado] internalización (Álzate, et. al, 2005: 3).

El incremento del lenguaje, la identificación de diferentes estructuras textuales y el uso de conocimientos previos median el avance de los alumnos hacia la comprensión lectora, de ahí que la reconstrucción de significados sea ininterrumpida "...Las interpretaciones son el resultado de la extracción de significados a partir de lo que se presenta y de lo que ya se tiene en una acción inferencial..." (Gil, 2010: 36).

Por eso, la comprensión lectora representa una posibilidad de graduar la complejidad del pensamiento, avanzando del nivel literal para llegar al inferencial y alcanzar el crítico, para desafiar al estudiante en una lectura que le exija mayor uso de sus previos y de lenguaje.

La formulación de inferencias depende de habilidades lingüísticas, contextos mentales y situaciones del aquí y el ahora que se han de interpretar. Las habilidades lingüísticas se rigen por principios sintácticos, semánticos y pragmáticos, esto, en el caso de la lectura tiene que ver con formular proposiciones que estén de acuerdo con el contenido del texto, para poder llenar la información que no es explícita; si no se tiene esta capacidad se podría presentar dificultades en la comprensión de textos (Gil, 2010:29)

Piaget aportó que el pensamiento antecede al lenguaje y a medida que se progresa en el desarrollo cognitivo, éste se transforma en evidencia de pensamiento. Entre más rico es el lenguaje, mayor nivel de abstracción se logra, en ese sentido, hay una mayor habilidad de realizar inferencias.

Entre el lenguaje y el pensamiento existe (...) un círculo genético tal que uno de ambos términos se apoya necesariamente en el otro en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, a fin de cuentas, de la propia inteligencia que, a su vez, es anterior al lenguaje e independiente a él (Piaget, 1995: 124).

En suma, se considera que este enfoque es el idóneo para impulsar la comprensión lectora inferencial, porque provee de los supuestos necesarios para dirigir un salto entre los distintos niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) a que pueden acceder los estudiantes, considerando la importancia de cada uno en el proceso.

Es necesario tener presente en todo momento, que los textos son representaciones del pensamiento de otros, acercar a los alumnos a los mismos, implica orientarlos en la construcción de significados y en la reconstrucción de sus formas de pensamiento, alcanzando niveles más complejos y encontrando en cada libro la oportunidad de interactuar con el mensaje, con el autor y con los otros, de elaborar una lectura inferencial porque en el texto

No es solo una expresión sonora o gráfica lo que está presente, sino es una representación concreta del pensamiento, de la visión del entorno y de las ideas. Es decir, se toma algo que no está presente y se encarna en una forma organizada y comprensible como lo es el discurso (Gil, 2010: 51).

2.2.2 Levy Vigotski

En comparación con Piaget, Levy Vigotski, nació en 1896, en Bielorrusia, en un ambiente permeado de conflictos bélicos y de discriminación debido a su condición de judío. Durante su infancia, sus pasatiempos eran el ajedrez y la colección de estampillas. Estudió Derecho y Medicina, además de cursos diversos en historia y filosofía, y hablaba varios idiomas.

Se aprecia en toda su formación de manera implícita su interés por el lenguaje como una forma de expresión y construcción social, de ahí que cuando dirigió en Rusia a un grupo de investigadores denominado la Troika (parte del Instituto de Psicología de Moscú) sus estudios se enfocaron hacia la comprensión de los procesos psicológicos superiores en la adquisición de saberes, es decir, cómo los individuos pueden pasar de un estado biológico inferior a uno cultural superior.

[En] 1924, año en que se llevan a cabo las primeras investigaciones acerca de la constitución de procesos psicológicos superiores en la adquisición de conocimientos, señalándose la atención involuntaria, memoria lógica, motivación y lenguaje como mediadores de la interacción social, organización e interpretación conceptual (Zubiría, 2004: 22-23).

En dichas investigaciones recuperó los experimentos de Binet y el trabajo desarrollado por Piaget, pero agregó la variante de considerar el contexto como

determinante en los resultados alcanzados por los sujetos de estudio, y aplicó una preevaluación y una postevaluación, que determinarían las bases para establecer la importancia de ambientes favorecedores para el aprendizaje.

Conceptos clave en el desarrollo de sus investigaciones fueron: pensamiento, lenguaje, contexto y la zona de desarrollo próximo, consideradas ampliamente en el quehacer pedagógico contemporáneo.

En la interrogante de cómo aprenden los individuos, dependiendo del enfoque, se puede hablar de la influencia del objeto en el sujeto, o viceversa, sin embargo, en la perspectiva constructivista sociocultural, cuando el sujeto conoce al objeto no hay una relación unidireccional, al contrario, existe un proceso bilateral permeado de interacciones donde el primer mediador es el propio individuo, el que aprende, a fin de lograr mejores procesos.

El habla egocéntrica no se limita por mucho tiempo a ser un mero acompañamiento de la actividad del niño. Además de ser un medio de expresión y de descarga de la tensión, pronto se convierte en un instrumento del pensamiento propiamente dicho, en la búsqueda y planificación a un problema (Vigotski, 2015: 99).

La mediación puede estar dada en función de dos categorías: 1) el contexto y 2) los “artefactos socioculturales”, es decir, quiénes intervienen en ese tránsito de conocer y qué se utilizó para aprender interactuando en el contexto.

Los años de escuela, en su conjunto, son el período óptimo para la instrucción en operaciones que requieren conciencia y control deliberado; la instrucción en estas operaciones fomenta al máximo el desarrollo de las funciones psicológicas superiores mientras están madurando (Vigotski, 2015: 255).

Pero este conocer no sería posible sin el uso de las herramientas y los signos que actúan a nivel externo e interno, estos dos elementos permiten al sujeto reconstruir su realidad y simultáneamente avanzar en su desarrollo cultural, reflejo de funciones psicológicas superiores, tal es el caso de la comprensión lectora.

La escuela es un contexto que favorece el desarrollo progresivo de lo básico a lo complejo y los instrumentos de que se vale nos acercan más a la condición humana que nos diferencia de los animales en el pensamiento, el niño en su rol de

estudiante al acceder formalmente al sistema educativo se hace beneficiario de una gama de herramientas que le facilitarán comunicarse, interactuar y conocer.

Algunos ejemplos de distintos tipos de instrumentos psicológicos son los siguientes: los sistemas numéricos desarrollados para contar, la escritura, las mnemotecnias, desde sus formas simples hasta sus formas complejas, los símbolos algebraicos, las notas musicales, los sistemas de comunicación de diferente tipo y el lenguaje oral (Hernández, 2006: 221).

Ese conjunto de instrumentos creados por el hombre a lo largo de su historia, median las formas de relacionarse unos con otros, y al mismo tiempo, son evidencia de las formas en que se complejiza el pensamiento.

Resulta relevante sobremanera, la existencia del lenguaje humano en las relaciones con los otros, los niños desde edades tempranas interactúan con los padres, los hermanos, la familia, etc., esa exposición permanente a las palabras le permite en momentos posteriores apropiarse del lenguaje para comunicarse.

El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural del niño. El desarrollo del habla interna depende fundamentalmente de factores externos; el desarrollo de la lógica del niño es (...) una función directa de su habla socializada. El crecimiento intelectual del niño depende de su dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje (Vigotski, 2015: 160-161).

Originalmente, el lenguaje y el pensamiento, avanzan por sendas separadas, sin embargo, llegan a un punto donde convergen y entonces, el pensamiento se puede expresar gracias al lenguaje, y, se manifiesta más complejo en razón también de un mayor bagaje léxico "...el pensamiento tiene una fuerte relación con el lenguaje; a medida que avanza el desarrollo se puede observar como el pensamiento se vuelve lingüístico y el lenguaje se convierte en una vía del pensamiento..." (Gil, 2010: 37).

Aunque Vigotski no se refiere específicamente a la lectura o a la comprensión de la misma, si se refiere a la escritura como uno de los instrumentos psicológicos, en ese tenor, aquello que ha sido escrito puede leerse.

Desde este enfoque los textos son un producto sociocultural, en ellos están plasmadas las ideas y los constructos de los autores que a su vez, se encontraron en un contexto y tiempo determinados, por tanto, las ideas plasmadas en ellos resultan ser fruto del conjunto de interacciones que parten de lo social a lo individual.

La actividad de la lectura y el proceso de comprensión que implícitamente conlleva, representan un problema que el estudiante tiene que resolver; entender el significado de la misma requiere de movilizar las funciones superiores a través de una guía experta, que en este caso puede ser un compañero más hábil o bien, el docente que cuenta con más experiencia en el manejo de los instrumentos socioculturales, para estar en posibilidad de lograr esa comprensión.

La guía experta debe darse tomando conciencia de la Zona de Desarrollo Próximo, de tal forma, que en este caso el docente, oriente el proceso, ayudando solamente en el momento y en la medida necesaria, ni más ni menos.

La discrepancia entre la edad mental real de un niño y el nivel que alcanza al resolver problemas con ayuda indica la zona de su desarrollo próximo (...) Con ayuda todo niño puede hacer más de lo que puede hacer por sí mismo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su nivel de desarrollo (...) La facilidad con la que es capaz de pasar de la resolución independiente de un problema a la asistida es el mejor indicador de la dinámica de su desarrollo (Vigotski, 2015: 252-253).

La comprensión lectora, entonces, puede facilitarse en la interacción, en comunión con los demás miembros del grupo y mediados por el docente, es decir, uno o varios niños trabajando bajo esa orientación:

Un novato trabaja muy cerca de un experto en la resolución conjunta de un problema en la zona de desarrollo próximo. De este modo, el novato puede participar de ciertas destrezas que le resultarían inaccesibles individualmente. El desarrollo se construye a través de la interiorización que el novato hace de los procesos cognitivos compartidos con el experto, apropiándose de lo que ambos realizan en colaboración para ampliar el conocimiento y las destrezas que ya posee (Rogoff, 1993: 184).

El docente, debe tener una intencionalidad respecto a los logros que desea alcanzar, y encaminar a los estudiantes a trabajar bajo un ambiente continuo de

interacciones, de tal forma que, la práctica constante facilite el dominio de estrategias que faciliten la comprensión al socializar las que cada alumno ha utilizado en el proceso de la lectura vista como un problema a resolver.

Sin embargo, aunque las interacciones en el aula son producto del uso de las herramientas culturales creadas por el hombre, sean los símbolos o los signos, no todos los alumnos están en posibilidades francas de comunicar de forma clara y precisa sus ideas, experiencias, perspectivas o desacuerdos en torno al tema estudiado, debido a una carencia de lenguaje.

También es importante considerar que los alumnos deben desarrollar más disposición a escuchar al otro y a aceptar su punto de vista como válido, producto de un contexto familiar y social que determina su subjetividad, haciendo valoraciones sobre su postura y las demás.

Desde este enfoque el trabajo colaborativo facilita la comprensión de ideas y el análisis de las mismas, pero, los docentes aún se encuentran en la búsqueda de las estrategias que logren desarrollar esta habilidad con sus grupos de trabajo

Verdaderamente es más fácil callar los propios pensamientos que formularlos de una manera convincente, expresarlos verbalmente y además asimilar los propósitos e ideas del compañero. Este amor a la facilidad probablemente contribuya a que la gente se oponga a un esfuerzo mental para participar en una cooperación activa y llegar a una mejor comprensión (Bos, 1937, citado en Rogoff, 1993: 187)

Por último, la escuela es parte de un sistema, así que ya le vienen determinados los alcances en torno a los logros de los alumnos, qué tipo de estudiantes necesita el estado, hasta dónde deben llegar los docentes o guías expertos con ellos en materia de comprensión lectora, y con base en ello, reorientar las actividades en el aula, buscando verdaderas oportunidades de trabajo colaborativo, interés y disposición de la comunidad educativa, fortaleciendo la forma de que el estudiante se exprese por medio del lenguaje y en interacción con su contexto.

2.2.3 Los niveles de comprensión lectora

Con anterioridad se hizo mención de la importancia de la comprensión lectora y su incidencia en la adquisición de saberes de parte de los estudiantes, el alcance de la misma se evidencia a través de una construcción o reconstrucción de significados vinculados a los saberes previos empleando para ello diversas estrategias que pueden ser conscientes o inconscientes.

Ahora bien, conseguir lo anterior sería muy sencillo si se parte de la premisa de aulas homogéneas, sin embargo, las escuelas son un cúmulo diverso en todos los aspectos imaginables: social, económico, cultural, ideológico, psicológico, religioso, valoral y cognitivo; es de esperarse que los niveles de comprensión en consecuencia no sean similares.

Es imprescindible, que los profesores integren entre las actividades pedagógicas, acciones dirigidas a la comprensión lectora en sus diferentes niveles, de tal manera, que se contribuya significativamente y cada quien desde sus posibilidades a reducir este problema que por tantos años hemos arrastrado como nación.

Hay diferentes clasificaciones relacionadas con los niveles de comprensión dadas en función de la intencionalidad y de la perspectiva del investigador, aunque también intervienen posturas políticas y educativas que las establecen como parámetros de logro y base de las evaluaciones en el contexto educativo.

González, 2004 (citado en Vallés, 2005: 51) presenta la siguiente clasificación de los niveles de comprensión lectora:

Cuadro 2 Niveles de comprensión lectora

| NIVELES | DESCRIPCIÓN |
|---|--|
| Descodificar vs. extraer significado. | Capacidad para extraer significado explícito e implícito (adquisición de destrezas básicas). |
| Aprender a leer vs. leer para aprender. | Aprender leyendo supone adquirir conocimientos sobre el tema. (Aplicar las destrezas básicas a situaciones complejas). |
| Comprensión completa vs. Incompleta. | <p>Comprensión completa:</p> <p>Etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Activar el conocimiento previo. -Encontrar la organización subyacente. -Modificar las estructuras propias para acomodar la nueva información. <p>Comprensión incompleta:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Solamente se realiza una o dos de las fases anteriores. |
| Comprensión superficial vs. profunda | <p>Superficial:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se adquiere información mínima y básica (procesamiento automático). <p>Profunda:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se extrae la máxima información posible. -Requiere un procesamiento lento y controlado. |

Fuente: Vallés, 2005: 51

Los niveles van de lo más elemental, que es la decodificación, hasta la comprensión profunda que implica interactuar con la información mayor tiempo y por tal, requiere una orientación precisa de parte del profesor.

Así pues, se entrevé que el factor tiempo incide de forma directa en las actividades encaminadas a la comprensión en su nivel más elevado ya que el desarrollo de interacciones entre el texto, los lectores y el docente a través del diálogo y de la habilidad de escuchar debería encontrarse circunscrita a una dinámica de aprendizaje que implique procesos mentales expresados a través de la palabra, y por lo tanto, demandan de mayor tiempo para planearse de parte del docente y concretarse en los alumnos.

Por consiguiente, los docentes deben tener siempre en perspectiva la importancia de crear oportunidades de aprendizaje relacionadas con la lectura, teniendo

presente que “...El nivel de comprensión de un texto equivaldría (...) a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras...” (Pérez Zorrilla, 2005: 122). Esta autora expuso 5 niveles que se deben transitar para poder alcanzar la comprensión correcta de un texto:

Cuadro 3 Niveles y procesos de la comprensión lectora

| NIVEL | CARACTERÍSTICAS | PROCESOS |
|---|---|----------------------------|
| Primer nivel Comprensión Literal | Es el nivel más elemental y en él se reconocen nombres, elementos, relaciones causa-efecto o recordar detalles, ideas principales, rasgos de los personajes, etc. | Reconocimiento Recuerdo |
| Segundo nivel Reorganización de la información | El lector es capaz de reordenar las ideas o la información a través de resúmenes, esquemas, clasificaciones, etc. Se refiere a la información explícita en el texto. | Clasificación Síntesis |
| Tercer nivel Comprensión Inferencial | El lector es capaz de vincular sus saberes previos con la nueva información que arroja el texto y a partir de ello hipotetizar o concluir sobre aspectos del mismo. Se relaciona con la información implícita en el texto | Inferencia |
| Cuarto nivel Lectura crítica o juicio valorativo | Aquí el lector puede efectuar un trabajo reflexivo y evaluar el contenido textual. | Relacionar Evaluación |
| Quinto nivel Apreciación Lectora | Se relaciona con la forma y el estilo del texto de una forma objetiva y crítica desde la perspectiva del lector. | Inferencia Evaluación |

Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez Zorrilla, 2005: 123-125.

Aun cuando las clasificaciones anteriores permiten visualizar los procesos implicados en la comprensión lectora, para efectos de esta indagación nos abocamos a la propuesta empleada por Pérez Abril que distinguió 3 tipos, aplicables al contexto de la educación básica y así, intervenir de forma precisa en la transformación de competencias lectoras.

Se dio énfasis en el nivel intermedio que corresponde a la lectura inferencial, paso decisivo entre la lectura literal y la lectura crítica.

El primer tipo corresponde a la lectura literal, que aunque es el nivel más básico y aparentemente el más sencillo requiere de cierto nivel de dominio en cuanto a la identificación de elementos gráficos, sintácticos y semánticos, así mismo se refiere a la comprensión de la estructura del texto a través de la palabra, la oración o el párrafo y las conexiones que se establecen entre ellos para asignarle sentido. Son tres las acciones generadas a través de este tipo de lectura:

- a) Identificación / Transcripción: se refiere a reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto o reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etcétera, a manera de descripción.
- b) Paráfrasis: entendida como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.
- c) Coherencia y cohesión local: se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración. (Pérez A., 2003: 40-41).

El nivel intermedio de comprensión corresponde a la lectura inferencial, de suma importancia, ya que, en virtud de este, se formuló la propuesta de intervención. Por ahora, conviene aclarar en qué consiste y a su vez cuáles son las operaciones que se desarrollan con la comprensión lectora inferencial a partir de la práctica cotidiana.

La lectura inferencial se relaciona con la habilidad del lector para extraer o deducir información que no se encuentra de forma explícita en el texto, para ello, es necesario que establezca vínculos entre el contenido y sus saberes previos, no obstante, resulta fundamental el conocimiento de diferentes tipos de éstos para facilitar la comprensión de la intencionalidad del emisor. Igualmente son tres los aspectos que se promueven al ejercitarla:

Enciclopedia: se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias.

Coherencia global – progresión temática: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macroestructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto.

Coherencia global – cohesión: se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias. (Pérez A., 2003: 42).

Por último, aborda la lectura crítico-intertextual, en ella hay un acercamiento más profundo con el autor, ya que lo que se intenta es asumir una postura crítica respecto del contenido, identificando sus intenciones, los motivos del escrito, el contexto en que se elaboró y las formas en que se relaciona con otro u otros textos. Consta de tres elementos:

Toma de posición: tienen que ver con asumir por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.

Contexto e intertexto: se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto, y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y contenido.

Intencionalidad y superestructura: se trata de explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos así como el reconocimiento del tipo de texto... (Pérez A., 2003: 43).

Es ineludible reconocer la necesidad de implementar parámetros claros y precisos de lectura a nivel nacional, la clasificación anterior da pauta para desarrollar el trabajo comprensivo desde los docentes y para los alumnos con la confianza de que hacerlo conducirá a mejores resultados en los procesos de aprendizaje de los alumnos, fundamentalmente porque la lectura está presente en la vida académica y social de los individuos.

Implementar en las escuelas actividades enfocadas al desarrollo de los tres niveles de comprensión ya mencionados, sin estancarse en el literal (que comúnmente y por cuestiones administrativas es el más empleado), permite vislumbrar a los alumnos como seres humanos capaces de transformar su pensamiento para alcanzar construcciones complejas ¿Por qué limitarlos al nivel más elemental? ¿Cómo docentes contamos con las herramientas necesarias que permitan dar el

salto de lo literal a lo inferencial? ¿Y qué decir de la lectura crítica? ¿Cómo llegar a ella cuando se carece de elementos para hacer una buena lectura literal?

Desde esta propuesta taxonómica, se puede decir, que el texto como tal, una pregunta, una palabra, representan un desequilibrio en el individuo y por medio de diferentes acciones como la lectura y la relectura del contenido, responder la pregunta o la inferencia del significado a partir del contexto, paulatinamente permiten recuperar el equilibrio en una reorganización de las estructuras mentales, lo que da como resultado, un mayor nivel comprensivo en un complejo proceso de reconstrucción permanente, como vimos en líneas anteriores lo planteaba Piaget, dejando en evidencia el vínculo entre el desarrollo de HP y la comprensión lectora.

Cuando el alumno interactúa con el texto, debe quedar claro que "...Las letras dicen, contradicen, cuentan, proponen. Y, con frecuencia, dicen más de lo que dicen; proponen de manera explícita, pero al tiempo guardan "entre líneas" agregados de información que el lector debe esclarecer..." (Moreno, s.a: 5), por ello, la teoría constructivista genética, permite andar el camino de la construcción y reconstrucción de significados, tomando como piedra angular el lenguaje, que puede facilitar u obstaculizar el desciframiento de lo que un texto (y su autor) quiere transmitir.

La lectura se encuentra permeada de un conjunto de elementos que facilitan el proceso comprensivo; específicamente en la edad seleccionada para el desarrollo de la presente investigación, hay un reacomodo en el punto de vista, ya no es únicamente el del niño, sino el del otro, y resulta de suma importancia la interacción y la justificación del mismo a través de los argumentos.

Surgen entonces posibilidades de discusión, que implican una comprensión con respecto a los puntos de vista del adversario; y de búsqueda de justificaciones o de pruebas respecto de la misma afirmación. Las explicaciones entre niños se desarrollan, en el plano del pensamiento y no ya únicamente en el plano de la acción material. El lenguaje <<egocéntrico>> desaparece casi totalmente y las frases espontáneas del niño testimonian en su propia estructura gramatical una necesidad de conexión entre ideas y de justificación lógica (Piaget, 1995: 56).

Así pues, promover en las aulas la lectura inferencial es una ardua tarea a la que nos negamos por el desconocimiento o temor de lo que involucra y porque de forma implícita representa más trabajo: desde innovar en el aula, crear actividades que la favorezcan, identificar a los alumnos que no generan inferencias, dedicar tiempo real a las interacciones de los estudiantes de tal modo, que el pensamiento traducido en lenguaje evidencie las elaboraciones de los niños, hasta capacitarse como docentes en el conocimiento de todas las clases de inferencias que se pueden procesar partiendo de un texto.

Se deben buscar las estrategias para favorecer este tipo de lectura; o crearlas de acuerdo a las características de los alumnos, consolidando los saberes previos e integrando nuevos, a partir del compromiso moral que se tiene con ellos en la generación de mejores oportunidades de aprendizaje e incrementar así sus posibilidades de aprender por medio de la lectura.

Como la comprensión lectora pone en juego diversas habilidades, las líneas subsiguientes están centradas en la inferencia como habilidad básica para enriquecer los procesos lectores de los alumnos que comienzan a interactuar con textos expositivos.

2.2.4 La inferencia y su relación con la lectura de textos expositivos

La importancia de la comprensión lectora como parte de los procesos de aprendizaje de los alumnos y sobre todo como eje transversal de conocimiento, debe responder a la necesidad de sensibilizar al colectivo docente a un trabajo más exhaustivo acerca de la lectura como vía y como meta, en el entendido de que se requiere un mayor compromiso con el trabajo pedagógico.

Por ende, a medida que se ha cambiado la postura sobre la comprensión lectora (de acción mecánica a habilidad) hoy día se reconoce

Que se trata de un paquete de habilidades o estrategias combinadas (con más de 30 procesos cognoscitivos y metacognoscitivos implicados, según Collins y Lacina, 2009, p.

504), y que estas tienen variaciones y ajustes en función del tipo de texto y los criterios educativos que se deben satisfacer (Zarzosa, 2011:24).

De ahí que se deba desarrollar la habilidad de los estudiantes para procesar la información a través del empleo de operaciones mentales, entre las que destaca la inferencia como crucial en ese proceso y determinante en la comprensión lectora.

La investigación sobre esta temática ha sido muy prolífica a lo largo del tiempo, sin embargo, vinculada a la inferencia emerge apenas a principios del siglo XX.

[Se] encuentra como base común en los estudios de inferencia y procesamiento textual los trabajos de Bartlett, en 1932, que anticipan la llamada *revolución cognitiva* de los años sesenta, así como los de Bruner, en 1957. Estos estudios inician desde la psicología cognitiva en búsqueda de la definición y descripción de los mecanismos cognitivos involucrados en la memoria y la comprensión del texto escrito (León, 2003, citado en Cisneros, et. al., 2013: 17).

El interés por desentrañar los procesos que ocurren en la mente durante la lectura y la comprensión de la misma, resaltan el valor de las inferencias que se pueden llevar a cabo, ello da pauta a un mayor dominio lector que facilita la elaboración de interpretaciones y construcciones de significado personales, y en ese sentido, coadyuvará al estudiante a convertirse en un lector más competente.

Este término denota los procesos a través de los cuales las personas llegan a interpretaciones situadas o ligadas al contexto sobre qué se pretende en cada momento durante una interacción, interpretaciones sobre las que se construyen sus respuestas. (...) Para entender lo que los hablantes quieren conseguir con sus mensajes, tenemos que realizar asunciones sobre sus experiencias pasadas, sus motivos generales, el hilo del argumento que están planteando y cosas similares. Esas asunciones se derivan, parcialmente, del conocimiento previo, extralingüístico, pero, en gran medida, se comunican en el curso de la misma interacción (Gumperz, 1978, en Calsamiglia y Tusón, 1999 citado en Cisneros, 2013: 19).

Entonces las inferencias se relacionan con los saberes previos y es a través del uso o dominio de referentes lingüísticos que permiten ver más allá de lo que el escritor plasmó en su texto, ese proceso es simultáneo con la lectura pero mucho más duradero, puesto que las inferencias se pueden elaborar antes, durante y/o después de la lectura.

Resulta difícil pensar que un individuo ha comprendido un texto cuando no ha sido capaz de elaborar una inferencia. Inferir refleja el grado de dominio comprensivo de la información "...el lector ha comprendido un texto cuando es capaz de realizar inferencias, las que [Johnston] define como "actos críticos" de comprensión que permiten evaluar palabras, juntar proposiciones y frases y llenar vacíos de información..." (Johnston, 1983; citado en Santelices, s.f.: s. p).

Autores diversos convergen (Colomer & Camps, 1996; Cassany, et. al., 2000; González, 2009; Cisneros, et. al., 2013) en que éstas son procesos mentales que de una forma u otra permiten ir llenando vacíos informativos, por lo tanto, y parafraseando a Escudero & León, aunque la información no se encuentre de forma explícita en el texto si el lector es capaz de deducir un nuevo dato o conclusión, entonces, está elaborando una inferencia.

Aunque existe una amplia gama de conceptualizaciones, la definición de Cassany y colaboradores, es la que mejor enmarca la esencia de esta habilidad, en razón de que, en la educación básica los alumnos si son capaces de elaborar inferencias, partiendo de los datos textuales y llenando vacíos a partir de la utilización de sus conocimientos previos.

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Sea porque el lector desconoce alguna palabra, porque el escrito presenta errores tipográficos, porque se ha perdido una parte del texto, o por cualquier otra causa, a menudo se producen lagunas de significado (Cassany, et. al., 2000: 218).

La importancia de las inferencias durante los primeros años escolares salta a la vista: permiten leer y comprender el texto o la información a pesar de las ausencias informativas. Lógicamente poseen un atributo de complejidad inherente que las encuadra (como a otras habilidades) factibles de enseñanza, desde el aula y en la escuela, con el fin de fortalecer la lectura comprensiva.

Su dificultad estriba en la variedad de inferencias que se pueden producir, al respecto, hay un sinfín de clasificaciones, de entre las cuales se han elegido las de

Ripoll, Aguado y Díaz a fin de contrastarla con León & Escudero. Esta última nos parece pertinente porque es factible de implementar con estudiantes de corta edad y que cursan la educación básica, de tal suerte, que puede perfeccionarse gradualmente en los diferentes niveles formativos y de lectura al emplearse con textos narrativos y/o expositivos. Se presenta enseguida un cuadro comparativo entre ambas propuestas.

Cuadro 4 Cuadro comparativo de inferencias.

| Ripoll, Aguado y Díaz | Escudero & León |
|---|--|
| Inferencias perceptivas | “Asociaciones” |
| Determinan la <i>referencia</i> de elementos cuyo significado corresponde a un <i>elemento</i> que debe encontrarse o <i>deducirse</i> del <i>contexto</i> , como la palabra “una” en (3) [Hay cuerdas en esas cajas. Tráeme una]. Su no realización produce una mala comprensión del texto. | Hacen referencia a aquellos conceptos, <i>ideas</i> o ejemplos que los sujetos generan <i>durante</i> la <i>lectura</i> . Tales inferencias suelen estar basadas en la activación del <i>conocimiento previo</i> del lector y sirven para <i>integrar la información</i> del texto a través de la elaboración de explicaciones o <i>predicciones</i> . |
| Inferencias cognitivas necesarias o puente | “Inferencias explicativas” o “Antecedentes causales” |
| Dan <i>coherencia</i> al <i>texto</i> al <i>unir partes</i> que, de otro modo, quedarían inconexas, como al suponer que la cobra mordió al explorador en (2) [El explorador se encontró con una enorme cobra y los médicos no pudieron hacer nada para salvar su vida]. Su no realización también produce una mala comprensión del texto. | Aluden a alguna causa, razón o motivo de un determinado acontecimiento y sirven, fundamentalmente, para integrar las distintas oraciones del discurso. Son inferencias hacia atrás, ya que están orientadas hacia la información aparecida previamente en el texto. |
| Inferencias cognitivas elaborativas | “Inferencias predictivas” |
| Enriquecen la presentación del texto añadiendo <i>información</i> relacionada con el mismo, como suponer que el texto (2) sucedía en la selva. Su no realización no impide la comprensión del texto. | Se relacionan con la información de las consecuencias causales de un hecho o acción, responden a la pregunta ¿qué pasará después? Y pueden implicar expectativas acerca de hechos, objetos, acciones, resultados o emociones. Este tipo de inferencias se enmarca dentro de las denominadas “inferencias hacia delante” |
| En ambas propuestas destaca el hecho de que las inferencias no son consecutivas, es decir, dependiendo de las necesidades del lector se puede emplear una u otra o en dado caso varias de forma paralela. | |

FUENTE: Elaboración propia a partir de Ripoll, et. al., 2007: 235 y Escudero & León, 2007: 320.

Se debe agregar que no es posible darle mayor peso a uno u otro tipo de inferencias, lo que sí se puede decir es que son necesarias en la formación de alumnos con mayores habilidades lectoras, su dominio paulatino contribuirá a hacer de ellos lectores competentes.

Luego entonces, se insiste en la relevancia de fortalecer el desarrollo de la inferencia como estrategia decisiva en la comprensión, orientando al alumno a través de un mayor esfuerzo cognitivo porque hay que “ver” lo que no todos pueden ver, leer lo que no se escribió, deducir lo que no está, desarrollando en el niño un pensamiento de otro nivel que le ayude a comprender la totalidad y a sentir la necesidad de construir y de dar significados más que de reproducir.

El objetivo de enseñar a pensar comienza en este punto. Los niños y niñas (...) se percatan de que pensar es difícil, a diferencia de decir simplemente porque sí o porque no, que es muy fácil. Las maestras también lo aprenden, y perciben que hacer pensar es aún más complicado pero hay que arriesgarse (González, 2009: 21).

El caso es que no se puede desligar comprensión e inferencia, y en razón de ello hay que identificar claramente las posibilidades que se abren a los alumnos al trabajar con textos de diversa disposición “...en general, y basándose en la estructura, suele asumirse una clasificación más o menos estándar compuesta por textos descriptivos, expositivos, narrativos, persuasivos y procedimentales...” (Graesser, 1981, citado en Escudero & León, 2007: 314).

En el capítulo precedente se vio que las investigaciones refieren que los estudiantes se encuentran expuestos mayormente al contacto con textos de índole narrativa, con un incipiente esfuerzo por trabajar con los expositivos (Escudero & León, 2007, Vega, et. al., 2014, Cisneros, et. al., 2013) por ello, se presentan de forma general las características de ambos pero focalizando la atención en los últimos, como generadores de inferencias de mayor elaboración.

El texto narrativo es usualmente el más empleado en el contexto escolar, quizá sea en razón de su formato textual y probablemente debido a que presenta menor grado de complejidad en su análisis. Identificar datos, hechos, fechas, sentimientos o inclusive causas, dentro de una secuencia temporal clara y sistemática facilita la interacción que el alumno puede hacer con el texto partiendo de la mediación planificada e intencionada del docente.

Este tipo de textos son de fundamental importancia porque a través de ellos quienes escriben intentan explicar lo que acontece a nuestro alrededor, nosotros mismos podemos participar de su elaboración tomando como referente la vida propia.

Desde un punto de vista individual, las personas poseen una narración de su propia vida que les permite interpretar o construir lo que son y dónde están situados. Desde un punto de vista social y cultural la narración sirve para dar cohesión a las creencias compartidas y transmitir valores (Escudero & León, 2007: 314).

La accesibilidad que presenta el texto narrativo es el mejor argumento para que dentro de las aulas se trabaje de forma reiterada con él, mediante su uso se conoce el mundo, la historia, los hechos, los valores y hasta los intereses o motivaciones; la narración está permeada de una amplia gama de relatos que dan cuenta de lo anterior.

Los tipos de narraciones que existen en el mundo son incontables. En primer lugar, la palabra 'narración' engloba una amplia variedad de géneros que se dividen, a su vez, en un amplio abanico de materias, como si cualquier materia fuera susceptible de formar parte de una narración: la narración puede incorporar el lenguaje articulado, hablado o escrito; dibujos, fijos o en movimiento; gestos y todo un amplio conjunto de ingredientes; está presente en la mitología, en las leyendas, en las fábulas, en las historias cortas, en las historias épicas, en la historia, en la tragedia, en la comedia, en la pantomima, en la pintura,...en el cine, en los cómics, en los periódicos, en la conversación. Además, y bajo este infinito número de formas, la narración está presente en todo momento, en todos los lugares, en todas las sociedades; la historia de la narración comienza con la historia de la humanidad; no existen, ni existirán nunca, personas sin narraciones (Barthes, 1966, citado en (Escudero & León, 2007: 315).

Ciertamente la narrativa se infiltra en cada asignatura de la educación básica: español (chistes, cuentos, fábulas, leyendas, etc.), en ciencias naturales los alumnos tienen la aproximación a saberes de índole "científica", por ejemplo, en el caso de la luna a través de la leyenda, para explicar su origen en la visión prehispánica, en La Entidad donde vivo se hace uso de las canciones como "Sábado Distrito Federal" para describir las características de la urbe en crecimiento, entre otros ejemplos, donde el texto narrativo es vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la escuela los textos están pensados para una función lúdica en su público lector, niños y jóvenes a quienes se evitan los conceptos especializados. Con la intención pedagógica y comercial, los libros de texto en la educación básica poseen lecturas cortas y orientadas a ejemplificar o apoyar un concepto, se componen de microrrelatos, fragmentos, noticias o artículos de poca extensión (Cisneros, et. al., 2013: 10-11).

Emplear o restringir la comprensión lectora inferencial a este tipo de textos es circunscribir el pensamiento a una sola forma de ver la realidad, es en palabras de Lerner ‘enseñar una única manera de leer’

Cuando el trabajo se realiza con unos pocos libros que además pertenecen al género “texto escolar”, se obstaculiza aun más la posibilidad de que aparezcan diferentes maneras de leer. Por otra parte, permitir el ingreso de una única modalidad de lectura y de un único tipo de texto facilita el ejercicio de un importante requerimiento institucional: el control riguroso del aprendizaje (Lerner, 2001: 121).

Pese a que los textos narrativos facilitan la comprensión lectora y el control de los aprendizajes, no se puede dejar de lado otros tipos de discurso que requieren una mayor exigencia de pensamiento. Entra en este rubro el texto expositivo.

El discurso expositivo se caracteriza porque fundamentalmente aporta nueva información que vinculada con el conocimiento previo del lector, permite elaborar construcciones o conceptualizaciones, encaminándolo a organizar la información de forma jerárquica, comparativa o bien a establecer categorizaciones “...El propósito más habitual de los textos expositivos suele ser informar al lector acerca de nuevos conceptos, realidades genéricas y, a menudo, abstractas, además suelen aportar importante material técnico...” (Escudero & León, 2007: 319).

Por lo tanto, en vista de los aportes sustanciales que pueden hacer al conocimiento de los lectores será necesario verlos con mayor disposición dentro del quehacer pedagógico y, convertirlos en instrumentos cotidianos de comprensión lectora inferencial, con la certeza de que tomar esta línea de trabajo favorecerá el desarrollo de un pensamiento complejo con más y mejores procesos para integrar y vincular los nuevos saberes.

Los textos expositivos (...) incorporan elementos informativos, explicativos o argumentativos, dependiendo del contexto o de la función a la que va dirigido. Estos textos (ya sean libros de texto,

páginas web, enciclopedias, etc.) se utilizan habitualmente en aquellas situaciones en las que los estudiantes no poseen un conocimiento previo suficiente, pero donde se espera que este nivel de conocimiento pueda aumentar como resultado de su lectura (Goldman & Bisanz, 2002 citado en Escudero & León, 2007: 315).

Dado que, trabajar con ellos beneficia a los estudiantes en una nueva manera de pensar a través de la lectura entretejiendo estrategias de comprensión, resulta pertinente externar la necesidad de orientar a los estudiantes en el reconocimiento de sus características textuales, porque el uso casi permanente de los textos narrativos, nos ha relegado en la comprensión de aquellos que no entren en ese grupo.

Los estudiantes de primaria, debido a que carecen principalmente de conocimientos y estrategias para reconocer las características retóricas de este tipo de textos, presentan dificultades para comprenderlos. Éstas radican en las particularidades que presentan los textos. En primer lugar, los de tipo expositivo manifiestan un incremento en el vocabulario o conceptos técnicos de las disciplinas, cuyos contenidos pueden no estar relacionados directamente con la experiencia o conocimiento previo del alumno (Hall y Sabey, 2007, citado en Vega, et. al., 2014: 1052).

En el trabajo cotidiano que se desarrolla en las aulas, los docentes asumen que los estudiantes traen consigo un bagaje que profesores de grados anteriores se han encargado de desplegar, así se cree que cuentan con esos elementos para comprender de formas rápida los nuevos aprendizajes que corresponden al ciclo en turno.

Sin embargo, las carencias que se van evidenciando a medida que se requiere el uso de conocimientos previos tornan embarazoso el proceso de avanzar en habilidades, porque hay que paliar aprendizajes que quedaron débilmente estructurados, por lo tanto, el inconveniente es, la forma en que los docentes utilizan los textos como recurso para desarrollar el pensamiento.

A propósito de lo anterior, la siguiente clasificación resulta de suma importancia porque se desarrolló especialmente para los profesores que se encuentran frente a grupo dentro de las aulas de nivel primaria, lo que confirma que el docente debe trabajar con objetivos precisos a la hora de mediar procesos.

Cuadro 5. Clasificación de los textos por función y trama.

| Función \ Trama | Informativa | Expresiva | Literaria | Apelativa |
|-----------------|---|---|---|---|
| Descriptiva | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Definición ❖ Nota de enciclopedia ❖ Informe de experimentos | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Poema | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aviso ❖ Folleto ❖ Afiche ❖ Receta ❖ Instructivo |
| Argumentativa | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Artículo de opinión ❖ Monografía | | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aviso ❖ Folleto ❖ Carta ❖ Solicitud |
| Narrativa | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Noticia ❖ Biografía ❖ Relato histórico ❖ Carta | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Carta | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cuento ❖ Novela ❖ Poema ❖ Historieta | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aviso ❖ Historieta |
| Conversacional | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reportaje ❖ Entrevista | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Obra de teatro | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Aviso |

FUENTE: Kaufman & Rodríguez, 2003: 27.

Como se puede apreciar los textos informativo-expositivos, requieren de cierto manejo en el lenguaje, así como del reconocimiento de su estructura, porque presentan dificultades inherentes debido a su disposición, por ello, se debe acercar a los alumnos en el manejo cotidiano de los mismos, sabiendo que a mediano plazo se le facilitará su comprensión en otras modalidades educativas.

Los textos expositivos ofrecen dificultades en el plano léxico, en el de los enunciados y en el de las articulaciones proposicionales (Álvarez, 1996), lo que implica que su comprensión es más ardua para aquellos lectores que no están familiarizados con esta manera de utilizar el lenguaje, como es el caso de los alumnos de los primeros grados de educación primaria (Ray, 2011: 422).

Es necesario reconsiderar el papel de estos textos y familiarizarse con ellos, fomentar su empleo a través de la diversidad de tramas que los componen, creando las oportunidades de aprendizaje que desafíen las habilidades de los alumnos, a sabiendas de que la comprensión inferencial es un reto para los estudiantes y procurar en cada ocasión la vinculación con la realidad, la apropiación del lenguaje, el incremento del vocabulario, precisión en las explicaciones y la generación de inferencias utilizando como pretexto la información presentada.

A pesar de las dificultades que puede presentar el texto expositivo, también es cierto, que sus bondades están implícitas, porque muestran en su desarrollo

explicaciones, analogías, cuadros, esquemas, glosarios, etc., que intentan facilitar el manejo de la información; y en ese sentido, hacen saber que son accesibles para todos aunque con cierta cautela al momento de su manejo, algunas de sus características más relevantes son las siguientes:

Presentación del tema, planteamiento de preguntas o de un problema, respuestas o solución y conclusiones. Otros rasgos de esta función explicativa son la presencia de ilustraciones diversas que acompañan al texto como fotografías, mapas, gráficos o cuadros; el uso de elementos paratextuales como la tipografía en negritas, subrayados, itálicas o diversos tamaños; así como márgenes, uso de tabuladores, comillas, etcéteras. También se utilizan señalizaciones o marcas textuales como indicadores de la manera que se organiza la información presentada, y supratextuales como títulos, subtítulos, epígrafes, pies de página, de ilustraciones o cuadros (Ray, 2011: 420).

En concreto, este tipo discursivo tiene un valor muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque prepara al alumno en el desarrollo de sus habilidades comprensivas y en la elaboración de inferencias, a través de la mediación significativa del docente.

Respecto a la composición de los textos expositivos, se presenta a continuación otra de las clasificaciones más usuales en el reconocimiento de la estructura del texto y de su intencionalidad comunicativa:

- Organización descriptiva: en esta estructura se refieren las características, funciones, propiedades, etcétera, de una entidad. Comprende:
 - La descripción estática, llamada también *listado simple*, que se caracteriza por la presentación más o menos detallada de diversos aspectos de entidades inanimadas en las que el orden en que se presentan los diversos descriptores no es muy importante.
 - La descripción procesual o *listado ordenado*, que se refiere a fenómenos de tipo cíclico y regular; este tipo de textos también indican la serie de pasos ordenados para llevar a cabo una tarea.
- Organización comparativa: en este tipo de estructura se presenta una *comparación* entre entidades en forma de relaciones de semejanza, diferencia o gradación.
- Organización narrativa: por regla general se trata de textos de historia que presentan acontecimientos vinculados por orden o causalidad y que implican una transformación; pueden ser de ordenamiento *cronológico* o *témporo-causal*.
- Organización causal: presenta una relación *causa-efecto* entre fenómenos; se describe, por tanto, un antecedente que posibilita un determinado consecuente.

- Organización *problema-solución*: presentan una situación o caso problemático seguido de la descripción de acciones o medidas para corregir dicha circunstancia y obtener un resultado satisfactorio (Giglio de Magallanes, 2005 y Sánchez, 1993, citado en Ray, 2011: 421).

Aunque son textos que representan un manejo complejo, definitivamente si pueden adecuarse a la madurez de los estudiantes y favorecer su interacción sin tener que esperar a niveles universitarios, sino más bien, ir ajustándose en el uso recurrente de los mismos.

En la educación superior se necesita leer capítulos o libros completos que den una visión global del tema y faciliten la comprensión del contexto teórico, del concepto y de la obra; en la universidad, se necesita buscar la construcción de herramientas teóricas que apoyen la labor investigativa y la puesta en marcha de procesos de pensamiento encaminados a la recepción crítica del pensamiento (Cisneros, et. al., 2013: 11).

En contraposición, durante la educación básica el texto expositivo informativo brinda al estudiante información relevante sobre diversas temáticas, que pretenden el desarrollo de las competencias comunicativas a través de su manejo donde el texto debe ser el pretexto para conseguir una lectura diferente.

Esa lectura diferente debe leerse diferente, y con textos diferentes, a fin de suscitar la lectura de inferencia que deseamos. Al respecto Pellicer, menciona:

Ya que todo texto tiene “vacíos” y “zonas de sombra”, es decir, espacios legítimos para la interpretación alterna entre un lector y otro, no existe una comprensión literal del contenido de un texto; este siempre genera múltiples lecturas. La tarea del lector consiste precisamente en llenar esos vacíos; pero resulta que en la infancia los alumnos todavía no han aprendido a desarrollar formas convencionales de llenarlos y cuando los llenan, lo hacen desde los esquemas cognitivos propios de su edad (Pellicer, 2011: 24).

En consecuencia, esa forma de llenar los vacíos se refiere a la inferencia, a veces intencional y otras sin premeditación, variable en frecuencia de acuerdo con el texto que se esté trabajando: narrativo o expositivo:

Es posible que existan diferencias en cuanto a la generación de inferencias según el texto que se trate. A juzgar por la literatura especializada que proviene de la psicología cognitiva, el discurso, en general, y el discurso escrito en particular, se considera un factor esencial en la forma en que comprendemos o interpretamos una información determinada generando distintos tipos de inferencias

(Graesser, Hoffman & Clark, 1980; Graesser, 1981). Aunque esta afirmación no es compartida del todo (por ejemplo, Goldman, Varma & Coté, 1996), hay un cierto consenso en que los lectores ponen en funcionamiento y de manera espontánea diferentes patrones de activación o de inferencias cuando leen un tipo de texto u otro (Brewer, 1980; McDaniel et. al., 1986; Einstein et. al., 1990; Harris et. al., 1998) (Escudero & León, 2007: 319).

Indiscutiblemente se generan inferencias distintas tanto en cantidad como en calidad, así mismo, pueden ser mayormente predictivas o hacia adelante casi siempre en los discursos narrativos y explicativas o hacia atrás en el caso de los textos informativos.

Entre las diferencias que se han contrastado, los textos narrativos generan un mayor número de inferencias requiriendo un tiempo de lectura menor, mientras que los textos expositivos requieren de un mayor procesamiento debido al mayor esfuerzo de integración que requiere la información leída (Olson, Mack & Duffy, 1981; Harris et. al., 1998, citado en Escudero y León, 2007: 319).

Lo importante en este punto es que los expositivos pretenden guiar al alumno en la construcción e integración de saberes, así resulta crucial la inferencia, como una franca posibilidad de dar un giro al trabajo del aula en el sentido de mayor exigencia del razonamiento.

El desafío quedó hecho, ahora es indispensable asumir con energía y entereza el compromiso de formar y re-formarse en esta habilidad, comprometidos para proponer las oportunidades de aprendizaje que se requieren y encontrar en ella la coyuntura para desarrollar nuevos pensamientos, que orientados a través de la pregunta puedan desencadenar argumentos y explicaciones respaldadas en la comprensión lectora.

Justamente sobre la pregunta como eje de desarrollo del pensamiento versa el siguiente apartado, adentrándose en las clases que se pueden trabajar en el aula y su importancia en la construcción de saberes de parte de los estudiantes.

2.3 La pregunta como eje de construcción de significados

Se decía con anterioridad que la inferencia y la comprensión son elementos intrínsecos de la lectura, ambas favorecen el desarrollo de un pensamiento más elaborado, en virtud de la exigencia de pensar de una manera distinta, desmenuzando el texto que se lee e interactuando con él de forma permanente.

Ahora bien, para orientar al alumno en esa interacción y en la complementación de vacíos que el texto nos va dejando a medida que vamos leyendo, se vuelve fundamental trabajar con una herramienta educativa que no tiene costo económico, pero si desde nuestra perspectiva, implica un alto esfuerzo cognitivo, tanto del docente como del alumno, y nos referimos a la pregunta.

En general, de forma recurrente se piensa en la dualidad pregunta-respuesta como parte de la evaluación y, por lo tanto, es imposible pensarlas por separado, sin embargo, la pregunta por sí sola es un instrumento que resulta valiosísimo en el proceso de comprensión lectora que los alumnos desarrollan en las aulas.

La palabra pregunta aplicada a la lectura sugiere inevitablemente las ideas de *examen, evaluación y comprobación de la lectura*, y también las de *nota, suspenso* y, al fin y al cabo, *obligación y aburrimiento*. Pero las preguntas de comprensión lectora no tienen por qué ser forzosamente “represoras” del lector, sino que, bien aplicadas, ayudan realmente a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas (Cassany, et. al., 2000: 225).

Empero, la pregunta es tan generosa como el docente le dé la oportunidad, es decir, preguntar no es fácil, ciertamente no hay preguntas fuera de lugar pero si mal elaboradas o dirigidas, por eso, en muchas ocasiones se tienen que reestructurar a fin de darse a entender con los interlocutores.

Ésta puede ser útil como instrumento de verificación de lo comprendido, como orientadora de lo que no se ha comprendido, facilitadora del establecimiento de vínculos entre los previos y la nueva información, ser pauta para futuras indagaciones o inclusive como parte del proceso reflexivo en cuánto a las estrategias utilizadas para acercarse al texto (metacognición).

Luego entonces, la pregunta puede realizarse antes, durante y después de la lectura (igual que las inferencias), es decir, puede ser parte del proceso (a fin de ir monitoreando sus niveles comprensivos o los huecos informativos que van quedando) o bien puede ser producto (reflejo de los procesos alcanzados y de los niveles de abstracción), y ello, dependerá en gran medida del matiz que el docente le asigne a la misma o de los estándares a los que pretenda llegar en el proceso educativo con los estudiantes.

Igual que en las inferencias, existe una gran variedad de clasificaciones en relación a esta importante herramienta de la cotidianeidad docente, destacaron las propuestas de Cisneros (2013) elaborada para jóvenes universitarios, la de Velásquez (2000) referida a los estudiantes de educación secundaria, y García Cancino (2001), que de forma clara nos aproximó como dice el título de su libro en *El arte de preguntar para enseñar y aprender mejor*, elegida esta última como referente clave en la investigación en razón de la accesibilidad que tiene su trabajo para el nivel de educación básica y por adecuarse al contexto nacional.

Cisneros habló de los tipos de preguntas fundadas en el propósito del lector y todas ellas con una sola intencionalidad, promover el desarrollo de inferencias en el estudiante universitario:

1. Las preguntas enunciativas indagan por la identificación y análisis de las fuerzas relacionales discursivas entre enunciador, enunciatario, enunciado y polifonía al interior de los textos.
2. Las preguntas léxicas se concentran en los significados contextuales de las palabras de acuerdo con las relaciones que establecen a nivel de la cohesión, la coherencia local y lo microestructural manifestado en las cadenas semánticas.
3. Las preguntas referenciales se ubican en el mismo nivel estructural lingüístico-textual anterior con manifestación en la progresión semántica y haciendo énfasis en las relaciones endofóricas (anáfora y catáfora) y exofóricas (referentes preconceptuales) que reconstruye el lector.
4. Las preguntas macroestructurales indagan por la selección y jerarquización de ideas al interior del texto, ubicado en el nivel de las macroposiciones manifestadas en los procesos inferenciales de redacción de ideas principales, titulación y ubicación de palabras clave.
5. Las preguntas lógicas se concentran en el nivel superestructural de los textos alrededor de los esquemas de construcción a los cuales responden.

6. Las preguntas metacognitivas están ubicadas en el (...) sentido de repasar y reflexionar la propia práctica realizada cada vez. (Cisneros, et. al., 2013: 47).

A pesar de lo completo de esta taxonomía no se puede negar el grado de razonamiento que exige y que se vincula con el lenguaje así como con los conocimientos previos de los alumnos, indudablemente considerar las posibilidades de comprender la lectura empleando este tipo de preguntas puede redundar en procesos de pensamiento mucho más eficaces en la educación superior, pero al mismo tiempo, debe sustentarse en una formación gradual de lectura inferencial que debe trabajarse desde los primeros años de formación escolar.

En educación secundaria, la propuesta que se implementó en Chile y Argentina, a través de una serie de preguntas encaminadas a familiarizarse con la generación de inferencias resultó en una clasificación, propuesta por Velásquez:

- **Preguntas léxicas**

Son aquéllas que pretenden verificar la capacidad del lector para comprender el significado de una palabra o expresión utilizada en el texto, infiriéndola a partir de información presente en el mismo (...).

- **Preguntas causales**

Este tipo de preguntas pretende verificar la capacidad del lector para identificar o inferir las relaciones de causa o efecto entre dos eventos. Puede corresponder, tanto a una relación física regida por las leyes de la naturaleza, como a una relación conceptual, es decir, a una vinculación racional establecida por las personas (...).

- **Preguntas comparativas (analógicas o de contraste)**

Este tipo de pregunta requiere dos procesos cognitivos durante la lectura. El primero indispensable para la ubicación y selección de dos o más núcleos de información textual; el segundo, para establecer su comparación, utilizando como parámetros elementos constituyentes similares y/o diferentes presentes o ausentes en uno de ellos o en ambos.

La comparación puede realizarse por analogía o por contraste. La primera forma requiere que se descubran elementos similares en los objetos, hechos, sucesos, eventos, personas, etc., sometidos a comparación. La segunda, exige poner el énfasis en los aspectos diferenciadores (...).

- **Preguntas especificativas**

Este tipo de pregunta tiene la finalidad de verificar la capacidad para seleccionar información específica dentro del texto relacionada con un concepto más general y por ello requiere un trabajo minucioso de recopilación a nivel local (...)¹

¹ Velásquez aclara que no debe confundirse una pregunta especificativa con detallado, ya que el meollo radica en rescatar lo relevante pero puntual en un texto, refiere como ejemplo para este tipo de preguntas ¿De

- **Preguntas inclusivas**

Este tipo de pregunta apunta a la capacidad de identificar, en el mismo texto, palabras que contengan rasgos de significado comunes a todo un grupo de palabras. (...) este tipo de preguntas se basa en la supuesta capacidad del lector para abstraer rasgos semánticos similares de una serie de palabras y ordenarlos jerárquicamente utilizando como punto de partida o de llegada conceptos hiperónimos, es decir, términos cuyos significados abarquen o contengan rasgos de todos los miembros de la serie (...)²

- **Preguntas macroestructurales**

Las preguntas de este tipo requieren que el lector asigne una jerarquía a los significados expresados en el texto, destacando las ideas más importantes (...) en ocasiones, una misma idea puede extenderse a lo largo de varios párrafos. En otras, un párrafo puede contener varias ideas importantes (...)³ (Velásquez, 2000: 61-68).

Resulta una ardua tarea la que se plantea al proyectar en el proceso formativo de los alumnos el uso de las preguntas y orientarlos en la búsqueda de referentes que les permitan alcanzar el nivel de comprensión inferencial, pero, es necesario exigirse más y determinar los caminos que pueden conducir a alcanzar mejores resultados.

Cierto es que implica más trabajo para el docente en todos los sentidos: desde la planificación (eligiendo aquellos textos que son más factibles para los aprendizajes esperados), en el desarrollo de las sesiones, al interactuar, reorientar, identificar y analizar los parámetros de trabajo que faciliten la labor inferencial y desde luego una forma de evaluación que sea equiparable a las habilidades que se desean consolidar, viendo en la pregunta la necesidad de que el alumno establezca relaciones entre saberes y no solamente de copia o memorización, es decir, conseguir que su pensamiento trascienda más allá de lo explícito en el texto.

dónde saca energía el hombre cuando no puede comer? Lo que posibilita establecer relaciones entre los conceptos clave como “energía”, “grasa” “reservas” y “escasez de alimentos”.

² En este tipo de preguntas hay una relación clara entre palabras que corresponden a un mismo campo, tal como lo ejemplifica la autora ¿Cómo se denominan, en el texto las sales minerales, los hidratos de carbono, las vitaminas, etc.?

³ En este tipo de preguntas el alumno presenta un dominio mayor de la selección de la información, integrando en una sola respuesta las ideas relevantes correctamente estructuradas. Velásquez propone que a partir de un texto denominado “Condición gregaria y Sedentaria del Hombre” el alumno “En un máximo de cinco líneas resuma el contenido del texto”

La propuesta de Velásquez permitió ver que el lenguaje (técnico y semántico), los conocimientos previos, el dominio de los distintos formatos textuales y los saberes en relación a la organización de la información son líneas claras a seguir para avanzar en este intrincado campo del conocimiento.

Los proyectos enunciados con anterioridad enmarcan altas expectativas, la intención al recuperarlos en este trabajo, fue tener claridad como docentes acerca de la posibilidad de alcanzar elevados niveles de desempeño lector en los alumnos, estableciendo una doble ventaja de la lectura inferencial: verla como punto de partida y al mismo tiempo como meta a conseguir.

Además de los razonamientos de los autores ya citados, se exponen a continuación las ideas de García Cancino, quien de forma clara lleva a comprender la relevancia de la pregunta en el pensamiento del estudiante.

Inicialmente deja en claro, que los niños en sus primeras etapas de vida son preguntadores natos o espontáneos, de ahí los interminables “qués” para que a medida que van creciendo e integrando nuevos datos se dirijan a los “por qué” en un insaciable apetito de conocer el mundo y sus relaciones.

Con el paso del tiempo, esta habilidad se estanca, lo que se refleja en el momento de ingresar al centro escolar. El niño que ahora es estudiante se transforma de un incansable cuestionador a un simple “respondedor”. Los docentes son ahora quienes preguntan esperando la respuesta precisa, literal, concreta, de acuerdo a los programas de estudio.

La habilidad que el niño se iba formando para cuestionar al mundo y aprehenderlo se suspende y éste queda varado para seguir las indicaciones de su profesor. Lamentablemente, los educadores no siempre tenemos la sabiduría de retomar este proceso truncado y modelar los esquemas de análisis para que el niño renueve su real proceso de aprender y donde sea actor de su proceso de aprendizaje (García Cancino, 2001: 12).

La clasificación que propuso el citado autor, pretende reencaminar el trabajo docente para volver a poner en el centro del proceso la habilidad de preguntar, son cuatro grupos de preguntas que van de lo básico a lo complejo, por lo que en cada

una se requieren diversas habilidades que favorezcan la interiorización de saberes y sobre todo la conformación de un esquema de pensamiento integrador.

La pregunta, desde este autor resultó particularmente atractiva, enriquecedora, formadora y cuestionadora, hizo evidente que sin ella el proceso de enseñanza-aprendizaje sería pasivo, pesado y monótono. Su importancia se expresó en diversos programas y proyectos que fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento entre los que destacan:

- El Programa de Enriquecimiento Instrumental, de R. Feuerstein.
- El Programa de Filosofía para Niños, de Mathew Lipman.
- El Programa de Dimensiones del Pensamiento, de Robert Marzano.
- El Programa de Diálogo Socrático, de Richard Paul.
- El Proyecto de Inteligencia del equipo de Harvard.
- El Programa de Lectura Crítica, de M. Kabalen. (García Cancino, 2001: 12).

Resultó muy importante comprender, que a través de la pregunta el docente está en franca oportunidad de guiar al estudiante en la construcción de significados relacionados con la lectura, emplearla como eje de aprendizaje, de indagación y de evaluación, revalorándola como herramienta cognitiva y más aún, por ser natural desde las primeras etapas de la vida.

En el siguiente cuadro observamos la clasificación que García Cancino realizó acerca de las preguntas:

Cuadro 6 Clasificación de las preguntas en el aprendizaje

| Clasificación de las preguntas en el aprendizaje | | |
|--|---|--|
| Nivel | Marco definitorio | Ejemplo |
| Literales | Son preguntas que hacen referencia a datos que parecen de manera directa en las fuentes de información a las que se accede. | ¿Quiénes fueron los personajes que llevaron a la presidencia a Francisco I. Madero? |
| Exploratorias | Son preguntas que se refieren a los significados, implicaciones y a los propios intereses despertados, que están más allá de la simple información expresa. Estas preguntas involucran el análisis, descubrimientos de los propios pensamientos o inquietudes. | ¿Qué similitudes tienen la Revolución mexicana y la Revolución rusa? |
| De procesos cognitivos | Son preguntas que se refieren a procesos del pensamiento necesarios para resolver y analizar situaciones complejas. Los esquemas heurísticos de procesos exigen una cierta estructuración y organización mental. | ¿Qué factores no son considerados de manera complementaria cuando se hace un análisis de la Revolución mexicana? |
| Metacognitivas | Son los esquemas que nos permiten referentes para el control sobre los propios procesos cognitivos. La metacognición es un atributo clave para el pensamiento formal, se orienta al estudiante a ser responsable de su propio aprendizaje, sin depender exclusivamente de la interpretación del profesor. El autocontrol del aprendizaje es una condición necesaria para la motivación, e incluso sirve para lograr una cierta autonomía e independencia como estudiante. | ¿Por qué los profesores no logran transmitir la importancia de la Revolución mexicana como un movimiento social? |

FUENTE: García Cancino, 2001: 21.

En el proceso de aprendizaje se emplean todos los niveles, empero, las preguntas exploratorias, sirven como puente entre la información explícita y la implícita que presenta el texto, identificando con ello datos, relaciones y consecuencias que, establecen un vínculo entre los nuevos saberes y los anteriores.

Cabe destacar, que para elaborar inferencias es necesario un trabajo metódico y planificado "...Se elaboran inferencias acerca de lo leído, el reto en el manejo de estas preguntas está en la búsqueda sistemática de la información implícita, construida a través de los referentes que se dan dentro del texto..." (García Cancino, 2001: 69) el docente se convierte en un guía para el alumno, orientando el dominio de la lectura literal y posteriormente la inferencial.

Por consiguiente, fue necesario detenerse a pensar en la estructura de los cuestionamientos que abrieran camino para llegar a un pensamiento más reflexivo, así la propuesta de emplear los *arrancadores* para formular preguntas que

encauzaran el análisis de la información abriría las posibilidades para la elaboración de inferencias.

Cuadro 7 Tabla integradora de preguntas literales y arrancadoras

| Tabla integradora de preguntas literales y arrancadores | | |
|---|------------------------------------|--|
| Circunstancial | Categoría | Arrancadores |
| ¿Qué...? | Concepto, tema, objeto... | ¿Qué significa...? ¿A qué se refiere? |
| ¿Quién? | Personaje, sujeto, protagonista... | ¿A quién se refiere...? ¿Quién fue el personaje principal...? |
| ¿Cómo? | Proceso, pasos, forma... | ¿Cómo resolvió...? ¿Cómo sucedió...? |
| ¿Cuándo? | Tiempo, secuencia... | ¿Cuándo ocurrió...? ¿Desde cuándo sucede...? |
| ¿Cuánto? | Cantidad, proporción... | ¿Cuántas acciones se necesitaron...? ¿Cuántos intervinieron...? |
| ¿Dónde? | Lugar, ubicación... | ¿Dónde sucedió...? ¿Hacia dónde se dirigían...? |
| ¿Por qué? | Causa, razón, motivo... | ¿Por qué sucedió...? ¿Por qué motivos...? |
| ¿Para qué? | Meta, objetivo... | ¿Para que tendrían que realizar...? ¿Para qué hicieron...? |

FUENTE: García Cancino, 2001: 41.

Llegados a este punto, lo interesante es que el docente modeló la formulación de preguntas, pero, lo esencial, es que el estudiante fue capaz en una etapa posterior de elaborarlas para conducir su propio ritmo comprensivo y autorregular sus alcances.

En el cuadro 7 se muestra que las preguntas de inferencia promovieron la búsqueda de relaciones de datos, se hipotetizó acerca de las causas o consecuencias y con base en ello, el estudiante construyó con los referentes una respuesta reflexiva y viable.

La relación directa entre el texto expositivo y el uso de las preguntas, abrieron la posibilidad de generar más inferencias para tratar de explicar las causas acerca de la información a que se refería el discurso "...Con respecto a los textos expositivos, la relación causal, como un principio organizativo básico, es también un principio explicativo que nos habla acerca de 'qué', 'cómo', 'por qué' y 'cuándo' ocurre la causalidad..." (Escudero & León, 2007: 318).

Un valor adicional de las preguntas desde la perspectiva del autor, se centró en el hecho de visualizarlas como un hilo conductor en la elaboración de conclusiones, en ese sentido, su empleo se centró en construir interpretaciones personales de lo comprendido sobre el texto. Esa interpretación, esa construcción, es parte como hemos visto ya, del proceso de comprensión lectora y de las inferencias.

La reflexión como docentes radicó en aclarar, porqué si la pregunta es al mismo tiempo herramienta y producto del proceso, el docente no se habitúa a usarla en el desarrollo del trabajo cotidiano ¿Será que no se cuenta con los elementos necesarios para elaborar preguntas de distinto nivel en razón de las habilidades de nuestros alumnos?

Preguntar en el aula, conainterrogar ante la respuesta y volver a cuestionar son pautas de trabajo que García Cancino nos propuso a través de los cuestionamientos “...Construir (...) modelos de análisis que nos permitan de manera ordenada revisar grupos de información con estructuras complejas...” (2001: 90) y representarlos a través de las inferencias es parte de la labor docente. Al analizar la información se establecieron relaciones, hubo un desmenuzamiento del todo en partes y entonces, se encontró aquello que estaba oculto entre las líneas.

Para finalizar este apartado y en correspondencia con el párrafo anterior la elaboración de *Marcos o esquemas de preguntas* es un modelo generador de pensamiento a través de la pregunta, en este se proponen tres criterios: comparar, analizar y evaluar. Las preguntas que siguen son complemento de las arrancadoras y de las de conclusión, que se enmarcan en las exploratorias para conducir de manera paulatina a la comprensión que se requiere

PREGUNTAS GUÍA

Comparar

- ¿Cuáles son las características que lo identifican?
- ¿Cuáles son sus semejanzas?
- ¿Cuáles son sus diferencias?
- ¿Qué puedo concluir de este análisis?
- ¿Puedo identificar este tipo de relaciones en otra situación?
- ¿Qué elementos me permiten poder compararlos?

Analizar

- ¿Qué factores conforman esta estructura?
- ¿Están todos los elementos que deberían estar?
- ¿Se identifica algún vacío en la información?
- ¿Podría tener otro tipo de organización la información dada?
- ¿Qué relación hay entre ellos?
- ¿Cuál será la fuente de esta información?

Evaluar

- ¿Qué porcentaje se logró de lo esperado?
- ¿Qué bondades guarda?
- ¿Qué limitaciones se presentan?
- ¿Qué aporta de beneficio?
- ¿Qué errores he podido descubrir para enmendar el proceso o la respuesta?
- ¿Qué tipo de referentes tengo para saber que se ha llegado a la respuesta correcta?
- ¿Qué elementos obtenidos podrían haber sido diferentes? (García Cancino, 2001: 91-92).

En resumen, no existe proceso educativo sin preguntas, éstas son eje de construcción de significados en el proceso de la comprensión lectora inferencial, sin ellas no hay predicciones, no hay inferencias, por lo tanto, la pregunta orienta los alcances, y autorregula el proceso de lectura. Queda en cada uno, utilizarla como herramienta de trabajo pedagógico, formadora de un pensamiento más estructurado y como parámetro de evaluación de los logros estudiantiles y de nuestra labor docente.

2.4 La evaluación de la comprensión lectora en México

La comprensión lectora al ser una herramienta transversal en la adquisición de los aprendizajes reviste gran importancia, ligada a ella, se encuentra su evaluación considerando los lineamientos oficiales, por eso, se hizo referencia al ámbito educativo, considerándose la siguiente propuesta:

La evaluación del aprendizaje es un proceso que implica decidir, con base en supuestos teóricos y los objetivos establecidos, el procedimiento, los instrumentos así como las condiciones para recoger información del desarrollo y logro de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje; definir el tipo de análisis de la información recogida, así como asumir juicios de valor (Bazán, et. al, 2004: 843).

Efectivamente, a lo largo de la historia de la educación en nuestro país se han atestiguado varias alternativas de evaluación relacionadas con la lectura, y específicamente con su comprensión, por lo tanto, la evaluación de esta, tiene que ver con el alcance de los logros y la toma de decisiones que conduzcan a más y mejores resultados.

Así lo refirieron los puntajes alcanzados en pruebas internacionales en el año 2003, donde México presentó un descenso con respecto a lo alcanzado en el año 2000 en la prueba PISA, lo cual es indicador de que los criterios de evaluación fueron netamente cuantitativos.

Se dijo líneas arriba que evaluar sirve para definir el tipo de análisis de los resultados que arrojan las pruebas, por ello, durante el año 2010 la SEP consideró pertinente evaluar las competencias lectoras de los alumnos inscritos en el sistema educativo considerando tres parámetros: velocidad (número de palabras leídas en un minuto “ppm”), fluidez y comprensión de la lectura, todo ello con la finalidad de identificar “...Indicadores de Desempeño, observables y medibles de manera objetiva...” (García Loredo, et. al, 2010: 34).

La evaluación de dichos criterios, estuvo basada a su vez en cuatro niveles: Requiere apoyo (RA), Se acerca al estándar (SAE), Estándar (EST) y Avanzado (AVZ), cabe mencionar que cuando se presentó esta línea de acción, el manual de seguimiento *Manual de Procedimientos para el Fomento de la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula*, aún se encontraba en revisión.

Respecto de cada uno de los parámetros es importante señalar que mucho del quehacer educativo se centró en la velocidad, debido a que cada mes se solicitaba un concentrado con las palabras por minuto que había leído cada alumno y con base en ello, se medían los logros tanto individuales como grupales respecto de esta competencia.

Además, no se consideró una limitante: evaluar la velocidad de la lectura debía ser exclusivamente con textos de tipo narrativo, dejando de lado otros géneros y

formatos textuales como la poesía y los expositivos, que permiten a los estudiantes ampliar sus posibilidades de aprendizaje.

En el siguiente cuadro se pueden observar las ppm que los estudiantes debían alcanzar, siendo los idóneos el Estándar y Avanzado, que determinaban los progresos de los alumnos, empero, quedó una duda ¿Leer el número máximo de palabras por minuto garantizó la comprensión? Y con respecto a los que se encontraban en los parámetros más bajos ¿Qué acciones debieron realizar todos los involucrados ante el logro insuficiente?

Cuadro 8 Niveles de logro para Velocidad

NIVELES DE LOGRO PARA PRIMARIA

| Niveles de Logro para Velocidad Lectora Palabras Leídas por Minuto | | | | |
|--|----------------------|-----------------------------|--------------|----------------|
| Primaria | | | | |
| Grado Escolar | Nivel Requiere Apoyo | Nivel Se acerca al estándar | Estándar | Nivel Avanzado |
| 1º Grado | Menor que 15 | De 15 a 34 | De 35 a 59 | Mayor que 59 |
| 2º Grado | Menor que 35 | De 35 a 59 | De 60 a 84 | Mayor que 84 |
| 3º Grado | Menor que 60 | De 60 a 84 | De 85 a 99 | Mayor que 99 |
| 4º Grado | Menor que 85 | De 85 a 99 | De 100 a 114 | Mayor que 114 |
| 5º Grado | Menor que 100 | De 100 a 114 | De 115 a 124 | Mayor que 124 |
| 6º Grado | Menor que 115 | De 115 a 124 | De 125 a 134 | Mayor que 134 |

FUENTE: García Loredo, et. al, 2010: 34.

La fluidez lectora se evaluó bajo esos mismos niveles, el estudiante se ubicaba en RA cuando tenía dificultades respecto de la entonación, el ritmo y la continuidad, mientras que en el SAE se destacó la lectura de tres o cuatro palabras agrupadas y no consideró los signos de puntuación como pistas textuales que le permitían configurar eventualmente el significado de lo que leyó, en el EST respetó la entonación del texto y leyó de forma continua enunciados breves y en el AVZ había

una lectura de oraciones de mayor extensión y, mayor dominio del ritmo y la continuidad.

Fluidez lectora es la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los alumnos entienden el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión (palabra o la estructura de una oración), La fluidez lectora implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación. (García Loredo, et. al, 2010: 35)

Cuadro 9 Niveles de logro de Fluidez Lectora

| Nivel Requiere Apoyo | Nivel Se acerca al estándar | Estándar | Nivel Avanzado |
|---|--|--|--|
| En este nivel el alumno es capaz de leer con dificultades palabra por palabra, en muy pocas ocasiones puede leer dos o tres palabras seguidas. Presenta problemas muy severos en cuanto al ritmo, la continuidad y la entonación que requiere el texto, lo cual implica un proceso de lectura en el que se pierde la estructura sintáctica del texto. | En este nivel el alumno es capaz de realizar una lectura por lo general de dos palabras agrupadas, en pocas ocasiones de tres o cuatro palabras como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta gran dificultad con el ritmo y la continuidad indispensables para realizar la lectura, debido a que el agrupamiento de las palabras no tiende a respetar la estructura sintáctica de los enunciados. Asimismo, omite algunas de las pautas de puntuación indicadas en el texto lo que impacta directamente en el sentido del mismo. | En este nivel el alumno es capaz de leer frases o enunciados pequeños; presenta ciertas dificultades en cuanto al ritmo y la continuidad debido a errores en las pautas de puntuación indicadas en el texto (no considera los signos de puntuación o los adiciona), los cuales, en la mayoría de los casos, no afectan el sentido del mismo porque se conserva la sintaxis del autor. Además, la mayor parte de la lectura la realiza con una entonación apropiada presentando alguna omisión respecto a las modulaciones requeridas por el texto. | En este nivel el alumno es capaz de leer principalmente párrafos u oraciones largas con significado. Aunque se pueden presentar algunos pequeños errores en cuanto al ritmo y la continuidad por no seguir las pautas de puntuación indicadas en el texto, estos errores no demeritan la estructura global del mismo, ya que se conserva la sintaxis del autor. En general, la lectura se realiza con una adecuada entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto. |

FUENTE: García Loredo, et. al, 2010: 35

De esta manera, se vinculó a la comprensión lectora como la “calidad de la lectura”, es decir, se apreció la forma pero no el fondo, que el estudiante “leyera de corridito” porque ello era parte del rompecabezas que favorecía la comprensión lectora desde

esta estrecha visión, que condujo de manera inevitable a llenar formatos administrativos, sin mediar el desarrollo efectivo de dicha habilidad, y, aunque el manual decía que la velocidad y la fluidez no garantizaban alcanzar los mayores niveles en comprensión, la realidad cotidiana, indicó una disparidad en ello, las autoridades a nivel dirección y zona cuantificaron los alcances básicamente en relación a esos dos componentes, en detrimento de la comprensión como lo verdaderamente esencial en la conformación de un pensamiento más complejo y crítico.

El último de los criterios, la comprensión lectora se contempló como la habilidad de comprender el significado de lo que se leía, estableciendo relaciones y sintetizándolas en ideas más precisas, base de habilidades más complejas como las comparaciones y las inferencias.

Respecto de estas últimas aun cuando se hace alusión a ellas, en ningún momento se les contempló como uno de los niveles que los alumnos podían alcanzar a medida que perfeccionaran el nivel literal, más bien, era una recuperación de datos, eventos, situaciones, personajes, que acontecían en el texto y características emocionales que los caracterizaban, así se puede ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 10 Niveles de logro de comprensión lectora

| Nivel Requiere Apoyo | Nivel Se acerca al estándar | Estándar | Nivel Avanzado |
|---|---|---|---|
| <p>Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes (señalados, con balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente. En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.</p> | <p>Al recuperar la narración omite uno de los cuatro elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personajes ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. • Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración. | <p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personajes ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: <i>después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.</i>) impide percibir a la narración como fluida.</p> | <p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración. • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personajes ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: <i>después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.</i>); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.</p> |

FUENTE: García Loredó, et. al. 2010: 36

Se observó que el desarrollo de la comprensión lectora en educación primaria, estuvo restringido, únicamente se retomaron los aspectos literales de textos narrativos relacionados con lo que sucedía en la historia; y ser capaces de usar marcadores temporales situó al alumno en el nivel avanzado. Esta valoración se realizó a partir de cuatro preguntas con base en la lectura, así, responder de forma acertada una de ellas, lo instaló en el nivel RA, dos respuestas correctas, lo dejaban

en el nivel SAE, tres le permitieron ubicarse en el EST y con cuatro respuestas correctas llegaba al nivel AVZ.

Y pese a que (aparentemente) en el desarrollo de los contenidos curriculares la lectura y la escritura no son el punto central a desarrollar, los programas de estudio sugieren el uso de distintos tipos de textos entre los que destacan los periódicos, las revistas de divulgación científica, las enciclopedias, folletos, trípticos, manuales, etc., manejando como líneas de trabajo las comparaciones, la selección de información, el análisis de la misma y su uso en la vida diaria, pero, para la evaluación solamente se consideraron los textos narrativos.

Durante la fase de implementación de este manual⁴ en el ciclo escolar 2010-2011, la evaluación estuvo contemplada en tres períodos en los meses de noviembre, marzo y junio⁵; bajo la premisa de retomar durante una semana a cinco o seis alumnos diariamente para llevarla a cabo, lo cual involucraba la elaboración y entrega de un concentrado mensual donde se integraban las palabras por minuto, fluidez y comprensión, mismo que daba constancia de los logros alcanzados por los alumnos cada treinta días, siempre enfatizando la importancia de la velocidad lectora.

Además del concentrado ya mencionado, en el ciclo 2014-2015 la SEP crea un nuevo modelo de evaluación centrado únicamente en la comprensión lectora tal como se maneja en el Reporte de Evaluación, dejando de lado los otros dos criterios establecidos en el Manual de Procedimientos. Se especificaron cuatro momentos para verificarla: agosto, noviembre, marzo y junio; en el caso del tercer grado de primaria las competencias a valorar se dividen en tres aspectos según lo indica el Reporte:

1. Identifica la idea principal de un texto.
2. Localiza información específica en un texto, tabla o gráfica.

⁴ Hacemos referencia al ya mencionado Manual de Procedimientos para el Fomento de la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula.

⁵ Solamente se consideraron dichos meses en los reportes de evaluaciones para informar a los padres acerca de los alcances de sus hijos, los otros meses se emplearon para control interno.

3. Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar un argumento.

La valoración de estos referentes a su vez estuvo basada en cuatro niveles de alcance que van del menor al más alto, en el siguiente orden: Requiere Apoyo (RA), En ocasiones (EO), Casi siempre (CS) y Siempre (S) (Ver Anexos).

Con este nuevo planteamiento se pudo pensar que había una visión mucho más completa acerca de los alcances de las competencias lectoras de nuestros alumnos, sin embargo, la realidad al interior de cada aula nos hizo ver que faltaba mucho que formar, sobre todo porque únicamente se dio un salto de los criterios anteriores donde se manejaba el texto narrativo; “al uso y análisis del informativo”.

Conseguir la evaluación de las competencias lectoras tal como se enmarcó en el documento oficial, debía partir de una generación de conciencia en directivos, docentes, padres de familia y alumnos, quienes al revisar el “reporte” continuaron dando importancia a las asignaturas y los promedios de cada una de estas, más no existió una reflexión acerca de lo asentado en lectura, probablemente porque en el mismo, se indicó que el único objetivo del cuadro era brindar información y en ningún momento condicionar el paso de grado.

Reorientar la visión educativa respecto de cómo evaluar la lectura en México puede acercarnos también a formar más y mejores lectores, así nos lo hizo ver Lerner:

La prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza. Cuando la necesidad de evaluar predomina sobre los objetivos didácticos, cuando –como ocurre en la enseñanza usual de la lectura- la exigencia de controlar el aprendizaje se erige en criterio de selección y jerarquización de los contenidos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control. Privilegiar la lectura en voz alta, proponer siempre un mismo texto para todos los alumnos, elegir sólo fragmentos o textos muy breves...son éstos algunos de los síntomas que muestran cómo la presión de la evaluación se impone frente a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje (2001: 147-148).

Otro aspecto que influyó en los alcances de esta meta es que implicaba mucho más trabajo pedagógico, es decir, la planificación de los instrumentos que dieran cuenta

de los alcances de los estudiantes debía vincular la comprensión lectora con la redacción, y conducir al alumno de la identificación de ideas a la localización de las mismas en textos tanto continuos como discontinuos, para culminar en el uso de la información interiorizada y, en la expresión de argumentos que transparentaran el desarrollo de las competencias comunicativas en el ámbito verbal y en el escrito.

De ahí que la sobrecarga administrativa muchas veces impidió que este proceso se trabajara a conciencia, además de la elaboración de materiales de comprensión adecuados al grado, a las características de los estudiantes y a sus necesidades, debió contemplarse también la revisión de los mismos conjuntamente con la propuesta de los parámetros de evaluación.

Este andar en el desarrollo de la lectura a la par de la escritura, pudo manifestarse de forma incipiente en la redacción de preguntas relacionadas con los textos que se eligieron para evaluar la comprensión:

[Hay] actividades de enseñanza centradas en la redacción de preguntas con el fin de aprender a leer. En este sentido queremos resaltar que la enseñanza de la lengua escrita durante la educación primaria involucra necesariamente actividades conjuntas de lectura y escritura, leer y escribir van de la mano (Pellicer, 2011: 93-94).

No obstante, cambiar la dirección y considerar seriamente el trabajo educativo enfocado al desarrollo de la comprensión lectora, se encuentra lejos. El quehacer docente cotidiano reflejó que no se elaboran instrumentos concretamente para ello, que favorezcan la reflexión, el análisis, la síntesis, la comparación y desde luego la elaboración de inferencias a través del uso de preguntas de distintos niveles, así como la interacción grupal, por ende, el llenado de reportes de evaluación en esta materia se convierte en un requisito administrativo donde el tiempo juega el papel central.

Luego entonces, el compromiso docente debió abarcar una visión integradora del significado de la comprensión en sus distintos niveles (literal, inferencial y crítico) ensanchando sus alcances tanto como punto de partida como de llegada de los aprendizajes, traspasando las barreras de lo elemental a lo complejo.

Hablar, escuchar, leer y escribir, como competencias transversales no pueden desligarse del efecto de la comprensión lectora, conseguirlo y trabajar de forma puntual para ello, solamente puede incidir en mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. El compromiso debe ser con ellos que forman parte de la sociedad presente, que en aras de una formación de conciencia crítica a partir de la lectura, puedan transformar su entorno tomando sus propias decisiones.

El docente, seguramente encontrará en la comprensión lectora inferencial un área de oportunidad para mediar en sus alumnos una forma distinta de leer, analizando lo que está, lo que no está y lo que se puede encontrar detrás de las palabras del autor o de la información; y paralelamente, proponer formas innovadoras de evaluación.

En cuanto a la evaluación de la lectura y la escritura, las reformas (...) reflejan una tendencia a utilizar métodos alternativos a los exámenes estandarizados de opción múltiple, pues se ha demostrado que éstos no son buenos indicadores del rendimiento académico en general y de la lectura en particular. (Popham, 1999; Linn y Herman, 1997; Gee, 1992), y utilizarlos como único medio de evaluación entraña una visión mecanicista sobre el aprendizaje (Shepard, 2000). De ahí que cada vez sea más frecuente el uso de portafolios, la evaluación "auténtica" en el salón de clase y los exámenes con preguntas abiertas mediante los cuales el estudiante demuestra por escrito sus habilidades, conocimientos previos y experiencias sobre la comprensión de lo leído (Harrison y Salinger, 1998) (López & Rodríguez, 2003: 72).

En todo caso, es necesario que el docente conozca a fondo las propuestas instrumentadas por las autoridades educativas en materia de comprensión lectora, actualizar sus saberes y llevar a la práctica el conocimiento de que la lectura abarca mucho más allá de lo literal, porque si los mismos documentos oficiales limitan su trascendencia será doblemente difícil dar el paso entre los niveles de comprensión.

En el siguiente capítulo se abordan justamente las propuestas que se han hecho a nivel nacional relacionadas con la comprensión lectora y se revisó su impacto educativo, así como las metas alcanzadas en esta importante competencia.

CAPÍTULO III

LAS COMPETENCIAS LECTORAS: ¿DESAFÍO, COMPROMISO O REALIDAD?

CAPÍTULO III

LAS COMPETENCIAS LECTORAS: ¿DESAFÍO, COMPROMISO O REALIDAD?

La competencia profesional puede entenderse como la capacidad de gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real.

Philippe Perrenaud

Se vio en líneas anteriores la trascendencia de las habilidades de pensamiento en el contexto educativo, su relación con la comprensión de textos expositivos y su importancia como generadoras de inferencias a partir del empleo cotidiano de la pregunta, sin embargo, todavía se debe ahondar en algunos puntos que complementen la investigación ¿Qué son las competencias lectoras? ¿Quién las determina? ¿Cuáles son las estrategias que se siguen para alcanzarlas? ¿Cómo y quién debe enseñarlas?

Se revisaron las políticas educativas sugeridas desde lo internacional, y la forma en que influyen en la implementación de planes y programas en México en materia de lectura, sus alcances y limitaciones, sin dejar de lado, el papel que el docente tiene en la difícil tarea de formar a los alumnos como lectores competentes.

3.1 Los parámetros internacionales.

La educación es vista como respuesta a multitud de problemáticas (sociales, económicas, culturales, de salud, etc.), en ese sentido representa un derecho inalienable del individuo, por el solo hecho de ser, de existir, de estar y de participar en la sociedad; y también se vuelve el camino idóneo para conseguir igualdad de oportunidades.

La educación vista como un derecho humano parece embonar en una colectividad justa y democrática, donde la educación de calidad (con equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia) debería ser el sendero para generar justicia social,

no obstante, la problemática educativa actualmente se ve determinada por la globalización, que como dinámica de los modos de producción es un elemento clave para establecer los objetivos a nivel educativo y, repercute de manera directa en los individuos menos favorecidos económica y socialmente, es decir, en aquellos que carecen de cultura y educación.

Para la educación la globalización genera alta incertidumbre, pues está obligada a decidir a quién educar, si a la totalidad de los ciudadanos y ciudadanas o a unos pocos privilegiados y privilegiadas para que ingresen al mundo global, pues el dominio del conocimiento [...] hace caducos los oficios no calificados. Este es un problema que hay que resolver desde el punto de vista ético y social; lo primero, por el derecho a participar en los avances de la humanidad, y lo segundo porque la *igualdad* de oportunidades es la base para la democracia. Desde lo social la educación se descubre como la vía hacia la integración nacional, el crecimiento económico y la superación de la pobreza (Arias, 2007: 12).

Bajo esa premisa, la educación tendría que ser una herramienta para lograr una mejor calidad de vida, pero, por el contrario, los objetivos de desarrollo económico determinan las políticas educativas y se invierte mucho en esa materia como para no obtener lo que se solicita.

Son los Organismos Internacionales (OI) quienes fijan y determinan las líneas educativas a seguir. En el discurso se humanizan los objetivos, pero, la realidad tiene que ver con factores de competitividad, siendo la escuela, el lugar elegido para proporcionarles a los individuos las herramientas que le ayuden a desarrollar las competencias necesarias para su inserción en el mundo laboral. El siguiente cuadro recupera de forma breve los principios más relevantes de organismos que trabajan de forma inalterable en “pro” de la educación, se pretende dar una visión general de sus objetivos para establecer los puntos coyunturales de su injerencia en las políticas nacionales y cómo ello incide en la economía mundial.

Cuadro 11 Los objetivos educativos de los organismos internacionales.

| Organismo | Objetivo | Visión de la educación |
|---|---|---|
| Banco Mundial (BM) | Asegurar que todas las personas terminen estudios de enseñanza básica de calidad suficiente, adquieran los conocimientos fundamentales (alfabetización, conocimientos básicos de aritmética, capacidades para razonar y técnicas para la vida en sociedad, como la aptitud para trabajar en equipo) y tengan la oportunidad de seguir estudiando toda la vida en distintos entornos de la enseñanza post-básica para poder adquirir conocimientos avanzados | La educación es herramienta de formación del capital humano. |
| Banco Interamericano de Desarrollo (BID) | Alcanzar para el año 2015 matriculación de todos los niños en la escuela primaria. La educación secundaria es considerada de central importancia por las características de la economía actual que requieren de una fuerza de trabajo con fuertes conocimientos en matemáticas, lenguaje y comunicación, así como flexibilidad, creatividad y creciente capacidad para trabajar con otros en forma cooperativa. | La educación es central en la lucha contra la pobreza, promotora del capital humano, sin el cual no se concibe la inclusión en una economía global. |
| Organización Internacional para el Trabajo (OIT) | Alcanzar mayores niveles de productividad y de igualdad de oportunidades, necesidad de mejorar la calidad y el acceso en el nivel primario, la educación femenina. | La educación y la formación profesional generan desarrollo para evitar la polarización social. |
| Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) | Romper con el ciclo de la exclusión y lograr el acceso sostenible a educación básica de calidad para todos. | La educación es vista como un derecho humano, como principio para la justicia social. |
| Comisión Económica para América Latina (CEPAL) | La continuidad educativa, el aumento en la calidad de la educación, mayor equidad de oportunidades educativas, adecuación de los sistemas educativos a las exigencias productivas y la competitividad global basada en la incorporación del progreso técnico. | La educación es un bien de valor social que genera y promueve mejor calidad en los recursos humanos. |

FUENTE: Elaboración propia a partir de Los Organismos internacionales de cooperación y la educación. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos).

Aunque existen más instituciones con finalidades similares, objetivos en común y proyectos implementados a lo largo y ancho del planeta, es inevitable afirmar que su política de fondo es la capacitación para el trabajo, la mano de obra calificada pero barata y el desarrollo de competencias laborales desde las aulas.

Se puede apreciar la relevancia de la educación como precursora social, sobre todo considerando que los objetivos se encaminan a la formación de capital humano, de tal suerte que, solamente las naciones que brinden una “educación”

acorde a las necesidades y requerimientos de los países desarrollados tendrán cabida en el mercado laboral y por ende participarán de una mejor calidad de vida.

Las naciones industrializadas y algunos consorcios multinacionales de medios de comunicación han venido controlando la generación y legitimación del saber educativo, considerado relevante. Organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO y bajo su cobijo el Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIEP) y la OCDE, con su equipo de expertos y las amplias posibilidades de publicación y circulación de sus productos, en escala mundial, hacen posible el predominio de concepciones y propuestas que ganan influencia universalmente (Coraggio, 1994, citado en Noriega, 2000: 37).

Las naciones que aspiran a entrar al círculo del grupo industrializado (incluido México) para hacer frente a las demandas educativas establecen acuerdos y objetivos que contravengan "...La escasa vinculación entre sistema educativo y sistema productivo y entre la escuela y la vida..." (Noriega, 2000: 60).

Lograr la meta arriba mencionada, tiene su raíz en la comprensión lectora, tal trascendencia tiene que, en los diversos encuentros sobre educación se retoma como uno de los factores a mejorar en todos los países y se acentúa cabalmente como un aprendizaje que permite aprender para toda la vida. Esos acuerdos tuvieron sus antecedentes en las siguientes acciones:

Conferencia Mundial "Educación para Todos" (1990) Jomtién, Tailandia, la meta era satisfacer las necesidades de enseñanza básica haciendo referencia a la lectura como factor de aprendizaje imprescindible en la vida de los individuos:

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (OEI, citado en Pardo, et. al, 2011: 64).

Conferencia Internacional de Amman (1996) Jordania, se evaluaron los logros obtenidos en Jomtién, reconociendo avances y fracasos que inspiren el diseño de

estrategias encaminadas a satisfacer las demandas internacionales de educación, fundamentalmente para las niñas.

Foro Mundial sobre la Educación (2000) Dakar Senegal, centró sus esfuerzos en redireccionar el papel de la escuela a través de los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir; vinculados con cada una de las competencias, la lectura retomó las propias del aprendizaje permanente y proyectó la meta de educación para todos, a conseguirse en el año 2015 “...Para su desarrollo se requiere habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades, digitales y aprender a aprender...” (Pardo, et. al, 2011: 69).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de la que México es miembro desde 1994, evaluó a través de una prueba estandarizada Programme for International Student Assessment (PISA por sus siglas en inglés) los alcances en lectura, matemáticas y ciencias de los países miembros, nuestro país participó desde el año 2000 en la aplicación y de forma subsecuente cada tres años. Las competencias en lectura para dicho organismo se referían a “...La capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr sus propias metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad...” (INEE, Proyectos PISA, s. f.: s. a).

Proyecto DeSeCo (2003), auspiciado por la OCDE, en trabajo conjunto con PISA la intención fue determinar un pequeño grupo de competencias clave, utilizadas en diversas situaciones, pero de gran valor para quien las emplea y para la colectividad. Destacó por su relación con nuestra investigación la competencia 1A referida a la habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva:

Esta competencia clave se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas, en múltiples situaciones. Es una herramienta esencial para funcionar bien en la sociedad y en el lugar de trabajo, y para participar en un diálogo efectivo con otros. El término como “competencias de comunicación” está asociado con esta competencia clave.

La competencia en lectura y la competencia en matemática en PISA y la numeración [...] son ilustrativos de esta competencia clave (OCDE , 2004: 10).

Se recuperaron desde la Organización de Estados Iberoamericanos las contribuciones al fomento de la lectura y de las bibliotecas en el contexto iberoamericano, planteadas como metas educativas al año 2021 y como prospectiva de la educación ideal para la llamada generación de los Bicentenarios.

OEI-CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe) (2004), vislumbraron la necesidad de diseñar y ejecutar el Plan Iberoamericano de Lectura, que entre las líneas de trabajo más relevantes presentó:

El desarrollo de estrategias para la preservación de la cultura y de la tradición oral, su registro y la producción de textos en lenguas originarias de América; la mejora de los programas de formación inicial y continua de los docentes, bibliotecarios y otros mediadores de lectura y escritura; la creación y actualización de las bibliotecas escolares, y la creación de programas de lectura y escritura dirigidos a la primera infancia y a la familia (Marchesi, 2009: 7).

Reiteradamente la lectura es eje en las propuestas y reformas educativas, leer de forma comprensiva sería el reflejo de la tan ofrecida educación de calidad y un indicador de los progresos alcanzados "...La mejora de la calidad de la educación necesita de la lectura para continuar su progresión. Pero también es urgente una educación de mayor calidad, que llegue a un número creciente de alumnos, para conseguir más y mejores lectores..." (Marchesi, 2009: 9).

Los gobiernos tienen que reflexionar sobre la importancia de generar comunidades lectoras y comprender que la lectura es la herramienta más poderosa de conciencia individual y social, además de otras habilidades que se desarrollan con ella "...Leer [...] incrementa la capacidad del niño lector para leer solo, le aporta un vocabulario, más rico, aguza su capacidad de análisis y contribuye a sus logros..." (Stanovich, 1986, citado en Chartier, 2009: 27).

En este punto, las reflexiones van encaminadas a considerar los siguientes cuestionamientos ¿Por qué si se reconoce que la lectura contribuye a formar

mejores sociedades los programas que se crean programas no tienen suficiente impacto? ¿La importancia que los gobiernos le dan a la lectura es real y se asume como un compromiso o es solamente una promesa? ¿Fomentar la lectura de comprensión que conduzca a la crítica de la realidad conviene al Estado?

La lectura resulta ser una acción individual o colectiva que puede efectuarse generalmente en la escuela con o sin el profesor "...es también una tarea que exige esfuerzo, por más que prometa satisfacciones..." (Chartier, 2009: 47); aunque al interior del aula, es una acción obligada, porque de ella depende la acreditación de diversas asignaturas (sobre todo en los niveles medios y superiores), leyendo textos para responder cuestionamientos sobre el mismo; por lo que dicho acto, pasa en los primeros años de preescolar y primaria de ser placentero a la coacción.

En México, las estrategias que se implementaron para fomentar la lectura no han acertado con la fórmula que invite a la población a leer ni por obligación, ni por gusto, ni por aprender. Aunque la lectura y el libro siguen siendo parte de la evaluación de los alumnos, olvidamos que los estudiantes viven un mundo distinto al del lápiz, la goma y el papel, un mundo distinto al del borrador y el texto en "limpio", que confirma la indisolubilidad del proceso de lectura y escritura, por eso, hay que encontrar la forma de orientarlos a redescubrir la importancia de la lectura a través del libro:

Quien busque un soporte con porvenir, barato, sólido, de uso ilimitado y que pueda funcionar sin electricidad y sin descodificadores y nunca se estropea no halla en el mercado sino un único producto: el libro impreso en papel, que solo requiere "que se sepa leer" (lo cual no es poco) (Chartier, 2009: 47).

Los planes y programas de lectura deben ir más allá de la formación del hábito lector o del fomento a la lectura, deben mostrar una intencionalidad y una relación directa entre la lectura, la comprensión y la reflexión:

La gran extensión de la llamada "animación a la lectura" ha primado el acceso a los textos –en el mejor de los casos-, pero no ha incidido en el apoyo a los lectores en su esfuerzo interpretativo. Por el contrario, el que un número importante de adolescentes confiese no haber leído un libro entero en toda su vida, incluso cuando se hallan en un contexto favorable a ello, muestra que la escuela actual puede

continuar desatendiéndose aún de la construcción de hábitos lectores (Colomer, 2009: 74).

Pero, no se pueden generalizar los pobres resultados, en países europeos, por ejemplo, Finlandia que cuenta con una amplia red de bibliotecas y un fértil campo de escritores, el promedio de lectura rebasa a países como España, lo que la hace “...una de las poblaciones con más altos índices educativos y de amor a los libros: cada finlandés lee una media de 47 libros al año (en España son 10)...” (Manrique, 2014: s.p) lo que conduce inevitablemente a cuestionarse ¿Qué acciones logran que sus ciudadanos lean? ¿Cómo determina la cultura esta habilidad? ¿Cómo impactan en las instituciones sus políticas educativas y su grado de desarrollo?

A nivel nacional, la problemática se torna aún más grave, cuando se piensa que una de las modalidades educativas del nivel básico (en este caso la primaria) debe formar una diversidad de habilidades relacionadas con la lectura: desde su inserción en el mundo de las letras y conseguir que se apropie del código escrito para darle sentido, hasta que el niño sea vehículo para que el hábito lector se desarrolle o fortalezca en el contexto familiar, despertar o consolidar el gusto por la lectura e incluso ser capaz de seleccionar textos con fines distintos al educativo.

La comprensión lectora dentro del contexto escolar entra en una dicotomía ineludible: fomentar la lectura (empleando los textos que el mismo Estado prepara o aprueba) y desarrollar en los alumnos un pensamiento crítico, reflexivo y con capacidad de proponer cambios cuestionando dichos textos ¿No es una encrucijada contradictoria? En la elaboración de programas pertinentes que de verdad conduzcan a logros cualitativos, la comprensión se vuelve multifactorial, y son esos matices los que hay que considerar:

Los bajos índices de competencias lectoras y de lectura medidos en términos de hábitos de lectura; el bajo nivel de formación de docentes y bibliotecarios; la necesidad de formar a los docentes, bibliotecarios y alumnos como lectores; la escasez de libros y bibliotecas escolares en las escuelas; las dificultades para acceder a los libros y a las bibliotecas; la inequidad en el acceso al libro y a los espacios de lectura, asociada a los altos costos de los libros y la débil infraestructura de bibliotecas que impide que en las poblaciones pequeñas las personas puedan acceder al libro y la lectura (Giraldo, 2009: 133).

Todos estos factores, es difícil resolverlos desde el aula, pero, cada docente puede asumir su responsabilidad y contribuir con alternativas que mejoren los alcances obtenidos hasta el momento.

En suma, un gran número de países padecen una “crisis lectora”, unos en mayor medida que otros, México no es la excepción y para contrarrestar sus efectos, se implementaron reformas que pretendieron entre otros objetivos incrementar los estándares de comprensión lectora. A continuación se hizo una breve revisión de dichas reformas.

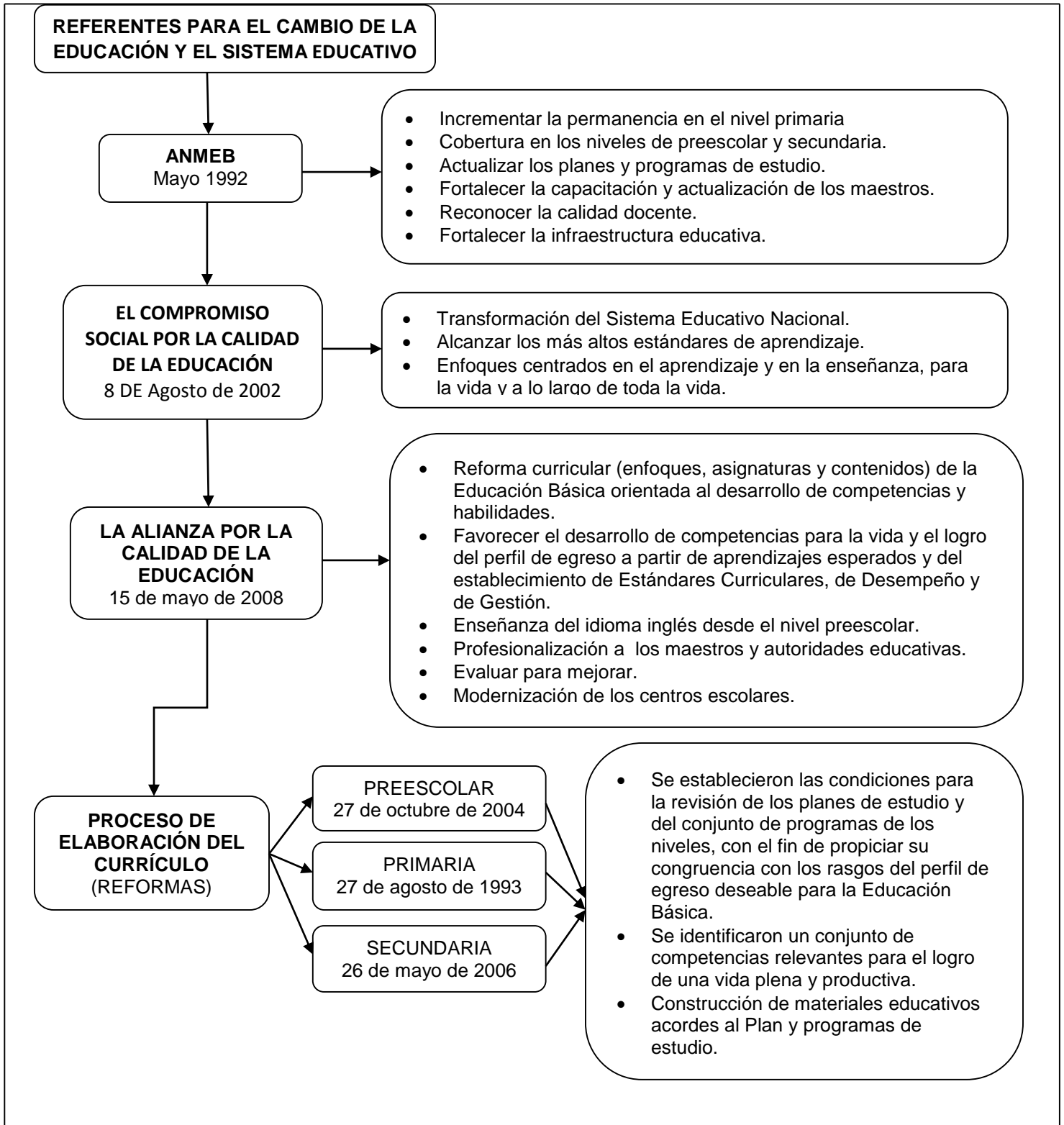
3.2 La Reforma: respuesta a los convenios internacionales.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2011 fue la culminación de modificaciones anteriores que se implementaron en nuestro país en 2004 (Preescolar), 2006 (Secundaria) y 2009 (Primaria), entre otros acuerdos, alianzas y compromisos que se establecieron con la misma finalidad (véase esquema 3), para brindar una educación de calidad basada en competencias y, que además pudiera responder a los convenios con organismos internacionales en materia educativa:

La UNESCO ha destacado desde finales de la década pasada, que la educación debe ser integral con el propósito de cubrir todos los aspectos de la vida con conocimientos científicos (aprender a conocer), destrezas profesionales (aprender a hacer), valores humanos y principios (aprender a ser), y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (aprender a convivir) (Perrusquía, et. al, 2009: 10).

La revisión curricular, por lo tanto, se presentó en diferentes momentos y en cada uno de ellos se enfocó en lograr el cambio en el Sistema Educativo Nacional (SEN) para alcanzar altos niveles que facilitaran la competitividad económica, los cambios comenzaron con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica (ANMEB), como podemos apreciar en el siguiente esquema:

Esquema 3 Referentes para el cambio de la educación y el sistema educativo.



FUENTE: Material proporcionado en el Diplomado de la RIEB 3° y 4°, 2012.

Del esquema anterior se puede afirmar que las reformas se centraron en la renovación de planes y programas de estudios, ese factor al menos en primaria, se modificó en 1993, 2009 y finalmente en 2011, sin embargo, ninguno de los tres momentos fue punta de lanza en la consecución de mejores resultados dentro del aula, porque la educación no es independiente en los factores que inciden en ella, al contrario, convergen situaciones sobre todo humanas, porque se trabaja con niños o adolescentes y quien implementa dichos cambios es el docente.

Justamente ese es uno de los factores prioritarios para el cambio, se propone la capacitación y actualización del maestro, su profesionalización, sin embargo, la realidad refiere que lejos de promover su acercamiento, lo aleja en una serie de políticas enmarcadas en la “Evaluación del desempeño”, que atemorizan al profesor que fue capacitado ni actualizado para enfrentar los nuevos requerimientos que su figura debe dominar, en cuanto a conocimientos y competencias didácticas.

Las políticas sugieren que la figura docente recibirá el reconocimiento y estímulo a su trabajo, en la medida en que sus resultados en una evaluación sean los idóneos, en la creencia de que se evalúa para mejorar y alcanzar mejores resultados en permanencia y en la adquisición de competencias para la vida en los estudiantes.

Lo anterior, tiene algunas inconsistencias, en el discurso se procura la formación integral de los alumnos en edad escolar, sin embargo, no se trata de agregar asignaturas al currículo, de cambiar los libros de texto, de simular la dotación de aulas digitales o proporcionar Tablet's que “renueven” el proceso educativo, se trata de acompañar al docente en el trabajo cotidiano, de crear de forma conjunta estrategias para cada comunidad escolar respetando sus características, condiciones y contexto, y en ese tenor, promover y respetar la autogestión de cada plantel, sólo así se caminará con pequeñas acciones a logros sólidos en la mejora de la calidad educativa.

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de

Respecto de la cita anterior y con el fin, de reiterar que la formación integral requerirá más de acciones que de buena voluntad, se presentan los estándares de lectura en la asignatura de Español para alumnos del tercer grado de primaria.

1. Procesos de lectura e interpretación de textos
 - 1.1. Lee de manera autónoma una variedad de textos, con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse.
 - 1.2. Infiere el contenido de un texto a partir de los índices, encabezados, títulos y subtítulos.
 - 1.3. Comprende la trama y/o argumentos expuestos en los textos.
 - 1.4. Identifica las características generales de los textos literarios, informativos y narrativos, considerando su distribución gráfica y su función comunicativa.
 - 1.5. Distingue elementos de la realidad y de la fantasía en textos literarios.
 - 1.6. Identifica los textos adecuados y los fragmentos específicos para obtener, corroborar o contrastar información sobre un tema determinado.
 - 1.7. Plantea preguntas para guiar la búsqueda de información e identifica fragmentos del texto para responder éstas.
 - 1.8. Investiga, selecciona y organiza información para comunicar a otros, acerca de diversos temas.
 - 1.9. Lee una variedad de textos literarios y distingue algunas diferencias: poesía, guiones de teatro, novelas y cuentos cortos.
 - 1.10. Desarrolla criterios personales para la elección o recomendación de un texto de su preferencia.
 - 1.11. Muestra fluidez al leer en voz alta.
 - 1.12. Interpreta adecuadamente de manera cercana a la convencional, los signos de puntuación en la lectura: punto, coma, signos de exclamación, signos de interrogación, guión y tilde (Programa de Estudios, 2011: 18).

Como se pudo apreciar, la lista es enorme y se vislumbra complicada, además de estos estándares, se agregan los de escritura, producción de textos escritos, orales y participación en eventos comunicativos, los de los usos, características y actitudes hacia el lenguaje, además de los de todas las asignaturas, y por consiguiente, asumir una postura realista, al comprender que se pueden trabajar gradualmente a través de todo el trayecto formativo y perfeccionarse en los niveles medio superior y superior.

Resultó muy significativo apreciar que en el estándar 1.2 se retoma la elaboración de inferencias, pero, únicamente en el tipo asociativo, es decir, no hubo deferencia de vincularlo con el nivel de comprensión lectora inferencial de tipo explicativo o predictivo a través del uso de la pregunta, que también se retoma en el 1.7 pero, la limitó en cuanto al trabajo literal, por lo que se puede afirmar que dentro de estos estándares falta precisar con mayor claridad el desarrollo de la lectura comprensiva en el nivel inferencial.

No se pudo desligar que el logro educativo se encuentra relacionado con el desarrollo de competencias en los alumnos de las diferentes modalidades educativas, por lo tanto, la palabra competencia desde la visión de la Secretaría de Educación Pública (SEP) es "...La capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)..." (SEP, Plan de Estudios, 2011: 33).

Las competencias van más allá del saber o del hacer, deben integrarse en conjunto y dar respuesta a las problemáticas que se presentan en la vida cotidiana poniendo en juego el saber, el hacer y el ser, es decir, la competencia se aprecia en la acción y en la evaluación (resolución o valoración de lo que hace y lo que falta, para llegar a una solución).

Este enfoque encontró otra razón de ser en el Acuerdo 592 donde se estableció la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un trayecto formativo de 12 años, que organizó de forma gradual la complejidad de saberes e integró cuatro campos de formación: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

Cabe aclarar que el campo de formación de Lenguaje y comunicación se encontró relacionado con el desarrollo de habilidades comunicativas que implicó el uso frecuente del lenguaje tanto de forma oral como escrita, y el estudio de sus aspectos formales

Este campo aspira (...) a que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; es decir, a interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos (SEP, Plan de estudios, 2011: 47-48).

Tomó relevancia la intención de constituir a las prácticas lectoras como base del aprendizaje permanente y dar cierre a prácticas convencionales en ese ámbito. Hoy día, lo que se pretende es que el alumno busque, seleccione, organice y utilice la información que dará paso al aprendizaje permanente.

Las autoridades están convencidas que educar bajo el enfoque de competencias facilitará el aprendizaje para la vida, sin embargo, la propuesta no es tan innovadora como parece:

Para la educación básica, esta orientación educativa no es completamente nueva, desde la década de los noventa, el constructivismo adoptado en los programas de estudio de 1993 en México, apuntaba ya en esta dirección. Lo interesante de este enfoque por competencias, es que retoma diversos aspectos de la filosofía, la economía, las ciencias, la lingüística, la pedagogía, la antropología, la sociología y la psicología educativa, para lograr una formación integral y holística de las personas (Perrusquía, et. al, 2009: 12)

En razón de una formación integral, se promovieron desde las aulas cinco competencias para la vida: competencias para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de las situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad.

Destacó entre las anteriores la primera, y para desarrollarla se debe avanzar en el desarrollo de diferentes habilidades "...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..." (Pardo, et. al, 2011: 69).

Esta competencia es trascendental en la vida de los alumnos, porque a partir de ella se adquieren conocimientos e instrumentos necesarios para alcanzar mejores

desempeños en la vida personal y laboral para integrar nuevos requerimientos de una sociedad que se encuentra en constante dinamismo.

Conviene destacar que la habilidad lectora se compone de dos procesos "...La lectura involucra dos actividades principales: Identificación de palabras o "decodificación" y la Comprensión del significado del texto. Si no hay comprensión no hay lectura, por lo que el lector debe ser capaz de entender y reflexionar sobre lo que lee..." (Vázquez, et. al, 2012: 66).

La comprensión lectora en primaria debe facilitar el acercamiento de los alumnos a textos diversos, sin embargo, esta es sólo de manera superficial, pues la premura por concluir contenidos temáticos y abarcar la totalidad del currículum no permite ahondar en ellos o incrementar en los tiempos de lectura recreativa en el aula.

Leer es un derecho del alumno, en ese sentido, los esfuerzos deben ir encaminados a la satisfacción personal independientemente del currículum, se tendría que cambiar el punto de vista y ver al alumno como lector más que como estudiante, porque de no hacerlo así, difícilmente se conseguirán resultados diferentes a los obtenidos hasta ahora. Así lo evidenciaron las cifras de PISA:

México se sitúa en la posición 52 de 65 con una calificación promedio de 424 puntos, por encima de países de América Latina como Uruguay (411 puntos) y Brasil (410), pero debajo de Chile y Costa Rica ambos con 441 puntos (PISA, 2012: s. p).

Respecto de lo anterior cabe señalar que Costa Rica siendo también un país latinoamericano invirtió en educación, lo que se reflejó en los salarios docentes, mayor cobertura y se puso énfasis en la importancia de la equidad.

Los resultados en la prueba ya mencionada fueron reveladores, porque transparentaron que los programas implementados en materia de lectura denotaban un rezago promedio de dos años de escolaridad en relación al desarrollo de esta competencia:

- 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2) (promedio OCDE: 18%).

- Menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 8%).
- El alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 496, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad (PISA, 2012: s. p).

Estos datos permitieron comprender que el fenómeno de la competencia lectora se relacionó con los docentes, la escuela, la familia y las políticas educativas en curso.

En todo caso, el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) y la SEP (Secretaría de Educación Pública) para abatir ese rezago fijaron tres dimensiones que en el discurso, los alumnos debieron alcanzar en competencias lectora:

Cuadro 12 Dimensiones que atraviesa el lector al comprender e interactuar con el texto.

| Dimensiones | |
|-----------------------------|---|
| PROCESOS | Recuperación de información: implica localizar información relevante, datos aislados o vinculados con otros elementos del texto. Interpretación de textos: encontrar el significado y llegar a algunas conclusiones a partir del texto escrito. Reflexión y evaluación de textos: relacionar la información escrita, en cuanto a forma y a contenido, con sus conocimientos, ideas y experiencias anteriores. |
| FORMATO TEXTUAL | Los textos continuos están organizados en oraciones y párrafos. Se clasifican por su tipo y por la intención del autor. Los textos discontinuos presentan la información en formas muy variadas, por lo que se les clasificó más por su estructura que por la intención de su autor. |
| SITUACIÓN O CONTEXTO | Una carta, una novela o una biografía están destinadas a <i>uso privado</i> (personal). Los anuncios o documentos oficiales se consideran de <i>uso público</i> . Un manual o un informe son para uso laboral (profesional). Un libro de texto u hoja de ejercicios están destinados para <i>uso educativo</i> . |

FUENTE: INEE, 2008, citado en SEP, 2010, 32.

De igual manera, los procesos enmarcados en el cuadro 2 y con base en PISA, dieron clara referencia sobre lo que implicó la competencia lectora desde esa visión, para ello, trabajar desde las aulas considerando este enfoque implicó una reestructuración del quehacer docente y de las prácticas lectoras que se enseñaban en el aula.

Así, la habilidad lectora está conformada de diversas tareas, que en conjunto conducen al alumno a la realización de habilidades más complejas en la interacción

del texto con el lector. Por lo tanto, la comprensión del texto en primaria requiere de la interacción entre la recuperación y la interpretación de la información; y, la reflexión y evaluación, darán indicios sobre la importancia del texto a partir de su contenido y del establecimiento de relaciones con los conocimientos previos. Para tener mayor claridad véase el siguiente esquema:

Esquema 4 Competencia lectora



FUENTE: INEE, s. f, citado en García Loredo, et. al, 2010: 33.

Dado que la competencia lectora resulta esencial en el trayecto formativo del alumno, es necesario resignificar las orientaciones y estrategias que favorezcan el quehacer docente en la formación y desarrollo de la comprensión lectora, así mismo, trabajar sobre el Plan 2011, documento rector del trabajo institucional y educativo, para que en esa medida, se pueda converger en alcances mayores, significativos y sólidos, que aunque parecerían inalcanzables seguramente la perseverancia, el trabajo colaborativo y la gestión escolar dentro de cada institución podrían conducir a logros más consistentes:

El sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones, encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad, relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones, valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo (Vázquez, et. al, 2012: 42).

Enseguida se hizo un acercamiento de forma general los planes y programas que la SEP ha implementado a favor de la lectura en nuestro país, así como los alcances obtenidos a partir de dichas estrategias.

3.3 La SEP y los caminos de la lectura.

Cuando el proyecto de vida de alguien no está funcionando, lo que se hace es probar otras alternativas, modificar lo propuesto o simplemente elaborar un nuevo plan, justamente eso es lo que ha sucedido con la educación en nuestro país, se implementaron cambios, acuerdos, leyes y reformas con miras a elevar la calidad de la educación como pudimos apreciar con antelación.

La lectura, objeto de discusión, meta educativa y promesa de diferentes gobiernos, es indicador clave de los avances de nuestro país, y a través de la SEP se han implementado y llevado a la práctica acciones para favorecer esta importante competencia:

La primera fue la Campaña de Lectura de Vasconcelos de 1921, dotó de bibliotecas escolares a los planteles y éstas se concebían como complemento a la tarea alfabetizadora (...) En los años cuarenta Torres Bodet edita la Biblioteca Popular y cada quince días les llegaban a los maestros una pequeña dotación, libros que interesarían a quienes ya sabían leer (Salaberria, 1995: 51).

Lo anterior evidenció que el interés por la lectura no es reciente, sino que de tiempo atrás ésta resultaba fundamental para los docentes y para los alumnos como un factor de enriquecimiento cultural y como forma de recreación.

En cambio, en la década de los sesentas los libros independientes a los de texto ya no se consideraron necesarios, puesto que satisfacían las necesidades básicas de lecto-escritura, pero, en 1970 se reconsideró la postura "...El gobierno puso atención a los altos niveles de analfabetismo y al escaso interés por la lectura mostrados por la población del país. Por lo consiguiente, se tomaron acciones para intentar abatir esta situación..." (Butrón, 2005: 2), entre otras acciones se decretó el Día Nacional del Libro y se creó el Comité para el Desarrollo de la Industria Editorial y Comercio del Libro (CODIECLI).

Posteriormente, en los años ochenta el tema además de ser educativo se volvió político, así lo indican las acciones efectuadas durante el sexenio de Miguel de la Madrid, quien se manifestó a favor de "...La conformación de una sociedad lectora en la que el sistema educativo diera importancia a la formación y desarrollo de hábitos lectores..." (Butrón, 2005: 2), entre otras acciones destacaron el Programa Integral de Fomento a la Industria y el Comercio del Libro (1986-1988), la Feria del Libro Infantil y Juvenil (1981) que subsiste hasta la actualidad, el Programa Nacional de Bibliotecas Públicas(1983-1988) y la Red Nacional de Bibliotecas Públicas (RENABIP en 1983).

En esa década surgió uno de los proyectos de lectura que más impactó en la historia educativa de nuestro país "Los Rincones de Lectura" que marca un parteaguas a nivel nacional, su meta era disminuir el empobrecido nivel lector entre la población:

Su principal objetivo consistió en fomentar la lectura entre los alumnos de las escuelas públicas del país, tratando de resolver la carencia de recursos informativos que se tienen en éstas, con la posibilidad de acercar a los alumnos, maestros y padres de familia a los libros, tanto en el salón de clases como en su propio domicilio (Salaberria, 1995: 50).

Indudablemente, aunque el interés en la lectura comienza décadas atrás, es innegable que la mayor parte de los programas implementados nos quedan a deber en cuestiones de logro, puesto que no se alcanzó la meta fundamental: que México fuera un país lector, entonces, cabe preguntarse ¿Cuál es la raíz de esta

inapetencia lectora? La respuesta puede ser dada desde diferentes perspectivas pero, debe reconocerse

Que los libros de texto no forman lectores (...) [por eso] la primera estrategia fue presentar la lectura por placer en contraposición a la obligatoria, un diálogo entre el alumno y el autor con su particular ritmo y no la lectura anudada a la rapidez y a la calificación (Salaberria, 1995: 50).

Una iniciativa más, fue la surgida en 1992, el Proyecto para el Fomento de la Lectura en Escuelas Primarias, ya tomaba en cuenta la figura de la familia para formar hábitos lectores, así constaba de dos momentos, uno en el que se intervenía en las escuelas y otro donde se trabajaba directamente con los padres de los alumnos.

Otro intento por elevar los niveles de lectura quedó representado por el Pronalees (Programa Nacional de Fortalecimiento a la Lectura y la Escritura) surgido en 1995 y que funcionó hasta el 2001, contempló claramente el vínculo entre la lectura y la producción literaria de parte del alumno como un proceso indisoluble.

Este programa pretendía que durante los dos primeros años los estudiantes adquirieran las habilidades básicas de la lectura y la escritura, a partir del tercer año y hasta el sexto consolidaran estas habilidades para usarlas con fines de comunicación y en la secundaria fueran capaces de desarrollarlas y ejercitarlas en su vida cotidiana (Butrón, 2005: 4).

Plantear estas situaciones desde el escritorio resulta sencillo, vivir la realidad educativa en las aulas probablemente conlleve un mayor grado de complejidad porque aunque los dos primeros años de educación primaria son decisivos en la adquisición de habilidades básicas, se debe aceptar que hay alumnos que llegan al sexto grado sin haber consolidado el proceso de lecto-escritura; y usarlas de forma cotidiana en la secundaria se estima todavía más improbable.

En 2001, el *Plan Nacional de Fomento a la Lectura: Hacia un país de Lectores*, tuvo como responsables a CONACULTA y la SEP (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y la Secretaría de Educación Pública respectivamente) que en trabajo conjunto pretendieron abatir los bajos índices de lectura, en cumplimiento

de convenios pactados con la UNESCO, por lo que retomaron entre las líneas de trabajo más importantes las siguientes:

Realizar reformas educativas en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, asimismo buscaba la creación y fortalecimiento de Bibliotecas en dos modalidades, públicas y de aula, mediante el crecimiento de los acervos, se incluía además la formación de profesionales en materia de lectura, así como la actualización de profesores, bibliotecarios, promotores culturales y libreros (Castillo, 2012: 11).

Se pudo identificar que estas acciones son las mismas que la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) definió como necesarias y prioritarias para conseguir mejores resultados a nivel iberoamericano en lectura, por ello, fue relevante destacarlas porque surgieron de acuerdos internacionales y no como iniciativa del gobierno en turno.

El Programa Nacional de Lectura (PNL), forma parte de las políticas educativas orientadas a fortalecer las capacidades de las escuelas, centro del sistema educativo y como toda trayectoria lectora es construida socialmente, sólo puede ser comprendida socialmente y en interacción con el otro (Reimers, 2006, citado en Hernández, 2009: 3).

Sin duda, la formación del hábito lector es muy compleja, así lo demostraron los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura que vincularon esta acción con la escuela:

De quienes declaran leer fuera de casa, sobresalen los lugares relacionados con las actividades escolares (47.1 % en la escuela y 33.3 % en la biblioteca), una tercera parte (32.0%) refiere su sitio de trabajo, mientras que una cuarta parte lee en los camiones (25.9%) (CONACULTA, 2006: 51).

Nuevamente se pudo apreciar que la escuela es uno de los lugares que consigue modificar las condiciones lectoras de la población desde edades tempranas, por lo tanto, formar lectores competentes en el contexto escolar se respalda en el “...Supuesto de que para desarrollar alumnos lectores son necesarias al menos tres condiciones: que los alumnos se enfrenten a libros diferentes, que practiquen regularmente la lectura y decidan sobre sus gustos y sus preferencias lectoras...” (Treviño, 2007: 33).

La SEP en conjunto debería considerar estas valiosas aportaciones ya que de ello depende en gran medida un cambio de mentalidad y de resultados:

“...No hay cambio educativo posible sino existe una transformación de la práctica educativa en el aula. Prácticamente toda reforma educativa exitosa va encaminada a transformar lo que se conoce como la gramática educativa, la forma en que los procesos de enseñanza y aprendizaje toman lugar en el aula y en toda la escuela...” (Treviño, 2007: 170).

En ese sentido, como mediadores de lectura se debe poner énfasis en la comprensión porque

La comprensión lectora es un elemento fundamental para el éxito académico de los alumnos de primaria e impacta en sus oportunidades educativas, de trabajo y de inserción social a lo largo de la vida. Por ello, la formación de lectores desde la educación primaria es esencial...” (Treviño, 2007: 38).

Más tarde, en el seno de la promulgación de la Ley para el Fomento de la Lectura y el Libro en el año 2008, (que tuvo como objetivo promover la lectura a través de diversos mecanismos) surgió el Programa Nacional de Fomento al Libro y la Lectura: México Lee. En él, se concibió a la lectura como generadora de conciencia colectiva y promotora de la democracia, su objetivo era incrementar la lectura de toda la población pero iniciando en las escuelas.

Se reiteró la importancia del contexto escolar y de las bibliotecas en la formación de lectores “...Reconocemos a la escuela y a las bibliotecas como espacios alfabetizadores y formadores por excelencia, vinculados siempre a las acciones sociales de fomento a la lectura y el libro, haciendo partícipe siempre a los padres y madres de familia...” (SEP & CONACULTA, 2008: 5).

El Programa planteó una serie de principios y reconoció en las habilidades de lecto-escritura el mejor camino para estar informados, se destacó por su relación directa con este trabajo los principios 1, 3, 6 y 12 respectivamente:

- La lectura es motor para el desarrollo y condición para la equidad, factor de identidad e inclusión social.
- El mundo contemporáneo demanda un dominio más sofisticado de la lectura, la escritura y la cultura escrita.

Por ello, democratizar el acceso a la lectura y al libro propicia equidad y disminuye las desigualdades.

- El Estado mexicano hace manifiesta su voluntad política para considerar al libro y la lectura como elementos estratégicos desde el punto de vista económico, social, cultural y educativo, indispensables para el desarrollo del país.
- El Estado mexicano reconoce la existencia de múltiples formas de leer, diferentes propósitos para la lectura y una diversidad de materiales bibliográficos, por tanto considera necesario responder a esa diversidad con estrategias eficaces (SEP & CONACULTA, 2008: 6).

En este punto se apreció una relación directa con la RIEB y las nuevas propuestas de una educación centrada en el estudiante con el cometido de desarrollar una serie habilidades que le permitan confrontar el mundo que habita:

Este Programa Nacional de Fomento para la Lectura y el Libro: México lee, visualiza en un período no mayor a 3 años de manera inicial, ciudadanos mexicanos alfabetizados que hayan desarrollado íntegramente estas cuatro habilidades [habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir], familiarizados con diversos textos en todas sus formas, impresas o electrónicas; que acudan sistemáticamente a la lectura buscando respuesta a sus inquietudes, su interés y su curiosidad, conocer y ejercer sus derechos y obligaciones; capaces de encontrar información y contenidos de calidad para comprender mejor algún aspecto del mundo que habitamos, de dialogar con argumentos para defender sus ideas, de usar el lenguaje para crear nuevos sentidos; que producen sus propios textos para dar a conocer lo que piensan, necesitan o quieren; que desarrollan un pensamiento crítico, analítico y conceptual” (SEP & CONACULTA, 2008: 8).

Fortalecer esas habilidades, está relacionado con la comprensión lectora, que como se vio en un primer momento promueve el desarrollo de un pensamiento complejo que lleva a asumir una postura crítica sobre lo que se lee y sobre la realidad, los planes y programas pretendieron mediar esos alcances, pero no podían llevarse a cabo sin un sustento base, es decir, los materiales educativos que concretaran el aprendizaje.

Ahora bien, si a las escuelas se les proporcionan los libros de texto, los de la Biblioteca del Aula, los de la Biblioteca Escolar y existe una red de Bibliotecas Públicas y la comunidad no lee ¿Dónde está la falla? ¿Son los Planes y Programas de Estudio los que tienen que concretar una forma innovadora de desarrollar en los

alumnos las competencias lectoras? ¿Es necesaria una verdadera capacitación docente que impulse las estrategias para el fomento a la lectura? ¿Es coyuntural que sea el propio docente quien deba primero enamorarse de la lectura para inspirar y ser modelo? ¿De qué manera se capacita al docente para desarrollar sus competencias lectoras?

Es urgente, centrar la atención con líneas de trabajo claras y precisas encaminadas a lograr verdaderamente un cambio en las escuelas y permear con ello la comprensión, porque a través de esa vía, los alumnos alcanzarán las siguientes ventajas:

- La interpretación de la información en diversos tipos de texto.
- La comprensión de las ideas fundamentales y hacer inferencias.
- La contrastación, análisis, valoración y síntesis de la información.
- La expresión y defensa de sus opiniones y creencias de manera razonada.
- El conocimiento, respeto y tolerancia a otras formas de pensamiento.
- El acceso a la sociedad de aprendizaje (García Loredó, et. al, 2010: 38).

Es innegable que las autoridades debieron proponer acciones que impactaran de forma real en el logro de la lectura comprensiva, pasos pequeños que permitieran avanzar en la adquisición de las habilidades ya mencionadas, porque de otra forma se seguiría en el juego de la simulación.

Resulta impostergable reflexionar sobre algunas de las estrategias que se implementaron en el país, porque no bastó con campañas de lectura como la intitulada “*Leer veinte minutos al día*”, iniciar las actividades en el aula con veinte minutos de lectura, o plasmar en la teoría que se debe aprovechar cualquier oportunidad para leer no solo en español sino en todas las asignaturas; se requiere precisar estrategias reales dirigidas al logro de las competencias lectoras y reinventar el proceso comprensivo.

Como se pudo apreciar en este recorrido aunque fueron varios los planes y programas implementados y ejecutados en diversas administraciones, también es cierto que no han alcanzado los resultados esperados. Se habló mucho del fomento a la lectura y de la promoción lectora, de la importancia de la Biblioteca del Aula y de la biblioteca pública como acciones prioritarias, pero, en contraste, no se hizo alusión precisa a los niveles de comprensión que los alumnos debían alcanzar en su trayecto formativo ¿Será acaso porque las mismas autoridades desconocen estos niveles de alcance en los lectores competentes? ¿Cómo influyen los docentes en la formación de las competencias lectoras en los alumnos con los que interactúan? Sobre esta última pregunta se realizaron las disertaciones en las subsiguientes líneas.

3.4 El docente como formador de competencias lectoras.

Los acuerdos internacionales en materia de educación, las reformas implementadas por la SEP y las estrategias de fomento lector serían palabras al aire sin la figura del docente, porque es él, quien materializa en el aula las propuestas de cambio pedagógico pero, ¿Qué papel le toca jugar al docente del siglo XXI en relación a la transformación de su práctica y cómo se debe reflejar este cambio para el desarrollo de la comprensión lectora? ¿Cuáles serían las competencias que deben practicar en el quehacer cotidiano?

Ya en 1992 el ANMEB y en 2008 la Alianza por la Calidad de la Educación reiteraron la importancia del docente, por ello, se redimensionó su papel y se pensó en capacitarlo y actualizarlo, profesionalizándolo, de tal manera que respondiera a los cambios vertiginosos de la sociedad en la que enseñaba.

Desde la perspectiva de las autoridades, los docentes que se encontraban frente a grupo representaron la piedra angular que cristalizaría los compromisos internacionales para seguir contando con el financiamiento requerido.

En el 2011, durante la décima reunión del Grupo de alto Nivel sobre Educación para Todos se retomaron algunos acuerdos, y se destacó el que hizo alusión al docente como partícipe activo de la transformación educativa que en el compromiso 3 refiere:

Es crucial disponer de un contingente lo bastante numeroso de docentes cualificados, dotados de recursos y motivados para garantizar, a su vez, el acceso a la educación y su calidad [...] Aplicar políticas nacionales integradas de apoyo al personal docente mediante la formación, el perfeccionamiento profesional y la creación de condiciones de trabajo que le permitan impartir una enseñanza de calidad (Pardo, et. al, 2011: 62).

Sin embargo, cabe la pregunta ¿Qué cauce le ha dado el gobierno a estas peticiones? ¿Cuáles son las vías de cambio que se han propuesto? Se puede decir que el docente de hoy no se siente motivado, se observa preocupado y amenazado ante la pérdida de su trabajo, de su fuente de ingresos, de la permanencia que tras años de lucha había logrado apropiarse.

En este momento el perfil que se solicita es de nivel licenciatura, en caso de no contar con ello hay que regresar a las aulas para conseguirlo y, dividir el tiempo entre la familia, el trabajo y los estudios; o acercarse voluntariamente a los retiros que el mismo gobierno ofrece, la SEP, justifica esto argumentando que lo que se pretende es

Dar paso a las nuevas generaciones de maestros, quienes tienen una formación distinta e incluso han desarrollado nuevas capacidades, como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las que no todos los maestros con más de 35 años de trayectoria hemos logrado desarrollarnos igual (Poy, 2013: 42).

Ser docente no es cosa fácil, hacerlo no requiere solamente de la experiencia, es un trabajo que implica ir más allá:

Enseñar supone asumir una fuerte responsabilidad en relación con la formación y, en particular, con la actividad intelectual de otros seres humanos. Enseñar es crear caminos para engarzar los conocimientos de los alumnos con los saberes y las prácticas sociales, es plantear desafíos que posicionen a los niños como productores de conocimiento, es orientar esa producción, es ir pasando en limpio conocimientos comunes a la clase sin dejar de atender a la diversidad (Lerner, 2009: 65).

Así pues, al docente se le pide sea competente en diversas esferas que tienen que ver con el proceso educativo, como crear ambientes de trabajo que favorezcan una enseñanza de calidad pero ¿Cómo lograrlo ante la sobrecarga de trabajo administrativo, del llenado interminable de formatos y la innovadora “Ruta de Mejora”? y, en relación al desarrollo de la lectura ¿Cómo optimizar los tiempos y las estrategias ante la solicitud de listados de lectura mensuales, entrega de evidencias y registro por alumno de velocidad, fluidez, comprensión, identificación, localización y utilización de la información de textos?

Ciertamente hay una obligación implícita de crecer profesionalmente, innovar en el aula y buscar los mejores recursos para que los estudiantes se apropien de los saberes, sin embargo, también se debe reconocer que esto es un proceso personal y profesional que cada docente asume en virtud de su ética, disposición, profesión y vocación. Así, a los docentes se les pide poner al alumno en el centro de los procesos y para ello debe dominar y practicar en el aula, entre otras, las siguientes competencias:

- Dominio de los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes para el desarrollo de habilidades intelectuales y pensamiento complejo en los estudiantes.
- Promueve la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula, para estimular ambientes para el aprendizaje e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento de los estudiantes.
- Trabaja en forma colaborativa y crea redes académicas en la docencia para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.
- Incorpora las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación profesional y en los procesos pedagógicos con los estudiantes.
- Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa (García Loredó, et. al, 2010: 19).

Por consiguiente, se constata que el docente debe ser diestro en multitud de competencias que aunque relacionadas todas con el quehacer educativo implican

una motivación intrínseca, es decir, el cambio debe partir del interior de cada profesor y no de las imposiciones del Estado.

Empero, surge ahí una discordancia, el sistema se empeña en desacreditar a los docentes y entonces, surgen estos cuestionamientos ¿No es justamente el gobierno y sus instituciones quienes se han encargado de formarlos? ¿Es posible que sin darse cuenta se autodescalifique en demérito de los profesores del país? ¿Se puede ser juez y parte en este caso? ¿Realmente la falla es del docente, de las instituciones, de los planes formativos?

Otra contradicción del sistema, radicó en la exigencia franca y abierta de dotar al país de docentes calificados de forma idónea a través de un único medio: el examen, que se contrapuso con los principios de formar en competencias, en México se continuó dejando de lado el proceso por el resultado, y las autoridades parecieron aletargadas en las diferentes formas de evaluación a que se puede acceder desde este enfoque.

Ni todos los programas que pasan una certificación académica merecen su acreditación, ni los excluidos merecen su exclusión. Lo mismo acontece con la calificación otorgada a los investigadores o a los profesores. (...) la calificación –como resultado de exámenes de admisión o colocación- adquiere tintes dramáticos: la vida del sujeto depende de ésta (Díaz, 2000: 35).

Por consiguiente, el docente desde esta postura se convirtió en el responsable directo de la formación de competencias lectoras, y para ello, debía allegarse estrategias creativas, motivadoras y pertinentes, a pesar de que durante su formación como profesor no haya sido orientado en la enseñanza de las mismas, y muchos menos en los distintos niveles de comprensión lectora, la explicación probablemente se encuentre en las siguientes líneas:

En la escuela normal “se leen libros de texto de ciencias y de letras, de tratados de pedagogía, antología de textos escogidos, e incluso algunos clásicos, los que figuran en el plan de estudios. Muy bien, pero todo eso no es leer es estudiar. Aprenden, por lo tanto, a usar los libros, no a disfrutar de ellos; a utilizarlos, no a amarlos (Buisson, citado en Chartier, 2009: 37-38).

Cabe la posibilidad de afirmar que no se puede dar lo que no se tiene, sin embargo, el docente, está hecho de un material diferente, lo que desconoce con profundidad, lo ve como una área de oportunidad y de crecimiento, las limitantes pueden dejar de serlo en el momento en que visualiza la comprensión lectora como eje de los aprendizajes que debe desarrollar en el aula. Treviño en su investigación "...parte de la premisa [de] que la comprensión lectora de los alumnos está fuertemente influenciada por las prácticas docentes en el aula y que la escuela es la instancia más extendida de formación de lectores en el país..." (2007: 13).

Entonces, el papel del maestro resulta fundamental en esta compleja competencia, debe modelar la lectura, no cesar en la búsqueda de estrategias de comprensión lectora y además darse a la tarea de fomentarla más allá de los muros escolares, pretendiendo convertirla en una necesidad colectiva.

La guía del experto debe llevar a la interpretación más allá del lugar a donde llegan por sí solos los lectores, dar pistas para ver los niveles de lectura y lo que "hay tras líneas", ofrecer información contextual si es necesaria, enlazar con el entorno actual para hacer posible una comprensión que conecte con lo que los alumnos saben y piensan sobre el mundo, sistematizar los descubrimientos para que sirvan como futuros esquemas interpretativos, etc. Ese es el terreno de nuestro trabajo y no el análisis expuesto por el docente para propiciar una admiración impostada (Colomer, 2009: 80).

De ahí que, las instituciones que preparan a los futuros docentes deben considerar como prioritaria esta área de formación, para que, en esa medida no tengan que convencer con la palabra sino arrasar con el ejemplo. Respecto de esto se postulan como fundamentales los siguientes criterios en la formación de todo aquel que se encuentra dentro del contexto educativo:

- La atención a la formación lectora [...] de los propios profesionales de la educación [...] La necesidad de atender a la formación de los propios docentes como lectores ha sido confirmada últimamente por la investigación centrada en el pensamiento y la conducta profesional de los enseñantes.
- La atención a la formación y actualización didáctica [...] en relación a la enseñanza literaria.
- La potenciación de la investigación educativa en el ámbito de la educación [lectora] (Colomer, 2009: 80-81).

En otras palabras, el docente es formador, promotor y guía en los procesos de lectura, y resulta importante mencionar que solamente se avanzará a la meta si se reta a los alumnos en la lectura de textos diversos, con fines distintos y con la misma meta: leer y usar lo que se lee en la vida cotidiana. El compromiso debe permitirle dejar de lado las posturas simplistas, iniciar con lecturas fáciles y posteriormente graduar su complejidad para evitar una formación de textos sencillos que no logran despertar habilidades superiores de pensamiento:

El problema que uno no puede dejar de plantearse es el siguiente: está muy claro que no se aprende a leer textos difíciles leyendo textos fáciles; los textos fáciles sólo habilitan para seguir leyendo textos fáciles. Si pretendemos que los alumnos construyan para sí mismos, para su desempeño futuro como lectores, el comportamiento de atreverse a leer textos que les resulten difíciles –no sólo en relación con lo académico sino también con lo literario–, entonces es imprescindible enfrentar el desafío de incorporar esos textos en nuestro trabajo (Lerner, 2001: 108).

Presentar lecturas difíciles tiene un doble beneficio, para los alumnos, el desarrollo del pensamiento crítico y, para los docentes, un área de oportunidad, de innovación y de competencia, es la posibilidad de comprometerse no con el sistema sino con los estudiantes para orientarlos en el desarrollo de la complejidad.

Dado lo anterior es necesario enfatizar, tres aspectos con los que damos cierre a lo expuesto:

Realidad: las reformas educativas implementadas en México, que con el fin de integrarse al mundo competitivo a través del enfoque por competencias, visualizaron en la educación una inversión a mediano plazo más que un beneficio social.

Las reformas implementadas a lo largo de más de una década, orillan a pensar que las evaluaciones internacionales representaron un espejo que reflejó claramente los pobres resultados alcanzados por la SEP.

La evaluación docente, responsabilizó al maestro de los resultados del Sistema Educativo Nacional, sin concientizarse de que más allá, la educación es un fenómeno multidimensional.

Numerosos planes y programas que se lanzaron con bombo y platillo en cada administración, fueron implementados a nivel nacional pretendiendo formar desde las aulas lectores competentes.

Compromiso: una educación de calidad es una buena promesa, pero hay que distinguir entre el discurso y la realidad, porque aunque uno incide en la otra, son cosas muy diferentes.

Formar un país de lectores, un México ávido de lectura, porque ésta es la herramienta más poderosa para enseñar a los alumnos a aprender a lo largo de la vida, y despertar en ellos la conciencia colectiva en la solidaridad y la democracia. Fomentar la lectura y el uso de las bibliotecas tanto del aula como públicas, incrementando así las competencias lectoras de los alumnos de la Educación Básica.

Desafío: a la par de las campañas de promoción lectora establecer criterios de trabajo que fomenten a través de la lectura pasar de un pensamiento simple a uno complejo, que ponga en juego habilidades de pensamiento que faciliten la adquisición de saberes útiles, reales y modificables acordes a las necesidades de los estudiantes.

Lograr que el docente se comprometa de forma consciente a formarse como lector, independientemente del formato textual, y, proponerse como principal desafío que el alumno lea por placer, recreación, esparcimiento y curiosidad, orientándolo en la adquisición de estrategias lectoras que faciliten la comprensión de textos fáciles y complicados. Conseguir que el alumno aprenda a leer, a hablar y a no callar con el texto, a cuestionarlo y a responderle, a no quedarse con lo que le da sino a pedirle más, a buscar lo que no se ve y a disfrutar lo que es visible, a ser un lector que se regocije en el texto.

En el siguiente capítulo se desarrolló la propuesta de intervención relacionada con la Comprensión Lectora Inferencial, describiendo el grupo de investigación, la ubicación geográfica donde se desarrolló el proyecto, el papel del docente y del

alumno durante la aplicación del fichero elaborado exprofeso para esta investigación y los resultados que se obtuvieron a partir de su implementación.

CAPÍTULO IV
ESTUDIO DE CASO

CAPÍTULO IV

ESTUDIO DE CASO

La investigación (...) se convierte
en un proceso continuo de
construcción de versiones de la
realidad
Uwe Flick

Anteriormente se revisaron las investigaciones en relación a la comprensión lectora en diferentes latitudes y se hizo alusión a los enfoques y factores que aportaron elementos para comprender mejor dicha problemática, así como las posibilidades de abordarla. Se comentó sobre las políticas educativas que por décadas se implementaron sin lograr remediar de fondo el escollo de los niveles de comprensión lectora y particularmente la inferencial.

En este capítulo, se intenta mostrar una fotografía narrativa de la praxis cotidiana con los estudiantes de tercer grado, se consideró la identificación de las causas que explican los bajos niveles de comprensión lectora, y se presentaron las características de la población objetivo describiendo algunos datos relevantes, además, se propuso una alternativa de trabajo que diera cuenta de algunos progresos en esa competencia dentro del entorno inmediato y que repercutiera de manera favorable en los logros lectores de los estudiantes.

4.1 Antecedentes

Descripción socioeconómica

La escuela Rafael Ramos Pedrueza se encuentra situada en la zona urbana de la Ciudad de México, por lo que cuenta con los servicios básicos como luz, agua potable, teléfono y drenaje, entre otros. Por su ubicación en Dr. Barragán No. 226 Col. Doctores, Delegación Cuauhtémoc, colinda con colonias como la Obrera y la Buenos Aires, donde abundan centros nocturnos, cantinas y hoteles de paso, esto conlleva problemas como drogadicción, agresión, robo y desintegración familiar que son parte de la cotidianidad de nuestros alumnos.

La mayoría de los padres de familia que tienen inscritos a sus hijos en la institución se dedican al comercio, ya que la escuela está frente al Mercado Hidalgo, así que algunos son dueños de su propio local, empleados en el área de comida, ferretería, recauderías o bien en el comercio informal, vendiendo objetos de segunda mano en los alrededores de la escuela.

Descripción educativo-cultural

Dentro de la zona escolar son ocho las instituciones educativas a nivel primaria que ofertan sus servicios, un CENDI y en la modalidad secundaria generalmente eligen la Técnica Número 10 “Artes Gráficas” que se encuentra cerca del metro Balderas.

También se cuenta dentro de la localidad con una institución de Educación Especial (APAC) que brinda servicios de apoyo psicológico y de rehabilitación para niños con problemáticas diversas, que pueden ir desde parálisis cerebral en sus diversos niveles, auditivos, de lenguaje y con Síndrome de Down.

La delegación ofrece a la comunidad servicios culturales y deportivos en el parque: danza árabe, ajedrez, fútbol y zumba que tienen poca demanda, además muy cerca se encuentra la Casa de Cultura Othón Salazar que imparte clases de guitarra y apoyo para la adquisición de anteojos, entre otros.

Situación actual del centro escolar

La escuela a partir del año 2010 amplió su horario de atención de 8 a 17:30 horas para formar parte de las escuelas de tiempo completo sin ingesta. Hasta el momento (ciclo escolar 2014-2015), la Dirección se encontraba a cargo de la Profesora María del Carmen Corona Aranda, y se contaba con una plantilla docente de 14 profesores; egresados de distintas instituciones de formación profesional, entre las que destacan: la Normal Nacional de Maestros, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México, los perfiles van de Licenciados en Educación Primaria, Educación Básica, Educación Física, Pedagogos y Teacher's. También colaboraban en la dinámica escolar el personal manual (la conserje y tres intendentes).

Con respecto a las clases, éstas se distribuyen de acuerdo al grado y la carga horaria por asignatura y depende de los lineamientos establecidos oficialmente por la Secretaría de Educación Pública. Dentro de la carga horaria se da prioridad a las asignaturas de Español y Matemáticas a través del libro de Desafíos (con 8 y 7 horas semanales de clase, respectivamente).

La escuela contaba con el “Programa Saludarte” después de la jornada regular de clases, por consiguiente, los alumnos tomaban sus alimentos, se hidrataban y lavaban los dientes de las 14:30 a las 15:30 horas y, posteriormente se integraban a los talleres (activación física, artes plásticas, música, y nutrición, entre otros) hasta las 17:30 horas en que regresarían a sus domicilios.

Aspectos de la dinámica escolar-familiar

Información desprendida de los Consejos Técnicos Escolares del ciclo escolar 2014-2015 (para el otorgamiento de becas), permitió conocer que la mayoría de los alumnos eran hijos de padres que cursaron como máximo la secundaria y el bachillerato, padres jóvenes de entre 26 y 32 años de edad la mayoría, con algunos casos de padres en el rango de 40 a 48 años; y con un promedio de 2 a 3 hijos por familia. Sus ingresos oscilaban de los \$3,100 a \$4,000 mensuales. Se pudo generalizar que los alumnos se desarrollaban en familias diversas, es decir, con ambos progenitores, otros a cargo de la madre y algunos casos donde los menores se encontraban bajo el cuidado de algún familiar porque el padre, la madre o inclusive ambos progenitores estaban internados en el reclusorio.

Debido a la situación anterior, las actividades que la escuela asignó a la familia tenían poco eco, esto se reflejó en el incumplimiento con tareas, la impuntualidad a lo largo de la mayor parte de los doscientos días de clase, la irregularidad en las asistencias (lo que provocó rezago y en ocasiones hasta abandono escolar), falta de apoyo con el proyecto de lectura de 20 minutos diarios en casa, desarraigo de la identidad escolar al no portar el uniforme, hábitos inadecuados de higiene, además del incumplimiento de los materiales necesarios para diversas actividades que facilitarían el proceso de aprendizaje.

El grueso de los estudiantes que acudía a la escuela citada líneas arriba, en su mayoría eran vecinos de las Colonias Doctores, Obrera y Buenos Aires (todas de la Delegación Cuauhtémoc), pero también de Iztapalapa, Tlalpan y Álvaro Obregón, además de los Municipios de Ixtapaluca y Nezahualcóyotl.

Relaciones familia-escuela

Al inicio del ciclo escolar se convocó a una junta general para renovar la Asociación de Padres de Familia y de manera particular cada docente manejó sus reuniones para firmas de reportes bimestrales o situaciones emergentes en caso necesario.

Si el desempeño de los alumnos era bajo, presentaban barreras de aprendizaje, problemas conductuales o rezago escolar, se recurría a los citatorios, estas reuniones debían concretarse durante “las horas libres de los docentes”, es decir, en los tiempos en los que el grupo tenía clase extracurricular como educación física o inglés.

Como pudimos apreciar en este recorrido de contextualización, hay dos puntos convenientes a destacar: primero, el quehacer pedagógico se centra en dos figuras; el alumno y el profesor, los padres de familia trabajan de forma semi-presencial, es decir, sólo acuden a las citas y firman los compromisos pero no los adquieren, por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ajusta a lo que se haga dentro del aula.

Segundo: aunque la mayor parte de la carga horaria es para la asignatura de Español, el Programa de Estudio 2011, carece de un tiempo específico para la Comprensión Lectora dentro del desarrollo de las actividades, en otras palabras, ese proceso debe llevarse de forma implícita y simultáneamente con la práctica social del lenguaje, los temas de reflexión y las producciones para el desarrollo del proyecto, y, lo mismo sucede con los demás contenidos.

En dicho documento, se pudo leer entre líneas que hay una intención de desarrollar la comprensión lectora en los tres niveles: literal, inferencial y crítico, a través del uso de distintos tipos de textos, sin embargo, es preciso concretar

las estrategias que conduzcan al logro de esta meta en el trabajo cotidiano dentro del aula.

4.2 Importancia de la comprensión lectora inferencial para los alumnos de tercer grado

La comprensión lectora resulta ser herramienta imprescindible para la vida, y la relevancia de implementarla en el nivel inferencial, se relaciona con la posibilidad de enriquecer los saberes de los estudiantes para conseguir autonomía aprendiendo a aprender, empero, lograrlo no es un camino llano, porque se trata de leer lo que está, llegando más allá del límite de la palabra escrita.

La SEP indica que los alumnos de tercero ya tienen un dominio del proceso de lecto-escritura y del lenguaje verbal que permite comunicarse con el otro, para manifestar sus acuerdos, desacuerdos o posturas ante las circunstancias que se presentan.

Los alumnos logran leer en forma autónoma una diversidad de textos con múltiples propósitos: aprender, informarse o divertirse; emplean la escritura para comunicar ideas, organizar información y expresarse. Entienden que leer y escribir requiere adoptar modalidades diferentes, de acuerdo con el tipo de texto que se lee o el propósito con el cual se escribe (Programa de Estudios, 2011: 18).

Pero, la observación dentro del aula reveló que la comprensión lectora era incipiente, esto hizo constancia en el análisis de las actividades propuestas⁶ donde se apreció que los estudiantes no estaban habituados al trabajo con lecturas de tipo expositivo; y los registros mensuales de logro lector donde se empleó ése formato textual, reflejaron bajos desempeños ante lecturas que implicaban un lenguaje más elaborado, todo en conjunto, dio lugar a investigar

⁶ Con esto nos referimos a las evidencias de comprensión que se trabajaban a primera hora de la mañana, mismas que incluían la lectura de un texto y la búsqueda de respuestas a preguntas sobre el mismo, así como la elaboración de preguntas alternativas u organizadores gráficos. La docente-investigadora alternó de inicio los tipos de lectura entre textos narrativos y expositivos, con el fin de identificar el dominio de ambos formatos textuales.

las posibles estrategias que ayudarían a autorregular la comprensión lectora en el nivel inferencial.

Se volvió necesario buscar una forma de sistematizar el trabajo sobre la comprensión, y darle un sentido real al discurso oficial que pretende el desarrollo de habilidades como el análisis, la crítica de los textos, la deducción y la inferencia. En efecto, contribuir con un cambio en escala micro para transformar la lectura al hacer conexiones entre los textos, leer entre líneas y al manejar de forma cotidiana textos expositivos.

Para conseguir lo anterior, era forzoso cambiar la visión acerca de la comprensión lectora, evitar verla como parte de la carga administrativa y un formato a llenar, o privativa de la asignatura de Español, porque al ser una competencia para la vida, su trascendencia llegará más allá de los muros escolares, y dada su importancia era conveniente verla como concentración bilateral de aprendizajes, ya que éstos parten de la comprensión lectora pero, también se llega a ellos por ese medio.

4.3 Consideraciones metodológicas

En virtud de las características de esta investigación, el abordaje del objeto de estudio se consideró desde la perspectiva cualitativa y siguiendo el método etnográfico.

Cabe aclarar que en la visión cualitativa lo sustancial dentro de la investigación es el abordaje más humano, donde las palabras, acciones y evidencias observables aportan al proceso datos que describen y explican el objeto de estudio, así "...La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable..." (Taylor & Bogdan, 1986; citado en Martínez, 2004: 11).

Diversas ciencias y disciplinas tales como la educación, la sociología, la antropología, la medicina, etc., utilizan esta metodología, lo que permite abordar desde un contexto dado una problemática y tratar de comprenderla desde el interior, desentrañando las relaciones que la conforman.

Acercarnos a una realidad concreta, vivir y experimentar como participante y al mismo tiempo como investigador las formas del objeto de estudio y, recuperar en el proceso a través de la observación, la información que permitió apreciar la realidad de la comprensión lectora inferencial en el grupo de tercero, se reflejó a través de una fotografía narrativa mediada por la etnografía, entendida de la siguiente manera:

Método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social (Rodríguez, et. al., 1999: 44-45).

La recolección de datos se efectuó con las técnicas de observación participante, por lo que el docente investigador identificó, propuso y dirigió las acciones que contribuyeron a caracterizar la problemática, entonces, no representó un agente externo, sino que se mimetizó con el grupo de estudio y participó de las mismas actividades y dinámicas que se vivieron en su interior.

También se aplicaron cuestionarios para conseguir un primer acercamiento sobre el significado de la comprensión lectora, y establecer la importancia que revestía ésta dentro del aula y en las diferentes asignaturas tanto para docentes como para alumnos.

Además de las técnicas mencionadas líneas arriba; como parte inherente del quehacer pedagógico habitual se revisaron los concentrados mensuales de lectura acerca de los niveles de logro (Anexo 6), las evaluaciones de competencias lectoras (Anexo 7), se integraron las notas de campo y las fichas del proyecto de intervención sobre comprensión lectora inferencial (Anexos 3, 4 y 5).

Muestra de estudio

Para desarrollar las actividades planificadas y lograr los objetivos, el criterio de selección de la muestra se respaldó en el trabajo con un solo grupo de los dos terceros que tiene la escuela, lo que permitió cubrir el 50% de la población, incluyendo sin distinción a hombres y mujeres; y alumnos con múltiples perfiles de desempeño: entre 5 y 6, 7 y 8 y, 9 y 10, de acuerdo con los criterios establecidos en SEP.

La población a la que se dirigió este trabajo constó de 23 alumnos regulares del grupo tercero "A", 13 mujeres y 10 hombres, todos estudiantes de la Primaria Rafael Ramos Pedrueza, 20 de ellos iniciaron su formación dentro del plantel desde primer grado, mientras que los tres restantes fueron de nuevo ingreso. Estos niños cursaron sus estudios en el ciclo escolar 2014-2015, y sus edades oscilaban entre los 7 y 9 años de edad.

Del total de los alumnos, tres de ellos estaban identificados con rezago escolar; en dos casos (hombres) el proceso de adquisición de la lecto-escritura no estaba consolidado y repercutía en el desarrollo de sus competencias comunicativas, mientras que el tercero fue promovido con condiciones (mujer), lo que implicó que no contaran con los saberes previos necesarios, en consecuencia, se realizaron adecuaciones curriculares para incluirlos en el estándar del grupo, trabajando con ellos sesenta minutos durante alguna de las horas de descarga.

Recolección de datos

Se aplicaron dos cuestionarios; el primero se aplicó a una muestra de 8 profesores (Anexo 1), con la finalidad de conocer la importancia del proceso de Comprensión Lectora como base de los aprendizajes y su manejo en el aula. El segundo fue para los alumnos (Anexo 2) con el objetivo de indagar los motivos por los cuáles leían y la interacción en casa cuando realizaban la lectura para sus padres.

La visión compartida por los docentes implicó el reconocimiento de la comprensión lectora dentro del aula, por ser parte del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, ya que a través de ella se podía determinar si los alumnos entendían un texto y por lo tanto, la consideraron como transversal a todas las asignaturas.

Los instrumentos que usualmente utilizaban para evaluarla variaban entre preguntas, listas de cotejo, narración de sucesos, resúmenes y mapas mentales, con dos frecuencias de aplicación: diaria o mensual.

Los indicadores de evaluación más acostumbrados para la comprensión fueron los referidos en primer lugar a los niveles de logro establecidos por la Secretaría de Educación Pública: Requiere Apoyo, Se Acerca al Estándar, Estándar y Avanzado, mientras que la segunda respuesta más frecuente fue fluidez.

Sobre los niveles de comprensión utilizados con los alumnos, la respuesta de los docentes versó en repetir los niveles de logro, es decir, Requiere Apoyo, Se Acerca al Estándar, Estándar y Avanzado; y, reconocen durante el proceso lector el desarrollo de diferentes habilidades de pensamiento, tales como: la observación, comparación, descripción, análisis y clasificación.

De los profesores encuestados la mitad de ellos coincidió en afirmar que dentro de su aula si se trabajaba la comprensión lectora literal a través del uso cotidiano de textos narrativos como cuentos, leyendas y fábulas, por medio de dos estrategias recurrentes de comprensión: la elaboración de preguntas y la lectura individual.

Sobre la orientación proporcionada por sus autoridades inmediatas vinculada a estrategias de comprensión lectora, los docentes percibieron que era recibida durante los Consejos Técnicos Escolares, cuando se hacía mención de cómo algunos profesores trabajaban con “x” o “y” actividad dentro del aula.

Los datos obtenidos permitieron visualizar un panorama más amplio acerca de nuestro objeto de estudio, se percibió una confusión respecto de los parámetros que se evaluaban en la comprensión con los niveles de logro, y con la comprensión lectora literal, inferencial y crítica, es decir, había dificultad en la

precisión de lo que debía evaluarse durante la lectura, ya que la velocidad, la fluidez y la comprensión eran los parámetros que debían regir la valoración del docente para ubicar al estudiante en cualquiera de los cuatro niveles de logro, anteriormente mencionados.

También es relevante el reconocimiento del desarrollo de diversas habilidades de pensamiento a partir de la comprensión, pero, en ninguno de los cuestionarios analizados se hace hincapié en la relevancia de la inferencia, como esencial en el progreso de las competencias lectoras de los estudiantes, aun así, la mitad de los docentes afirmó emplearla como herramienta de aprendizaje. Resultó muy interesante que durante la observación, se apreció un desconocimiento del lenguaje y del significado de la comprensión lectora inferencial, algunos profesores hicieron uso de los recursos tecnológicos (celulares y computadoras) para escribir alguna respuesta.

Otro factor en esta recolección de datos atiende las estrategias lectoras seguidas por los estudiantes, donde se limitaban a la elaboración de preguntas, aunque los docentes no especificaban los niveles que se manejaron al interior de su grupo (entre literales, inferenciales, de procesos o metacognitivas); y tampoco se daba continuidad al muestreo, la predicción o la búsqueda de palabras clave, entre otras.

Sumado a lo anterior, la guía u orientación de sus autoridades inmediatas, se limitaba a la invitación de compartir alguna estrategia durante las sesiones de consejo, pero, sin analizar de fondo las ventajas, adecuaciones, formas de aplicación, nivel o evaluación que éstas podían alcanzar.

Los resultados en conjunto con las actitudes observadas, la interacción durante la Fase intensiva de inicio de ciclo escolar (2014-2015) y de los Consejos Técnicos Escolares, pusieron en evidencia que los docentes de la Escuela Rafael Ramos Pedrueza desconocían aspectos clave del proceso de comprensión lectora, de los indicadores de evaluación establecidos por la SEP y los tres niveles (literal, inferencial y crítico) que se podían manejar con los alumnos en el quehacer pedagógico cotidiano.

El trabajo en el aula se encontraba estancado en el nivel literal, esta debilidad representaba el área de oportunidad para implementar acciones que permitieran modificar la perspectiva de la lectura desde un compromiso personal, con la escuela y con los alumnos.

Con relación al cuestionario aplicado a los alumnos; de los 48 estudiantes matriculados en los dos terceros grados, se aplicaron 24 encuestas; planteando cinco preguntas muy sencillas en relación a la lectura y se obtuvieron los siguientes datos:

La mitad de los alumnos manifestó que leía porque le gustaba, sin embargo, otros alumnos reconocieron más una lectura por coacción que por iniciativa, en otras palabras, leían porque la maestra lo indicaba como parte del trabajo escolar o bien porque el tutor lo solicitaba; por lo tanto, la mitad del estudiantado no miraba a la lectura como una actividad placentera, de disfrute, de nuevos aprendizajes, sino que la relacionaba con la escuela y como parte de la tarea.

En relación a la comprensión de textos, la mitad de los alumnos afirmaba que comprendía el contenido, mientras que el resto, tenía dificultad para conseguirlo, cabe aclarar que el término de comprensión para los estudiantes estaba relacionado con las respuestas de las cuatro preguntas que se les hacían de manera mensual para evaluar los niveles de logro (Requiere Apoyo, Se Acerca al Estándar, Estándar y Avanzado), en ese sentido, al ser preguntas literales y poder responder al menos a dos, su percepción era que si comprendían lo que leían.

Los alumnos manifestaron que al leer recordaban datos que ya habían visto en otros bloques o grados y que se podía relacionar con la información que recién les daba el texto. Empero, durante el desarrollo de las clases del bloque I por ejemplo, que recuperó temas de La Entidad donde vivo (en este caso la Ciudad de México) se observó la dificultad que los alumnos presentaron para identificar información literal, lo que ponía de manifiesto que aún no se lograba un dominio en la comprensión en el primer nivel, donde los alumnos ya tendrían que ser capaces de identificar hechos, personajes o eventos, parafrasear el texto y establecer relaciones entre los párrafos, por lo tanto, la recuperación del nivel

literal de comprensión fue un área a mejorar mientras se preparaba el diseño del proyecto de intervención.

La visión que los estudiantes tienen acerca de la asignatura donde se ejercita la comprensión lectora dentro de la escuela se encuentra prácticamente restringida al español, aunque algunos estudiantes opinaron que en todas las asignaturas y también hubo quienes consideran que en ninguna de las materias, lo cual puso de manifiesto, que la visión del docente respecto a su importancia y transversalidad se contradice con la percepción del estudiante, quien desde su punto de vista experimentó actividades comprensivas principalmente en esa asignatura.

De acuerdo con la información proporcionada por los alumnos, después de leer en casa, el tutor les preguntaba sobre la temática de la lectura, sin embargo, una minoría afirmó que no les cuestionaban nada. Para verificar la lectura diaria la docente investigadora elaboró expofeso un formato que los tutores debían firmar, en él anotaban el número de palabras leídas en un minuto, y su opinión sobre la lectura realizada cada día, se pretendió a través de esta estrategia incrementar la velocidad y fluidez de la lectura a través de la práctica permanente, y, en los casos necesarios, apoyar en la consolidación del proceso lector, sin embargo, de los 23 estudiantes solamente 5 alumnos (con sus respectivos tutores) cumplieron con la práctica descrita, lo que reflejó que la estrategia dejó de tener el impacto inicial.

Se puede señalar que los estudiantes tenían disposición y agrado por la lectura, el papel del docente debería mediarla de forma paralela como herramienta de aprendizaje y como pasaje recreativo, se volvía necesario transformar la visión del alumno y dejar atrás la lectura por obligación para saltar a la lectura por convicción.

Incentivar la frecuencia con que el alumno lee, partiendo del apoyo del docente, encargado de explicarle por qué es importante hacerlo (Argüelles, 2005: 15) y las implicaciones que tiene para su vida y su entorno (White, 1988: 174), más allá de ser sólo una recomendación vacía y carente de contenido (Jijtrik, 1987), con la finalidad de lograr que el alumno se interese, que comprenda que es importante como medio de aprendizaje, que se convenza de su utilidad y logre una

autonomía para seleccionar los textos y los momentos para leer en el futuro (Gómez, 2008: 1021).

Es indiscutible que la lectura permite obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si y solo si, concretamos estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora como un proceso global, integrador, hasta se puede decir holístico, que conduce a los estudiantes a leer, cuestionar y dialogar con el texto, movilizándose por los tres niveles que la componen, y así, conseguir que los alumnos la reconozcan como una competencia que incide en los aprendizajes de todas las áreas.

La oportunidad de estar dentro y con el grupo, permitió observar de manera detallada los aspectos referidos a la comprensión lectora previa, así en las primeras semanas de trabajo se hizo una valoración de los niveles de logro que concernían a velocidad, fluidez y comprensión que los alumnos de tercer grado manejaban. Este análisis refirió que el grupo era heterogéneo en cuanto a la velocidad, y hasta ese momento ninguno logró colocarse en el nivel avanzado que implicaba alcanzar las noventa y nueve palabras por minuto, al contrario, el grueso de la población se ubicó en el parámetro más bajo, requiriendo apoyo porque no llegó a las sesenta palabras en el tiempo establecido.

Estos datos indicaron que había una limitante en el área de velocidad, que obstaculizaba el proceso de comprensión (aunque no lo determinaba), constituía una debilidad que debía paliarse a fin de consolidar el nivel literal y dar con plena seguridad el paso al siguiente nivel.

Aun cuando, la fluidez y la velocidad son necesarias, no resultan suficientes para lograr la comprensión en el alumno, es decir, pueden presentarse casos no deseables donde se obtengan altos valores de fluidez y velocidad pero bajos niveles de comprensión. Estos resultados los puede obtener un alumno que quiera leer a su máxima rapidez sin intentar comprender lo que está leyendo (Manual de Procedimientos para el Fomento de la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula, 2010: 5).

La fluidez se vincula con la velocidad, pero, dentro del grupo había dificultades al leer dos o tres palabras enlazadas, el ritmo se evaluaba discontinuo y no empleaban los signos de puntuación de forma pertinente, de tal forma que al leer no se conseguía del todo una secuencia sintáctica.

La suma de la información obtenida fue determinante para concluir que tras conseguir un mayor dominio de la comprensión literal, esa donde el alumno logra darle un primer sentido a la lectura, podía resultar muy significativo diseñar e implementar un proyecto de intervención sobre comprensión lectora inferencial, que promoviera su uso y reafirmación desde una visión distinta en el desarrollo de un pensamiento más complejo, una lectura diferente que condujera al estudiante a leer incluso lo que no estaba presente.

4.4. Proyecto de intervención

Con base en la información obtenida, se concibió el diseño del proyecto de intervención, la hipótesis que respaldó este trabajo de investigación refería que <<Los alumnos de tercer grado de primaria no desarrollan la comprensión lectora inferencial porque las actividades trabajadas en el aula se limitan a la comprensión lectora literal.>>

En ese sentido, se desarrollaron y emplearon para el proyecto una serie de fichas de trabajo que, procuraron al mismo tiempo la reflexión del texto seleccionado por medio de preguntas que implicaban un trabajo cognitivo más allá de lo meramente literal y, la identificación de parte del alumno de las estrategias empleadas para conseguirlo.

El objetivo general del proyecto de intervención fue << Identificar los elementos que favorecen la comprensión lectora inferencial con alumnos de tercer grado de primaria de la Escuela Rafael Ramos Pedrueza>> con ello, se contribuiría a la mejora de las competencias lectoras en los estudiantes a través de un Curso-Taller que se describe en las líneas subsecuentes.

Objetivos del Curso-Taller para Alumnos

Objetivo general

- Favorecer la comprensión lectora inferencial con alumnos de tercer grado de primaria de la Escuela Rafael Ramos Pedrueza.

Objetivos específicos

- Diferenciar de forma precisa entre los textos narrativos y los expositivos.
- Reconocer las estrategias de comprensión lectora que utilizan al leer textos expositivos.
- Identificar los niveles de comprensión lectora: literal e inferencial.
- Elaborar inferencias tomando como referencia la información explícita de los textos expositivos.
- Comprender la importancia de la pregunta como estrategia de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.

Metodología

Se elaboró exprofeso para esta intervención un fichero con quince hojas de trabajo. Las lecturas seleccionadas se relacionaron con alguno de los contenidos temáticos de las diferentes asignaturas y bloques, cabe mencionar, que en razón de que el tiempo destinado para trabajar cada una de ellas era de sesenta minutos, varias de las lecturas fueron fragmentadas, ya que su extensión era de dos o más cuartillas.

- Estructura de la ficha
 - Cada ficha contenía el número de sesión, de ficha y el título de hoja de trabajo.
 - Una pregunta inicial que pretendió activar los conocimientos previos de los alumnos o bien una imagen que pudiera evocarlos.

- Un texto expositivo, que refirió datos vinculados a los contenidos temáticos del ciclo, excepto la ficha 9 que representaba la lectura de imagen (y que no mostró pasaje escrito).
 - Preguntas de distintos niveles posteriores a la lectura, encaminadas a la elaboración de inferencias y valoradas a través del uso de herramientas tanto verbales como escritas.
 - Uso gradual de organizadores gráficos para la identificación, selección y organización de la información.
- Estructura del cuadro “Guía del investigador”
- Cada guía presentó número de sesión, ficha y nombre del texto expositivo que se manejó en la misma.
 - Integró la vinculación del campo de formación, asignatura, bloque, competencias, aprendizaje esperado y contenido temático de acuerdo con la lectura presentada en la ficha, de ahí que, el sustento teórico de los cuadros fuera el *Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro Tercer Grado*.
- Estructura de la Secuencia Didáctica
- Las secuencias didácticas se desarrollaron de acuerdo con los criterios que la SEP considera necesarios dentro de la planificación: nombre de la docente, grado y grupo, tiempo destinado a la actividad, número de sesión y de ficha, asignatura, campo formativo, bloque, contenido, competencias, aprendizajes esperados, inicio, desarrollo y cierre, donde se describió cada una de las actividades que se llevaron a cabo en la sesión de trabajo, recursos, evidencias y finalmente un apartado donde se recuperaron las observaciones correspondientes a la misma.

➤ Tiempo y secuencia

Los tiempos de aplicación de cada ficha fueron de 60 minutos, por lo que se programaron de las 9:00 a las 10:00 horas, durante las asignaturas de español o matemáticas, ya que de acuerdo al horario escolar eran las primeras clases del día, y se observó que en esas horas de la mañana, los estudiantes se encontraban con mejor disposición para el trabajo. El período de aplicación fue de 5 semanas: se inició el día 01 de junio y se finalizó el 03 de julio de 2015, las fichas de trabajo fueron alternadas cada tercer día, bajo el siguiente orden:

- Ficha 1 ¿Por qué los murciélagos se cuelgan?
- Ficha 2 ¿Sabías que algunos peces hacen nidos como los de los pájaros?
- Ficha 3 Alimentos inadecuados
- Ficha 4 Ejercicios de solidaridad
- Ficha 5 Lectura y democracia
- Ficha 6 No te pongas en riesgo
- Ficha 7 Los quelites
- Ficha 8 ¿Cómo se fabrica el vidrio?
- Ficha 9 La fotografía
- Ficha 10 Señales para cuidarnos
- Ficha 11 Malinalli, la joven intérprete
- Ficha 12 Principales usos de las plantas
- Ficha 13 Cristóbal Colón
- Ficha 14 Manjares azucarados
- Ficha 15 El Bullying ¡Basta ya!

Se intentó crear un ambiente de aprendizaje que favoreciera la verbalización de puntos de vista (en la práctica de valores y el fomento de la convivencia sana y pacífica: escuchar y atender al otro), la identificación de datos literales, y se resaltaron las inferencias elaboradas a partir de la lectura, así como la concientización de referentes para lograrlo.

Se tomaron notas de campo para rescatar comentarios o elaboraciones de los alumnos, simultáneamente al análisis de preguntas y respuestas de cada hoja de trabajo.

➤ Evaluación

La evaluación de las fichas estuvo dada en función del nivel de inferencias elaboradas y la argumentación de las estrategias empleadas para abstraer la información no explícita, todo lo cual, al integrarse, permitió constatar si los alumnos avanzaron en su proceso de comprensión lectora inferencial. Además, se consideró la observación que el docente hizo de las actitudes y habilidades de los estudiantes.

Papel del docente-investigador

La docente titular, en su rol de investigador, es quien llevó a cabo la aplicación de cada una de las fichas elaboradas y dirigió de forma sistemática y planificada todo el proyecto. Por ello debió:

- Aplicar todas y cada una de las fichas del proyecto.
- Motivar el trabajo tanto individual como colectivo.
- Utilizar un lenguaje claro y comprensible para dirigir el trabajo.
- Propiciar un ambiente de aprendizaje cálido y de confianza.
- Destacar los referentes que favorecen la elaboración de inferencias.
- Guiar el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Papel del alumno

- Emplear sus conocimientos previos para facilitar la actividad.
- Participar activamente en la construcción o reconstrucción de saberes.
- Respetar el punto de vista del otro y aprender de él.
- Reflexionar acerca de las características de los textos expositivos.
- Socializar e interactuar con el resto del grupo para desarrollar y fortalecer su habilidad de inferencia.

Instrumentos:

- Fichas de comprensión lectora inferencial (Anexo 3)
- Cuadros guía del investigador (Anexo 4)
- Secuencias didácticas (Anexo 5)

4.5. Resultados

El análisis de resultados finales se hizo considerando el inicio del proyecto y el cierre del mismo, se tomaron en cuenta tres tipos de inferencias a desarrollar en los estudiantes del tercer grado de primaria: asociativas, explicativas y predictivas, con los mismos parámetros de logro, que manejaba la SEP para la evaluación de la competencia lectora: Requiere Apoyo (RA), En Ocasiones (EO), Casi Siempre (CS) y Siempre (S), entendiéndose estos como el nivel más bajo el primeramente mencionado y el más alto, el último de ellos.

Se reitera que los textos seleccionados eran de tipo informativo-expositivo, y pretendían dar información clara y precisa a los alumnos, de tal forma que, sus saberes previos se enriquecieran a partir de la nueva información construyendo o reconstruyendo conocimientos, y que por medio del trabajo continuo con ellos, logran reconocer su estructura y leerlos de forma distinta.

Los datos obtenidos permitieron identificar semejanzas y diferencias en los procesos de los estudiantes, consiguiendo así un panorama más certero de las facilidades o dificultades que los alumnos presentaban para elaborar inferencias de distintos niveles.

Durante la fase inicial de la intervención fue claro que los estudiantes tenían problemas para elaborar inferencias, sin embargo, a medida que se avanzó en el trabajo con las fichas mostraron un progreso paulatino en relación a la construcción de éstas con distintos grados de complejidad.

En relación a las inferencias asociativas de acuerdo con Escudero y León (2007), éstas permiten hacer un vínculo entre lo que ya se sabe y que en el contexto educativo es entendido como el uso de los conocimientos previos y, la nueva información. Enseguida se recuperan elaboraciones del objeto de estudio

en las distintas fichas, aclarando que son citadas textualmente con las debilidades ortográficas y de sintaxis que todavía presentan los niños de esta edad.

Con la ficha 1 podemos observar un cúmulo de respuestas que en su mayoría se ubican en el parámetro de EO, sin embargo, aquellos alumnos que ya habían sido identificados con bajos estándares en velocidad y fluidez lectora, se encontraron en el nivel de RA y solamente tres de ellos dieron respuestas que los colocaron en el nivel más avanzado.

A la pregunta 1. Activa tus conocimientos previos.

Alguna vez has escuchado acerca de los murciélagos ¿Qué sabes de ellos? Escríbelo.

La respuesta del alumno 18, quedó en blanco, no hubo trabajo escrito lo que conduce a pensar que no tenía previos porque no consiguió recordar información significativa, sin embargo, este alumno aún no lograba el dominio del proceso de lecto-escritura, su respuesta no fue escrita, pero, al cuestionarle de forma verbal, él dijo “vuelan”, aunque su respuesta es breve y lo ubica en RA la labor de mediar una respuesta verbal permitió que el alumno se integrara aportando información durante la interacción de la ficha.

El alumno 4, con su respuesta “*si salen el día el murciélagos se queman*” fue ubicado en el parámetro de EO debido a que hay una respuesta imprecisa de su parte, es decir, refleja una mezcla de datos entre lo real y lo ficticio, ciertamente sabe que los murciélagos no salen de día pero la causa es irreal, la reconstrucción de los previos con los que contaba la fue elaborando durante la socialización de las respuestas en conjunción con la información del texto.

La alumna 7, recae en el mismo rango de EO porque igualmente entremezcla un dato veraz y uno ficticio, “*que duermen de cabezo y se enora cuando no lo dejas dormir*” sabe que duermen de cabeza, pero, el dato donde asume que los murciélagos se enojan cuando no los dejan dormir no es real y puede relacionarse con su propia percepción de la realidad.

La alumna 23, por su parte, da una respuesta compuesta de tres características que distinguen a estos mamíferos, *“Yo sé que los murciélagos tienen colmillos parecen ratas y tienen alas”* la activación de sus conocimientos previos evidencia una respuesta completa, coherente y con una secuencia sintáctica que revela la coherencia de su pensamiento, por esos motivos se le ubicó en este primer ejercicio en el nivel avanzado.

Exceptuando a los tres alumnos que elaboraron inferencias que carían en el parámetro avanzado, las demás respuestas son escuetas, simples y sin un sustento sólido que enmarque una explicación que se respalde en la lectura de textos informativos.

Y aunque en el contexto escolar donde tuvo curso la investigación, ningún alumno se encontraba en blanco, la información que poseían no era veraz del todo, se dejó entrever la influencia de otras fuentes, al pensar en los murciélagos como vampiros que se convierten en personas y se alimentan de sangre humana, por lo tanto, la mayoría de los estudiantes necesitaban la ayuda docente para mediar su proceso de elaboración de inferencias.

A medida que la intervención avanzó con la muestra de estudio, se observó al final, por ejemplo, en la ficha 13, un ligero progreso en cuanto al manejo del vocabulario y mayor coherencia en el estilo de redacción.

Pregunta 1 El hombre a lo largo de la historia ha descubierto muchas cosas ¿Cuál es para ti el descubrimiento más importante que ha hecho? Explícanos por qué

La alumna 20, escribió *“Los microbios y la varicela ¿Por qué? No sabían que había microbios y la varicela y como vio varicela se la podía pasar o los microbios y de ahí a descubierto el hombre que es contagiosa.”* De suma importancia fue esta construcción debido a que la alumna había sido identificada como rezago educativo (promovida con condiciones del grado anterior), su nivel de redacción y comprensión durante la primera parte del ciclo escolar, no manifestaba los saberes mínimos necesarios y durante el proyecto gradualmente fue mostrando avances, ya en esta ficha se puede apreciar en la

construcción de su respuesta, un razonamiento coherente, a pesar, de las dificultades que presentó para expresarse por escrito, pero, indudablemente ella justifica su idea y se revela la elaboración de una inferencia asociativa.

Otros estudiantes ubicados en el parámetro de EO dieron una respuesta concreta, pero, no realizaron una justificación de la misma que les permitiera establecer la asociación entre los previos y sus respuestas.

Los alumnos que estaban en los parámetros de CS dieron respuestas muy similares a la del estudiante 15, “El cultivo porque de ahí comemos y también comemos animales” nuevamente aquí se puede apreciar que la inferencia que el alumno plasmó por escrito contiene ya una asociación de datos con temáticas revisadas en los primeros bloques del tercer grado, pero además resulta relevante una mayor coherencia en la redacción y el uso de los nexos que justifican su punto de vista.

La alumna 10, ubicada en S en esta ficha emplea también el nexo para unir una causa y una consecuencia y su argumento es sólido, lo retoma de la ficha 12 trabajada una sesión antes, esto indica que ya hace uso de los datos interiorizados y los va asociando conforme lo requiere a través de la pregunta y su redacción resulta clara y precisa.

Y aunque estas elaboraciones parecerían muy sencillas, detrás de ellas hubo todo un proceso que se cristalizó en el pensamiento escrito, son evidencia de los saberes previos que fluyeron poco a poco durante el proyecto y, cómo la mediación docente orientó a los alumnos sobre la importancia que esos datos adquirirían como plataforma para constituir relaciones más duraderas en el conocimiento.

El trabajo reflexivo siguió haciéndose a partir de una pregunta detonadora, pero ahora, la evocación de sus saberes fue más certera, y cómo la explicación, se evidencia en el uso de nexos causales.

Además de la activación de los saberes previos, las inferencias asociativas se pudieron advertir en las relaciones que los alumnos establecieron entre la lectura y las asignaturas que forman el Programa de Estudios, hacerlo tomó

trascendencia, puesto que en el desarrollo de las sesiones había una necesidad intrínseca de conseguir que los alumnos visualizaran a la comprensión lectora como transversal al proceso de aprendizaje y no privativa del Español.

En este aspecto, al iniciar el proyecto la mitad de los estudiantes se encontraron en el parámetro más bajo, es decir, en RA debido a que presentaron dificultades para elaborar asociaciones entre la lectura y la asignatura con la que podría relacionarse, pero al finalizar la aplicación los resultados en S se invirtieron y revelaron un avance, que mostró que los estudiantes si son capaces de generar esas inferencias antes, durante y después de la lectura.

Estos resultados implicaron que poseían más elementos de todas las asignaturas, inferían desde el título el probable contenido del texto y con cuál de las disciplinas podía relacionarse, comprendieron que los textos expositivos presentados se correspondían con temas que ellos ya conocían o les interesaban y, se observó una mayor motivación cuando se trataba de temáticas de Ciencias Naturales.

Las siguientes líneas ejemplifican este aspecto, fueron hechas verbalmente, y recuperadas en las notas de campo de la investigadora:

El alumno 21, indicó *“Esta lectura es de naturales porque habla de los peces ¿no?”*

El alumno 4, *“Sí, la Malinche es de lo que vimos en Entidad”*.

El alumno 23, *“Eso de Colón lo vimos en Exploración y ahora en Entidad...eso creo”*.

La alumna 8, *“Nos dice paso a paso como en Español...como si fuera un procedimiento cuando vinieron los papás”*

Estos datos permitieron ver que los alumnos de tercero se encuentran en franca posibilidad de adentrarse en la lectura de textos distintos a los narrativos y que introducir lecturas complementarias al libro de texto, favorece el salir de la rutina despertando su interés para reaprender lo que ya se había trabajado.

Otro rasgo más que caracterizó las inferencias de las que hablamos, es la habilidad para reconocer palabras o expresiones clave y utilizarlas con precisión al explicarlas, los alumnos que requerían apoyo y los que ocasionalmente lograron identificarlas se encontraban en los parámetros más bajos de lectura y su identificación se vio comprometida.

Al término del proyecto hubo un incremento de los alumnos que se apropiaron de esta estrategia para crear inferencias, pasando de forma gradual al nivel más elevado, porque aprendieron a identificarlas, la lectura tomó un nuevo sentido y se volvió significativa, el uso de nexos temporales y de causa consecuencia en la redacción de las respuestas da cuenta de ello, además de las verbalizaciones vertidas en la interacción posterior a la lectura.

En la ficha 5 pregunta 6 ¿Qué sabes hoy que antes desconocías?

La respuesta del alumno 22, dice “*Que antes quemaban los libros y perseguían a los autores y a los lectores*”; a la misma pregunta el alumno 8 escribió “*Que antes quemaban los libros y ahora, sin embargo, ya leemos.*” Con estos alumnos existe ya un manejo del lenguaje que recupera la identificación de conceptos y frases básicas dentro de los textos expositivos, emplearon palabras como los autores y los lectores, pero, sobre todo, sabían a qué se hacía alusión en cada caso, integrándose ellos mismos dentro de esta última categoría.

Con el alumno 11, se observó la relación que hizo de la ficha 8 concerniente al vidrio soplado: En el último párrafo se habla de las plantas “...para crear jardines con fines ornamentales” ¿Cuál será el significado de la palabra en negritas? ¿Qué estrategia usaste para inferirlo? “*Adornos, lo pude inferir con el vidrio soplado*”, en ese texto la palabra ornato se empleó por la docente para explicar algunas funciones del vidrio y el estudiante, recupera ese dato para recordar el significado, elaborando así una inferencia asociativa a partir de una palabra clave.

En la ficha 12, pregunta 4: La lectura habla de los indígenas bolivianos y peruanos ¿En qué países vivirán estos grupos? ¿Qué referentes te permiten saberlo?

El alumno 13, respondió “*El primero es Bolivia porque si les quitas a n,o y la s dice volivia*” el proceso cognitivo realizado muestra que aunque la respuesta es incompleta porque sólo hace referencia a un país su razonamiento inferencial es válido, elimina la terminación para llegar al nombre del país en cuestión y la interacción grupal para la socialización de respuestas permitió ver que dos alumnos habían basado su inferencia en la percepción de su realidad, es decir, visualizarse a sí mismos como mexicanos, por ende, de México.

En suma, la elaboración de inferencias asociativas de la muestra de estudio, permitió reiterar la importancia de la pregunta como punto de partida en la activación de los conocimientos previos, para permitir al estudiante focalizar y recordar de entre los datos que posee, aquellos que le podían ser de utilidad. Además, a medida que ejercitaron el uso de los previos, recuperarlos se volvió más sencillo, y cambio su disposición para compartir aquello que ya conocían.

Sumado a esto el reconocimiento de la estructura de los textos expositivos les dio referentes para establecer relaciones con alguna de las asignaturas del Plan de Estudios, el interés que despertaron los textos en los estudiantes partiendo de sus intereses, facilitó que el conocimiento permaneciera y se rememorara a través del cuestionamiento, asociando la información.

También es importante recalcar la identificación de palabras clave y su empleo en la construcción de elaboraciones personales; integrándolas en su vocabulario habitual para comunicarse, accediendo a su significado para darle un nuevo sentido a lo leído y facilitar la elaboración de inferencias.

El segundo tipo de inferencias con las que se trabajó fueron las explicativas, que se vinculan con la obtención de causas respecto de los hechos que se presentan en la lectura, es una forma de explicar por qué suceden los eventos, representan un nivel de inferencia con mayor grado de abstracción, y es el mismo estudiante quien debe derivar o suponer los motivos de una situación.

Se decía que uno de los rasgos característicos de este nivel inferencial es la identificación de las causas de un hecho, este aspecto fue un proceso muy complejo con los estudiantes de tercer grado, mediarlo hizo evidente que se

necesitaba un proyecto de intervención que abarcara más de quince sesiones, sin embargo, hubo construcciones que pudieron dar cuenta de lo que se podría lograr con un proyecto que comprendiera un período de intervención más prolongado.

Los resultados arrojados en el análisis de las fichas indicaron que el trabajo con textos expositivo-informativos, implicaron dificultades para encontrar la causa implícita de los sucesos, fenómenos o situaciones que se exponían en la lectura, no en la secuencia cronológica, sino en su secuencia lógica.

En la ficha 4, la pregunta 3 plantea un desafío para el alumno:

¿Cuáles serían las características de las personas que no son solidarias?

El alumno 2, por ejemplo, no respondió al cuestionamiento, su ficha estaba en blanco, lo que indicó que requería un mayor grado de comprensión a través de una segunda lectura, ya que la respuesta estaba implícita en el desarrollo del texto, evidentemente este alumno se ubicó en el parámetro de RA, advirtiéndose la necesidad de acompañarlo más de cerca en el desarrollo del trabajo.

La alumna 19, escribió: “*Que no ayudarían a la gente, fuera mala, groseros.*” Utilizó los datos expuestos en la lectura y elaboró su propia construcción, la lectura da cuenta de los rasgos de las personas solidarias pero, ella en un pensamiento de reversibilidad las transforma para caer en cuenta que las personas no solidarias deberían tener las características contrarias, la respuesta es válida y la ubicó en el parámetro EO, sin embargo, faltó la justificación de su respuesta.

En la revisión de las repuestas los estudiantes básicamente estuvieron ubicados en los parámetros de RA y EO, excepto uno de ellos que justifica su respuesta y entendió el sentido del texto, utilizando un nexo de causa-consecuencia. Alumno 15 “*Que no alludan a nadie que necesita apollo porque no le importa lo que le pase.*”

Estos datos fueron indicadores de que el trabajo debía fortalecerse para conseguir una lectura entre líneas y lograr esa inferencia a partir de lo que refería explícitamente el texto.

A medida que se avanzó en el proyecto y los alumnos se familiarizaron cada vez más con los textos informativos se notaron algunos progresos significativos, tal es el caso de la ficha 9, donde no hubo texto escrito, sino que se le retó al estudiante con una lectura de imagen que permitió leer más allá de lo explícito.

Pregunta 3, alumno 10 En la imagen aparece Doña Josefa Ortiz de Domínguez ¿Por qué estará en la fotografía con los personajes de la Revolución? *“Porque las dos épocas representan una guerra importante”*.

Alumna 19, *“Todos juntos lucharon en las guerras como en la independencia y la revolución mexicana”*.

Al retomar la pregunta de Doña Josefa, se pudo apreciar la conjugación de habilidades de pensamiento que involucraron saberes previos, ubicación temporal y por lo tanto, el desarrollo de una conciencia histórica; además del establecimiento de vínculos entre dos eventos importantes que correspondieron a la historia de nuestro país.

Otro ejemplo que da cuenta de los alcances al guiar el trabajo, es el del alumno 11, en la ficha 14, pregunta 3: Escribe dos preguntas que no se puedan responder con la información que aparece en el texto. *“¿De qué regiones traen los dulces? ¿Cuántos tipos de dulces hay?”*

Alumno 23 *“¿De qué lugares vienen los dulces? ¿Sabían mal los dulces antiguos?”*

El alumno 11, es ejemplo del desarrollo progresivo de una habilidad que no estaba considerada en el proyecto, la formulación de preguntas a partir de los arrancadores y de los circunstanciales enunciados por García (2001), esto indiscutiblemente requirió de una serie de habilidades diferentes y complementarias, ya que, la lectura y la escritura requieren de procesos distintos pero inseparables. Por lo tanto, que los estudiantes fueran capaces de elaborar

preguntas y considerar además que no debían responderse con la información del texto, los desafió a poner en juego sus conocimientos y a emplear estrategias de pensamiento que les ayudaran a concretar la tarea de forma exitosa.

En estos ejemplos se puede apreciar el proceso y el enriquecimiento de lenguaje que se fue conformando en el alumno, no eran respuestas básicas o simples, implicaron la reflexión sobre lo que se veía y una construcción sobre lo que no se leía.

Una forma más de verificar la elaboración de inferencias explicativas es la habilidad de integrar dos o más unidades de información partiendo de la causa. Al iniciar el proyecto, los estudiantes principalmente se ubicaron en el grupo de RA, mostraron confusión porque tenían que identificar la razón por la cual sucedía algo e integrar de forma simultánea los argumentos que se relacionaban con ella o explicaban los efectos posteriores. A lo largo del proyecto y posterior a él, persistió la necesidad de apoyar a los estudiantes en este ámbito a través de arrancadores que iniciaran con por qué o cómo a fin de facilitar una autoexplicación.

A pesar del trabajo de acompañamiento que se hizo con el grupo de tercero, los resultados al final de la aplicación de las fichas no representaron una mejoría considerable, lo que señaló un desarrollo incipiente de inferencias en este segundo rasgo, pero es comprensible, en virtud de que se requería una labor cognitiva mucho más rigurosa.

Frases textuales que evidencian las transformaciones conseguidas en esta dimensión, se transcriben enseguida:

En la ficha 7, pregunta 3, la alumna 22 *¿Qué relación puedes establecer entre la información del párrafo 2 y el párrafo 6? “pues que ablan de la misma información”.*

El alumno 16, escribió *“la historia por que es valioso y lo comían los aztecas”*

Es claro que ambos estudiantes no lograron hacer una conexión de los datos que planteaban ambos párrafos y cómo se complementaban para dar una

información más precisa, su respuesta es ambigua porque no hubo un análisis que les permitiera establecer una relación, sin embargo, si hubo alumnos que lograron hacer una integración de dos unidades de información de manera simultánea.

Alumno 14 “*Que los indígenas nos dejaron el patrimonio de los quelites*”.

Alumno 10 “*Se parecen porque los 2 párrafos dicen que los quelites son 1 parte de nuestra riqueza natural*”

Los alumnos 10 y 14, integraron de forma simultánea dos unidades de información, donde los indígenas usaron los quelites como alimento y los nombraron así, y, que actualmente debido a ese hecho son parte del patrimonio cultural y natural de nuestro país. Cabe mencionar que para llegar a esta inferencia hubo activación de conocimientos previos, porque la misma palabra *párrafo* pudo representar un escollo en sus saberes, y, la información que brindaban los párrafos señalados demandaba hacer una construcción personal vinculando la información entre ambos, por lo tanto, aunque la elaboración es aparentemente sencilla es intrínsecamente compleja.

El uso del lenguaje y su aplicación pertinente al identificar a las plantas de las que se habla como *patrimonio*, habló del uso del contexto para inferir el significado de la palabra y de la relación con la asignatura de Entidad y Ciencias Naturales. Se fortaleció su percepción de la realidad porque en su mayoría los alumnos manifestaron haber comido quelites. Esa integración de la información facilitó también valorar y revalorar, los aspectos nutritivos de esas plantas en su alimentación diaria de acuerdo con el Plato del Bien Comer y la historia de su legado.

La generación de inferencias en esta dimensión requirió un trabajo pedagógico mucho más profundo y se convirtió en una necesidad para habituar a los estudiantes al trabajo con textos de tipo expositivo, buscando relaciones entre palabras, frases o párrafos; o bien, entre textos, de tal modo, que la ubicación de causas y la vinculación de unidades de información se convirtiera en una actividad cotidiana.

Identificar la temática global del texto también es parte de las inferencias explicativas, el alumno debe poner en juego diversas habilidades, porque se trata de sintetizar el contenido textual de datos con una estructura particular, donde los títulos y los subtítulos son referentes claros para reconocerlo, las imágenes e incluso el lenguaje impregnado de tecnicismos aportan elementos para determinar a qué se refiere el texto.

Las inferencias explicativas en este apartado representaron la oportunidad de conducir al estudiante a un proceso de pensamiento más elaborado, donde iba y venía con información que integraba a sus esquemas e implicaba un mayor esfuerzo cognitivo, reconociendo la idea central, en tal tarea debió considerarse que, el tercer grado de educación primaria es un parteaguas en cuanto a la enseñanza de contenidos temáticos más complejos y abstractos.

Algunos ejemplos de este tipo de inferencias demuestran la identificación del tema central al reconocer palabras clave que le dieron sentido a todo el texto:

Ficha 8, alumno 20, pregunta 3: Después de leer ¿Qué título le pondrías al texto? ¿Por qué? *“El vidrio, porque ahí me habla del procedimiento”*.

Alumno 14 *“¿Como se hace el vidrio? Por que nos esplican del vidrio”*

En la ficha 8, cuya temática era el vidrio, la estructura del texto y la identificación de palabras o frases clave les permitieron dar cuenta de la temática global, además de vincularlo con la asignatura de Español por el tema de los procedimientos en su modalidad de instructivos.

Un ejemplo más sería el de la ficha 15, alumno 7, pregunta 2: ¿Qué está sucediendo? ¿Por qué se da esa situación? *“Las niñas están haciéndole bullying a Mariel y se da esa situación porque la juzgan por su cabello y porque no le dice a la maestra”*.

Esta pregunta tiene un previo, la lectura de imágenes y fue interesante la asociación que hicieron con la asignatura de Formación Cívica y Ética, así como con el PACE (Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar), lograron inferir la temática a través de la imagen, se confirmó por medio de la lectura explícita y

se enriqueció con tecnicismos como víctima y bully que permitían explicar los factores que intervienen en un fenómeno como éste.

De igual forma, se dedujo la intención de quien redactó la información y se estableció un lazo emocional con el autor al socializar que las causas de su escrito, obedecían a que en ella también había sido víctima del bullying.

En resumen, las inferencias explicativas entrañaron mayores niveles de abstracción, por lo tanto, el docente como mediador debió propiciar un ambiente de interacción y confianza favoreciendo su elaboración en las distintas dimensiones.

Especial atención requirió lograr de los alumnos la conjugación de relaciones entre hechos tomando como punto de partida una causa, el manejo de un léxico más amplio y el uso de conectores lógicos para la integración de datos, sin embargo, la diversidad de características del alumnado indicó que todavía es necesario recorrer camino, porque esta tarea requiere un cruce constante entre el orden de los párrafos, lo que implica avanzar y regresar en la lectura para integrar los datos y esto, sólo puede conseguirse a través de la ejercitación continua.

El empleo de la pregunta volvió a ser imprescindible para guiar a los alumnos en una dinámica permanente de leer lo visible y al mismo tiempo lo invisible, combinando saberes previos, palabra escrita y llegar a construcciones particulares. Los alumnos descubrieron que, había información más allá de las líneas, lo que implicó romper el esquema rutinario de la comprensión lectora.

También se percibió un juego constante en el empleo y elaboración de inferencias de tipo explicativo y asociativo, que aunque no son consecutivas durante el desarrollo del proyecto se presentaron de forma simultánea.

La tercera y última clase de las inferencias que se abordaron en esta investigación correspondió a las predictivas, el desafío para el alumno consistió en formular argumentos que justificaran su postura y que se respaldaran en la información que recién había leído, lo que reflejó el dominio gradual de este

formato textual porque “...No se aprende a leer textos difíciles leyendo textos fáciles...” (Lerner, 2001: 108).

Las inferencias explicativas engloban una serie de procesos de pensamiento que fortalecen la unión indisoluble entre lectura y escritura, entre la expresión escrita y/o verbal y los procesos de pensamiento, por ello, en un primer momento se valoró el logro de los alumnos al inferir las consecuencias de un hecho considerando la información explícita.

Los datos indicaron que los alumnos, tenían poca pericia para predecir lo que sucedería en el texto aun cuando la lectura acababa de realizarse, el grueso del grupo se quedó en el parámetro de RA y EO, el indicador que podría explicar los resultados es lo somero de la lectura que los estudiantes estaban acostumbrados a realizar.

Las inferencias predictivas, encierran las consecuencias de un hecho dentro de la información explícita y requirieron de un trabajo concienzudo, los estudiantes de esta edad presentaron dificultades en su elaboración porque carecían de estrategias como la búsqueda sistemática y planificada, identificación de referentes principales y una lectura de comprensión significativa a partir de pautas de búsqueda manifiestas en preguntas de orden literal y exploratorio, por ello, fue preciso valorar los resultados para implementar estrategias que condujeran a mejorar el trabajo.

En la ficha 5, alumna 20, pregunta 4 *¿Cuál sería la reacción de los estudiantes de nuestra escuela si se prohibiera leer en los salones? ¿Qué harían y por qué? “De cualquier libro para aprender”*

Alumna 21 *“No podía pensar y no reconocería”*

En ambos casos se puede percibir que las respuestas no corresponden a la pregunta realizada, omiten responder cuál sería la reacción de los estudiantes y tampoco manifiestan la o las acciones que llevarían a cabo para evitarlo o apoyarlo, estas respuestas indicaron la necesidad de ahondar en una segunda o tercera lectura, de tal modo, que al desmenuzar la información, los estudiantes

contasen con los elementos necesarios para visualizar las consecuencias de un hecho tomando como base lo comprendido.

El progreso de los estudiantes dejó evidencia de que sus elaboraciones podían ser claras y basadas en un razonamiento de causa-consecuencia:

En la ficha 8, alumno 1, pregunta 4 ¿Qué sucedería si en el párrafo 1 no anotaran dos de los ingredientes para hacer el vidrio? Argumenta tu respuesta. *“Sucedería que el vidrio no se podría hacer porque no estaría completa la mezcla”.*

Alumna 6 *“Porque no nos saldría bien y porque necesitamos todos los ingredientes”*

En estas respuestas hay un razonamiento que deja entrever la distinción entre la causa y la consecuencia, se observó en los alumnos el uso de sus conocimientos previos, porque anteriormente ya habían revisado el contenido temático de los procedimientos en su modalidad de instructivos, y en sus respuestas queda clara la comprensión del mismo, infieren que igual que en los ejemplos vistos en la asignatura de Español, el vidrio no podría hacerse ante la falta de un ingrediente y esa, es la primera y mayor consecuencia.

Una segunda forma de estudiar a las inferencias explicativas se vincula con la construcción de argumentos no solo acerca de lo expuesto en la lectura, sino del proceso de la elaboración de la inferencia, es decir, se trataba de llegar con los estudiantes un paso más allá, haciéndolos conscientes de las acciones que cognitivamente habían desarrollado para deducir, y adentrarlos en la reflexión del ¿Cómo lo hice?

Ese proceso de recapitulación resultó una herramienta muy eficaz para autorregular los avances respecto de cómo leer lo no escrito, y además, reflejarlo a través de la escritura en las fichas, o verbalmente, durante los intercambios de ideas después de la lectura, en un juego dinámico de lo que dice el texto, lo que no dice y lo que yo digo porque... sustentando así sus explicaciones.

Durante la primera mitad de la intervención se observó que los alumnos no estuvieron en posibilidades de generar explicaciones que justificaran sus puntos de vista, de hecho solamente dos alumnos elaboraron un argumento justificado lo que los ubicó en el parámetro AVZ, mientras que el resto se encasilló en RA y EO.

En la ficha 5, alumno 11, en la pregunta 3 ¿Qué quiere comunicarnos el autor con la expresión “leer hace diferentes a los seres humanos? Explícalo con tus propias palabras. *“Por que me ayuda a ser diferentes”*

Alumna 20 *“Leer a los ce resumanos Aprendi que le eres nuevo”*

En ninguno de los dos casos hay una justificación o un argumento que permita ver la claridad del pensamiento de estos alumnos, en ambos la respuesta queda fragmentada, no lograron llegar a una interpretación que partiera de la lectura, hay una repetición de términos pero no reflejan la comprensión del texto, y en ese tenor, se encontró la mayoría del grupo.

Se confirmó la necesidad de trabajar más arduamente en el camino de la construcción de argumentos, porque de ella depende en mucho la forma de justificarle al otro su manera de pensar, su postura personal, y el trabajo reflexivo que evita la impulsividad.

Con base en lo anterior se presentan algunas construcciones de los alumnos durante la fase de intervención con las últimas fichas.

Ficha 10, alumno 15, pregunta 4: ¿Qué elementos no te resultaron tan relevantes para tu clasificación? ¿Por qué? *“Los de turistas porque nunca antes los abia visto y no se si es tan pero tan importante y tampoco abisan de un riesgo”*

Ficha 11, alumno 2, pregunta 4: La lectura refiere que Doña Marina hablaba maya y náhuatl ¿Cómo influyó eso para que ella pudiera ser la intérprete de Cortés? *“Fue bueno porque era la única que sabia 2 idiomas y no se entenderían”*

El alumno quince, hizo uso de referentes clave, previo a esa pregunta había elaborado un organizador con la información del texto para clasificar las señales,

por lo tanto, su argumento es válido porque desde su punto de vista las señales turísticas no tienen una función de emergencia, la palabra que resultó fundamental para establecer relaciones y darle un nuevo sentido a la información fue riesgo, y al evaluar la respuesta dice que no sabe si son importantes, pero, las descarta a partir de sus vivencias personales.

Respecto del alumno once, su manejo del lenguaje y la argumentación de su respuesta, denotan que la información explícita le permitió dar sentido a la lectura y manifestarlo de forma escrita, comprendió que la mujer hablaba dos idiomas y aunque la expresión escrita necesita mejorar la sintaxis, la respuesta pone de manifiesto que el ser bilingüe facilitó la comprensión entre aztecas y españoles, no analiza si fue bueno para la historia de nuestro país, sino que fue bueno para lograr una comunicación entre ambas culturas.

La última forma de las inferencias explicativas versa sobre la elaboración de respuestas al emplear tanto la información explícita como la implícita en un proceso que el alumno construiría de forma personal. Conseguirlo no resultó sencillo, de hecho los resultados demostraron que los avances fueron insuficientes, más no inútiles, lo que se puede leer a través de las respuestas implica que estas inferencias son construcciones muy complejas para los estudiantes de este grado, porque requieren períodos de trabajo más prolongados que les permitan dominar ambos tipos de lectura, la literal y la inferencial.

Fundamentalmente de acuerdo con las respuestas obtenidas en las fichas, los alumnos se ubicaron en los niveles de RA y EO, estos datos fueron reveladores porque estos dos estándares de logro son lo que más comprometen al alumno en la mejora de sus competencias.

Ejemplos de las dificultades que los estudiantes mostraron para elaborar sus inferencias se pueden observar en estas líneas:

Ficha 3, alumno 16, pregunta 3 ¿Por qué en el texto se afirma que “la harina y el arroz integrarles están en su estado natural”? “*Esta en el plato del bien comer*”

Ficha 4, alumno 19, pregunta 4: ¿Qué actividad de servicio a la comunidad harías tú para enseñar la solidaridad? Escribe una y explica por qué. *“Amor: significa paz. Respeto: significa escuchar al otro”*

En las dos respuestas se puede apreciar que a pesar de que la información explícita en el texto daba la pauta para conjugarse con los datos implícitos y construir de esa combinación una respuesta precisa y amplia, no fue posible conseguirlo, esto no quiere decir que las respuestas sean erróneas porque se observa la activación de previos, sin embargo, hay una dificultad latente para lograr una interconexión entre ambos tipos de información.

Hacia el final del proyecto, hubo avances, se dijo líneas arriba que no suficientes pero, un incipiente logro puede ser el camino que conduzca a los estudiantes a mayores alcances reflexivos. La mediación docente fue importante en el trabajo de comprensión lectora inferencial, porque las construcciones que los estudiantes realizaron se debieron a un intenso esfuerzo cognitivo, que integró en respuestas coherentes, empleando referentes de la lectura y relaciones no visibles entre los datos y su realidad, ambos tipos de información.

Las siguientes respuestas demuestran algunos alcances en este nivel:

Ficha 13, alumno 2, pregunta 5: ¿Qué argumentos le darías a Colón para explicarle que no había llegado a Japón? *“No tienen los ojos rasgado, no tienen las mismas tradicione, no hablan el mismo idioma”*

Ficha 14, alumna 23, pregunta 5: ¿Por qué los niños de ahora casi no consumen estos dulces? Escribe tus ideas. *“Porque los niños de ahora estamos, y digo la palabra estamos porque me incluyo a mí, les gusta el azúcar y la grasa”*.

Dichas inferencias refirieron el trabajo reflexivo y la interrelación de habilidades, por ejemplo, trabajaron el análisis para identificar los datos significativos, la comparación para distinguir semejanzas y diferencias entre los lugares y el antes y el ahora, la selección para determinar cuáles de los datos presentados les serían de utilidad a fin de responder las preguntas en sus diferentes niveles e incluso la organización de la información para externar verbalmente en la interacción, sus conjeturas.

La combinación y uso de todas las habilidades anteriores de forma simultánea explica que la elaboración de este tipo de inferencias haya sido tan complicada para los alumnos de tercero de primaria, son construcciones muy elevadas que requieren trabajo permanente y planificado.

Con base en el análisis de los datos del proyecto de intervención, se lograron identificar algunas constantes en la implementación y conclusión del mismo, por ejemplo, mayor dominio en la elaboración de inferencias asociativas, áreas de oportunidad en cuanto a las explicativas y dificultades notorias en las predictivas, que, implican un trabajo más riguroso.

Una fuerte inclinación por la lectura de textos expositivo-informativos de ciencias naturales e historia, que favorecieron las representaciones mentales de los estudiantes, su participación verbal y la construcción de preguntas.

La importancia de elaborar fichas de comprensión lectora inferencial relacionadas con los aprendizajes esperados correspondientes al grado escolar, sin limitarse a la asignatura de Español sino a la transversalidad del programa.

El empleo de un lenguaje más técnico considerando la información mostrada en los textos informativos y su posterior aplicación de forma pertinente en distintas situaciones, generando la trascendencia del conocimiento.

Se puede agregar que el proyecto comenzó a interesar a la comunidad educativa, ya que una de las docentes que actualmente (ciclo escolar 2015-2016) es titular del grupo de tercero solicitó que se le compartiera el material y se le asesorara en la implementación del mismo.

Finalmente, resultó evidente que en quince sesiones era imposible desarrollar una habilidad de pensamiento, pero, llevar a cabo esta investigación centrándose en la comprensión lectora inferencial, deja la puerta abierta para diseñar un proyecto que abarque todo un ciclo en los seis grados de educación primaria.

Enseguida se abordan las conclusiones de la investigación y se proponen algunas líneas de trabajo que pueden dar pie a futuras investigaciones.

CONCLUSIONES

La última parte de este trabajo se relacionó con la presentación de las conclusiones, considerando los hallazgos significativos sobre la comprensión lectora inferencial, y las ventajas o limitantes de la implementación del proyecto creado para tal fin, también se hizo una valoración de los objetivos y la hipótesis en relación a la temática elegida.

El objetivo de esta investigación fue “identificar los elementos que favorecen la comprensión lectora inferencial con alumnos de tercer grado de primaria de la Escuela Rafael Ramos Pedrueza”, al respecto, se descubrieron diversos factores que beneficiaron el desarrollo de este nivel intermedio de lectura, los cuales se refirieron de manera directa tanto al trabajo docente como a las actividades que correspondían directamente a los alumnos.

Los elementos que contribuyen el desarrollo de la comprensión lectora en éste nivel, y, que se relacionan directamente con el docente, involucraron el conocimiento sobre los diferentes niveles de lectura, reconociendo las características del literal, inferencial y crítico. Está claro que si se capacita al colectivo docente a través de cursos, talleres o inclusive en tiempos predeterminados en los Consejos Técnicos Escolares, de manera progresiva los profesores podrían adentrarse en el manejo de los mismos para integrar en las aulas, actividades de comprensión lectora que se movilicen en esos niveles y, favorezcan las competencias de los estudiantes.

Otro factor que concierne al profesorado, fue el uso permanente y variado de los niveles de preguntas, principalmente las literales, las inferenciales e inclusive las metacognitivas, como punto de despegue y meta, para encontrar la información que si aparece, la que no aparece y la que no se comprende. En ese sentido, la pregunta es parte viva del currículo, los libros de texto de los diferentes grados la emplean para detonar los conocimientos previos y para enfocar los aprendizajes que se quieren alcanzar, por eso, se volvió tan importante dentro de la comprensión lectora inferencial, con una intencionalidad determinada que la orientó hacia la búsqueda de información implícita.

Al detenerse a reflexionar sobre la importancia de la comprensión lectora y hacerla el centro de los procesos de aprendizaje, el docente se percató que hacer preguntas que rescaten y promuevan inferencias no es tan sencillo, pero fue parte medular de la tarea de planificación y, además, fortalecieron las habilidades de pensamiento de los estudiantes. Comprender que no fue el mismo proceso responder una pregunta que elaborarla y jugar con esa dinámica creativa, para convertir al estudiante en actor activo de su proceso.

Del mismo modo, se reveló durante la investigación, la importancia de planificar y sistematizar las actividades relacionadas con la comprensión lectora a través de la elaboración de fichas que promovieran la habilidad de la inferencia. Así mismo, se reconoce que la lectura comprensiva inferencial es transversal a la adquisición de saberes, y en ese sentido, es imprescindible se vuelva parte de la carga horaria de las escuelas de tiempo completo, para visualizarla como una estrategia clave de aprendizaje, sobre todo desde los primeros años de educación básica.

Igualmente, resultó de suma importancia durante la implementación del proyecto, que los alumnos en sus acercamientos con los textos, efectuaran no una, sino tres lecturas: la primera realizada por ellos de forma individual, otra más, hecha por la docente y, una tercera, en colectivo, pero, pausada, a fin de desmenuzar minuciosamente cada párrafo, extrayendo lo visible y lo oculto tras las líneas, es decir, trascendiendo de lo explícito a lo implícito, con ello se favoreció la habilidad de análisis de la información, que influyó en la elaboración de inferencias de diferentes tipos durante el proceso de lectura y relectura.

Se podría creer que leer de esa forma representa una pérdida de tiempo, sin embargo, no fue así, la inversión de tiempo lector permitió al docente mediar una nueva lectura que abarcó tanto el nivel básico como el intermedio en el sentido de la complejidad.

Además de los factores anteriores, el manejo de diversos tipos textuales, brindó al estudiante la posibilidad de identificar no sólo el texto narrativo sino también el expositivo como generador de aprendizaje. La identificación de los mismos, benefició mutuamente al docente y al estudiante, porque se acercaron a fuentes

de complejidad distinta, con objetivos y estructuras diferentes que los obligaron a usar estrategias distintas en el uso de uno u otro.

Del mismo modo, relacionado con los docentes resultó relevante el conocimiento de los tres tipos de inferencias que los estudiantes pueden desarrollar a partir de un trabajo sistematizado: las asociativas, explicativas y predictivas. El conocimiento de las mismas favoreció el trabajo con el proyecto de intervención, de ahí la importancia de que el docente esté al tanto de que no son progresivas, que pueden presentarse de forma simultánea, porque, son reflejo de elaboraciones de pensamiento que manifiestan los alcances comprensivos de los alumnos. Trabajar con dichos niveles, a la par de mediar los de comprensión lectora y los de preguntas, provocó un avance significativo en la trayectoria formativa al interior del aula.

Por otro lado, los elementos que conciernen a los alumnos y que favorecieron la comprensión en el nivel que se mencionó líneas arriba son múltiples y significativos. En primer lugar, la diferenciación entre textos narrativos y expositivos. Esta línea de trabajo benefició a los estudiantes en el sentido de plantearse objetivos en torno a la lectura e interiorizar que ésta se hacía diferente según el tipo textual que se encontraran tratando de analizar, sabiendo de antemano que un texto del segundo tipo implicaba más trabajo cognitivo y, por lo tanto, debían centrar su atención.

La disposición del estudiante para participar de forma abierta aportando sus saberes previos, en un ambiente de confianza y calidez, también fue un elemento que favoreció este nivel lector. Que el alumno se sintiera escuchado, comprendido y vinculado a la lectura desde sus previos hasta nuevas elaboraciones, tuvo que ver con mediar su sentimiento de capacidad y permitirle experimentar que entre más verbalización haga, su lenguaje reflejaba una mejor estructura de pensamiento.

Hablar para él o para los demás lo obligó a argumentar su postura, sus acuerdos o sus desacuerdos, justificando su punto de vista en el texto, o en las relaciones que logró establecer a partir de la nueva información.

Por último, respecto de los alumnos, se observó que los textos expositivos deben ser apropiados para su edad, que ávidos de saberes se encontraban en disposición de leerlos, por lo tanto, siempre fue conveniente intervenir para facilitar el acceso a revistas de divulgación científica, enciclopedias, libros o referirlos a fuentes electrónicas para asegurarse, que la lectura inferencial de textos expositivos se convierta en una constante estratégica de formación cognitiva.

Con base en lo anterior, podemos decir que el objetivo propuesto se alcanzó con sus reservas, es decir, si se observó un avance paulatino en relación a la elaboración de inferencias tomando como referente la información dada, lo que incidió directamente en la comprensión lectora, sin embargo, es necesario trabajar más de cerca con aquellos alumnos que presentan dificultades en el lenguaje para obtener el mismo tipo de resultados.

Aun cuando en el área verbal, los alumnos que tenían problemas de consolidación en la lecto-escritura participaron sin restricción del mismo proceso que el resto del grupo, si fue necesario mediar con mayor cuidado su proceso de pensamiento, porque el lenguaje era limitado y, en consecuencia, sus elaboraciones se vieron disminuidas.

En relación con la hipótesis del trabajo de investigación que a la letra dice: Los alumnos de tercer grado de primaria no desarrollan la comprensión lectora inferencial porque las actividades trabajadas en el aula se limitan a la comprensión lectora literal, se confirmó, porque la serie de actividades implementadas a través del curso-taller, permitió apreciar un avance progresivo de la comprensión lectora inferencial, lo cual se relacionó con el tipo de lecturas que fueron propuestas en cada ficha y las preguntas que orientaron el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Es evidente que desafiar al alumno en el empleo de sus saberes previos y acercarlo a rebasar los límites de lo literal, generando inferencias para lograr que traspase la barrera de lo explícito, puede contribuir de manera significativa a conseguir que desde los primeros grados de educación primaria, la comprensión

lectora inferencial sea columna de aprendizajes más duraderos y así, consolidar su aplicación en los seis grados de educación primaria.

Se desprendieron también hallazgos relevantes que surgieron de la implementación del proyecto, y que reflejaron áreas de oportunidad, para mejorar la continuidad de este trabajo dentro del aula. Prueba de ello, fueron los factores que limitaron hasta cierto punto el desarrollo del trabajo, primeramente el tiempo, ya que su aplicación al cierre del ciclo escolar se relacionó con la asistencia irregular de los estudiantes, esta fue una constante durante la aplicación de las fichas.

Otro elemento que no se consideró, fue la dinámica particular de la institución. A propósito de esto, el torneo intramuros de fútbol, organizado por las docentes de educación física, realizado en el plantel durante el período de realización del taller, contempla la participación de los grupos en una logística específica, por lo que la aplicación de las fichas se vio modificada por dicha circunstancia.

También, el tiempo de aplicación de cada una de las fichas no fue suficiente debido a la necesaria lectura y relectura del texto, lo que implicó más de sesenta minutos, además, gran parte del trabajo correspondió a la interacción verbal, por lo tanto, dar oportunidad a los alumnos de participar, externar y aportar en relación a los textos presentados requirió extender los tiempos de aplicación.

En otro orden de ideas, se consideraron también las relaciones relevantes observadas durante la implementación del proyecto: la interconexión existente entre el lenguaje oral y la capacidad de generar inferencias, es decir, si el alumno manejó un bagaje léxico amplio, se manifestó en el pensamiento, y fue capaz de elaborar inferencias asociativas, explicativas o predictivas, que hicieron evidente un pensamiento más complejo. El empleo progresivo de nexos que indicaron causa-consecuencia se convirtió en un indicador de los avances alcanzados.

Del mismo modo, existió una relación directa entre la comprensión lectora inferencial y la habilidad escrita, lo que dejó entrever que los procesos de lectura y escritura se encuentran estrechamente vinculados y favorecen la generación

de inferencias de distintos tipos de forma individual o simultánea. La coherencia en las respuestas y el uso de la información explícita para deducir lo que no está presente, fue indicio revelador de que el proyecto podría funcionar en beneficio de la comunidad educativa.

Cabe mencionar además, que a petición expresa de la Directora del plantel, la aplicación, evaluación y seguimiento del proyecto debió retomarse en la Junta de Consejo más próxima a la conclusión y análisis de los resultados del trabajo de investigación, con la finalidad de verificar los alcances obtenidos en el grupo, y la eventualidad de ampliar los beneficios de la aplicación de esta investigación.

Ese hecho, abre la posibilidad de implementar a todos los grados educativos que conforman la escuela “Rafael Ramos Pedrueza” el proyecto de comprensión lectora inferencial, bajo la premisa de que sea sistemático y planificado, y contribuir de forma concreta, en el logro de uno de los rasgos de la normalidad mínima escolar: la consolidación del dominio de la lectura y la escritura (y las matemáticas de acuerdo a su grado escolar).

Como recomendaciones finales a este trabajo, se reconoció la necesidad de implementar talleres a directivos y docentes (por lo menos a nivel zona), que aborden los distintos tipos textuales y los niveles de comprensión lectora, para que los profesores frente a grupo, se encuentren en condiciones de usar la lectura como medio y producto de aprendizaje, fortaleciendo el rol del alumno lector.

Se sugiere el trabajo con alumnos y docentes, incluyendo, el trabajo con padres de familia, esto permitiría recuperar lo que sucede en contextos distintos pero cercanos al escolar, cómo influye la escuela en la formación de tutores que lean y que lean con y para sus hijos y cómo participar de una lectura diferente a la narrativa centrada en la pregunta.

Aprovechar la apertura del sistema al plantear la autogestión escolar y en ese sentido, tomar la Ruta de Mejora (Proyecto iniciado desde el ciclo escolar 2014) como posibilidad de implementar estrategias globales de trabajo encaminadas al fortalecimiento de la lectura en sus diferentes niveles.

Incluso, desde esa misma postura el docente puede proponer distintos parámetros de evaluación de comprensión, considerando la realidad de sus estudiantes como parte y como todo de la comunidad escolar, es decir, parte de una escuela, pero el grupo, como particularidad con características y necesidades específicas.

Finalmente, los estudiantes desarrollaron una incipiente habilidad argumentativa, por lo tanto, se convierte en una línea de trabajo la búsqueda de estrategias para fomentar la argumentación de los alumnos desde los primeros grados de formación, vinculada a la comprensión lectora que siempre representa una oportunidad de aprendizaje, una tarea inacabada y un desafío para todo docente.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaide, C., Rosas, G. y Silva, M. *Leyendo para comprender. Manual de comprensión lectora*. 2004. Chile. Ediciones UCSH.
- Ávila, A., Carrasco, A., Gómez, G., Guerra, R., López, B. y Ramírez, R. (Coordinadores). *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras 2002-2011*. 2013. México. ANUIES-COMIE.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. *Enseñar lengua*. Barcelona, 2000. 5ª. Edición. Editorial Graó.
- Cisneros, E., Olave, A. y Rojas, G. *Alfabetización académica y lectura inferencial*. 2013. Colombia. ECOE Ediciones.
- Colomer, T. & Camps, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España, 1996. Celeste Ediciones.
- García, C. E. *¿Que qué? El arte de preguntar para enseñar y aprender mejor*. México, 2001. Byblos Grupo Editorial.
- García L., Vázquez, C., Flores, M., Pardo, C., Salazar, R. y Miguel, M. *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula*. 2010. México, SEP.
- Garrido, F. & Larios, M. *Competencias Lectoras. Comprensión de lectura y producción escrita*. México, 2014. Ed. Norma.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. *Metodología de la investigación*. 2010. Chile. 5ª. Edición. Editorial McGraw-Hill.
- Kaufman, A. & Rodríguez, M. *La escuela y los textos*. México, 2003. SEP.
- Lerner, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. 2001. FCE.
- Morin, E. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, 2002. Nueva visión.

- Noriega, Ch. *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. 2000. México. UPN/Plaza y Valdés.
- Pardo, C., Baños P., Piña, A., Salazar, R., Herrera, M., Huerta, M., Parra, C., Valladares, R., Díaz, B., Alcázar, N. y Arnaud, B. *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 3° y 4° grados. Módulo 1. Fundamentos de la Articulación Básica*. 2011. México, SEP.
- Parra, R., Gáfaró, R., Díaz, C. y Acosta, G. *El gran libro del cómo, cuándo, dónde y por qué*. España, 2007. Lexus Editores.
- Pellicer, U. *¿Antes o después de la Independencia? La comprensión lectora de textos informativos en la escuela primaria*. 2011. México. Ed. sm.
- Perrusquía, M., Carranza, L., Vázquez, C., García, L. y Meza, N. *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El Enfoque por Competencias en la Educación Básica*. México, 2009. SEP.
- Piaget, J. *Seis estudios de psicología*. Colombia, 1995. Editorial Labor.
- Rodríguez, C., Ruiz, P. y López, F. *Soy lector. Textos, contextos y procesos para desarrollar la competencia lectora*. México, 2012. Editorial Trillas.
- Rodríguez, G., Gil, F. y García, J. *Metodología de la investigación cualitativa*. 1999. España. 2ª. Edición. Ediciones ALJIBE.
- Sampieri, H., Fernández, C. y Baptista, L. *Metodología de la investigación*. Chile, 2010. 5a. Edición. Mc Graw Hill.
- Sánchez, S. & Ramírez, R. *El docente y la enseñanza del español. Programa de actualización y superación profesional sobre enseñanza y aprendizaje del español para maestros en servicio en el Distrito Federal*. 2001. México. UPN.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. México, SEP.
- SEP (2014). *Formación Cívica y Ética*. Tercer grado. México, SEP.
- SEP (2014). *La ruta de mejora. Un sistema de gestión para nuestra escuela (Fase intensiva)*. México, SEP.

- Téllez, E. *Referentes para el cambio de la educación y el sistema educativo*. Material proporcionado en el diplomado para maestros de primaria: 3° y 4° grados. Módulo 1. 2012.
- Vázquez, C., Molina, O., Miguel, M., Guzmán, I., Rodríguez, H., Castillo, G. y Meza, N. *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012. Transformación de la práctica docente*. México, 2012. SEP.
- Vigotski, L. *Pensamiento y lenguaje*. México, 2015. Ed. Paidós.
- Viramonte, M., Peronard, M., Gómez, M., Carrullo, A. y Velásquez, M. *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Argentina, 2000. Ediciones Colihue.

HEMEROGRÁFICAS

- Alemán, G. (Diciembre – Enero 2015). *El Bullying ¡Basta ya!* Muy Interesante Jr. No. 18, 38-39.
- Manrique, S. (2014). *Finlandia, el país que ama los libros*. El País, s. p. (Fecha de consulta: 09 de noviembre de 2015) Disponible en: www.cultura.elpais.com/cultura/2014/10/02/babelia/141266622_185872.html
- Sáez, C. (Noviembre 2014 - Enero 2015). *Y se les atravesó... ¡Un continente!* Quo Niños, s. v., 26-32.
- Vega, G. & Ojeda, G. (Abril – Mayo 2015). *Manjares azucarados*. Muy Interesante Jr. No. 20, 42-43.

EN LÍNEA

- Aguilar, G. & Fregoso, P. (En línea) *La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2013. Vol. 18. Núm. 57. Págs. 413-435 (Fecha de consulta: 22 de enero de 2015) Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774005
- Álvarez, D. & Castrillón, S. (En línea) *“De la mediación de la lectura o de cómo “ir más allá” en Miret & Armendano (Coord.) en Lectura y bibliotecas escolares*. España. Colección Cultura escrita. Metas Educativas 2021. OEI/Fundación Santillana. 2009. (Fecha de consulta: 03 de marzo de

2015). Disponible en:
<www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=9>

- Amestoy, S. (En línea) *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 2002. No. 1. Vol. 4 (Fecha de consulta: 13 de marzo de 2015). Disponible en:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504108>>
- Arias, M. (En línea) *Educación en la globalización: un cambio en la perspectiva*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 2007. Núm. 1. Vol. 5 (Fecha de consulta: 03 de abril de 2015) Disponible en: <www.redalyc.org/pdf/773/77350103.pdf>
- Arias, O. (En línea) *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. 1999. Caracas. 3ª. Edición. Editorial Episteme. (Fecha de consulta: 15 de mayo de 2015). Disponible en:
<<http://www.smo.edu.mx/colegiados/apoyos/proyecto-investigacion.pdf>>
- Bazán, R., Castañeda, F., Macotela, F. y López, V. (En línea) *Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2004. Vol. 9. Núm. 23. Págs. 841-861 (Fecha de consulta: 26 de enero de 2015) Disponible en:
<www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_desempeno_lectura_escritura_primaria.pdf>
- Butrón, Y. (En línea) *Lecturas incompletas: 25 años de políticas lectoras en México*. Bibliotecas Públicas a la Vanguardia. Revista de opinión para el Desarrollo de las Bibliotecas Públicas. No. 5. 2005. (Fecha de consulta: 04 de abril de 2015). Disponible en: <www.eprints.rclis.org/7045>
- Carrasco, A. (En línea) *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su empleo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2003. Vol. 8. Núm. 17. Págs. 129-142 (Fecha de consulta: 13 de septiembre de 2014) Disponible en:
<www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_54/nr_605/a_8257/8257.pdf>

- Castillo, H. (En línea) *Los métodos de la enseñanza problémica como estrategia para el taller integrador I de la F.I.M.E.* 2003. (Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2015). Disponible en: <cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020148506.pdf>
- Castillo, R. (En línea) *Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Segundo logro. Colección Hacia el Logro Educativo.* 2011. (Fecha de consulta: 05 de marzo de 2015). Disponible en: <http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/dgeb_pdf_manual_c2.pdf>
- Castillo, V. (En línea) *De los programas de fomento a la lectura en México.* Revista Digital de Gestión Cultural. 2012. Núm. 4. Año 2. Págs. 3-24 (Fecha de consulta: 05 de marzo de 2015) Disponible en: <www.gestioncultural.org.mx/revista/04/A2-N4-Castillo.pdf>
- Castro, V. (En línea) *Propuesta de textos escolares desde un enfoque conceptual, integrado y problematizador.* Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. 2008. (Fecha de consulta: 05 de junio de 2015) Disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140807052259/heublyncastroArchivo22008.pdf>>
- Chartier, A. (En línea) “*Lo que leen los jóvenes y las instituciones educativas: de la transmisión a la mediación*” en Miret & Armendano (Coord.) en *Lectura y bibliotecas escolares.* España. Colección Cultura escrita. Metas Educativas 2021. OEI/Fundación Santillana. 2009. (Fecha de consulta: 03 de marzo de 2015). Disponible en: <www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=9>
- Colomer, T. (En línea) “*La educación literaria*” en Miret & Armendano (Coord.) en *Lectura y bibliotecas escolares.* España. Colección Cultura escrita. Metas Educativas 2021. OEI/Fundación Santillana. 2009 (Fecha de consulta: 03 de marzo de 2015). Disponible en: <www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=9>
- Díaz, B. (En línea) *Evaluar lo académico. Organismos Internacionales, nuevas reglas y desafíos.* 2000. S.v., s.n. Págs. 11-35. (Fecha de consulta: 12 de noviembre de 2014) Disponible en:

- www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluacionAcademicaPachecoDiaz.pdf>
- Díaz, B. (En línea) *El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Revista Perfiles Educativos. 2006. Vol. 28. Número 11. (Fecha de consulta: 08 de septiembre de 2014). Disponible en: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artex&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&nrm=iso>
 - Encuesta Nacional de Lectura. 2006. México. (En línea) (Fecha de consulta: 04 de mayo de 2014). Disponible en: http://sic.conaculta.gob.mx/encuesta/enl_pdfs.zip>
 - Escudero, I. & León, J. (En línea) *Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión.* Revista signos. 2007. Vol. 40. Núm. 64. Págs. 311-336 (Fecha de consulta: 25 de mayo de 2014) Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000200003>
 - Farfán, M. & López, L. (En línea) *Los valores profesionales en México.* X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 6: Educación y valores. 2009. Págs. 1-14 (Fecha de consulta: 21 de marzo de 2014) Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>
 - Gil, C. (En línea) *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años.* 2010 (Fecha de consulta: 31 de mayo de 2014). Disponible en: www.bdigital.unal.edu.co/5042>
 - Giraldo, M. (En línea) “*Políticas públicas de lectura y bibliotecas escolares*” en Miret & Armendano (Coord.) en *Lectura y bibliotecas escolares.* España. Colección Cultura escrita. Metas Educativas 2021. OEI/Fundación Santillana. 2009. (Fecha de consulta: 03 de marzo de 2015). Disponible en: www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=9>

- Gómez, N. (En línea) *La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima. Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2008. Vol. 13. Núm. 39. Págs. 1017-1053. (Fecha de consulta: 27 de enero de 2015). Disponible en: www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&seSC03&sub=SBB&riterio=ART30001>
- González, A. (En línea) *La verdad de la mentira (en Nada Grave)*. 2008. (Fecha de consulta: 07 de enero de 2015) Disponible en: <http://nieblaeterna.blogspot.mx/2008/06/la-verdad-de-la-mentira-ngel-gonzalez.html>>
- González, G. (En línea) *Inferencias en grupos infantiles de lectura*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 2009. Vol. 11. Núm. 1. Págs. 1-23 (Fecha de consulta: 24 de mayo de 2014) Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-gonzalezgarcia.html>>
- *Guía para la elaboración y presentación de proyectos de investigación e informe final*. Fundación Universitaria Panamericana. Investigación, Desarrollo e Innovación. (En línea) (Fecha de consulta: 02 de septiembre de 2015). Disponible en: <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsh/tesis/faa8636be38b1deaddf6023bf0f76d48.pdf>>
- Hernández, O. (En línea) *La gestión del acompañamiento escolar del PNL una estrategia para la formación de lectores avanzados en escuelas del Distrito Federal*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 13. Política y Gestión. (Fecha de consulta: 02 de marzo de 2015) Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/.../0565-F.pdf>
- Holguín, J. (En línea) *Método icónico y la mejora de las habilidades inferenciales de lectura –HIL- en niños de primaria*. Revista digital EOS Perú. 2013. Vol. 1. Núm. 3 (Fecha de consulta: 01 de junio de 2014). Disponible en: <http://www.eosperu.net/revistadiciembre/artijhon.pdf>>
- Igarza, R. & Monak, S. (En línea) *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. El encuentro con lo digital*. 2014. (Fecha

- de consulta: 24 de septiembre de 2015). Disponible en: <www.cerlalc.org/wp-content/uploads/2015/03/Metodologia_comportamiento-10-03-15-Digital.pdf>
- INEE, (En línea) Proyectos PISA. S.a. (Fecha de consulta: 07 de noviembre de 2015). Disponible en: <www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/pisa/que-es-pisa>
 - Jouini, K. (En línea) *Estrategias inferenciales en la comprensión lectora*. Revista electrónica Internacional Glosas Didácticas. 2005. No. 13 (Fecha de consulta: 21 de mayo de 2014). Disponible en: <<http://www.aldadis.net/revista4/04/imagen/04jouini.pdf>>
 - Kalman, J. (En línea) *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2003. Vol. 8. Núm. 17. Págs. 37-66 (Fecha de consulta: 26 de enero de 2015). Disponible en: <www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART00362>
 - Limón, M. & Carretero, M. (En línea) *Aspectos evolutivos y cognitivos*. Revista Cuadernos de Pedagogía. 1995. No. 238 (Fecha de consulta: 20 de abril de 2015). Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA_LimonCarretero_2_Unidad_5.pdf>
 - López, B. & Rodríguez, L. (En línea) *La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2003. Vol. 8. Núm. 17. Págs. 67-98 (Fecha de consulta: 27 de enero de 2015). Disponible en: <www.comie.org.mx/v1/revista/portal.phpcriterio=ART00363&idm=es&sec=SC03&sub=SBB>
 - Marchesi, A. (En línea) *“Lectura y bibliotecas escolares: un objetivo estratégico para las políticas educativas y culturales”* en Miret & Armendano (Coord.) en *Lectura y bibliotecas escolares*. España. Colección Cultura escrita. Metas Educativas 2021. OEI/Fundación

- Santillana. 2009. (Fecha de consulta: 03 de marzo de 2015). Disponible en: <www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=9>
- Martínez, L. (En línea) *Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social*. Asesorías del Área de Investigación. 2004. Págs. 1-53 (Fecha de consulta: 21 de julio de 2016). Disponible en: www.geiuma-oax.net/sam/estrategiasmetytecnicas.pdf
 - Martínez, R. (En línea) *Evitemos lecturas sensacionalistas sin cerrar los ojos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2005. Vol. 10. Núm. 24. Págs. 231-241 (Fecha de consulta: 17 de enero de 2015). Disponible en: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002412>
 - Morales, G., Cruz, N., Hernández, M., Canales, C., Silva, H., Arroyo, R. y Carpio, C. (En línea) *Contenido teórico del texto y formación de habilidades lectoras en estudiantes de psicología*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2013. Vol. 18. Núm. 56. Págs. 91-111 (Fecha de consulta: 02 de marzo de 2015). Disponible en: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025581005>
 - Moreno, A. (En línea) *Comprensión y prácticas lectoras*. (Fecha de consulta: 16 de abril de 2015) disponible en: <www.estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/files/moreno_jairo_comprehension_y_practicas_lectoras.pdf>
 - Muria, V. & Damián, D. (En línea) *Desarrollo de las habilidades del pensamiento en los diferentes niveles educativos*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 2008. No. 1 Vol. 11 (Fecha de consulta: 03 de febrero de 2015) Disponible en: <www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/18549/17607>
 - OCDE. La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. 2004. (Fecha de consulta: 09 de septiembre de 2014). Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02_parsys.78532.downloadlist.94248.downloadfile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
 - OEI. *Los Organismos Internacionales de cooperación y la educación. Sus principales definiciones*. Documento de trabajo. (Fecha de consulta: 07 de

- noviembre de 2014). Disponible en: <www.oei.es/calidad2/organismoos.htm>
- Pérez, A. (En línea) *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. 2003. (Fecha de consulta: 14 de septiembre de 2014) Disponible en: <http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf>
 - Pérez, Z. (En línea) *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. Revista de Educación. 2005. Número extraordinario. Págs. 121-138 (Fecha de consulta: 02 de diciembre de 2014). Disponible en: <www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_compreension_lectora:perez_z_zorrilla.pdf>
 - PISA (En línea). Datos Estadísticos PISA 2012. (Fecha de consulta: 12 de agosto de 2014). Disponible en: <www.mexicanosprimero.org/pisa2012_motioncharts.php>
 - Poy, S. (2013, 04 de julio). Trabajadores de la educación exigen regularizar retiro voluntario. *La Jornada*, (En línea). Disponible en: <www.jornada.unam.mx/2013/07/04/sociedad/042n1soc>
 - Programa de Fomento para el Libro y la Lectura. México. (En línea). 2008. (Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2014). Disponible en: <www.oei.es/pdf2/Mexico_Lee.pdf>
 - Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México. (En línea). 2013. (Fecha de consulta: 06 de abril de 2015). Disponible en: <www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf>
 - Ray, B. (En línea) *Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2°, 3° y 4° grados*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2011. Vol. 16. Núm. 49. Págs. 415-440 (Fecha de consulta: 18 de enero de 2015). Disponible en: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=14018533005>
 - Ripoll, S., Aguado, A. y Díaz, F. (En línea) *Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias*.

- Revista Pulso. 2007. Vol. 30. Págs. 233-245 (Fecha de consulta: 13 de noviembre de 2014). Disponible en: <<file:///C:/Users/acer/Downloads/Dialnet-MejoraDeLaComprensionLectoraMedianteElEntrenamien-2498326.pdf>>
- Salaberria, R. 1995. (En línea) *Rincones de lectura, otro lugar desde donde leer*. Educación y Biblioteca. No. 62. (Fecha de consulta: 08 de septiembre de 2014). Disponible en: <http://gredos.usal.es/ispui/bitstream/10366/112934/1/EB07_N062_P50-51.pdf>
 - Salinas, V. (En línea) *Desarrollo de la comprensión narrativa a través de la lectura compartida utilizando preguntas de inferencia en niños preescolares*. 2010. (Fecha de consulta: 19 de abril de 2014). Disponible en: <<http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/5507>>
 - Salvador, C. & Acle, T. (En línea) *Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2005. Vol. 10. Núm. 26. Págs. 879-902 (Fecha de consulta: 19 de enero de 2015). Disponible en: <www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBBcriterio=ART00079>
 - Sánchez, D. & Aguilar, C. (En línea) *Taller de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo. Guía del estudiante*. 2009. (Fecha de consulta: 26 de septiembre de 2014) Disponible en: <www.uv.mx/personal/gcatana/files/2013/06/Antología-del-Curso-de-HP.pdf>
 - Santelices, C. (En línea) *Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica*. S.a. (Fecha de consulta: 14 de octubre de 2014) Disponible en: <www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n1/10_01_Cuevas.pdf>
 - Torres, Y. & Moreno, R. *El texto escolar, evolución e influencias*. Laurus Revista de Educación. 2008. Núm. 27. Vol. 14. (Fecha de consulta: 05 de junio de 2015) Disponible en: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=761118920004>

- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. y Treviño, G. (En línea) *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. 2007. INEE (Fecha de consulta: 25 de diciembre de 2014). Disponible en: <www.oest.oas.org/iten/documentos/investigacion/practicas_docentes_mexico.pdf>
- Vallés, A. (En línea) *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Liberabit. Revista de Psicología. 2005. Núm. 11, pp. 49-61 (Fecha de consulta: 20 de mayo de 2014). Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S172948272005000100007&scrypt=sci_arttext&tlng=es>
- Vega, L., Bañales, F., Reyna, V. y Pérez A. (En línea) *Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 2014. Vol. 19. Núm. 63. Págs. 1047-1068 (Fecha de consulta: 19 de enero de 2015). Disponible en: <www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB_criterio=ART63002>
- Zarzosa, E. y Martínez, A. (En línea) *La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa*. Revista Mexicana de Psicología Educativa. 2011. Vol. 2. Núm. 1. Págs. 15-30 (Fecha de consulta: 13 de noviembre de 2014). Disponible en: <http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Pdfs/RMPE_2%281%29_01_5_030.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario docente sobre comprensión lectora

CUESTIONARIO DOCENTE SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA

El presente cuestionario es confidencial y se utilizará con fines de investigación, agradecemos su apoyo en la elaboración del mismo.

Grado: _____ Fecha: _____ Egresado de: _____

1. ¿Considera que la Comprensión Lectora es importante dentro del aula?
¿Por qué?

2. ¿Qué tipo de instrumentos utiliza para evaluar la comprensión lectora de sus alumnos?

3. ¿Cada cuánto tiempo aplica algún instrumento?

4. ¿Cuáles son los indicadores que usted utiliza para evaluar la comprensión lectora en sus alumnos?

5. ¿Qué niveles de comprensión lectora maneja con sus alumnos? ¿Por qué?

6. Escriba algunas habilidades de pensamiento que desarrolla a partir de la comprensión lectora dentro del aula.

7. ¿Trabaja usted la Comprensión Lectora Inferencial? Argumente por qué.

8. ¿Qué tipo de textos usa más frecuentemente para desarrollar habilidades de Comprensión Lectora?

9. Considera que la Comprensión Lectora es propia de alguna asignatura en particular. Explique por qué.

10. ¿Qué estrategias de lectura ha observado que utilizan sus alumnos de forma más frecuente?

11. ¿Cómo su directora y supervisor le han apoyado en la implementación de estrategias de Comprensión Lectora? Mencione algunas.

¡Gracias!
Lic. Dulce María Velázquez Jiménez.

Anexo 2. Cuestionario para alumnos sobre comprensión lectora

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA

Instrucciones: lee detenidamente cada pregunta y elige la respuesta que represente lo que piensas.

1. Cuando leo lo hago porque...

| | | |
|------------------|-------------------------|----------------------------------|
| a) Me gusta leer | b) Lo indica la maestra | c) Mi mamá me dice que debo leer |
|------------------|-------------------------|----------------------------------|

2. Al leer soy capaz de comprender lo que estoy leyendo...

| | | |
|------------|------------|---------------|
| a) Siempre | b) A veces | c) Casi nunca |
|------------|------------|---------------|

3. Puedo relacionar información que no aparece en el texto leído con otros datos que ya conozco para comprender mejor la historia...

| | | |
|------------|------------|---------------|
| a) Siempre | b) A veces | c) Casi nunca |
|------------|------------|---------------|

4. La comprensión lectora la ejercito en...

| | | |
|------------|-----------------------------|-----------------------|
| a) Español | b) En todas las asignaturas | c) En ninguna materia |
|------------|-----------------------------|-----------------------|

5. En casa después de leer mi mamá siempre...

| | | |
|---------------------------------|------------------------|-------------------|
| a) Me pregunta sobre lo que leí | b) No me pregunta nada | c) No leo en casa |
|---------------------------------|------------------------|-------------------|

¡Gracias!

Anexo 3. Fichas de comprensión lectora inferencial



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"

CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015

PROYECTO DE INTERVENCIÓN
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 1

FICHA 1

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. Activa tus conocimientos previos.

Alguna vez has escuchado acerca de los murciélagos ¿Qué sabes de ellos?
Escríbelo.

2. Lee el siguiente texto:

¿Por qué los murciélagos se cuelgan?

Los murciélagos son mamíferos que tienen alas y pueden volar. Un ala de pájaro tiene plumas, la del murciélago está formada por una membrana delgada, sostenida por los huesos largos de sus dedos de las patas delanteras. Hay otra membrana que se extiende entre la cola y las patas traseras, para ayudar al murciélago a volar.

El cuerpo del murciélago está bien adaptado para volar. Las patas traseras son muy delgadas. Éstas y la membrana que las une dificulta que se pare. Por eso siempre los ves colgados boca abajo.

Las alas del murciélago tienen la misma clase de huesos que los de las manos de las personas. En los extremos tienen garras. Un murciélago puede despegar para volar cuando quiera si está colgando boca abajo. Es mucho más difícil despegar desde el suelo.

Primera biblioteca infantil de aprendizaje, Time Life Books, 1993.

3. De acuerdo con el texto escribe dos semejanzas entre los murciélagos y las aves.

a) _____
b) _____

4. Al ser mamíferos ¿Cómo nacen? Explícalo.

5. ¿Qué nuevo dato aprendiste acerca de los murciélagos?

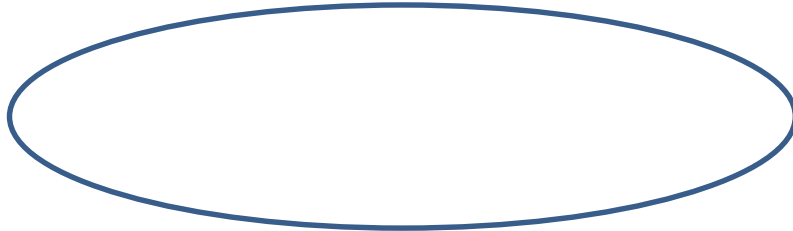


ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 2 FICHA 2 HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. Seguramente conoces algunos peces. Te invito a dibujar uno.



¿Sabías que algunos peces hacen nidos como los de los pájaros?

La mayoría de los peces tiene nueve espinas en el dorso. Durante la primavera y el verano, el macho se prepara para la temporada de apareo construyendo un nido cerca del lecho del río o en el fondo del mar. La hembra pone 20 o 30 huevos a la vez. El macho tiene un fuerte instinto territorial y no permite que se acerquen a su nido enemigos o machos rivales.

El pez espinoso usa los tallos y raíces de plantas acuáticas para hacer un nido redondo parecido al de algunos pájaros. El macho construye el nido y después invita a la hembra. Ésta entra al nido, pone sus huevos y se va. Entonces el macho cuida los huevos hasta que salen las crías, llamadas pececillos. Los sigue cuidando hasta que son lo bastante grandes como para alejarse nadando por sí solos.

*Primera biblioteca infantil de aprendizaje, “Animales en acción”
 Time Life Books, 1993.*

2. Revisa la información que se te presenta a continuación:

3. ¿Cuál es la causa de que el pez espinoso se moleste tanto si peces extraños se acercan a su nido?

4. ¿Qué diferencias infieres que existen entre la mamá pez espinoso y tu mamá?
 Escríbelo en las líneas.



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”

CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 3

FICHA 3

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. Activa tus conocimientos previos.

¿Pizza o pescado? ¿Cuál te conviene más? Explica por qué.

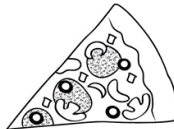
2. ¿Qué dice el texto? Vamos a leerlo.

Alimentos inadecuados

Tener demasiada comida también causa problemas. En algunas áreas del mundo hay tantos alimentos que muchas de sus partes útiles son desechadas.

A la gente le gusta cocinar con harina blanca, refinada. Esta harina se prepara eliminando el salvado de trigo. La gente prefiere el arroz blanco que también ha perdido su cáscara exterior. El salvado de estos cereales contiene la mayor parte de los nutrientes.

La harina y el arroz integrales son mejores para la salud porque son completos. Están en su estado natural: nada se les ha quitado ni se les ha agregado. Antiguamente las personas no sabían que el cuerpo humano necesita de la fibra del pan y del arroz integrales. Hemos aprendido acerca de las ventajas de la fibra en el tubo digestivo. Si consumimos poca fibra nos podemos enfermar.



Cómo funciona el cuerpo humano: los alimentos y la digestión, Editorial Norma, Bogotá, 1990.

3. ¿Por qué en el texto se afirma que “la harina y el arroz integrales están en su estado natural”?

4. Escribe una afirmación ayudándote de los datos de la lectura.

Los mexicanos deberían _____



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
PROYECTO DE INTERVENCIÓN
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 4

FICHA 4

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. De acuerdo con tu vida personal
¿Cuál es el objeto o sentimiento más valioso que tienes? ¿Por qué lo consideras así? Escríbelo.

2. ¿La solidaridad? ¿Cómo se vive? Leamos juntos:

Ejercicios de solidaridad

Son ejercicios de solidaridad, entre otros:

Proporcionar a los menores todo el amor, respeto, facilidades de expresión, cuidados y oportunidades de relacionarse con su entorno.

Prestar auxilio y colaboración a las personas que lo requieran o que, por circunstancias especiales, desastres y calamidades públicas, se encuentren en peligro.

Privilegiar y facilitar el tránsito de ambulancias, patrullas de la policía y camiones de bomberos en situaciones de emergencia, y de otros vehículos que presten servicios sociales y de urgencias.

Integrarse a comités de emergencia, ayuda solidaria u otra actividad de servicio a la comunidad.

Colaborar con las autoridades cuando éstas lo soliciten.



Las reglas del juego, impreso por Op Gráficas Ltda, Bogotá, octubre de 1997
(Fragmento)

3. ¿Cuáles serían las características de las personas que no son solidarias?

4. ¿Qué actividad de servicio a la comunidad harías tú para enseñar la solidaridad? Escribe una y explica por qué.



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”

CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015

PROYECTO DE INTERVENCIÓN COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 5

FICHA 5

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. Recuerdas cuál es tu libro favorito ¿Qué aprendiste de él? Compártenos.

2. ¿Está prohibido leer? ¡Leamos el texto!

Lectura y democracia

El escritor Ray Bradbury, autor de la novela de ciencia ficción *Fahrenheit 451*, muestra en esta obra una sociedad donde se impide leer, porque está prohibido pensar. La poesía, por ejemplo, está prohibida porque mueve los sentimientos y puede poner triste a la gente, y es una obligación ser felices.

Así, hay familias que son consideradas antisociales porque leen, y por tanto hacen preguntas. Leer hace diferentes a los seres humanos, y esto puede provocar que se pregunten acerca de lo que los rodea, de su vida, su sociedad, sus relaciones, su trabajo, en fin, su existencia.

En algunos países que han caído en fanatismos, muchos libros han sido quemados y sus autores perseguidos, igual que sus lectores. En la época de la Inquisición estaba prohibido leer algo distinto de lo que los inquisidores consideraban adecuado.

Entonces, ¿qué tienen los libros, que son atacados de esta manera? Los libros contienen el conocimiento y la imaginación de un autor, y producen también el encuentro con otros mundos, otras maneras de pensar y de ver las cosas, y nos permiten reconocer la existencia de los demás. Quien lee tiene la posibilidad de reflexionar, comprender el mundo que lo rodea y entenderse como persona.

Sin educación no hay democracia.

Además de provocar emociones, gozo y disfrute, los libros apoyan a la educación. La historia se conoce a través de los libros, de la lectura. Así podemos entender de dónde venimos, cómo era la vida hace mil años y muchas cosas más. A través de la lectura podemos saber que la lucha por la democracia ha sido difícil, que ha habido guerras, ganadores y perdedores, pero que siempre la imaginación, la reflexión, esa que la lectura nos ayuda a desarrollar, estará siempre presente y nos acompañará por siempre.



Carlos Noriega
Comisión de Educación
Confederación Nacional de Cámaras Industriales

3. ¿Qué quiere comunicarnos el autor con la expresión “leer hace diferentes a los seres humanos? Explícalo con tus propias palabras.

4. ¿Cuál sería la reacción de los estudiantes de nuestra escuela si se prohibiera leer en los salones? ¿Qué harían y por qué?

5. ¿Consideras que leer es pensar? ¿Cómo lo has vivido en la escuela?



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
PROYECTO DE INTERVENCIÓN
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 6

FICHA 6

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. Recupera tus saberes anteriores.
¿Qué medidas de autocuidado prácticas para estar seguro? Compártenos una.

2. Por tu seguridad...vamos a leer.

NO TE PONGAS EN RIESGO

En la cocina

- Cuando la estufa no se use, los quemadores deben estar apagados y los pilotos encendidos.
- Las quemaduras son muy dolorosas y graves. Si llegas a quemarte, y la quemadura no es profunda, echa mucha agua en la zona y no te untes nada. Espera a que te lleven al médico y que allí te curen.
- Si los pilotos de una estufa se apagan, por ahí se escapa el gas y puede envenenarte. Si los ves apagados, debes avisar a un adulto.
- Al gas que se usa en las casas se le agrega una sustancia que huele muy fuerte, para que nos demos cuenta cuando se fuga.
- Al cocinar, los mangos de los sartenes y las ollas deben apuntar hacia la pared del fondo, para que al pasar nadie los vaya a tirar.

En el baño

En la regadera abre primero el agua fría y después la caliente para que no te quemes. No dejes tirados jabones ni juguetes, ni dejes el piso mojado, porque puedes resbalarte.

En cualquier lugar

- No metas objetos ni tus dedos en los enchufes.
- Nunca metas la cabeza en una bolsa de plástico porque puedes ahogarte.
- No te metas nada en los ojos, la nariz ni los oídos; tampoco en la boca sino para comértelo.
- En la calle, camina por la banqueta. No corras sin necesidad, fíjate por dónde vas, observa que no haya hoyos en el piso ni nada con lo que puedas tropezarte.
- Respeta las señales para los peatones y vigila que no corras peligro.
- Tú eres responsable de cuidarte.

Vermont School (fragmentos adaptados).

3. ¿Cuál es el mensaje que se pretende dar al lector con la información del texto?

4. Siempre debemos estar al pendiente de la estufa, usa lo que sabes y explica ¿Por qué se originan las fugas de gas?

5. Imagina que no tomas en cuenta la regla que dice “No metas objetos ni tus dedos en los enchufes” ¿Qué sucedería? Dibújalo.





ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
PROYECTO DE INTERVENCIÓN
COMPREENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 7

FICHA 7

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. ¡Mmmmm delicioso! ¿Qué plantas o hierbas de color verde compra tu mamá para la comida? Evoca tus recuerdos ¿Por qué las incluye en tus alimentos? Argumenta tu respuesta.

2. ¿Queli...qué? Quelites...vamos a leer.

Los quelites

Los quelites somos un grupo de plantas que incluye la verdolaga, el berro, los quintoniles y los romeritos. Crecemos solos durante la temporada de lluvias, entre los cultivos de maíz, chile y calabaza del centro de México.

Hace cientos de años, los indígenas distinguieron las plantas que comían como verduras y nos llamaron quiltil, en lengua náhuatl. De ahí proviene nuestro nombre, quelites.

Los quelites somos muchas plantas. Algunos somos hierbas, es decir, tenemos tallos pequeños, blandos y flexibles. Otros somos arbustos porque tenemos tallos más altos y duros, y unos pocos somos árboles. Lo que nos une es que nuestras hojas, ramas, frutos o flores son consumidos como verduras cuando están tiernas.

En México existimos cerca de 500 especies de quelites, entre ellas, la palmita, la pata de cuervo, el pápalo, la lengua de vaca, la hierbamora, las guías de chayote, la chaya, el huauhzontle y muchas más.

En las comunidades rurales nos aprecian por nuestro valor nutritivo: proveemos vitaminas, minerales y fibra. Además, le damos un sabor muy especial a caldos, tacos, ensaladas, quesadillas y otros guisados.

Aprecia nuestro significado cultural y nuestras propiedades alimenticias, pues somos parte de la riqueza natural de México y una fuente de alimentación para los mexicanos.

Jacinta Ramírez Bautista y Carlos Galindo Lea, "Quelites", México, CONABIO, 2012 (Historias de familias), (adaptación).
Consultado en www.biodiversidad.gob.mx/ninos/publicaciones.html

3. ¿Qué relación puedes establecer entre la información del párrafo 2 y el párrafo 6?

4. En el texto se afirma “...en las comunidades rurales nos aprecian por nuestro valor nutritivo: proveemos vitaminas, minerales y fibra...” ¿Se les dará la misma importancia entre los habitantes de la comunidad urbana? ¿Por qué?

5. ¿Quién narra la información que acabas de leer? ¿Qué te hace pensar eso?





ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"

CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015

PROYECTO DE INTERVENCIÓN COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 8

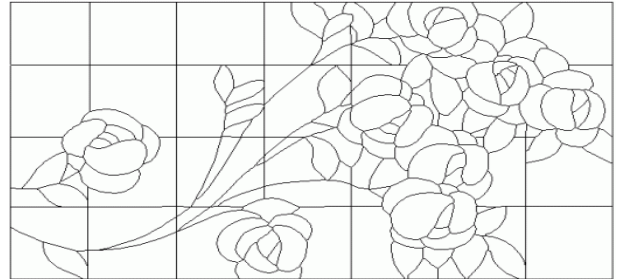
FICHA 8

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. Cierra los ojos y viaja mentalmente a tu casa ¿De qué material están hechos los frascos de perfume de tu mamá?

2. Te invito a leer la siguiente información:



- _____
1. Lo primero que se necesita para fabricar el vidrio es un material que se encuentra en la arena, llamado sílice. También hace falta potasa, sosa, cal, plomo, carbón vegetal y vidrio roto reciclado.
 2. Estos materiales se mezclan en un recipiente resistente al fuego llamado *crisol*.
 3. El crisol se coloca en un horno de temperatura muy elevada, para fundir los materiales, que se derriten hasta hacerse líquidos.
 4. En el momento apropiado, el vidrio fundido se vacía en los moldes para fabricar diversos objetos, y en máquinas especiales para producir vidrio plano, como el que se usa en las ventanas.
 5. El vidrio también puede trabajarse de manera artesanal como el vidrio soplado. En ese caso, cuando la mezcla tiene la viscosidad adecuada un obrero comienza a trabajar con la caña.
 6. La caña es un tubo de metal de metro y medio de largo. Uno de sus extremos está cubierto de madera para que el trabajador no se quemé las manos. Con el otro extremo se recoge un poco de vidrio y se comienza a soplar por el tubo para inflarlo y darle distintas formas.
 7. Al agregar diversos materiales a esta fórmula básica se logra fabricar vidrios de diversos colores.

"Cómo se fabrica el vidrio", *El tesoro de la Juventud*, tomo XVII, Clinton, Massachusetts, W. M. Jackson, Inc., Editores, s.f., (adaptación).

3. Después de leer ¿Qué título le pondrías al texto? ¿Por qué?

4. En el paso 7 dice que se logra fabricar vidrios de colores ¿Para qué se utilizarán?

5. ¿Qué sucedería si en el párrafo 1 no anotaran dos de los ingredientes para hacer el vidrio? Argumenta tu respuesta.



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
PROYECTO DE INTERVENCIÓN
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 9

FICHA 9

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

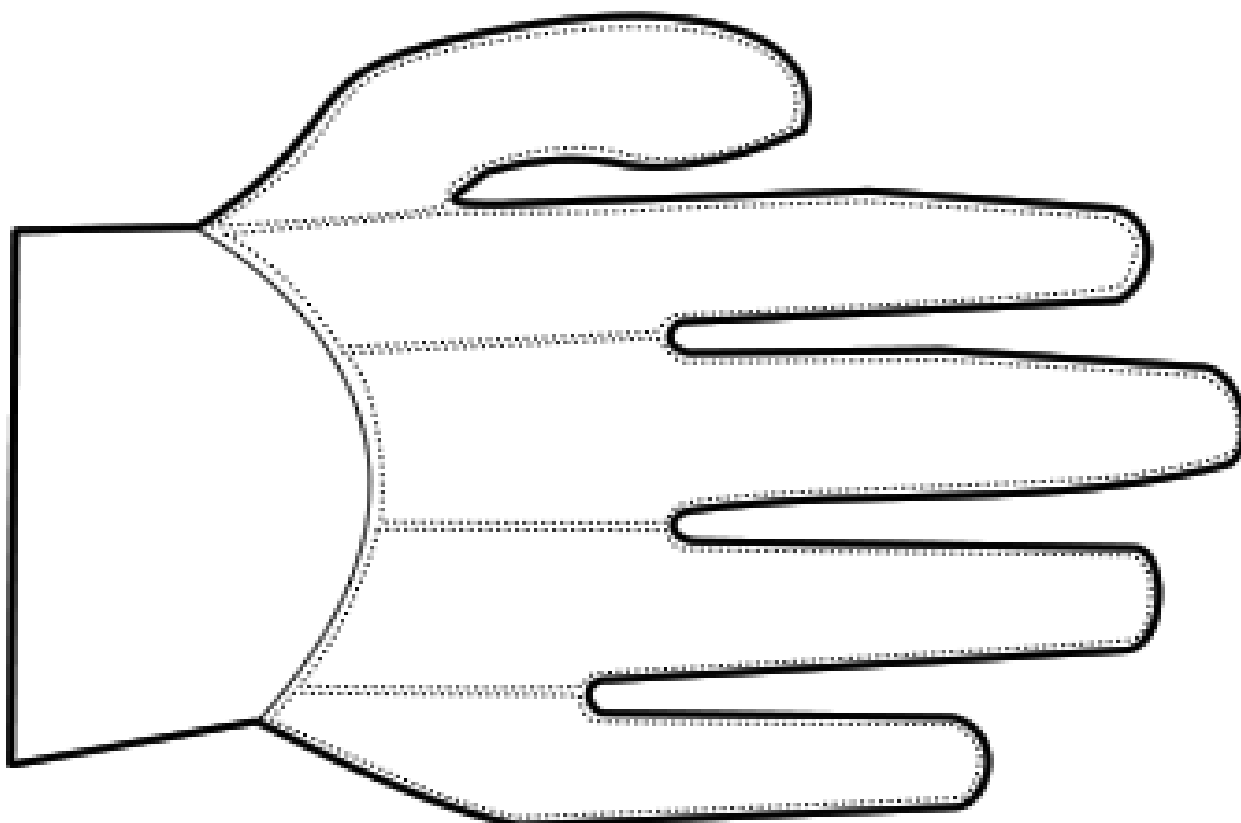
1. Mucho ojo. Observa.



2. ¿Qué datos conoces sobre los personajes que aparecen en esa antigua fotografía?

3. En la imagen aparece Doña Josefa Ortiz de Domínguez ¿Por qué estará en la fotografía con los personajes de la Revolución?

4. “La Corregidora” como se le llama a Doña Josefa fue muy importante en el inicio de la Independencia. Si ella no hubiera participado ¿Qué hubiera sucedido? Plasma algunas de tus ideas en el siguiente organizador.



Todos los Derechos Reservados © OrganizadoresGraficos.com



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
PROYECTO DE INTERVENCIÓN
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

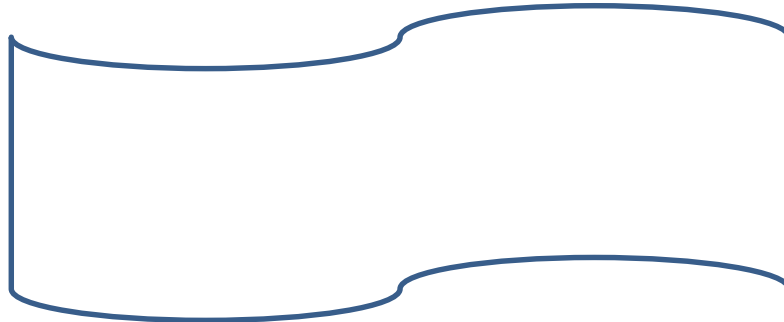
SESIÓN 10

FICHA 10

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. A tu alrededor siempre hay señales que te indican que debes cuidarte ¿Cuáles has visto que te resulten conocidas o muy importantes? Dibuja una.



2. ¡Para cuidarte mejor! Leamos juntos.

Señales para cuidarnos

Existen señales de protección civil y se clasifican según el tipo de mensaje que proporcionan. Así, podemos encontrar **señales informativas** que se utilizan para guiar y proporcionar recomendaciones que deben seguir las personas; **señales informativas de emergencia**, las cuales guían a la población sobre cómo identificar equipos e instalaciones para su uso en caso de una emergencia; **señales informativas de siniestro**, en caso de desastre, indican a la gente la ubicación de instalaciones, servicios, equipo y apoyo con el que se cuenta en ese momento; **señales de precaución**, éstas advierten a la población de la existencia y naturaleza de un riesgo; las **señales prohibitivas o restrictivas** tienen como finalidad prohibir y limitar una acción que puede provocar un riesgo; finalmente, las **señales informativas de servicios turísticos** sirven para informar a las personas de la existencia de un servicio o de un lugar de interés turístico o recreativo.

Soy lector 3. Rodríguez, Ruiz y López. Trillas, pág. 152

3. Con la información que te proporciona el texto ¿Cómo clasificarías los distintos tipos de señales? Elabora un organizador.

4. ¿Qué elementos no te resultaron tan relevantes para tu clasificación?
¿Por qué?

5. ¿Para qué colocan señales nuestras autoridades?





ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"

CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015

PROYECTO DE INTERVENCIÓN COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 11

FICHA 11

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. La Malinche o doña Marina, recupera tus previos ¿Qué sabes acerca de ella?

2. ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? Lee con atención.

MALINALLI, LA JOVEN INTÉRPRETE

Doña Marina, la Malinche, Malintzin o Malinalli que fue su nombre original nació hacia el año 1500 en lo que hoy es el Estado de Veracruz. Pertenecía a una familia noble –su padre era el gobernante de la ciudad de Painala- y en su infancia parecía tener por delante un futuro prometedor. Pero todo se truncó cuando murió su padre, y su madre se volvió a casar con un señor local.

La pareja tuvo un hijo, al que hicieron heredero de todas sus posesiones, al tiempo que decidían deshacerse de la pequeña Malinalli. Aprovechando que una niña de la misma edad había muerto en el pueblo, la hicieron pasar por su hija y, amparados en la oscuridad de la noche, entregaron a Malinalli a unos mercaderes. Éstos la vendieron como esclava en el mercado de Xicalanco a otros comerciantes mayas, quienes, a su vez, terminaron por venderla al señor de Pochontán. Fue éste quien finalmente la entregaría a Hernán Cortés, en marzo de 1519, con otras diecinueve doncellas.

Doña Marina sirvió de intérprete a Cortés en la lucha por conquistar Tenochtitlán, ya que hablaba maya y náhuatl. Mucho tiempo vivió cerca del conquistador y siempre estaba a su lado. Tuvo un hijo con ella al que nombraron Martín y una hija llamada María. No se sabe con exactitud cuándo y dónde murió, se cree que fue de viruela, enfermedad que aquejaba a los indígenas en aquellos tiempos.

Su papel fue de suma importancia para la derrota del imperio azteca.

(Adaptación propia)

FUENTE:

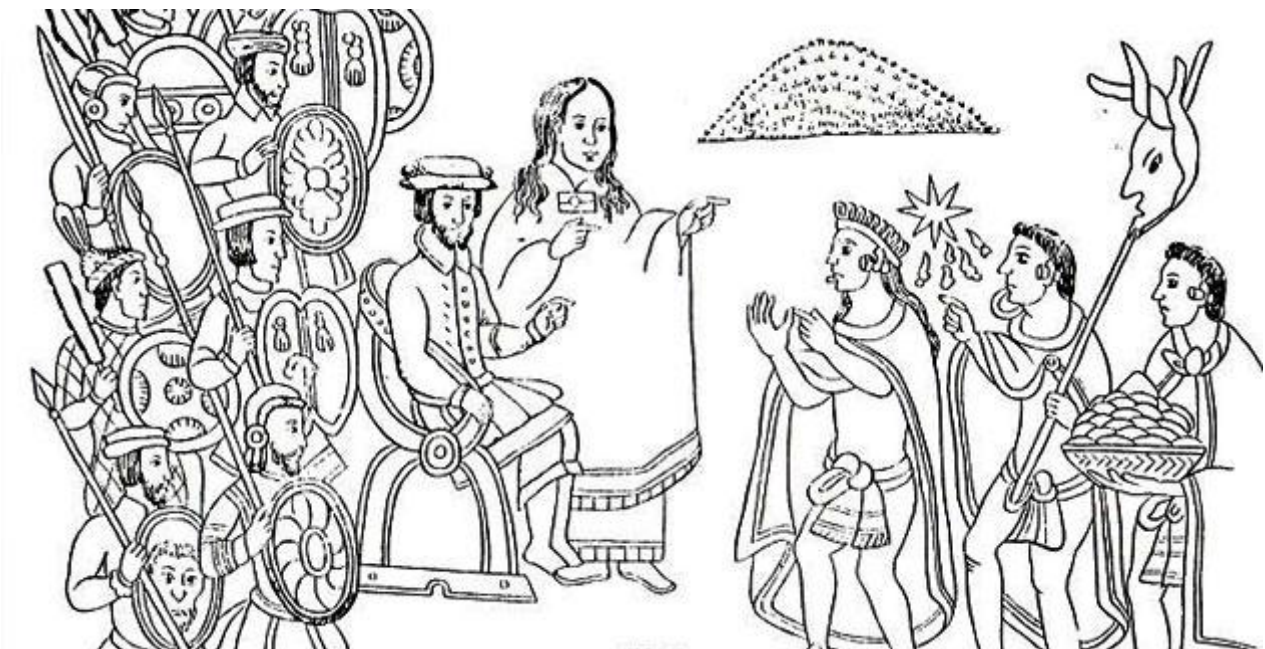
http://www.nationalgeographic.com.es/articulo/historia/secciones/7067/malinche_indigena_que_abrio_mexico_cortes.html (Consultado el 26 de mayo de 2015)

3. Las acciones que llevó a cabo Doña Marina para la historia de nuestro país ¿Fueron positivas o negativas? Completa el cuadro con dos de cada uno según tu punto de vista.

| POSITIVAS | NEGATIVAS |
|-----------|-----------|
| | |

4. La lectura refiere que Doña Marina hablaba maya y náhuatl ¿Cómo pudo ser la intérprete de Cortés?

5. Si ella no hubiera servido a Cortés ¿Qué sucesos no se habrían presentado? ¿Por qué?





ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"

CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015

PROYECTO DE INTERVENCIÓN COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 12

FICHA 12

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. Seguramente tienes una planta favorita ¿verdad? Escribe su nombre y descríbela. No olvides mencionar por qué te gusta tanto.

2. ¡Estamos rodeados! Vamos a leer qué usos se les pueden dar a las plantas.

Principales usos de las plantas

A lo largo de la historia, las plantas han ocupado un lugar determinante en la subsistencia de las diferentes civilizaciones. Cuando el ser humano aprendió a cultivar los vegetales y desarrolló la agricultura, pudo asentarse en un solo lugar y dejar de moverse por muchas zonas en busca de alimento. Sin embargo, las plantas no sólo han servido como alimento; son muchos otros los usos que tienen y que han tenido para el ser humano. Veamos algunos.

Uno de los grandes naturalistas de todos los tiempos fue Aristóteles a quien se le considera el primer biólogo. Aristóteles hizo la primera división de las plantas en plantas con flores y plantas sin flores, para iniciar una clasificación de varias especies. En sus estudios también consignó datos interesantes sobre los usos curativos de algunas plantas. Aparte de Aristóteles, en muchas tribus y pueblos antiguos se han usado, y se siguen usando, las plantas con fines medicinales. Seguramente tu abuelita más de una vez te ha recomendado beber tisanas de plantas para la tos, el dolor de estómago o la gripe.

Artesanales

Muchas fibras de plantas u hojas de éstas se utilizan en la elaboración de escobas, sombreros, canastos, sacos para almacenar alimentos, esteras, techos y hasta botes. Por ejemplo, los indígenas peruanos y bolivianos que viven cerca del lago Titicaca hacen botes de las ramas de la totora; y en el Amazonas, varias tribus usan troncos de árboles grandes para fabricar sus canoas.

Ornamentación

También desde tiempos antiguos el uso de las plantas para crear jardines con fines ornamentales ha sido importante. Recordemos los muy famosos Jardines colgantes de Babilonia, que en su época fueron considerados una de las siete maravillas del mundo antiguo. A mediados del siglo IV a. C., Nabucodonosor II mandó construirlos para halagar a su esposa Amity. Fueron elaborados en terrazas a lo largo y ancho de la ciudad.

El gran libro del cómo, cuándo, dónde y por qué. Lexus Editores. Págs. 136-137.

3. Como pudiste observar el párrafo dos no tiene subtítulo. ¿Cuál le pondrías tú? Justifica tu respuesta.

4. La lectura habla de los indígenas bolivianos y peruanos ¿En qué países vivirán estos grupos? ¿Qué referentes te permiten saberlo?

5. En el último párrafo se habla de las plantas “...para crear jardines con fines ornamentales” ¿Cuál será el significado de la palabra en negritas? ¿Qué estrategia usaste para inferirlo?





ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"

CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 13

FICHA 13

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. El hombre a lo largo de la historia ha descubierto muchas cosas.
¿Cuál es para ti el descubrimiento más importante que ha hecho?
Explícanos por qué.

2. Vamos a conocer más de la historia de un suceso que cambió el rumbo del mundo.

Partieron del puerto español de Palos poco antes de que despuntara el sol. Era un genovés y casi un centenar de marineros. Llevaban tres embarcaciones y provisiones para casi medio año. Su destino eran las Indias y querían hallar una ruta marina directa para comerciar con aquellas exóticas regiones orientales. Pero ese 3 de agosto de 1492 fue especial.

En la tripulación había un hombre que pasó a la historia gracias a que logró trazar una ruta de ida y vuelta aprovechando las corrientes del océano Atlántico y, sobre todo, porque abrió para los viejos reinos europeos un nuevo mundo para poder explorar (y explotar). ¿Ya adivinaste su nombre?

Pues sí, se trataba de Cristóbal Colón, quien contaba con mucha experiencia surcando mares y océanos. Estaba convencido de que la Tierra era redonda y mucho más pequeña de lo que en realidad es. Además, como el resto de los europeos, no tenía conocimiento de que había un continente al oeste de Europa: América. Por eso se le ocurrió intentar llegar al este del planeta desde el oeste. Colón logró convencer a los Reyes Católicos, Fernando e Isabel, para que apadrinaran su misión.

Con la ayuda de una brújula rudimentaria, navegó por el Atlántico nada menos que 10 semanas, hasta que uno de los marineros, encaramado en el mástil mayor de la Santa María, gritó: ¡Tierra a la vista!". Su nombre era Rodrigo de Triana. Acababan de llegar a una pequeña isla en las Bahamas, aunque Colón estaba completamente convencido de que aquello eran las Indias. De hecho, cuando llegó a Cuba, creyó que están nada menos que...en Japón. ¿Qué habrá pensado al ver a los nativos sin ojos rasgados?

DE SEGUNDA MANO

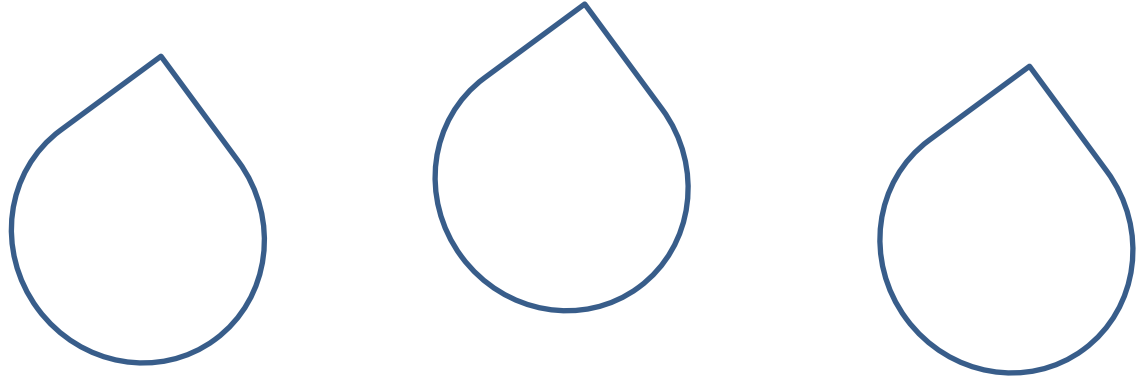
Colón arribó a América gracias a las tres naves en las que se embarcó, todo un ejemplo de la tecnología avanzada naval de la época: *La Niña*, *La Pinta* y la *Santa María*. Y aunque se dice que eran tres carabelas, las dos primeras sí lo eran, pero la última era una carraca, una nao o nave en castellano antiguo, de enormes dimensiones.

Todas eran de segunda o tercera mano cuando Colón las compró. Le costaron dos millones de maravedíes (unos 265, 000 pesos mexicanos actuales) que pagaron a medias entre los Reyes Católicos, que aportaron la mitad de la suma; los vecinos del pueblo de Palos y, sobre todo, los hermanos Pinzón, que acompañaron a Colón en su aventura. El resto, más o menos un cuarto de la cantidad final, lo sufragó el propio genovés por medio de un préstamo que consiguió.

(Fragmento) Quo Niños. Revista Interactiva. Sáez Cristina. Págs. 28-29

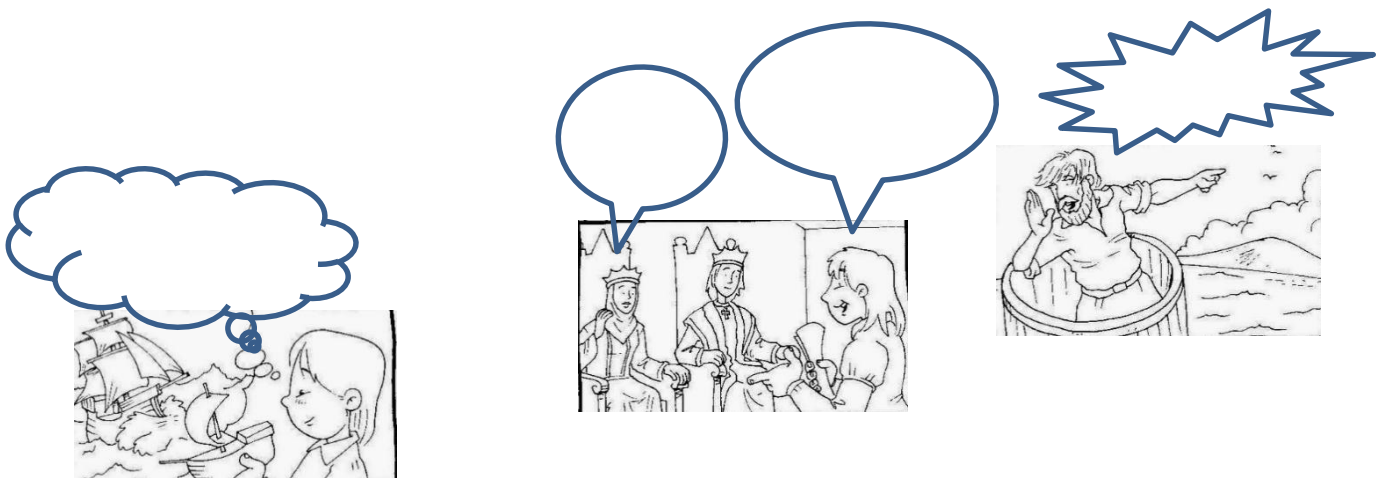
3. ¿Qué quiere decir la autora del texto cuando escribe que se abrió “un nuevo mundo para poder explorar (y explotar)?

4. Escribe algunas ideas de lo que hubiera sucedido si Colón no hubiera llegado a tierras americanas.



5. ¿Qué argumentos le darías a Colón para explicarle que no había llegado a Japón?

6. ¿Cuál habrá sido el diálogo de los siguientes personajes en el suceso histórico que trata la lectura?





ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"

CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015

PROYECTO DE INTERVENCIÓN COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 14

FICHA 14

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. "Manjares azucarados" así se llama nuestra siguiente lectura ¿De qué crees que vaya a tratar?

2. Vamos a escuchar atentamente la lectura.

MANJARES AZUCARADOS

Cocadas, palanquetas, alegrías, pepitorias, merengues, camotes, glorias, trompadas, frutas cristalizadas... ¡mmmm! En nuestro país existe una gran variedad de dulces tradicionales que, como la comida, son un ícono de nuestra identidad como mexicanos. De diferentes colores, sabores, formas ya romas, estas delicias nacionales tienen una gran historia que te invitamos a conocer. Se te hará gua la boca...

HERENCIA MESTIZA

La historia de nuestros dulces se remonta a la época prehispánica. Mucho antes de que los españoles llegaran, los indígenas de Mesoamérica ya preparaban una especie de palanqueta mezclando semillas de amaranto y granos como el cacao y el maíz con miel de abeja y aguamiel, la savia extraída del maguey. Sin embargo, los dulces típicos tal y como hoy los conocemos empezaron a surgir en la época de la colonia, a finales del siglo XVI y comienzos del XVII. Los conquistadores trajeron la leche, el huevo y el azúcar, y fue con estos ingredientes, principalmente, que se crearon muchas golosinas y se reinventaron las que ya existían. La mayoría de los dulces mexicanos surgieron de la mezcla de la gastronomía indígena con la española.

EL LEGADO DE LOS CONVENTOS

Estos recintos fueron la cuna de la gastronomía nacional. Utilizando ingredientes europeos y autóctonos, las monjas de la Nueva España creaban maravillas culinarias como los dulces de leche y los mazapanes. Por cierto, se dice que en las iglesias se utilizaban grandes cantidades de clara de huevo para pegar las láminas de oro en los retablos de las iglesias, y entonces, para no desperdiciar las yemas, las monjas preparaban con ellas postres como polvorones y cocadas.

EL TEMPLO DE LOS DULCES

En la Ciudad de México se encuentra el único mercado en todo el país especializado en dulces típicos mexicanos. Se trata del Mercado Ampudia, ubicado en la colonia Merced Balbuena. Hay unos 300 locales en los que puedes encontrar un montón de _____ de diferentes regiones, desde cocadas, palanquetas, calabaza en tacha, tamarindos enchilados, _____, chilacayote, ate, besos, aleluyas, limones rellenos de coco, chongos, dulces de leche, glorias, _____ de Celaya... en fin (mmm, tan sólo con leer sus nombres se despierta el antojo).

(Fragmento) Muy Interesante Jr. Georgina Vega. Págs. 42-43.

3. Escribe dos preguntas que no se puedan responder con la información que aparece en el texto.

a) _____

b) _____

4. ¿Qué palabras podrían completar el texto? ¿Por qué lo consideras así?

5. ¿Por qué los niños de ahora casi no consumen estos dulces? Escribe tus ideas.





ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
PROYECTO DE INTERVENCIÓN
COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

SESIÓN 15

FICHA 15

HOJA DE TRABAJO

Nombre: _____

1. Observa la siguiente imagen.



2. ¿Qué está sucediendo? ¿Por qué se da esa situación?

3. ¿Podrías evitarla? ¿Cómo? Explícalo.

4. Lean en parejas el siguiente texto.

EL BULLYING ¡BASTA YA!

Seguro conoces a niños o a niñas que molestan a otros compañeros y que además lo hacen todos los días, de formas cada vez más crueles, como si no se dieran cuenta o no les importara lastimar a otra persona. Algunos adultos dicen que esta conducta es “normal” y que siempre ha sido así, o que son “cosas de niños”...pero la verdad es que esos adultos se equivocan. Hoy sabemos que el bullying es un problema serio, que hacen muchísimo daño y que pueden arruinar vidas.

¿QUÉ ES EXACTAMENTE EL BULLYING?

Bueno, esta palabra tan rara –que por desgracia se ha vuelto supercomún- viene del inglés. El mismo problema se llama en español acoso o violencia escolar, aunque la verdad, no sólo se da en la escuela...

Se le llama bullying a la conducta agresiva o al maltrato entre niños. Puede ser de dos tipos:

1. Maltrato físico, como patadas, golpes o empujones.
2. Maltrato psicológico, que incluye insultos, chismes, ofensas, apodosos humillantes, etcétera. (Y aunque no lo crea puede ser per que el físico.

Cualquier tipo de bullying hace que las víctimas se sientan atemorizadas, inseguras y solas. Es muy grave y llega a afectar profundamente la vida de las personas maltratadas.

Para acabar con esto, debemos empezar por llamar a las cosas por su nombre. Si un día en la escuela un niño te dice algo feo o te da una patada, ¿es bullying? Todo depende. Los expertos dicen que el bullying reúne estas tres condiciones:

- Las conductas agresivas se repiten una y otra vez contra el mismo niño o niña durante mucho tiempo: semanas, meses o hasta años.
- Los maltratos –insultos, golpes, etcétera- se van haciendo más graves e intensos conforme pasa el tiempo.
- Los molestones y sus víctimas, que generalmente tienen más o menos la misma edad (aunque no siempre), comparten un espacio relativamente cerrado: por ejemplo, la escuela.

Quizá mientras lees todo esto, te quedas en paz sabiendo que tú no eres mala onda y que jamás harías sufrir a otros intencionalmente. Bien por ti, pero de todas formas, échale un ojito a esta información.

Resulta que en todo caso de bullying hay tres tipos de participantes:

- El bully. Es el molestón que daña a los demás. Aunque parece todopoderos@, tiene muchas inseguridades y miedos, por eso necesita sentirse fuerte. Es probable que también haya sido víctima del maltrato as alguien más.
- La víctima. Es cualquier niño o niña que sufre las agresiones del bully. ¿Qué hizo para que lo acosaran? Nada. Sin embargo, el molestón (o molestonea) se encarga de hacerle sentir que merece el maltrato.
- Los testigos (o espectadores). Niños que ven los actos del maltrato hacia sus compañeros. No participan, pero se dan cuenta de lo que pasa y no hacen nada por detenerlo.

Guadalupe Alemán. *Muy Interesante Jr.* No. 18. Diciembre-Enero de 2015

5. ¿Cuál es la intención de la escritora con la información que te está proporcionando?

6. Con los datos que acabas de leer elabora un organizador que rescate la información más significativa del texto.

7. ¿Qué acciones deberían realizar la víctima y los testigos en caso de bullying?

Anexo 4. Cuadros Guía del Investigador



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"

CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUIA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 1 | | FICHA 1 | | ¿Por qué los murciélagos se cuelgan? | |
|---|--------------------|---------|--|--|--|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | CONTENIDO |
| Exploración y comprensión del mundo natural y social. | Ciencias Naturales | II | *Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica. *Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. *Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos. | Identifica la respiración en animales, las estructuras asociadas y su relación con el medio natural en el que viven. | Nutrición heterótrofa en animales: forma en que los herbívoros, carnívoros y omnívoros se alimentan de otros organismos para nutrirse. |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUIA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 2 | | FICHA 2 | | ¿Sabías que algunos peces hacen nidos como los de los pájaros? | |
|-------------------------|------------|---------|---|---|---------------|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | TIPO DE TEXTO |
| Lenguaje y comunicación | Español | III | *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. *Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. | *Identifica características y función de artículos de divulgación científica. | Expositivo |



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUÍA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 3 | | FICHA 3 | | Alimentos inadecuados | |
|---|--------------------|---------|--|--|--|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | CONTENIDO |
| Exploración y comprensión del mundo natural y social. | Ciencias Naturales | I | *Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica. *Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. *Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos. | Argumenta la importancia del consumo diario de alimentos de los tres grupos representados en el Plato del Bien Comer y de agua simple potable para el crecimiento y el buen funcionamiento del cuerpo. | Beneficios del consumo de alimentos de los tres grupos; obtención de nutrimentos y energía, y del agua simple potable: hidratación del cuerpo. |



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUÍA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 4 | | FICHA 4 | | Ejercicios de solidaridad | |
|--|--------------------------|---------|--|--|---|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | CONTENIDO |
| Desarrollo personal y para la convivencia. | Formación Cívica y Ética | V | *Manejo y resolución de conflictos. *Participación social y política. | *Valora la convivencia pacífica y sus beneficios. *Valora la existencia de opiniones y posturas diversas. | Se vale pedir ayuda para resolver conflictos. Por qué es importante poner en práctica el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y el respeto en la solución de conflictos. |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUÍA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 5 | | FICHA 5 | | Lectura y democracia | |
|--|--------------------------|---------|--|--|---|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | CONTENIDO |
| Desarrollo personal y para la convivencia. | Formación Cívica y Ética | V | *Manejo y resolución de conflictos. *Participación social y política. | *Distingue en los conflictos cotidianos: las partes involucradas, los intereses o puntos de vista, los acuerdos y desacuerdos. *Valora la convivencia pacífica y sus beneficios. *Valora la existencia de opiniones y posturas diversas. | Se vale pedir ayuda para resolver conflictos. Por qué es importante poner en práctica el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y el respeto en la solución de conflictos. |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUÍA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 6 | | FICHA 6 | | No te pongas en riesgo | |
|--|--------------------------|---------|--|--|--|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | CONTENIDO |
| Desarrollo personal y para la convivencia. | Formación Cívica y Ética | I | *Manejo y resolución de conflictos. *Participación social y política. | *Expresa la importancia de actuar en beneficio de su salud y emplea medidas para una dieta correcta, activación física regular, higiene y seguridad. | Niñez precavida Qué acciones corresponde realizar a los niños para contribuir a su desarrollo físico, al cuidado de su salud y la prevención de accidentes. |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUÍA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 7 | | FICHA 7 | | Los quelites | |
|--|--------------------|---------|---|--|--|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | CONTENIDO |
| Exploración y comprensión del mundo natural y social | Ciencias Naturales | I | *Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica. *Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. | Argumenta la importancia del consumo diario de alimentos de los tres grupos representados en el Plato del Bien Comer y de agua simple potable para el crecimiento y el buen funcionamiento del cuerpo. | Beneficios del consumo de alimentos de los tres grupos; obtención de nutrimentos y energía, y del agua simple potable: hidratación del cuerpo. |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUÍA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 8 | | FICHA 8 | | Cómo se fabrica el vidrio | |
|-------------------------|------------|---------|---|--|---------------|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJES ESPERADOS | TIPO DE TEXTO |
| Lenguaje y comunicación | Español | IV | *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. *Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. | *Describe un proceso cuidando la secuencia de la información. *Recupera información relevante mediante notas y las emplea al redactar un texto. *Conoce la función y las características de los diagramas. | Descriptivo |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUIA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 9 | | FICHA 9 | | La fotografía | |
|--|--|---------|---|---|---|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | CONTENIDO |
| Exploración y comprensión del mundo natural y social | Distrito Federal La entidad donde vivo. | IV | *Relación del espacio geográfico y el tiempo histórico. *Manejo de información geográfica e histórica. | Describe consecuencias de la revolución Mexicanas en la vida cotidiana de la entidad. | La vida cotidiana en mi entidad durante la Revolución Mexicana. |



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUIA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 10 | | FICHA 10 | | Señales para cuidarnos | |
|--|--------------------------|----------|---|---|---|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | CONTENIDO |
| Desarrollo personal y para la convivencia. | Formación Cívica y Ética | IV | *Apego a la legalidad y sentido de justicia. *Comprensión y aprecio por la democracia. | *Identifica la importancia de la aplicación imparcial de las normas y las leyes en la protección de sus derechos, por parte de las autoridades. | Diferentes funciones de las normas y las leyes. |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”

CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUIA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 11 | | FICHA 11 | | Malinalli, la joven intérprete. | |
|--|--|----------|---|---|--|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | CONTENIDO |
| Exploración y comprensión del mundo natural y social | Distrito Federal La entidad donde vivo. | III | *Relación del espacio geográfico y el tiempo histórico. *Manejo de información geográfica e histórica. | *Identifica las principales características de la Conquista, la colonización y el Virreinato en su entidad. | La Conquista, la colonización y el virreinato en mi entidad. |



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUIA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 12 | | FICHA 12 | | Principales usos de las plantas. | |
|-------------------------|------------|----------|---|--|---------------|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | TIPO DE TEXTO |
| Lenguaje y comunicación | Español | III | *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. *Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. | *Identifica características y función de artículos de divulgación científica. *Identifica la utilidad de títulos, subtítulos, índices, ilustraciones y recuadros en un texto. | Expositivo |



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUIA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 13 | | FICHA 13 | | Cristóbal Colón | |
|---|---|----------|---|--|--|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | CONTENIDO |
| Exploración y comprensión del mundo natural y social. | Distrito Federal. La entidad donde vivo. | III | *Relación del espacio geográfico y el tiempo histórico. *Manejo de información geográfica e histórica. | *Identifica las principales características de la Conquista, la colonización y el Virreinato en su entidad | Identifica las principales características de la Conquista, la colonización y el Virreinato en su entidad. |



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUIA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 14 | | FICHA 14 | | Manjares azucarados | |
|-------------------------|------------|----------|---|--|---------------|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | TIPO DE TEXTO |
| Lenguaje y comunicación | Español | III | *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. *Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. | *Identifica características y función de artículos de divulgación científica. *Identifica la utilidad de títulos, subtítulos, índices, ilustraciones y recuadros en un texto. | Expositivo |



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL

GUIA DEL INVESTIGADOR

| SESIÓN 15 | | FICHA 15 | | El bullying ¡Basta ya! | |
|--|--------------------------|----------|--|--|---|
| CAMPO DE FORMACIÓN | ASIGNATURA | BLOQUE | COMPETENCIAS | APRENDIZAJE ESPERADO | CONTENIDO |
| Desarrollo personal y para la convivencia. | Formación Cívica y Ética | II | *Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. *Apego a la legalidad y sentido de justicia. | *Expresa sus emociones sin violencia y respeta las expresiones de sentimientos, ideas y necesidades de otras personas. | Compartiendo sentimientos con los demás. De qué manera puedo expresar mis ideas y sentimientos sin violencia. Por qué es importante escuchar las ideas y sentimientos de otras personas. Cómo expreso mi afecto a las personas que quiero. |

Anexo 5 Secuencias Didácticas.



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|--|--|--|--------------------|---|---------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 1 | FICHA 1 |
| CIENCIAS NATURALES | EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL | | | BLOQUE II | |
| CONTENIDO: Nutrición heterótrofa en animales: forma en que los herbívoros, carnívoros y omnívoros se alimentan de otros organismos para nutrirse | | COMPETENCIAS: *Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica. *Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: Identifica la respiración en animales, las estructuras asociadas y su relación con el medio natural en el que viven. | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| *Los alumnos utilizan sus herramientas verbales y comentan de forma libre y espontánea los datos que conocen acerca de los murciélagos. *Los datos vertidos de forma verbal son recuperados de forma escrita en su hoja de trabajo. | | *De forma individual leen el texto presentado en la hoja de trabajo. *Empleando el esquema de los circunstanciales extraemos la información literal proporcionada en el texto. | | *De forma individual responde las preguntas indicadas en su hoja de trabajo. *Comparan sus inferencias de manera grupal, identificando semejanzas y diferencias en ellas. *Realiza trabajo reflexivo ¿Cómo llegué a esas respuestas? para hacerse consciente de su proceso de inferencia. | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador y secuencia didáctica correspondiente. | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo. | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | | | |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”

CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|--|--|---|--------------------|--|---------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 2 | FICHA 2 |
| ESPAÑOL | | LENGUAJE Y COMUNICACIÓN | | BLOQUE III | |
| TIPO DE TEXTO: Expositivo | | COMPETENCIAS: *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. *Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: Identifica características y función de artículos de divulgación científica. | |
| PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: Armar una revista de divulgación científica para niños. | | | | | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| *¿Quién ha comido pescado? ¿Cuál? ¿Les gusta? ¿Por qué? ¿Qué características tiene los pájaros? ¿Cuáles prefieres? ¿Por qué? *Externaliza sus ideas respecto de la pregunta ¿Existirá algún pez que tengas hábitos de pájaro? Se escuchan respuestas. | | *De forma individual leen el texto presentado en la hoja de trabajo. *Utilizamos el esquema de los globos de pregunta para identificar la información literal. *De forma individual responde las preguntas indicadas en su hoja de trabajo. | | *Escucha las respuestas de sus compañeros ¿Son similares? ¿Por qué? *Realiza trabajo reflexivo ¿Cómo llegué a esas respuestas? para hacerse consciente de su proceso de inferencia en el organizador propuesto. | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador, secuencia didáctica correspondiente, colores. | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo, fotografías. | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | | | |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 PROYECTO DE INTERVENCIÓN
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|--|--|--|-----------------------------|--|---------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 3 | FICHA 3 |
| CIENCIAS NATURALES | EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL | | | BLOQUE I | |
| CONTENIDO: Beneficios del consumo de alimentos de los tres grupos; obtención de nutrimentos y energía, y del agua simple potable: hidratación del cuerpo. | | COMPETENCIAS: *Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica. *Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: Argumenta la importancia del consumo diario de alimentos de los tres grupos representados en el Plato del Bien Comer y de agua simple potable para el crecimiento y el buen funcionamiento del cuerpo. | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| *Los alumnos comparten sus preferencias de forma libre entre las dos propuestas de alimentos (pizza o pescado). *Recuperan sus previos sobre el Plato del Bien Comer y cómo se relaciona con la pregunta anterior. *Se escuchan los argumentos y el mismo grupo asiente o disiente de acuerdo con sus saberes previos. | | *De forma individual leen el texto presentado en la hoja de trabajo. * La docente realiza nuevamente la lectura. *Se recuperan datos literales a través de la herramienta “Tres preguntas a una respuesta” y se eligen las preguntas que mejor rescaten los datos relevantes. *Trabaja de forma individual y responde las preguntas 3 y 4 propuestas en la ficha 3. | | *Contrastan respuestas de interpretación respecto del texto. *Comparan las afirmaciones elaboradas empleando la información que no se ve o no se encuentra explícita. *Reflexiona ¿Qué aprendiste hoy? Y lo externa de forma verbal. | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador y secuencia didáctica correspondiente. | | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo. | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | | |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”

CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|---|--|---|--------------------|--|---------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 4 | FICHA 4 |
| FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA | | DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA | | BLOQUE V | |
| CONTENIDO: Se vale pedir ayuda para resolver conflictos. Por qué es importante poner en práctica el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y el respeto en la solución de conflictos. | | COMPETENCIAS: *Manejo y resolución de conflictos. *Participación social y política. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: *Valora la convivencia pacífica y sus beneficios. *Valora la existencia de opiniones y posturas diversas. | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| *Los alumnos responden a la pregunta 1 de la hoja de trabajo y se comparten las respuestas. *Se orientan las participaciones para determinar la subjetividad en lo que es valioso. | | *Se cuestiona el título ¿Qué creen que sea la solidaridad? ¿Habían escuchado la palabra antes? *Leemos juntos la información presentada. *Obtenemos información literal utilizando tres arrancadores. *De forma grupal se construye una definición del valor de la solidaridad. *A partir de la información previa infieren cómo son las personas que no son solidarias. *Percibe su realidad y establecen relaciones respondiendo la última pregunta de la ficha 4. | | *Escuchan y aprecian las respuestas de los integrantes del grupo de las preguntas de inferencia. *Comparten sus estrategias para determinar las características de lo que no es solidaridad. *Reflexiona ¿Qué sabes hoy que antes no conocías? | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador y secuencia didáctica correspondiente. | | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo. | | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | |



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|---|--|---|--------------------|---|----------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 5 | FICHA 5 |
| FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA | | DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA | | | BLOQUE V |
| CONTENIDO: Se vale pedir ayuda para resolver conflictos. Por qué es importante poner en práctica el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y el respeto en la solución de conflictos. | | COMPETENCIAS: *Manejo y resolución de conflictos. *Participación social y política. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: *Distingue en los conflictos cotidianos: las partes involucradas, los intereses o puntos de vista, los acuerdos y desacuerdos. *Valora la convivencia pacífica y sus beneficios. *Valora la existencia de opiniones y posturas diversas. | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| *Inicia la sesión con la pregunta detonadora planteada en la ficha de trabajo ¿Cuál es tu libro favorito? ¿Qué aprendiste de él? *Escuchamos diversas participaciones y se recupera hace cuánto tiempo lo leyeron. | | *Continuar con la pregunta ¿Está prohibido leer? y se asevera a los alumnos que entonces no podremos leer el texto. *Se espera la insistencia de los alumnos y la docente realiza la lectura mientras ellos hacen el seguimiento. *¿Cuál es la información que si aparece en el texto? Verbaliza las ideas. *Responden las preguntas 3, 4 y 5 de la hoja de trabajo. | | *Comparan respuestas en relación a la interpretación de la pregunta 3 y se valoran las aportaciones. *Unifican las inferencias en relación a la actitud de la comunidad educativa en el supuesto de la prohibición de la lectura. *Identifican las convergencias acerca de la valoración de si leer es pensar y sus vivencias personales. | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador y secuencia didáctica correspondiente. | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo, fotografías. | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | | | |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|--|--|---|--------------------|---|---------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 6 | FICHA 6 |
| FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA | | DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA | | BLOQUE I | |
| CONTENIDO: Niñez precavida Qué acciones corresponde realizar a los niños para contribuir a su desarrollo físico, al cuidado de su salud y la prevención de accidentes. | | COMPETENCIAS: *Conocimiento y cuidado de sí mismo. *Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: *Expresa la importancia de actuar en beneficio de su salud y emplea medidas para una dieta correcta, activación física regular, higiene y seguridad. | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| *Los alumnos responden de forma verbal a la pregunta 1 de la hoja de trabajo ¿qué medidas de autocuidado prácticas para estar seguro? compartiendo las respuestas. *De forma grupal se establecen las más importantes y las más usuales en torno a la autoprotección. | | *¿Qué significa no ponerse en riesgo? ¿Te has arriesgado alguna vez? ¿Quién te ha protegido? *Leemos por párrafos la lectura y se va comentando cada uno para identificar la información relevante. *En un cuadro concentramos: Dos datos importantes del texto, Dos cosas que dice el texto y que yo no sabía y Dos cosas que debo comunicarle a mi familia. *Socializan las respuestas y se argumenta por qué las eligieron. | | *Responden desde sus previos personales y estableciendo relación con la lectura las preguntas 3, 4 y 5. *Escuchan lo que tiene que decir el otro y comparan sus respuestas ¿En qué fueron similares? ¿Hicieron las mismas inferencias? ¿Por qué? | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador y secuencia didáctica correspondiente. | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo, fotografías. | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | | | |



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|--|--|---|--------------------|---|---------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 7 | FICHA 7 |
| CIENCIAS NATURALES | | EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL | | BLOQUE I | |
| CONTENIDO: Beneficios del consumo de alimentos de los tres grupos; obtención de nutrimentos y energía, y del agua simple potable: hidratación del cuerpo. | | COMPETENCIAS: *Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica. *Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: Argumenta la importancia del consumo diario de alimentos de los tres grupos representados en el Plato del Bien Comer y de agua simple potable para el crecimiento y el buen funcionamiento del cuerpo. | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| *Se consideran sus conocimientos previos para responder a la pregunta 1 de la hoja de trabajo ¿Qué plantas o hierbas de color verde compra tu mamá para la comida? Y responde ¿Por qué las incluye en tus alimentos? Argumentando su respuesta. *Escuchamos participaciones de quienes tengan la disposición de compartir su trabajo. | | *Leen de forma individual el texto y se comenta lo que les parece más relevante, para identificar coincidencias. *Lectura por párrafos de parte de la docente para ir analizando la información. *Elaborarán una pregunta al párrafo de tal forma que se vincule la lectura con la comprensión literal. *Escuchamos participaciones y preguntas formuladas al texto. | | *De forma individual responden a la pregunta 3 ¿Qué relación puedes establecer entre la información del párrafo 2 y el párrafo 6? y explican por escrito cuál fue el referente que usaron para relacionar la información. *Dan respuesta a la pregunta 4 y 5 escuchando la interpretación de cada lector favoreciendo la interacción del por qué esa y no otra respuesta. *Cerramos redactando una pregunta que se pueda responder a partir del texto pero que no aparezca en él y se socializan ante el grupo. | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador y secuencia didáctica correspondiente. | | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo, fotografías. | | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | |



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|--|--|--|--------------------|---|---------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 8 | FICHA 8 |
| ESPAÑOL | | LENGUAJE Y COMUNICACIÓN | | BLOQUE IV | |
| TIPO DE TEXTO: Descriptivo | | COMPETENCIAS: *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. *Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: *Describe un proceso cuidando la secuencia de la información. *Recupera información relevante mediante notas y las emplea al redactar un texto. *Conoce la función y las características de los diagramas. | |
| PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: Describir un proceso de fabricación o manufactura. | | | | | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| *Se consideran sus conocimientos previos para responder a la pregunta 1 de la hoja de trabajo ¿De qué material están hechos los frascos de perfume de tu mamá? Comentan y argumentan por qué no en otro material. *Lectura de forma individual acerca de la lectura. *Tiempo de dudas ¿Algún dato te provocó no poder entender el texto? ¿Qué palabras te fueron difíciles de comprender? ¿Por qué crees que sea así? *Se escriben en el pizarrón las palabras complejas. *Establecen relaciones acerca de los textos descriptivos y el empleo de palabras técnicas. | | *Sin hacer uso del diccionario infieren el significado de las palabras mencionadas por inferencia a partir del contexto, mientras la docente realiza la lectura por párrafos. *Partiendo del contenido del texto realiza los planteamientos propuestos. *Propone un título y argumenta su respuesta. *Establece relaciones con su realidad al evocar el uso del vidrio de colores y se escuchan participaciones. *Socializan la respuesta al último cuestionamiento ¿Qué sucedería si en el párrafo 1 no anotaran dos de los ingredientes para hacer el vidrio? Argumentando su respuesta. | | *Los alumnos externan qué les pareció el texto y si fue fácil de comprender. *Recuperan sus saberes y vinculan a qué tipo de texto que ya habíamos revisado se parece y justifican sus ideas. *Se cierra la sesión revisando un video sobre el vidrio soplado para relacionar información de ambas fuentes (esto se efectuará con el apoyo de la Profesora de TIC). | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador y secuencia didáctica correspondiente, aula de medios. | | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo, fotografías. | | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|--|--|---|--------------------|--|---------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 9 | FICHA 9 |
| LA ENTIDAD DONDE VIVO | EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL | | | BLOQUE IV | |
| CONTENIDO: La vida cotidiana en mi entidad durante la Revolución Mexicana. | | COMPETENCIAS: *Relación del espacio geográfico y el tiempo histórico. *Manejo de información geográfica e histórica. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: Describe consecuencias de la revolución Mexicanas en la vida cotidiana de la entidad. | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| <p>*Los alumnos escuchan un corrido de la revolución mientras trabajan la actividad de la familia ortográfica de español. *Se utiliza el comportamiento exploratorio y se cuestiona ¿Qué significa “yo soy rielera”? ¿Escuchas este tipo de música con frecuencia? ¿Por qué? ¿A qué época pertenece? ¿Qué pasó durante la Revolución? *Observan la fotografía de la ficha de trabajo y responden la pregunta ¿Qué datos conoces sobre los personajes que aparecen en esa antigua fotografía?</p> | | <p>*Se les pide que observen de nuevo la foto ¿Notas algo que no sea lógico? ¿Qué? Se espera que identifiquen a Doña Josefa Ortiz de Domínguez como participante de la Independencia *Infieren a partir de la imagen convergencias acerca de la lucha por México, reflexionando la pregunta: En la imagen aparece Doña Josefa Ortiz de Domínguez ¿Por qué estará en la fotografía con los personajes de la Revolución? Y se escuchan respuestas.</p> | | <p>*Se va dando cierre al trabajo de la ficha considerando el organizador, elaborando inferencias acerca de lo que hubiera sucedido si Doña Josefa no hubiera participado en el movimiento de Independencia y argumentan que los hace pensar eso. *Verbalizan para qué nos sirvió esta ficha y cuál fue la diferencia entre esta y la del vidrio, identificando estructura textual.</p> | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador y secuencia didáctica correspondiente, usb y bocina. | | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo, fotografías. | | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|---|--|--|--------------------|--|----------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 10 | FICHA 10 |
| FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA | | DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA. | | BLOQUE IV | |
| CONTENIDO: Diferentes funciones de las normas y las leyes. | | COMPETENCIAS: *Apego a la legalidad y sentido de justicia. *Comprensión y aprecio por la democracia. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: *Identifica la importancia de la aplicación imparcial de las normas y las leyes en la protección de sus derechos, por parte de las autoridades. | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| <p>*En la hoja de trabajo representan de forma gráfica una señal importante que le comunique a él o a los demás que debe cuidarse o hacer algo. *Explican qué dibujaron, dónde han visto esas señales y cuál es el mensaje que transmiten. *Realizamos un recorrido por la escuela y se cuestiona ¿Qué otras señales o símbolos nos indican que debemos hacer algo o tener cuidado? *Infieren su significado a partir de la observación estableciendo relaciones con el lugar dónde están colocadas.</p> | | <p>*La lectura es realizada por parte de la docente, de tal forma que se van analizando los distintos párrafos y haciendo aclaraciones sobre las palabras destacadas en el texto ¿Por qué estarán en negritas? ¿Qué palabras no habían escuchado antes? ¿Podemos inferir su significado a partir del contexto? *Después de leer el texto de forma grupal seleccionan la información relevante y la emplean para elaborar un organizador. *Verbaliza su organizador. *Argumenta qué elementos no consideró de la información presentada y por qué no le parecieron relevantes.</p> | | <p>*Infiere las causas por las cuales las autoridades colocan señales. *Comparte su punto de vista al grupo destacando quiénes convergen en ideas y a qué.</p> | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador y secuencia didáctica correspondiente, patio escolar y señales del aula. | | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo, fotografías. | | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | |



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|--|--|--|--------------------|--|----------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 11 | FICHA 11 |
| DISTRITO FEDERAL LA ENTIDAD DONDE VIVO. | | EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL | | BLOQUE III | |
| CONTENIDO: La Conquista, la colonización y el virreinato en mi entidad. | | COMPETENCIAS: *Relación del espacio geográfico y el tiempo histórico. *Manejo de información geográfica e histórica. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: *Identifica las principales características de la Conquista, la colonización y el Virreinato en su entidad. | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| *Mientras colorean la imagen de la hoja de trabajo relacionada con La Malinche escuchan música prehispánica. *A través del comportamiento exploratorio responden ¿A qué lugar o época te remonta la música? ¿Cómo vivían? ¿Quiénes aparecen en tu imagen? ¿Qué hizo cada uno? *Responden la pregunta uno de su ficha: La Malinche o doña Marina, recupera tus previos ¿Qué sabes acerca de ella? | | *Leen de forma individual el texto y distingue la información relevante de la irrelevante, compartiéndola con el grupo, aclarando por qué esos datos le parecieron importantes. *Completa el cuadro de positivas y negativas desde su perspectiva personal en relación al papel de doña Marina en la conquista. *Se escuchan elaboraciones justificando las causas que le permiten ubicar las acciones en uno u otro punto. *Realizan inferencias en torno a la pregunta 4: La lectura refiere que Doña Marina hablaba maya y náhuatl ¿Cómo pudo ser la intérprete de Cortés? | | *Para finalizar la sesión expresan su respuesta acerca de Si ella no hubiera servido a Cortés ¿Qué sucesos no se habrían presentado? ¿Por qué? *Las ideas más significativas para ellos son recuperadas en la hoja de trabajo de forma libre. | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador, secuencia didáctica correspondiente, usb, bocina. | | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo, fotografías. | | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|---|--|---|--------------------|--|----------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 12 | FICHA 12 |
| ESPAÑOL | | LENGUAJE Y COMUNICACIÓN | | BLOQUE III | |
| TIPO DE TEXTO: Expositivo | | COMPETENCIAS: *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: *Identifica características y función de artículos de divulgación científica. | |
| PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: Armar una revista de divulgación científica para niños. | | *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. *Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. | | *Identifica la utilidad de títulos, subtítulos, índices, ilustraciones y recuadros en un texto. | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| *Revisan de forma breve revistas de divulgación científica para niños y comentan sus características: tipos de texto, letra, imágenes, extensión, etc. *Después de recibir su hoja de trabajo responde la pregunta 1: Seguramente tienes una planta favorita ¿verdad? Escribe su nombre y descríbela. No olvides mencionar por qué te gusta tanto. *Escuchamos de forma grupal las participaciones. *De forma individual realiza la lectura de la ficha. *Infieren de qué tratará el texto a partir del título. | | *Leen de forma individual el texto. *Establece relaciones al observar que a cada párrafo le corresponde un subtítulo ¿Por qué se le pone un subtítulo? ¿Cómo nos ayuda en la lectura? *Relee la información que nos proporciona el texto en el párrafo 2 y propone un subtítulo para el mismo, argumentando ante sus compañeros su elección. *Responde la pregunta 4: La lectura habla de los indígenas bolivianos y peruanos ¿En qué países vivirán estos grupos? ¿Qué referentes te permiten saberlo? Escuchamos las participaciones, destacando las estrategias para inferirlo. | | *Leen el último cuestionamiento y de forma individual responden. *Comparamos respuestas y estrategias para inferir el significado, sino lo han logrado se les orienta para conseguirlo. | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador, secuencia didáctica correspondiente y revistas Muy Interesante Jr., Quo niños y México Desconocido. | | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo, fotografías. | | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | |



ESCUELA PRIMARIA "RAFAEL RAMOS PEDRUEZA"
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|---|--|---|--------------------|--|----------|
| DOCENTE: DULCE MARÍA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 13 | FICHA 13 |
| LA ENTIDAD DONDE VIVO | | EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL | | BLOQUE III | |
| CONTENIDO: Identifica las principales características de la Conquista, la colonización y el Virreinato en su entidad. | | COMPETENCIAS: *Relación del espacio geográfico y el tiempo histórico. *Manejo de información geográfica e histórica. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: Identifica las principales características de la Conquista, la colonización y el Virreinato en su entidad | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| <p>*Se consideran sus conocimientos previos para responder a la pregunta 1 de la hoja de trabajo: El hombre a lo largo de la historia ha descubierto muchas cosas. ¿Cuál es para ti el descubrimiento más importante que ha hecho? Explícanos por qué.</p> <p>*Escuchan con atención lo que tienen que comunicar sus compañeros.</p> <p>*Reflexionan sobre la estructura de la información ¿Qué tipo de texto es? ¿Cuáles serían dos características?</p> <p>*Lectura individual del texto rescatando la información literal del mismo a través del uso de tres arrancadores a preferencia personal.</p> <p>*Socializan las respuestas.</p> | | <p>*Establece relaciones entre sus previos y la lectura para responder ¿Qué quiere decir la autora del texto cuando escribe que se abrió "un nuevo mundo para poder explorar (y explotar)"?</p> <p>*Comparten respuestas y señalando con quiénes coincidieron.</p> <p>*Emplea su pensamiento hipotético para inferir lo que hubiera acontecido en la historia si Colón no llega a tierras americanas.</p> <p>*Define con precisión las características del tiempo y el espacio para responder el planteamiento 5 y explicarle a Colón que no había llegado a Japón.</p> | | <p>*Previo al cierre de la hoja de trabajo utilizarán sus habilidades escritas para expresar de forma escrita los diálogos de tres momentos claves en la aventura de Colón.</p> <p>*Cerramos la actividad verbalizando ¿Cuál fue la parte más difícil de la ficha? ¿Por qué?</p> | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador, secuencia didáctica correspondiente y hoja de apoyo. | | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo, fotografías. | | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|---|--|--|--------------------|--|----------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 14 | FICHA 14 |
| FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA | | DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA. | | BLOQUE III | |
| TIPO DE TEXTO: Expositivo | | COMPETENCIAS: *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. *Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: *Identifica características y función de artículos de divulgación científica. *Identifica la utilidad de títulos, subtítulos, índices, ilustraciones y recuadros en un texto. | |
| PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: Armar una revista de divulgación científica para niños. | | | | | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| *Se lee el planteamiento 1 y escriben su predicción sobre la temática de la lectura. *Comentan qué piensan y explican cómo supieron el significado de la palabra manjares. *Escuchan con atención la lectura realizada por la docente. *Identifican las características del texto trabajado determinando que es de tipo expositivo. *Comentan qué referentes debemos tomar en cuenta para comprenderlo mejor (Título, subtítulos, palabras clave, etc.). *Escribe 3 preguntas literales de la lectura y las socializa al grupo que responde de forma espontánea verbalmente. | | *Perciben su realidad y comentan ¿Cuáles de los dulces que se mencionan han sido probados por ustedes? *En la hoja de trabajo elabora dos preguntas de inferencia, cuyas respuestas puedan deducirse a partir de la información expuesta. *Socializan las preguntas creadas y comentan cuáles fueron sus estrategias para elaborarlas. *En grupo elegimos las estrategias que más favorecen la redacción de preguntas que favorecen las inferencias. *Relaciona datos de forma lógica al completar el último párrafo del texto y explica cuáles son los referentes en que se basó. | | *Verbalizan sus ideas al responder el último planteamiento de la hoja de trabajo y para ello se les orienta a leer nuevamente el final del texto. *Cerramos la sesión con una degustación de dulces mexicanos mientras comentamos las dificultades encontradas en la elaboración de la ficha. | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador, secuencia didáctica correspondiente, hoja de apoyo y dulces tradicionales mexicanos. | | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo, fotografías. | | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | |



ESCUELA PRIMARIA “RAFAEL RAMOS PEDRUEZA”
 CVE. 15-0397-128 CICLO ESCOLAR 2014-2015
 SECUENCIA DIDÁCTICA

| | | | | | |
|--|--|---|--------------------|---|----------|
| DOCENTE: DULCE MARIA VELÁZQUEZ JIMÉNEZ | | 3° A | TIEMPO: 60 MINUTOS | SESIÓN 15 | FICHA 15 |
| FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA | | DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA | | BLOQUE II | |
| CONTENIDO: Compartiendo sentimientos con los demás. De qué manera puedo expresar mis ideas y sentimientos sin violencia. Por qué es importante escuchar las ideas y sentimientos de otras personas. Cómo expreso mi afecto a las personas que quiero. | | COMPETENCIAS: *Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. *Apego a la legalidad y sentido de justicia. | | APRENDIZAJES ESPERADOS: *Expresa sus emociones sin violencia y respeta las expresiones de sentimientos, ideas y necesidades de otras personas. | |
| INICIO | | DESARROLLO | | CIERRE | |
| <p>*Empleando su hoja de apoyo y utilizando un SQA (Qué se, Qué quiero saber y Qué aprendí) plasma por escrito las dos primeras columnas S y Q acerca del bullying.</p> <p>*Escuchamos los previos de la primera columna y las preguntas elaboradas para lo que desean saber y que se responderá en un momento posterior.</p> <p>Observa la hoja de trabajo y lee las imágenes *¿Qué está sucediendo? ¿Por qué se da esa situación? Responden de forma escrita.</p> <p>*Verbalizan las respuestas y escuchan las del otro.</p> <p>*¿Cómo podrías evitarlo? Sugiere sus propuestas y comentamos las más significativas.</p> | | <p>*Por parejas leen el texto informativo y destacamos de forma grupal las características del mismo ¿En qué referentes debemos fijarnos al leer? ¿Qué elementos nos facilitarán la lectura?</p> <p>*Infiere ¿cuál será la intención de la escritora con la información que te está proporcionando? Y escuchamos argumentos.</p> <p>*Utiliza la información previa y la vincula con el texto para distinguir los datos relevantes al elaborar un organizador.</p> <p>*Responde la última pregunta ¿Qué acciones deberían realizar la víctima y los testigos en caso de bullying? Aplicando estrategias de inferencia.</p> | | <p>*Socializan las respuestas y apreciamos las convergencias en las mismas.</p> <p>*Cerramos la hoja de trabajo complementando el SQA con la nueva información aprendida.</p> <p>*Responden preguntas para evaluar el proyecto de intervención.</p> | |
| RECURSOS: Hojas de trabajo para el alumno, guía del investigador, secuencia didáctica correspondiente, SQA y hoja de evaluación. | | EVIDENCIAS: Hojas de trabajo, fotografías. | | OBSERVACIONES DE LA SESIÓN: | |

Anexo 6. Cuadro de Niveles de logro.

NOMBRE DE LA ESCUELA RAFAEL RAMOS PEDRUEZA

CCT: 09DPR1202R TURNO: J. AMPLIADA GRUPO:

FECHA DE LA VALORACIÓN Y DIAGNÓSTICO:



NIVELES DE LOGRO, DIAGNÓSTICO

| No. | ALUMNO | VELOCIDAD DE LECTURA | | FLUIDEZ LECTORA | COMPRENSIÓN LECTORA | | | | NIVEL |
|-----|--------|----------------------|-------|-----------------|---------------------|----|----|----|-------|
| | | ppm | NIVEL | NIVEL | PREGUNTAS/ CRÉDITOS | | | | |
| | | | | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | |
| 1. | | 121 | EST | EST | * | * | * | * | AVZ |
| 2. | | 55 | RA | RA | * | | * | | SAE |
| 3. | | 129 | AVZ | AVZ | * | * | | | SAE |
| 4. | | 90 | RA | RA | * | | * | | SAE |
| 5. | | 112 | SAE | EST | * | * | * | | EST |
| 6. | | 90 | SAE | SAE | * | | | | RA |
| 7. | | 129 | AVZ | EST | * | | * | * | EST |
| 8. | | 55 | RA | RA | * | * | | | SAE |
| 9. | | 139 | AVZ | AVZ | * | * | * | * | AVZ |
| 10. | | 102 | SAE | EST | * | | * | * | EST |
| 11. | | 123 | EST | EST | * | | * | * | EST |
| 12. | | 99 | RA | SAE | * | * | | | SAE |
| 13. | | 86 | RA | EST | * | * | * | | EST |
| 14. | | 68 | RA | SAE | * | | * | | SAE |
| 15. | | 100 | SAE | SAE | * | * | | | SAE |
| 16. | | 109 | SAE | EST | * | * | | | SAE |
| 17. | | 121 | EST | EST | * | | * | | SAE |
| 18. | | 221 | AVZ | AVZ | * | * | * | * | AVZ |
| | PPM | | | PROMEDIO | | | | | |

Índice de cuadros

| Cuadro | Título | Página |
|---------------|--|---------------|
| Cuadro 1 | Principales habilidades de pensamiento | 32 |
| Cuadro 2 | Niveles de comprensión lectora | 51 |
| Cuadro 3 | Niveles y procesos de la comprensión lectora | 52 |
| Cuadro 4 | Cuadro comparativo de inferencias | 59 |
| Cuadro 5 | Clasificación de los textos por función y trama | 64 |
| Cuadro 6 | Clasificación de las preguntas en el aprendizaje | 74 |
| Cuadro 7 | Tabla integradora de preguntas literales y arrancadoras | 75 |
| Cuadro 8 | Niveles de logro para Velocidad | 79 |
| Cuadro 9 | Niveles de logro de Fluidez Lectora | 80 |
| Cuadro 10 | Niveles de logro de comprensión lectora | 82 |
| Cuadro 11 | Los objetivos educativos de los organismos internacionales | 90 |
| Cuadro 12 | Dimensiones que atraviesa el lector al comprender e interactuar con el texto | 103 |

Índice de esquemas

| | | |
|-----------|--|-----|
| Esquema 1 | Leer es | 37 |
| Esquema 2 | Funciones en el proceso del desarrollo cognitivo | 41 |
| Esquema 3 | Referentes para el cambio de la educación y el sistema educativo | 97 |
| Esquema 4 | Competencia lectora | 104 |