



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
Secretaría de Educación Pública y Cultura
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad UPN 25 A



El uso del diccionario y la enseñanza de las palabras clave como habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora: una propuesta pedagógica

MARIA ENGRACIA UZETA FIGUEROA

PROPUESTA PEDAGOGICA

PRESENTADA
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Culiacán, Sinaloa., a 28 de Enero de 1994.

**C. PROFRA. MARIA ENGRACIA UZETA FIGUEROA
P R E S E N T E.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "El uso del diccionario y la enseñanza de las palabras clave como habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora: Una propuesta pedagógica", opción propuesta pedagógica a propuesta del asesor C. Profra. María Librada Velázquez Paredes, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E


MC HECTOR MANUEL JACOBO GARCIA
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN



U. P. N.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 251
CULIACAN

INDICE

	Página
INTRODUCCION.....	1
1. OBJETO DE ESTUDIO.....	5
1.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2 Justificación.....	12
1.3 Objetivos generales de la propuesta pedagógica.....	13
2. MARCO TEORICO	14
2.1 Concepto de lectura : una revisión.....	16
2.2 Evolución del concepto de comprensión en la lectura	21
2.3 Modelos que explican el proceso de comprensión de la lectura.....	25
2.4 Los métodos de evaluación de la comprensión lectora	28
2.5 Los distintos tipos de texto y su demanda cognitiva en el lector.....	34
2.6 El aprendizaje escolar.....	37
2.7 La teoría de Vygotski y el aprendizaje escolar.....	39
2.8 La educación (El aprendizaje y el desarrollo).....	40
2.9 El concepto de Zona de Desarrollo Próximo.....	43
2.10 Metaconocimiento y la comprensión de la lectura....	47
2.11 Importancia de la enseñanza de habilidades.....	57
2.12 Enseñanza previa de las palabras clave.....	60
3. MARCO CONTEXTUAL.....	73
4. ESTRATEGIA METODOLOGICA.....	75
4.1 Objetivos.....	75
4.2 Estructura y procedimiento.....	75
4.3 Sugerencias didácticas en la enseñanza de palabras clave.....	85

4.4	Obstáculos que se presentaron en la aplicación de la estrategia metodológica.....	86
4.5	Posible aplicación de la estrategia metodológica propuesta, en la enseñanza de los contenidos de otras áreas de conocimiento.....	87
5.	CONGRUENCIA INTERNA ENTRE MARCO TEORICO Y LA ESTRATEGIA METODOLOGICA.....	89
6.	SECUENCIA METODOLOGICA PARA LA CONSTRUCCION DE ESTA PROPUESTA PEDAGOGICA.....	93
7.	EVALUACION.....	95
7.1	Procedimiento de evaluación.....	96
7.2	Niveles de comprensión de la lectura.....	98
7.3	Niveles de estrategias de lectura.....	99
8.	PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS.....	102
	CONCLUSIONES.....	112
	BIBLIOGRAFIA.....	116

APENDICES

A	Registros de observaciones y comentarios de clases de enseñanza de comprensión de la lectura en grupos de sexto grado.....	120
B	Entrevistas de las evaluaciones inicial y final aplicadas en los grupos experimental y de control.....	133
C	Escritos construidos por los niños que muestran el cambio en el nivel de comprensión y la autoevaluación de sus estrategias de lectura.....	188

ANEXO

	Textos utilizados.....	192
--	------------------------	-----

INTRODUCCION

Este trabajo es testimonio de la inquietud de una maestra de educación primaria interesada en profundizar en el análisis de uno de los problemas que se presentan en el contexto escolar, como es el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de la lectura.

En el complejo proceso de la comprensión de la lectura, intervienen diversos elementos. Hay distintas concepciones que explican dicho proceso. En esta propuesta se retoma la concepción interactiva, misma que fundamenta que el proceso de comprensión de la lectura depende tanto de las posibilidades de cada sujeto lector como de las características del texto.

El presente trabajo toma por objeto de estudio al niño como lector y profundiza en el análisis de sus estrategias de lectura y el nivel de comprensión. Considera que el producto de la comprensión de un sujeto está relacionado con el tipo de estrategias que pone en práctica durante la lectura.

En él, se realiza una evaluación inicial, cuyos resultados muestran niveles de comprensión muy bajos y estrategias de lectura inadecuadas. Luego de eso se retoman y aplican algunos estudios sobre metacognición con el objetivo de que el alumno tome conciencia de sus estrategias de lectura y una

vez consciente de ellas opte por utilizar otras más adecuadas.

Guiada por esa inquietud y preocupada por plantear alternativas de solución al problema antes mencionado, se hizo una revisión de los productos teóricos de algunos investigadores interesados en desentrañar los enigmas que implica para el sujeto la tarea de comprensión. Por esa razón, se incluye una red de conceptos pertinentes sobre el tema que sirven de base para la construcción de la estrategia metodológica.

La base teórica que orienta el diseño de esta propuesta, es la teoría psicogenética vista desde la perspectiva de Vygotski. Se propone estimular la Zona de Desarrollo Próximo en el grupo de alumnos lectores tomando como punto inicial su Zona de Desarrollo Real; esto es, en relación con las estrategias de lectura y a su vez con los niveles de comprensión que utilizan para obtener ésta. De manera específica se enseña una estrategia orientada a concientizar la habilidad del uso del diccionario y la enseñanza previa a la lectura de un texto, de las palabras clave.

Se reconoce explícitamente que al alumno hay que enseñarle habilidades y promover su práctica conjunta con sus compañeros, para que posteriormente las ejecute de manera independiente. En este sentido, se considera que el método de enseñanza debe partir de la demostración por parte del maestro a el trabajo individual, mediando entre ellos la fase de trabajo grupal.

El trabajo se estructuró en ocho capítulos, tres apéndices y un anexo.

En el capítulo 1 se define el objeto de estudio, se plantea el problema, se justifica y se enuncian los objetivos del trabajo.

El capítulo 2 corresponde al marco teórico conceptual. En él encontramos autores como Frank Smith, David Cooper, Peter Johnston, Vygotski, Ausubel, Amparo Moreno Hernández, Alonso Tapia y Mar Mateos, Emilio Sánchez Miguel, entre otros.

El capítulo 3 contiene el marco contextual en el que se aplicó la estrategia metodológica de la presente propuesta.

En el capítulo 4 se encuentra la estrategia metodológica, los objetivos que se persiguen, la estructura y procedimiento, las sugerencias y obstáculos que se derivan de la aplicación de la misma, así como la posible utilización de esta estrategia en la enseñanza de los contenidos de otras áreas de conocimiento.

En el capítulo 5 se hace un análisis con respecto a la congruencia interna entre el marco teórico y la estrategia metodológica.

En el capítulo 6 se explicita la ruta metodológica seguida por la autora en la construcción del trabajo que hoy se presenta.

El capítulo 7, corresponde a la evaluación. Incluye el procedimiento aplicado tanto en la evaluación inicial como en la final, los niveles establecidos para evaluar la comprensión de la lectura y los niveles de estrategias.

En el capítulo 8 se presenta y analizan los resultados de los dos momentos de la evaluación.

Además de los ocho capítulos mencionados se presentan las conclusiones obtenidas y la bibliografía consultada en la elaboración de esta propuesta pedagógica.

Se incluyen tres apéndices; el apéndice A contiene los registros y comentarios de las observaciones realizadas a cuatro grupos de sexto grado en sesiones de comprensión de lectura.

El apéndice B contiene las entrevistas de las evaluaciones inicial y final aplicadas en los grupos experimental y de control.

En el apéndice C se presentan algunos de los escritos contruídos por los niños, donde se muestra el cambio en el nivel de comprensión y la autoevaluación de sus estrategias de lectura.

En el anexo se presentan los textos utilizados desde la evaluación inicial hasta la final, pasando por la aplicación de la estrategia metodológica.

Es el deseo primordial de la autora de este trabajo, el poder contribuir en la explicación de la problemática que se aborda. El presente trabajo es una primera aproximación y se espera que los lectores del mismo, interesados en la comprensión de la lectura aporten algunas sugerencias que permitan mejorarlo.

1. OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Planteamiento del problema

Dentro de todo proceso educativo, el lenguaje ocupa un lugar fundamental, ya que éste es el principal medio a través del cual el ser humano interacciona y se comunica con los demás. El dominio que se tenga sobre la lengua, el uso que se haga de ella, condiciona hasta cierto punto el aprendizaje que se pueda obtener. Ahora que, " el lenguaje no sólo es el medio que utilizamos para transmitir a otros nuestras ideas o para comprender las de otras personas. Es también el medio para comprenderse a sí mismo, sus propias ideas, sentimientos y anhelos ". (1)

La mayoría de los conocimientos escolares que se adquieren, sin importar el área de que se trate (ya sean conocimientos de Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Civismo o Español), se explican a través de la lengua.

En el programa de sexto grado de educación primaria (2) se prescribe que " la adquisición de una lengua no es completa si no se desarrollan las cuatro habilidades básicas que son: hablar, comprender, escribir y leer". Por eso, el maestro tiene que generar continuamente, distintas oportunidades a sus alumnos para

(1) M.N. Shardakov . Desarrollo del pensamiento en el escolar. México, Editorial Grijalbo, 1968. p. 30

(2) Secretaría de Educación Pública. Libro para el maestro. Sexto grado. México SEP 1988. p. 18

expresarse oralmente y por escrito, sólo así es posible fomentar en ellos la adquisición y desarrollo de las cuatro habilidades mencionadas.

En el trabajo cotidiano del maestro de educación primaria, la práctica de la lectura de comprensión, es una de las tareas en las que se ponen en juego saberes particulares impregnados de la historia personal y profesional de cada uno de los maestros en tanto desempeñan su rol como sujetos que organizan el trabajo educativo de sus alumnos. Recordando a Agnes Heller (3), tal parece que el pragmatismo de lo cotidiano absorbe el quehacer docente, porque ven sólo lo inmediato al guiar a sus alumnos en dicha actividad y ultrageneralizan al considerar que todos están construyendo una misma representación mental de los significados del texto y utilizando las mismas estrategias para hacerlo.

La realidad que se observa en la práctica docente manifiesta que el maestro considera que la comprensión de la lectura se da de manera automática, lo que trae como consecuencia que éste no se preocupe por enseñar a los alumnos las habilidades apropiadas. En primer lugar, no se les explicitan los objetivos de la actividad, no existe claridad en cuanto a qué y cómo lograr la comprensión de tal manera que al entrar en contacto directamente con el contenido de la lectura, el alumno se encuentra con distintos obstáculos como pueden ser las palabras desconocidas para el lector y que interfieren en la tarea compleja de la

(3) Agnes Heller. La estructura de la vida cotidiana. Antología Análisis de la práctica docente. México SEP UPN 1988 p. 26 - 28.

comprensión. De cualquier manera, los alumnos por sí solos han aprendido una serie de estrategias que no son las más adecuadas, si analizamos las respuestas que los niños dan al cuestionamiento de ¿ qué haces cuando al leer encuentras palabras desconocidas? observamos que en el mejor de los casos, algunos optan por usar el diccionario y buscar la definición del término desconocido, pero desafortunadamente no aprovechan la investigación para volver a la lectura. Otros, interrogan al maestro como por ejemplo: ¿ qué quiere decir esta palabra ?, interrumpiendo la lectura y en el peor de los casos, simplemente prefieren ignorar dichas palabras aparentando que entienden todo.

De manera general, el maestro se preocupa por poner en práctica actividades de bajo nivel en la enseñanza de la comprensión de la lectura, tales como insistir en la entonación adecuada a partir de los signos de puntuación, indicar la forma de leer (oralmente, en silencio, de manera individual o grupal), la pronunciación adecuada de los signos gráficos, proporcionar una serie de preguntas que han de ser resueltas por los alumnos, la mayor parte de las veces sin necesidad de haber comprendido la lectura, ya que ésta se reduce a ser una tarea de localización de respuestas. No se niega que éstas son actividades que tienen su valor, pero que por sí solas no resuelven el problema de la enseñanza de la comprensión. El maestro debe considerar, en su quehacer, la enseñanza de estrategias de comprensión de alto nivel que junto con las de bajo nivel, permitan que el

alumno aprenda estrategias adecuadas para la comprensión de textos.

El maestro le da importancia al resultado de la lectura, sin tomar en cuenta el proceso que llevó a obtener dicho producto. La autora de esta propuesta pedagógica afirma lo anterior basándose en su experiencia laboral como maestra de grupo de primaria, y en algunas observaciones realizadas (*) en grupos de sexto grado con motivo de la elaboración de este trabajo.

En dichas observaciones se registraron las actividades realizadas durante el desarrollo de cuatro sesiones en las que el objetivo era la enseñanza de la lectura de comprensión. Cabe aclarar que las maestras observadas tienen varios años en servicio y consideran estar haciendo lo adecuado para favorecer en el alumno el aprendizaje de la comprensión de textos.

En la actividad de comprensión de la lectura los alumnos interaccionan directamente con el texto con el objetivo de memorizar algunas de sus partes o contestar lo que el maestro considera importante. Con esta aplicación errónea de la comprensión, el estudiante asimila y concibe gradualmente que lo que tiene que hacer es almacenar en la memoria mientras lee y lo evalúan, y así, el acto lector no se ve enriquecido con la práctica de estrategias concretas y conscientes por parte del niño. En ese sentido hay un abordaje en la ejecución de la tarea demasiado superficial y mecánica. Por esta razón Frank Smith al

(*) Ver apéndice A. Observaciones de grupos de sexto grado.

caracterizar a los lectores deficientes dice que uno de sus rasgos es que:

"leen como sin esperar que lo leído tenga algún sentido, como si formular correctamente cada palabra por separado fuera la clave del proceso. Pero cuanto más se esfuerzan por leer cada palabra correctamente, menos ven o entienden del texto y peor resultará progresivamente su lectura". (4)

La forma de enseñanza de la comprensión de la lectura, trae como resultado que los alumnos aprendan a leer pero no aprendan a comprender. No se les ha enseñado a leer interpretando y criticando el texto, mucho menos a utilizar sus experiencias y conocimientos que ha manejado previamente para enriquecer los nuevos contenidos implícitos en la lectura.

Un elemento importante que habría que revisar en la conceptualización del método de enseñanza de la comprensión de la lectura que tiene el maestro es su historia y formación personal ya que cuando fué alumno, estuvo expuesto a un tipo de enseñanza en lo que se refiere a la comprensión lectora que hoy en su calidad de enseñante prolonga en su práctica. Habría que preguntarse ¿cómo le enseñaron a leer?, ¿tiene algunas dificultades para comprender lo que lee?, ¿está consciente de la forma en que lleva a cabo la enseñanza - aprendizaje de este aspecto?, ¿está enterado de la importancia de desarrollar estrategias conscientes en sus alumnos?, ¿enseña a sus alumnos a comprender el texto usando como punto de partida los conocien

(4) Frank Smith. Para darle sentido a la lectura. Madrid, España. Aprendizaje Visor. 1990 p. 52

tos previos que tienen?, ¿ de qué manera enseña a investigar el significado de las palabras desconocidas ?. Se pudiera continuar enumerando una serie de cuestiones, sólo que muchas de ellas escapan a las posibilidades de este trabajo, puesto que su objeto sólo toca una parte del amplio proceso de la lectura de comprensión.

Para resolver estas y otras cuestiones es necesario que el maestro esté consciente de la urgencia de enseñar otro tipo de estrategias que den como resultado un aprendizaje significativo (**) orientado a que el alumno aprenda a aprender. La enseñanza de estrategias metacognitivas (***) aplicadas en la tarea de comprensión de la lectura, parece ser una alternativa para superar la problemática aquí expuesta, ahora que en el Programa para la Modernización Educativa se destaca la necesidad de " romper usos e inercias para innovar prácticas al servicio de fines permanentes ". (5)

Tomando como un fin permanente y constante enseñar y practicar habilidades metacognitivas en la lectura de comprensión de textos expositivos, es necesario superar las actua

(**) Consultar Marco Teórico. Apartado relacionado al Aprendizaje Escolar.

(***) Ver Marco Teórico . Apartado sobre Metaconocimiento, Enseñanza del uso del diccionario y palabras clave.

(5) Secretaría de Educación Pública. Ajuste al Programa Vigente en la Educación Primaria. Documento de Apoyo. México SEP 1991. p. 1

les prácticas cotidianas que dentro del aula realizan maestros y alumnos.

Esto último implica evitar el memorismo, así como todas aquellas actividades no significativas para el alumno en las que va acumulando datos de lo que lee y va reteniendo mecánicamente las palabras, palabras que sólo aprende de memoria, pero que no puede relacionar al contenido del texto ni a sus conocimientos previos y poder reestructurar éstos. Lamentablemente no se le ha enseñado a activar el conocimiento previo para ponerlo en relación con la nueva información que vincula el texto objeto de lectura, tampoco se le han enseñado algunas estrategias específicas que le permitan resolver aquellos problemas que rompen con el proceso de comprensión de la lectura.

Con las prácticas tradicionales se ha fomentado la pereza mental, creando individuos que pueden repetir como grabadora los términos desconocidos y su significado; así mismo textos expositivos que aún cuando sean difíciles de comprender, los repiten íntegramente. El problema es grave puesto que se presenta no sólo en las escuelas primarias sino en todos los niveles del sistema educativo.

Este trabajo comparte la preocupación con aquellos que piensan que la capacidad de reflexión crítica se puede enseñar. Particularmente que conozcan acerca de sus capacidades y deficiencias.

Reflexionar sobre las propias capacidades participa en la generación y desarrollo del metaconocimiento y consecuentemente determina también la constitución del aprendiz en un agente de sus propios aprendizajes. Lograr un sujeto escolar con estas capacidades es uno de los objetos de la enseñanza de habilidades metacognitivas.

1.2 Justificación

La temática abordada en este trabajo resulta importante por el valor reconocido que se le asigna a la lectura como herramienta básica del proceso educativo en el aprendizaje de conocimientos nuevos y por el uso que se le da en la misma vida diaria.

Constituir al sujeto en lector es una finalidad educativa, dicha constitución debe hacerse propiciando el desarrollo del pensamiento, la reflexión y el razonamiento. Sin embargo esta finalidad permanece sin concreción a pesar de la variedad y cantidad de investigaciones que se han realizado sobre el proceso de la lectura, puesto que sus aplicaciones en el aula son escasas.

En los resultados obtenidos en la evaluación inicial aplicada a los alumnos a quienes va dirigida esta propuesta pedagógica se ha encontrado que éstos, dicen poner en práctica una serie de estrategias en el momento de la lectura, pero se observó que no las aplicaban, además de no ser las más adecuadas para comprender significativamente lo que se lee.

Por ser la lectura una actividad que se aplica a varias áreas de estudio, se hace aún más grande la necesidad de que a los alumnos de educación primaria se les enseñen estrategias conscientes como pueden ser, el uso del diccionario, el análisis de palabras clave del texto y a desarrollar el conocimiento previo para favorecer la comprensión.

Se considera que hay mucho por hacer para poner a prueba los hallazgos teóricos de las investigaciones realizadas y mejorar la enseñanza de la comprensión a partir del planteamiento de nuevas formas de intervención pedagógica.

Considerando lo anteriormente expuesto, a continuación se presentan los objetivos que se pretenden lograr en este trabajo.

1.3 Objetivos generales de la propuesta pedagógica

- Hacer un análisis de las formas de enseñanza y el aprendizaje en la comprensión de la lectura.
- Revisar las investigaciones más recientes relacionadas con la comprensión de la lectura.
- Diseñar una estrategia metodológica que tome como punto de partida alguno de los problemas que afectan el proceso de comprensión en la lectura y articule los hallazgos teóricos de las investigaciones revisadas.
- Aplicar la estrategia metodológica.
- Evaluar la aplicación de la estrategia diseñada.
- Informar sobre los resultados de la evaluación.

2. MARCO TEORICO

Se considera necesario explicitar las aportaciones teóricas que de investigaciones recientes se han encontrado en la revisión bibliográfica efectuada con fines de reconceptualizar y estructurar el diseño de una estrategia metodológica propositiva en la que se intenta contribuir en la mejora de la comprensión lectora de textos expositivos.

En este apartado se hace una exposición con respecto a la evolución del concepto de comprensión lectora, se hace además, una descripción de los principales modelos que explican la comprensión como proceso. Además, con respecto a la evaluación de la comprensión lectora se retoma la postura de Peter H. Johnston en la que se considera al producto y al proceso como elementos estrechamente vinculados.

Se analizan los tipos de texto por ser un factor condicionante de la lectura de comprensión, priorizando los de tipo expositivo en la aplicación de la estrategia metodológica.

La concepción de aprendizaje a la que adhiere teóricamente en esta propuesta es la de aprendizaje significativo por recepción dado que en ésta, Ausubel destaca el papel que juegan los conocimientos previos en la inclusión de la nueva información en la estructura conceptual del sujeto.

Su concepción de enseñanza es tributaria de la teoría de Vygotski en la que el profesor es un interventor y asume el papel de monitor al tiempo que promueve el más alto nivel de interacción entre los aprendices.

En lo que respecta a la toma de conciencia del propio proceso que se lleva a cabo en las actividades tendientes al aprendizaje, se retoma al Metaconocimiento basándonos en la revisión que de este concepto hace Amparo Moreno Hernández.

Finalmente se hacen algunas anotaciones con respecto a la importancia de la enseñanza de habilidades como es el uso del diccionario, la enseñanza previa de las palabras clave contenidas en el texto y la activación del conocimiento previo del lector, tomando en consideración las aportaciones que David Cooper hace al respecto.

2.1 Concepto de lectura: Una revisión.

La lectura, ¿ qué es la lectura ?

Si partimos de la conceptualización tradicionalista, encontramos que en la actividad lectora predomina la tendencia a descifrar letras, representandolas con el sonido correspondiente. En ese descifrar, producto de un entrenamiento mecánico, el sujeto puede asignar más de algún sentido a la lectura, dependiendo de la situación particular que le impulse a realizarla. Si se lee identificando las palabras como los anuncios que encontramos en la calle o los mensajes publicitarios que transmiten en la televisión, la acción es meramente visual y no se requiere de esfuerzo mental para entender los signos escritos.

Al respecto, Frank Smith reconoce la inadecuación de definiciones tales como; " la lectura es la identificación de palabras escritas " o " la lectura es la aprehensión de los pensamientos del autor ". (6)

Cuando se está habituado a leer cotidianamente las noticias y recibimos el mensaje que transmite el autor del artículo periodístico, se lleva a cabo la lectura aprehendiendo lo ahí expuesto.

(6) Frank Smith. op. cit. p. 129

En cambio, cuando se lee una carta de alguien a quien se estima, el lector asume el proceso de lectura con más profundidad por el interés que despierta en él, el deseo de saber lo que le comunican en el escrito .

Es importante reconocer lo que plantea Smith quien señala que:

La lectura no es muy diferente de otras palabras de uso habitual en nuestro idioma, y tiene múltiples significados. Y, dado que el significado de la palabra en cualquier situación en particular dependerá en gran medida del contexto en el que ella aparezca, no debemos esperar que se nos brinde una única definición de la lectura. (7)

Lo esencial, es entender que la lectura no consiste sólo en extraer sonidos, ni tampoco es una actividad que se queda en un plano meramente visual, sino que es una tarea cognitiva que implica el construir significado a un texto impreso.

Se está de acuerdo con este autor, al obviar que en cualquier situación por diferente que sea, al leer se obtiene información visual, (8) lo importante es tomar conciencia de que existe una estructura cognoscitiva, una información que se

(7) Ibid. p. 128

(8) Frank Smith. Comprensión de la lectura. México. Ed. Trillas 1983 p. 16 (Smith llama información visual a esa información que el cerebro recibe de lo impreso; es decir lo que por medio de los ojos se puede observar en la página escrita).

posee, a lo que Smith llama información no visual. Este psicolingüista, considera que " la habilidad de la lectura estriba mayormente en la información no visual que aportamos al proceso desde el interior de nuestra cabeza más que en la información visual que nos asedia desde la página escrita " (9).

A la información no visual, a lo que ya se sabe y se tiene como resultado de experiencias que se han vivido es a lo que Ausubel denomina " conocimiento previo " y es la base para lograr un aprendizaje significativo en el proceso de la comprensión de la lectura.

La importancia del conocimiento previo en el proceso de comprensión de la lectura es reconocida por Kenneth y Yetta Goodman, porque " El lector introduce a este proceso activo y complejo, una gran cantidad de información ". (10)

Concebir a la lectura como una actividad en la que el sujeto hace uso de los conocimientos previos que posee en su estructura conceptual, es hablar de un proceso y de un sujeto activos.

-
- (9) Frank Smith. Para darle sentido a la Lectura. op. cit. p.131
(10) Kenneth y Yetta Goodman. Conocimiento de los procesos psicolingüísticos por medio del análisis de la lectura en voz alta. Antología Desarrollo lingüístico y Currículum Escolar.Méx. SEP UPN. 1990. p. 158

Smith afirma que en diversas situaciones de la lectura, ésta " consiste en formular preguntas al texto impreso. Y la lectura asociada a la comprensión se convierte así, en la práctica de responder a esas preguntas que uno se formula " (11). Según sea la situación y el tipo de material que se está leyendo, serán las preguntas que se formule el niño. En el proceso de formulación de preguntas, influye en gran medida el conocimiento previo que tiene el sujeto con respecto al contenido de la lectura.

Si éste es totalmente nuevo para el lector, serán bastantes las interrogaciones que se formule. Si la información contenida en el texto le es familiar, sus dudas e incertidumbres son menos, y hay más probabilidades de que entienda mejor el contenido de la lectura.

En este trabajo, se hace énfasis en la lectura de textos de tipo expositivo, vista ésta como un proceso de comprensión. Atiende al cómo le hacen los alumnos para comprender y más que nada cómo le hacen para atender la información ahí descrita, haciendo uso no sólo de la información visual, sino también de lo no visual que está estructurado en su mente.

(11) Frank Smith. Para darle sentido a la Lectura. op. cit. p. 132

Esta breve revisión, nos conduce al análisis crítico del quehacer cotidiano dentro de las aulas. En nuestras prácticas escolares se fomenta la lectura de comprensión de textos expositivos paradójicamente con actividades rutinarias carentes de sentido para el niño.

Margarita Gómez Palacio, caracteriza la problemática actual de la enseñanza de la lectura de comprensión al afirmar que :

Tradicionalmente, se ha considerado la lectura como un acto puramente mecánico, en el cual el lector pasa sus ojos sobre lo impreso, recibiendo y registrando un flujo de imágenes perceptivo visuales y traduciendo grafías en sonidos. La enseñanza tradicional ha llevado a los niños a reproducir los sonidos del habla pidiendo que se repitan en voz alta palabra por palabra e incluso letra por letra. Esto se debe a que se establece una equivalencia entre ser un buen lector y ser un buen descifrador que no comete errores es decir, la práctica escolar del descifrado, desligado de la búsqueda de significado, hace de la lectura una simple decodificación de sonidos. (12)

Así tenemos, pues; que leer es comprender las ideas contenidas en un texto, y esto implica un desarrollo ordenado de las habilidades del pensamiento del niño, no es sólo descifrar, sino crear y reelaborar esquemas cognitivos iniciales.

Leer es una actividad interna en la que se coordinan los conocimientos que se poseen con lo expuesto en el contenido del texto con la finalidad de obtener significado. Se considera que

(12) Margarita Gómez Palacio. Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura. Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar op. cit. p. 75

lo que el niño sea capaz de aprender y comprender a través de lo que lee, dependerá fuertemente de lo que conoce y cree antes de la misma.

Los conocimientos previos del alumno, juegan un papel importante en lo que respecta al proceso de la lectura, se requiere entonces que éste aprenda a utilizarlos, que adquiera conciencia de la habilidad de comprender utilizando esas experiencias.

2.2 Evolución del concepto de comprensión en la lectura.

La comprensión de la lectura, ha sido objeto de interés Teórico y práctico de parte de investigadores del área educativa debido a la importancia que reviste el hecho de que la mayor parte de los conocimientos a los cuales acceden los alumnos en la educación formal, se realiza por medio de la lectura de textos, y se requiere aprender estrategias favorables que contribuyan al desarrollo de la habilidad de " leer para comprender ".

El concepto de comprensión de lectura ha ido evolucionando.

Así tenemos que; en los años 60's y los 70's, se decía que " la comprensión era el resultado directo de la decodificación " (Fries) (13).

(13) David Cooper. Cómo mejorar la Comprensión Lectora. Madrid España MEC. Aprendizaje Visor 1990. p. 17

Al postular lo anterior, se creía que si los niños podían pronunciar las palabras, entonces automáticamente se producía la comprensión al leer el texto.

Durante los años 70's y los 80's, se comenzó a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector y esa preocupación, suscitó que investigadores especialistas en la enseñanza, la Psicología y la Lingüística configuraran un nuevo enfoque de la comprensión. Así, investigadores como Anderson y Pearson han llegado a considerar que la comprensión " es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto " (14).

El lector llega a la comprensión de la lectura, basándose en toda una serie de experiencias que ha vivido y que empieza a accionar en el momento en que lee y decodifica las palabras, va obteniendo significado en su interior, lo relaciona. Crea entonces un mundo posible en el que construye significado al texto .

Como señala David Cooper (15) " la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión ". En este proceso interactivo, el lector conecta la información del texto con la información almacenada en su mente. " Este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, el proceso de comprensión ".

(14) Idem

(15) Ibid. p. 18

Pearson y Johnson relevan el papel de la inferencia en la comprensión referido por Johnston exponen que :

Comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido... la comprensión es activa, no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias. (16)

El niño al leer, hace inferencias utilizando como punto de partida su estructura conceptual, reorganiza y construye un nuevo aprendizaje. Por consiguiente, se considera a la lectura como un proceso cognitivo, que forma parte de la comprensión del lenguaje escrito al posibilitar al alumno la construcción del nuevo conocimiento, integrando las experiencias que ha adquirido en su vida cotidiana.

La comprensión no es un acto pasivo, ni tampoco es simplemente recordar y repetir lo que se ha leído, es un proceso dinámico en el que se construye a la luz de la interacción entre el lector y el texto en el que intervienen una serie de variables entre otras ; la estructura del texto, el nivel de automatización que tenga el sujeto en el reconocimiento de palabras, el dominio que tenga del vocabulario, el manejo del conocimiento previo, su nivel de autoestima y su capacidad de memoria a largo y corto plazo .

(16) Peter H. Johnston La Evaluación de la Comprensión Lectora. Madrid, España. Aprendizaje visor 1989. p. 22

Por otro lado, es importante reconocer lo que los lectores hacen antes y durante el acto lector. En ese sentido Doyle (referido por Baumann), considera que la comprensión de la lectura se define por lo " que los alumnos hacen antes, durante y después de leer un pasaje " . (17)

Para Baumann es necesario clarificar el objetivo de la lectura antes de iniciar, así como también el tipo de texto a utilizar. Especifica que la intervención del maestro es indispensable para enseñar al niño a desarrollar sus habilidades durante la lectura , pero para ello es fundamental que el profesor , previamente entienda " los procesos que tienen lugar en la comprensión de un texto o, al menos, conocer las actividades que lo favorecen " . (18)

(17) James Baumann. La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula), Madrid, España. Aprendizaje Visor, 1990, p. 22

(18) Ibid. p. 51

2.3 Modelos que explican el proceso de comprensión de la lectura

Investigaciones recientes coinciden en plantear la existencia de tres modelos que dan cuenta del proceso de comprensión de la lectura: los modelos de procesamiento ascendente, descendente e interactivo .

En el primer modelo, "la lectura se concibe como un proceso ascendente, de abajo - arriba" (19). Es un proceso de nivel inferior en el que los alumnos dedican su atención al análisis del contenido del texto en forma jerárquica y unidireccional como indican Alonso Tapia y Mar Mateos (20), que parten del supuesto de que primero la lectura se analiza gráficamente, identificando las letras a las que añaden un significado y pronunciación, luego, al unir las letras reconocen sílabas siguiendo en jerarquía el reconocimiento visual de palabras hasta extraer el significado completo.

Ascendentemente, el niño va descifrando la lectura poniendo en juego su capacidad personal para construir el significado de lo que lee, por ejemplo cuando no se tiene dificultad para reconocer el vocabulario utilizado en el texto, el alumno logra decodificar y aportar información más fácilmente y esto le permite comprender lo que está leyendo con más rapidez que un niño con deficiencias.

(19) Emilio Sánchez Miguel. Procedimientos para instruir en la comprensión de textos. Madrid, España, Centro de publicaciones del M.E.C. CIDE , 1989. p. 53

(20) Jesús Alonso Tapia y Mar Mateos Sáenz " Entrenamiento de Habilidades Cognitivas, Comprensión Lectora, Fundamentación teórica ". cap. IV en: Alonso Tapia Jesús ; Enseñar a pensar? Perspectivas para la Educación Compensatoria. Madrid. España CIDE - MEC, 1987 P.162

En el segundo modelo, se concibe la lectura como un proceso descendente o de arriba - abajo. Peter H. Johnston (21) explica que el procesamiento de arriba - abajo requiere una estructura de conocimiento previamente formada que contenga las relaciones principales. Esta actividad se concibe como "completar huecos", es decir, las estructuras de conocimiento apropiadas ya existen; sólo hay que completar los detalles.

Desde este modelo, los niños dominan el acto de leer y su meta es extraer el significado de lo que lee, sin desviar su atención en el descifrado de las letras, palabras y sílabas, realizando actividades conscientes para obtener la comprensión del texto.

El tercer modelo defiende que ambos tipos de procesos (ascendente y descendente) intervienen a la vez, y que se realizan de un modo interactivo. Tapia y Mar Mateos señalan que:

Las limitaciones de los modelos anteriores han llevado en los últimos años a considerar la lectura como un proceso interactivo en el que el producto final - la comprensión del texto - depende simultáneamente de los datos proporcionados por éste y de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector (22)

La explicación del proceso de comprensión de la lectura que subyace en esta propuesta pedagógica se corresponde con el tercer modelo.

(21) Ibid. p. 162
(22) Ibid. p. 165

En la estrategia metodológica se expresa la interactividad, ya que en un primer momento se requiere que el niño recurra a la materialidad del texto (proceso ascendente) y lo descifre.

En el segundo momento se intenta activar el conocimiento previo del niño, lo que ya sabe (proceso descendente) por medio del análisis de las palabras clave que contiene el texto.

Hablar del modelo interactivo en esta estrategia metodológica, supone el localizar las palabras que le son desconocidas, e investigar su significado requiere de relacionarlas al contenido del texto y además complementarla con el conocimiento previo.

Se unen, por considerarse importantes para la comprensión, ambos modelos, actuando conjuntamente, el niño en algún momento del proceso requiere de ascender descifrando palabras, pero al mismo tiempo ese descifrar activa su estructura cognitiva, los conocimientos que ya tiene y desciende completando detalles.

El modelo interactivo se da cuando el alumno construye, cuando va precisando la información que obtuvo inicialmente en forma implícita y que se explicita al leer el texto y encontrarse con un vocabulario reconocible al instante, facilitando el proceso de la comprensión.

La lectura de comprensión, se torna aún más compleja cuando se intenta realizar la evaluación y asignarle un nivel.

2.4 Los métodos de evaluación de la Comprensión Lectora

Para evaluar la comprensión de un texto, ¿ a qué se debe atender ? ¿ al producto o al proceso ?.

Peter H. Johnston plantea la existencia de tres posturas teóricas relacionadas con la evaluación de la comprensión. Según este autor, en la primera se ubican la mayor parte de los enfoques actuales, se parte del supuesto que la comprensión es un producto de la interacción entre lector y el texto. " Este producto se almacena en la memoria y puede examinarse si se convence al lector para que exprese fragmentos relevantes del material almacenado " . (23)

La segunda postura, se opone a la anterior pues parte del supuesto que " la comprensión es un proceso que tiene lugar en cuanto se recibe la información y en el que sólo trabaja la memoria inmediata " (24). Desde esta postura, la evaluación se hace con base en la medición de los procesos comprensivos estudiando el movimiento ocular, el tiempo de reacción y el análisis de equivocaciones.

(23) Peter H. Johnston. op.cit. p. 16

(24) Ibid. p.17

En la tercera postura, se comparten ambos enfoques de la comprensión manteniendo que " los procesos de comprensión y los procesos de la memoria están inextricablemente entrelazados... " (25). En este sentido, evaluar desde esta postura significa tomar en cuenta tanto al proceso como al producto.

Los métodos de evaluación para medir el producto son los siguientes: el recuerdo libre que es la evaluación más directa del resultado de la interacción texto-lector. En este método se recupera la información del niño lector y la organización de la misma. El recuerdo provocado, intenta localizar más información que el lector ha almacenado. Se trata de recuperar con base en preguntas directas la información que pudiera haber obtenido del texto leído.

Las preguntas verdadero-falso y las preguntas de elección múltiple son algunas formas que se usan en la evaluación del producto, así como la disponibilidad del texto, en la cual el alumno puede consultar el texto en el momento de resolver las interrogantes que le plantean, o bien, debe contestar sin ver el texto.

En lo que respecta a la medición del proceso, Johnston propone los siguientes métodos de evaluación: las equivocaciones, el test de cierre, el movimiento ocular y el estudio de tareas duales.

(25) Idem

La medición apoyada en el análisis de las equivocaciones que tiene el niño al leer fue iniciado por Goodman en 1968 (26). Este método consiste en observar cómo lee el niño en voz alta para deducir cómo progresa su comprensión con base en las equivocaciones de palabras, o sea, los errores que se cometan en la lectura. Aquí, se concibe al lector como usuario de señales racionales, haciendo uso de tres sistemas de señales para comprender el texto (sintáctico, semántico y grafofónico).

En el test de cierre, se elimina una palabra cada "x" número de palabras y se observa lo que el lector hace en los espacios en blanco. No puede considerarse una actividad de lectura porque con frecuencia hay que retener en la memoria un espacio en blanco hasta que se localiza la información para completarlo y se construye el significado del segmento.

Para la medición a partir del movimiento ocular, el material necesario resulta caro y sólo accesible en laboratorios (27). Se anota el movimiento ocular a medida que se lee el texto en cuanto a las fijaciones, la velocidad y aceleración de los movimientos. Se anotan también la frecuencia y características de las regresiones (mirada atrás).

(26) Ibid. p. 88

(27) Ibid. p. 90

En los estudios de tareas duales, (28) " Los individuos leen pasajes cuyas características están claramente especificadas y se visualizan en pantalla frase por frase. En ciertos puntos del texto, suena un tono al que deben responder presionando un botón". Este método se basa en la capacidad del canal y proporciona información fiable en relación con la concentración en distintas partes del texto.

En relación con la tercera postura, la evaluación se hace a partir del uso de estrategias metacognitivas. Algunos métodos relacionados con este enfoque son: las autocorrecciones que constituyen una fuente potencial de información y tienen lugar cuando los lectores controlan su comprensión.

En el análisis de protocolos, además de la lectura en voz alta, se espera que el lector informe detalladamente de lo que tiene lugar en su mente mientras lee (29).

La detección de errores, es otra actividad metacognitiva. En ésta, los niños son los críticos y se les pide que evalúen instrucciones incompletas o erróneas explicando por qué no son claras o cómo pueden mejorarse (30).

(28) Idem. p. 91
(29) Idem. p. 92
(30) Ibid. p. 93

Las estimaciones de la seguridad. "es una variante del método anterior en el que los individuos deben valorar la probabilidad de que las respuestas de elección múltiple sean correctas" (31).

Además de las anteriores, Johnston menciona otras actividades metacognitivas como el subrayado de palabras o frases clave, y la habilidad para resumir el texto, aclarando que "la manifestación última del enfoque metacognitivo de la evaluación es la autoevaluación" (32).

La primera postura valora solamente al producto, ésta se tipifica en las prácticas tradicionalistas que se llevan a cabo en las aulas por medio de las pruebas estandarizadas y la medición de lo que recuerdan libremente los alumnos. Hay que reconocer que actualmente en las escuelas primarias se mide al producto solamente, ignorando al proceso que llevó al niño a ese resultado.

La evaluación que se aplica a los alumnos para medir la comprensión de un texto, casi siempre consiste en interrogarles por medio de cuestionarios. Quizá o tal vez, la razón de evaluar de esta manera sea que no se conoce la forma de evaluar el proceso, aunque se debe admitir que la medición exacta de un

(31) Idem.

(32) Ibid. p. 95

proceso no se puede obtener, ya que como Johnston señala, "toda evaluación de la comprensión lectora es indirecta, puesto que no podemos observar el proceso u obtener una medición pura de la comprensión" (33).

Comprender una lectura implica realizar una actividad mental, y las operaciones mentales no se pueden observar directamente, pero sí se pueden inferir a partir de otros datos que pongan al descubierto las habilidades allí implicadas.

La idea es, obtener datos de lo que se comprende, conocer lo que comprende el alumno (producto) aunado al cómo lo comprende, qué hace para comprender bajo determinadas circunstancias (proceso) .

En este trabajo, se está de acuerdo en concebir la evaluación del producto y el proceso de manera articulada. No se pueden separar estos dos elementos, ya que al momento de pretender la evaluación de la lectura de un alumno, estarán íntimamente relacionados aspectos del proceso y del producto de la actividad realizada .

(33) Ibid. p. 101

2.5 Los distintos tipos de texto y su demanda cognitiva en el lector

Se han tratado de clasificar los textos atendiendo a sus características propias, Alonso Tapia y Mar Mateos exponen que, de una forma general siguiendo a Brewer (34) pueden distinguirse tres grandes grupos de textos: descriptivos, narrativos y expositivos.

Los textos descriptivos, son comentarios a través de los cuales se caracterizan hechos y objetos señalando propiedades físicas y perceptibles, describiendo como su nombre lo indica. Los narrativos se manifiestan por la aparición de personajes y acciones en los que se relatan historias y se explican una serie de sucesos que acaecen en una secuencia temporal y causal. La finalidad de este tipo de textos es entretener, como es el caso de las novelas, cuentos y fábulas.

A diferencia de los anteriores, el texto expositivo contiene conceptos abstractos, establece relaciones lógicas entre acontecimientos u objetos con el fin de informar, explicar o persuadir .

(34) Jesús Alonso Tapia y Mar Mateos. op. cit. p. 325

Haciendo comparación, entre los textos narrativos y expositivos, Espinosa (35) expone que éste último "presenta y explica nuevos conocimientos a la gente, en tanto que el narrativo sólo describe variaciones nuevas sobre información bien conocida".

David Cooper lo define así, "los textos expositivos nos presentan hechos y datos organizados en un patrón que establece las relaciones existentes entre las diversas ideas presentadas"(36). Por eso se dice que este tipo de textos es el que se utiliza para presentar y explicar ideas o hechos. Continúa su definición señalando que : "Este es el tipo de texto utilizado en los artículos científicos y libros de texto" (37) o sea que, la finalidad de un texto de tipo expositivo es el de presentar claramente los contenidos científicos, y éstos los encontramos usualmente en los libros de texto de Ciencias Naturales, Geografía, Historia o Español de la escuela primaria.

El mismo autor advierte que los textos expositivos no presentan una modalidad única que el lector pueda prever siempre, sino que la forma de organizarlos depende del tipo y el objetivo que busca la información que en él se vehiculiza (38).

(35) Guillermo Espinosa García. " Panorámica de la investigación en comprensión de lectura " En: Hacia el cambio educativo UPN Sonora (unidades 261 - 262 - 263). Num. 0 año 1, Sept. 1991. p. 10

(36) David Cooper. op. cit. p. 329

(37) Ibid. p. 45

(38) Ibid. p. 330

Este trabajo, re-eleva al texto expositivo porque es el tipo de material con el que nos encontramos habitualmente en los libros de texto gratuitos de la escuela primaria. Dado el uso preferente que presenta el texto expositivo en ellos, esta propuesta pedagógica contiene estrategias metodológico - didácticas para facilitar su comprensión. En su formulación se han tomado resultados de investigaciones y en su evaluación se retomaron estrategias metodológicas experimentales similares a los trabajos de investigación que son el punto de partida y sustento del presente trabajo.

Re-elevar el tratamiento pedagógico de la comprensión de textos expositivos por su uso preferente, sería una decisión inexacta si no se advierte que su comprensión supone una demanda cognitiva todavía muy superior a la de los textos narrativos puesto que estos últimos no reclaman un saber previo especializado como los primeros, que según Alonso Tapia y Mar Mateos "suelen comunicar al lector información nueva que requiere además cierto nivel de abstracción que obliga al lector a aplicar todos sus recursos cognitivos, convirtiendo, por tanto, su lectura en una tarea compleja" (39).

(39) Jesús Alonso Tapia y Mar Mateos. op. cit. p. 325

2.6 El aprendizaje escolar

Ausubel, clasifica al aprendizaje escolar en los siguientes tipos: aprendizaje por recepción, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo.

En una lectura a Ausubel, García Madruga expresa que el aprendizaje por recepción se da cuando el alumno incorpora a su estructura de conocimiento una información nueva que le es presentada en forma acabada. No hay descubrimiento, sólo se comprende y asimila la información para reproducirse cuando sea necesario (40).

En el aprendizaje por descubrimiento, por el contrario, la información nueva no se da en su forma acabada. En este caso el alumno tiene que descubrirla. Esto significa que no hay comprensión ni asimilación de los nuevos conceptos, leyes, etc. si antes el niño no reedita procesos similares a los que les han dado origen (41).

A diferencia de los anteriores, el aprendizaje significativo, supone una relación sustantiva, no arbitraria entre la nueva información objeto de la enseñanza y los conocimientos previos del alumno.

(40) Juan García Madruga. Coll. et. al. Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la educación Cap. 5. Madrid, España Alianza Editorial S.A.; 1990. p. 82

(41) Idem.

La significatividad que el sujeto de aprendizaje le atribuye a la nueva información depende no sólo del conocimiento previo del sujeto desde el cual se parte para incluir dicha información sino que también depende de la actitud con la que se aborda la ejecución de la tarea (42).

En cambio, el aprendizaje repetitivo, se produce cuando: "los contenidos de la tarea son arbitrarios... el alumno carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos, o se adopta la actitud de asimilarlos al pie de la letra" (43).

La concepción del aprendizaje que está en la base de esta propuesta es tributaria de la teoría del aprendizaje significativo por recepción puesto que éste se aplica a problemas específicos que se viven dentro y fuera del aula y, porque como lo dice Ausubel y Novak:

El aprendizaje significativo presupone tanto, que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra (44).

(42) Ibid. p. 83

(43) Idem.

(44) David Ausubel et. al. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 2da. edición, México, Trillas. 1987 p. 48

Es en este sentido que en esta propuesta pedagógica no se desestima la necesidad de reconocer previamente tanto las experiencias personales de los niños, como la actitud que adopten hacia el contenido del texto expositivo que intentan leer. Se entiende que el texto objeto de lectura vehiculiza información potencialmente significativa que pasará a ser realmente significativa a condición de que se haga esta exploración previa y se reconozcan las actitudes de los sujetos de aprendizaje para ser tomados como punto de partida en el diseño de la intervención pedagógica.

La interacción entre el texto expositivo que se pretende comprender y las ideas relevantes que ya posee el alumno lector, producirá la adquisición de nuevos significados. Esto es, lo que Ausubel denomina -Proceso de Asimilación Cognoscitiva-, y da lugar a un aprendizaje que resulta significativo para el alumno.

Se considera que esta concepción de aprendizaje permite superar muchos de los problemas que se viven en el contexto escolar, sobre todo cuando la práctica docente se fundamenta en la concepción de aprendizaje repetitivo o en una próxima a ésta.

2.7 La teoría de Vygotski y el aprendizaje escolar

En la teoría de Vygotski, proceso de mediación, interiorización y actividad, son conceptos básicos.

Lo que constituye el proceso de mediación, es que entre dos o más personas se cooperen en una actividad conjunta o colectiva

para que posteriormente, el sujeto pueda realizar la actividad en forma individual.

Interiorización, es facilitar el paso de la actividad externa (interpersonal), a la actividad mental (intrapersonal); esto se da gracias a la proporción de interiorización que logre el sujeto (dosificación entre lo interno y lo externo) al tener como base los puntos de apoyo de la mediación.

La actividad en el ámbito escolar tiende a " recuperar el sentido " en un nivel de acción social o sea que para llegar a un aprendizaje significativo se requiere de realizar actividades compartidas entre los sujetos inmersos (maestro-alumno-alumnos).

El aprendizaje significativo, desde la perspectiva abierta por Vygotski, hunde sus raíces en la actividad social, en la experiencia externa compartida, en la acción como algo inseparable de la representación- y viceversa (45)

2.8 La educación (el aprendizaje y el desarrollo)

Vygotski plantea una concepción de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje en la que incluye a la educación.

El aprendizaje y el desarrollo están íntimamente relacionados desde los primeros días de vida del niño, una vez

(45) Cesar Coll, Jesús Palacios, Alvaro Marchesi. Desarrollo Psicológico Y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid, España. Alianza Editorial, S.A., 1990. p. 101

que el aprendizaje se torna escolar y el niño recibe educación formal, ambos aspectos continúan interaccionando mutuamente.

Para Vygotski (46) "El desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con la ayuda de la mediación social e instrumental".

Vygotski le asigna un valor muy especial a la instrucción cuando señala:

La instrucción sólo es buena cuando va por delante... del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la Zona de Desarrollo Próximo. Es justamente así como la instrucción desempeña un papel extremadamente importante en el desarrollo (47).

Este valor dado a la instrucción en la teoría psicogenética de Vygotski, difiere del punto de vista de Piaget, quien dejaba a segundo término la educación y concedía importancia al niño como un sujeto capaz de aprender por sí solo, en base a su estadio de desarrollo. De esta manera, condenaba a la educación a esperar.

Al tomar al aprendizaje y el desarrollo como algo independiente, se cae en el error de pretender que el niño no requiere de enseñanzas de habilidades para mejorar sus posibilidades de aprendizaje, y que gradualmente con el desarrollo, él sólo se apropia de las estrategias adecuadas en

(46) César Coll, et. al., op. cit. p. 109

(47) Ibid. p. 110

función de la tarea de aprendizaje; en el caso que nos ocupa, la tarea de aprendizaje es comprender un texto. Sin negar que algún niño logre este objetivo en situaciones específicas que favorezcan su razonamiento; los años de experiencia de la autora de este trabajo en la docencia de educación primaria, conducen a sostener que el aprendizaje escolar que el niño logra en interacción con otros, le facilita la interiorización constructiva y favorece el desarrollo de su estructura mental.

Se coincide con Vygotski cuando considera al aprendizaje: "Cómo un proceso profundamente social, hace hincapié en el diálogo y en los distintos papeles que desempeña el lenguaje en la instrucción y en el desarrollo cognoscitivo mediato" (48).

La mediación social teniendo como valioso medio al lenguaje constante, abierto y recíproco entre los elementos que integran al grupo escolar, conlleva necesariamente al aprendizaje, y consecuentemente al desarrollo de los alumnos. A través de la enseñanza, entendida ésta no como una simple transmisión de conocimientos sino como una interacción consciente con los contenidos, se da la mediación social en busca de la internalización de conocimientos nuevos. Es así como se refleja el desarrollo de las funciones superiores de tal manera que en las aulas y durante este intercambio intergrupar, es necesario activar en los alumnos la capacidad de externalizar y compartir sus experiencias con los otros compañeros, avanzando

(48) Lev S. Vygotski El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. México. Editorial Grijalbo, 1988. p. 196.

conjuntamente al principio de la actividad, mediados con la ayuda del maestro, hacia el desarrollo de habilidades de manera independiente para obtener un aprendizaje significativo.

2.9 El concepto de Zona de Desarrollo Próximo

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo en la teoría de Vygotski;

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (49).

Para Vygotski no basta establecer un nivel evolutivo con base en lo que el niño es capaz de realizar por sí solo en las situaciones educativas (a esto se le llama Zona de Desarrollo Real); sino que le interesa rescatar y activar lo que es capaz de realizar con ayuda de los demás (Zona de Desarrollo Potencial).

La Zona de Desarrollo Próximo: "define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario" (50).

El nivel de Desarrollo Real del niño: "define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él" (51).

(49) Lev S. Vygotski. El Desarrollo de... op. cit. p.133

(50) Idem.

(51) Idem.

Así tenemos que, la Zona de Desarrollo Próximo nos permite intervenir ya como docentes en el futuro inmediato del niño, coadyuvando en "su estado evolutivo dinámico" priorizando no sólo en lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino participando también en aquello que está en curso de maduración.

En el ámbito educativo, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo permite orientar el proceso enseñanza - aprendizaje de tal manera que el alumno pueda construir en relación con los demás, lo que aún no ha podido construir individualmente, partiendo de la mediación del maestro y compañeros.

Esto significa que en el tema que hoy nos ocupa -la comprensión de la lectura- el maestro debe comprometerse a presentar demostrativamente, el uso de estrategias que favorezcan el proceso de internalización que el alumno pueda lograr. Entendiendo como internalización a la reconstrucción interna que el niño realice de la práctica de una operación externa. Se debe reconocer que la situación de enseñanza en el aula, define en gran medida el aprendizaje que se obtenga en la misma. Si el niño es ayudado en forma deliberada en la realización de actividades tendientes a comprender un texto expositivo, gradualmente aprenderá a autorregular su propio trabajo.

Por lo anteriormente expuesto, se está de acuerdo con Vygotski cuando postula que:

lo que crea la Zona de Desarrollo Próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (52).

El aprendizaje humano implica todo un proceso de naturaleza social, mediante el cual, los niños avanzan espiralmente hacia un estadio superior al acceder a la vida intelectual de aquellos que le rodean. Vygotski considera que los niños requieren de la ayuda del maestro que los guíe y los enseñe junto con sus compañeros de grupo a desarrollarse cognitivamente. Aquí es importante señalar que la intervención del profesor siempre ha de basarse en el nivel de Desarrollo Real y Desarrollo Posible de los alumnos de su grupo.

Se considera que la interacción maestro - alumno y alumnos en la enseñanza - aprendizaje de la comprensión de la lectura conforman un engranaje importante. Y es en esta tríada interactiva de elementos donde se manifiesta la capacidad para asumir el rol que a cada cual corresponde, reconociendo al maestro como un interventor dispuesto a activar el potencial de sus alumnos.

Como señalan Jacobo y Velázquez: "el profesor inscrito en la perspectiva Vygotskiana, interviene regulando al otro en todo aquello que el sujeto no es capaz de hacer por sí mismo" (53). Esto es posible si el profesor interviene en la Zona de Desarrollo Próximo del niño como lugar del Desarrollo Posible.

En esta propuesta pedagógica para el diseño de las estrategias de intervención pedagógica, se toma en cuenta el nivel evolutivo real del niño, e intenta rescatar sus experiencias o conocimientos previos en relación con las estrategias que dicen utilizar al realizar la actividad de lectura de comprensión, ya que éstas son indicadores de lo que posiblemente ya "ha madurado".

En este sentido; la responsabilidad del docente, es reconocer los esquemas cognitivos iniciales del niño y enriquecerlos al activar lo que aún no "ha madurado", es decir, su Zona de Desarrollo Próximo.

(53) Héctor Jacobo y M. Velázquez "Elementos para un diseño de intervención pedagógica". En *Revista pedagógica*. Año 2 Número 5 UPN Unidad 25A. Sinaloa, Méx. Marzo 1992 p. 11

2.10 Metaconocimiento y la comprensión de la lectura

El concepto Metacognición se usó inicialmente en estudios relacionados con el desarrollo de la memoria en 1970 por John Flavell. En los trabajos realizados sobre este tema no existe una definición única acerca del mismo.

Amparo Moreno hace una revisión de este concepto. Encuentra definiciones (54) como la de John Flavell "El Metaconocimiento es el conocimiento de nuestros procesos y productos cognitivos o de cualquier cosa relacionada con ellos".

Ana Brown define al Metaconocimiento como "El propio conocimiento y control de la cognición ", Lawson lo concibe como "El control y regulación de las estrategias de procesamiento de la información". Borkowski lo conceptualizó como "El conocimiento introspectivo de los propios procesos y estados cognitivos", y Meichenbaum y otros definen al Metaconocimiento como:

(54) Amparo Moreno H. Perspectivas Psicológicas sobre la Conciencia. Madrid, España. Edición de UAM. 1990 p. 87

Cogniciones sobre cogniciones o el proceso ejecutivo de toma de decisiones en el que el individuo debe realizar sus operaciones cognitivas y, al mismo tiempo, su propio progreso.

Conocer sobre el conocer.

Conciencia del sujeto de su propia maquinaria cognitiva y de la forma en que trabaja dicha maquinaria.

Procesos ejecutivos. Estrategias cognitivas.

Habilidades organizadas que seleccionan y guían los procesos implicados en la definición y solución de problemas nuevos (55).

Reflexionar sobre el proceso, conduce a concientizarse de qué es lo que conocemos y cómo lo conocemos. El metaconocimiento surge de ese análisis que se hace acerca de las habilidades cognitivas que aplicamos para lograr un determinado aprendizaje.

Cuando Flavell se refiere al metaconocimiento, sustenta al conocimiento que se produce de la reflexión individual que cada sujeto realiza de su propio proceso y producto cognitivo, "la metacognición implica un examen activo y una consiguiente regulación y organización de los procesos psicológicos en relación con los objetivos cognitivos sobre los que versan, por lo general, al servicio de algún fin u objetivo concreto" (56).

(55) Ibid. p. 99

(56) Amparo Moreno H. "Metaconocimiento y Aprendizaje Escolar". en Cuadernos de Pedagogía 173. España 1989. p. 54

En la revisión que Moreno hace de este concepto, delimita dos criterios básicos que lo conforman. El primero refiere a el conocimiento general del funcionamiento psicológico elaborando teorías sobre el mundo mental, el segundo a los conocimientos relacionados con el propio control y regulación de la conducta.

En la construcción de esta propuesta pedagógica se toma como punto de partida al segundo criterio que se inscribe en el control y la regulación consciente que hace el propio sujeto del conocimiento que construye, específicamente en lo relacionado con el aprendizaje de la lectura de comprensión.

Flavell y Wellman (57), hacen una clasificación en relación con la metamemoria. Estos investigadores diferencian el metaconocimiento tomando en cuenta tres tipos de variables, como son: variables de la persona, variables de la tarea y, variables de las estrategias.

La variable de la persona, se subdivide en: Autoconcepto cognitivo, Metacomprensión, Estimación de la capacidad de la memoria y Autoconcepto - Autoestima. Aquí, se hace referencia a la persona que se concientiza de lo que es capaz de lograr cognitivamente, así como también lo que le resulta difícil obtener individualmente, lo que es un obstáculo o limitante.

(57) Idem.

El que cada persona reconozca en sí misma sus capacidades y deficiencias para lograr un objetivo cognitivo, implica un gran avance porque adquiere conciencia, y se autoestima. Moreno define este tipo de variable como: "La conciencia que tiene la persona de sus capacidades y limitaciones cognitivas" (58).

Según Flavell y Wellman (59), las variables de la persona incluyen "todos los atributos y estados personales temporales y constantes que son relevantes para recuperar la información". Lo esencial estriba en desarrollar un autoconcepto cognitivo, lo cual significa que el sujeto lector comprenda que así como existe lo externo (un mundo exterior), también existe lo interno (un mundo interior) que es su yo.

El niño posee una estructura mental con la que desempeña un papel activo almacenando experiencias, rescatando información para ir construyendo nuevos conocimientos y participando "como elaborador de representaciones cognitivas y afectivas". (60)

Ubicándonos en el terreno de esta propuesta, lo anterior significa que el maestro ha de orientar al alumno a hacer

(58) Idem.

(59) Amparo Moreno H.. Perspectivas... p. 89

(60) Amparo Moreno H. Metaconocimiento y... p 55

conciencia del compromiso que tiene en la construcción del conocimiento, ya que él colaborará en su propio aprendizaje, porque como lo indica Moreno; el aprendizaje exige un esfuerzo mental deliberado y consciente para poder obtener mejores resultados.

El aprendizaje de la lectura de comprensión requiere que el alumno realice un esfuerzo mental que debe ser dirigido por él mismo. Este aspecto es el que Moreno define como Metacomprensión que consiste en "la capacidad de juzgar adecuadamente qué sabemos, pero en ese momento, no logramos recordar, qué ignoramos, qué comprendemos y qué no comprendemos" (61).

La Metacomprensión se ha investigado mucho aplicándola a la lectura. Existen resultados de investigaciones (62) como las que cita Markman donde se indica que "Los niños pequeños no son conscientes de sus problemas de comprensión. Les cuesta descubrir si una frase o historia es confusa, o contiene contradicciones o incoherencias". Wellman, Brown y Lawton, han verificado que con la edad va aumentando la capacidad para predecir de modo fiable la información que de momento no recordamos pero que somos capaces de reconocer.

(61) Idem.

(62) Idem.

En el caso de este trabajo, los alumnos de sexto grado de primaria, al leer para comprender usando la Metacognición aprenderían a reflexionar sobre lo que han entendido o están entendiendo al momento de realizar la actividad tomando conciencia de la necesidad de poner en práctica algunas habilidades como: consultar el diccionario para investigar palabras que le resulten desconocidas, activar el conocimiento previo haciendo inferencias a partir de las palabras clave implícitas en el texto y regresar nuevamente al texto asociando lo investigado al contenido de la lectura, para construir un nuevo esquema de representación de lo leído.

Baker y Brown (63) plantean algunas estrategias que conducen a una mejor comprensión de la lectura. Al respecto señalan:

"Tener claros los objetivos de la lectura, es exigencia explícita e implícita de la tarea.
Identificar los aspectos importantes del mensaje.
Centrar la atención en los contenidos principales más que en los aspectos triviales.
Supervisar las actividades que se están desarrollando para determinar si las metas están siendo alcanzadas.
Llevar a cabo las acciones correctoras cuando se detecten fallos en la comprensión".

Otro aspecto de las variables de la persona es la estimación de la amplitud de la memoria. Las investigaciones realizadas demuestran que los niños mayores son más capaces de dar a conocer

63) Idem.

sus dudas. Existen pruebas de que los niños mas pequeños, de cinco a seis años más o menos, confían excesivamente en que poseen determinados conocimientos. Como afirma Moreno (64) "emiten juicios poco realistas sobre su capacidad para recordar información, existiendo una tendencia a la sobrevaloración. Creen que podrán recordar más de lo que, efectivamente recuerdan".

Una investigación más sobre la estimación de la amplitud de la memoria, es la realizada por Dean (65) en 1977, quien encontró que los sujetos con una alta autoestima utilizaban estrategias más sofisticadas, mientras que los que poseían una autoestima baja utilizaban una estrategia más simple, más repetitiva y rígida que la necesaria en esa situación.

El trabajo que hoy se presenta va dirigido a alumnos que cursan el sexto grado de educación primaria. Con base en estas investigaciones, se considera que el nivel de conciencia de estos niños es más alto que el que tienen los alumnos de los primeros grados en el aspecto de estimación de la amplitud de la memoria.

En esta propuesta sobre la comprensión lectora, el papel de los alumnos será reconocer sus deficiencias o simplemente admitir

(64) Idem.

(65) Idem.

su ignorancia acerca de las palabras desconocidas que obstaculizan la construcción de un esquema representacional más amplio del contenido del texto expositivo que lee.

Por lo que respecta a las variables de la tarea, ésta consiste en reflexionar en forma general acerca de cómo llevamos a cabo la comprensión de textos expositivos, concientizando el proceso.

Tener claro el objetivo de la tarea que se intenta resolver, significa analizar si la información es ya conocida o es novedosa (aspecto que se verá a partir de las palabras clave que contiene el texto, poniendo en práctica la habilidad del uso del diccionario y activando el conocimiento previo que los alumnos poseen).

Es necesario que el maestro haga previamente la explicitación de la tarea que se va a realizar con la intención de enterar al alumno lo que se pretende lograr en la sesión de trabajo y se puedan obtener mejores resultados.

Concretamente, al hacer uso del Metaconocimiento en la tarea de comprender un texto, es indispensable plantear tareas y objetivos claros al alumno.

Tomando en cuenta el grado de dificultad que para los alumnos de sexto año representa comprender lo que leen, en la evaluación inicial aplicada previamente a la estructuración de la estrategia metodológica, los alumnos entrevistados emitieron algunas respuestas en las que se coincide con A. Moreno (66) cuando expone lo que en sus investigaciones ha encontrado sobre este aspecto.

Los niños consideran que la comprensión de la lectura de un texto es más fácil si ponen atención, si todos están callados, piensan que se obtienen mejores resultados en el salón de clases.

En relación con las variables del conocimiento de las estrategias, en el contexto del Metaconocimiento, se refieren a los instrumentos intelectuales que nos ayudan a organizar nuestro aprendizaje y mejorar sus resultados.

Según Moreno (67) las estrategias fundamentales son la planificación, las estrategias de memorización o la modificación de estrategias y la comprobación.

La planificación se refiere al hecho de ser conscientes de la necesidad de organizar con anticipación las actividades que mejor favorezcan al aprendizaje. Influye en gran medida la

(66) Ibid. p. 56

(67) Ibid. p. 56

reflexión que el alumno lector pueda hacer con respecto a las estrategias que se requieren para realizar la tarea de comprensión de un texto y que pueden ser entre otras, el análisis de palabras clave y el uso del diccionario como medios para desarrollar su conocimiento previo.

En cuanto a las estrategias de memorización que ofrecen Pressley, Borkowski y O' Sullivan (68). Se considera pertinente retomar lo que se refiere al método de la palabra clave que consiste en transformar la información no familiar en otra más familiar.

Moreno citando a Flavell menciona como actividades idóneas para la memorización; al repaso, la organización y la elaboración. En esta propuesta pedagógica que tiene por objeto mejorar el proceso de comprensión de la lectura, no se está de acuerdo en usar el repaso repitiendo varias veces la información.

Tampoco se organizan grupos de ítems de una misma categoría para estudiarlos juntos, pero sí se re-eleva a la elaboración como la estrategia apropiada para aplicarla por todo aquel sujeto lector que desee comprender un texto. "La elaboración consiste en añadir significado, relacionándolo con algo personal, o construyendo una historia, a los ítems que deben recordarse".(69)

(68) Ibid. p. 57

(69) Idem.

En lo que respecta al control de estrategias y comprobación de los resultados, ésto presupone ir adaptando las acciones a las acciones, si se observa que las estrategias inicialmente elegidas no acercan al objetivo.

El aplicar la Metacognición al aprendizaje escolar difunde la necesidad de "aprender a aprender".

Esta idea explicita que no únicamente se debe tomar al aprendizaje como un conjunto de procesos que se desarrollan naturalmente en la mente de los individuos, sino que la cuestión vital radica en comprender que algunos de estos procesos deben aprenderse y al mismo tiempo deben enseñarse.

2.11 Importancia de la enseñanza de habilidades

Partiendo del hecho que así como cada escuela tiene sus características propias, asimismo, cada grupo de alumnos posee características que les hacen ser únicos. El reconocimiento por parte del maestro de las capacidades y necesidades reales de los alumnos debe estar en la base de las decisiones metodológicas que aquél tome en la conducción del proceso enseñanza - aprendizaje.

En lo que respecta a la comprensión de la lectura, el maestro ha de ubicarse en los elementos característicos del grupo de alumnos al cual atiende, en el sentido de reconocer las

experiencias o conocimientos previos que tienen acerca del contenido del texto que se pretende comprender. El maestro ha de enseñar a sus alumnos algunas habilidades que permitan mejorar la tarea de comprensión en la lectura, así como también lo que les resulta desconocido de las palabras clave que engloba el mensaje del texto.

Harris y Hodges (citados por David Cooper) conciben una habilidad como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. "La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades, es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar". (70) (*)

Se está de acuerdo con Cooper cuando critica la posición de los maestros de hoy para enseñar a los alumnos habilidades de la lectura que contribuyan al proceso comprensivo, opina que "deberían impartir esas lecciones de un modo distinto a como lo han hecho hasta aquí". (71) Sugiere como aspectos importantes; centrarse en las habilidades y procesos que habrán de ayudar al lector a extraer las claves necesarias del texto y relacionar esas claves con su experiencia previa, además, debieran hacer

(70) David Cooper. op. cit. p. 22

(71) Idem.

(*) El subrayado es de la autora de este trabajo.

hincapié en el proceso de poner en juego esa habilidad en lugar de inculcarla por el mero hecho de inculcarla.

Dentro de las habilidades de la lectura de comprensión, se encuentra, como una parte específica que puede ser enseñada, el uso del diccionario, considerando este instrumento como una herramienta de gran utilidad.

El uso del diccionario es uno de los medios que permite mejorar el proceso de comprensión, a diferencia de las otras habilidades, ésta puede ser enseñada al alumno. Se considera que éste es un medio que permite enriquecer el esquema inicial o conocimiento previo del lector que le facilitará la comprensión del contenido de un texto.

El maestro no debe limitarse a dar a conocer la habilidad de comprensión a sus alumnos, sino que en sus enseñanzas del uso del diccionario debe de incluir demostraciones prácticas que hagan posible que sus alumnos aprecien y experimenten la aplicación de dicha habilidad en lecturas expositivas de sus libros de texto de educación primaria.

En la estrategia metodológica de esta propuesta, se intenta ayudar al alumno a que mejore su proceso de comprensión enseñándole la habilidad del uso del diccionario para investigar las palabras desconocidas que detecte en la lectura de textos expositivos.

Otro elemento a tomar en cuenta en las decisiones metodológicas para enseñar la comprensión en la lectura refiere a la enseñanza previa de las palabras clave.

2.12 Enseñanza previa de las palabras clave

Una vez que se han obtenido buenos resultados en la enseñanza de la habilidad del uso del diccionario, el alumno ha de aprender a tomar conciencia de sus conocimientos previos, a hacer uso de todo lo que sabe para integrarlo al contenido implícito del texto que lee, y en este proceso juegan un papel fundamental las palabras clave que reflejan el mensaje que el autor del texto emite.

Para David Cooper (72), la enseñanza previa del vocabulario permite alcanzar tres objetivos bien definidos. El primero, es que representa una ayuda para que los alumnos aprendan el significado de las palabras relevantes dentro del texto.

El segundo, refiere a una ayuda para que los alumnos aprendan a pronunciar cualquier concepto clave que pueda causarles dificultades a través de la lectura, y el último es que la enseñanza previa del vocabulario, representa una amplia reserva de vocabulario significativo que eventualmente habrá de convertirse en vocabulario reconocible al instante.

(72) David Cooper. op. cit. p. 171

Se está de acuerdo con Cooper (73) cuando sostiene que hay un estrecho nexo existente entre el vocabulario y la comprensión, ya que ciertos estudios sobre la enseñanza previa del vocabulario han generado resultados positivos, mismos que son justificación suficiente para que los profesores incluyan este componente en el programa de enseñanza de la lectura de comprensión.

Los resultados de estas investigaciones permiten al maestro guiarse en la enseñanza de la comprensión por algunas directrices. Siguiendo a Beck, Perfetti y Mackeown (74), (referido por Cooper) el maestro debe enseñar previamente tan sólo las palabras y conceptos claves significativos para el texto. Si la cantidad de palabras que es preciso enseñar a los alumnos es excesiva, quiere decir que el material elegido para la lectura es demasiado complejo para ellos o está demasiado alejado de sus contenidos, de la información previa de que disponen.

Si se retoma a Jenkins, Pany y Schereck (75) el maestro debe ser minucioso con las palabras. Esto consiste en que el maestro debe tomarse el tiempo necesario para discutir el significado de todas ellas y ofrecer a sus alumnos ejemplos suficientes para asegurarse de que han entendido todas y cada una de las palabras que se les enseña.

(73) *Ibid.* p. 172

(74) *Idem.*

(75) *Idem*

Existen investigaciones realizadas en relación con el conocimiento previo, las dificultades de vocabulario y la comprensión de la lectura como la de Anderson y Freebody (en Stahl y Jacobson, 1986) (76) en la que con el objeto de explicar la relación entre conocimiento de vocabulario y comprensión lectora sugieren tres hipótesis: la hipótesis instrumentalista, la hipótesis de conocimiento general y la hipótesis de aptitud general.

La hipótesis instrumentalista propone que el conocimiento de vocabulario y la comprensión de la lectura están directamente relacionados, o que conocer el significado de las palabras en un pasaje, capacita a una persona para comprender.

La hipótesis del conocimiento general propone que el vocabulario está indirectamente relacionada con la comprensión de la lectura a pesar de su relación con el conocimiento general. Esto es, una persona con un amplio conocimiento de significado de palabras, es probable que tenga un mayor cúmulo de conocimiento general, el cual le capacita en la comprensión del texto.

La hipótesis de la aptitud general, en forma similar, propone que el conocimiento del vocabulario está indirectamente

(76) Steven A. Stahl. and Michael G. Jacobson. "Vocabulary difficulty, prior knowledge, and text comprehension". En Journal of Reading Behavior. Western Illinois University 1986, volume XVIII, No. 4 p. 309 - 312 y 316 - 318

relacionado con la comprensión lectora, pero directamente con la aptitud general.

En relación con el trabajo de Freebody y Anderson, los resultados para el factor conocimiento, estadísticamente fueron más significativos que los del factor vocabulario.

Las versiones más fáciles de los pasajes utilizados, generalmente produjeron cifras de comprensión más altas.

Steven A. Stahl y Michael Jacobson investigaron la influencia de la dificultad de vocabulario y el conocimiento previo en la comprensión de un texto escrito.

Examinaron las hipótesis antes mencionadas encontrando que ambos factores produjeron efectos significativos, sobre todo el proceso.

En los dos estudios, los datos sostienen una hipótesis compensatoria. Esto significa que, si el vocabulario era demasiado difícil o el sujeto carecía del conocimiento previo necesario para comprender un texto escrito, los sujetos no compensaban aparentemente para estas necesidades, usando otras fuentes de conocimientos, se comprendía a un nivel más bajo. El estudio de Stahl y Jacobson muestra que si las palabras de un texto son demasiado difíciles, la comprensión se afecta. Este resultado sostiene la hipótesis instrumentalista de las relaciones entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión de la lectura.

Los estudios han indicado que un grado moderado de dificultad puede ser mejor para el aprendizaje que los textos excesivamente difíciles o aquellos excesivamente fáciles.

En esta propuesta pedagógica, se considera necesario integrar la enseñanza previa del vocabulario en el desarrollo de la información previa relacionada con el texto. El maestro debe discutir con sus alumnos la relación entre las palabras que les son enseñadas y los conceptos que deberán asimilar dentro del texto. Algunos maestros, preocupados por mejorar el vocabulario de los niños, les enseñan muchas palabras o les presentan una gran lista de definiciones que no les resultan significativas, cuando lo importante es unir lo que los alumnos han aprendido, sus experiencias y sus vivencias, a esas palabras clave que contiene el texto. Conciérne al maestro ayudar a sus alumnos para que cada uno active dentro de sí esos conocimientos previos que ya posee con la finalidad de desarrollar su esquema inicial, enseñándolos a utilizar habilidades que les facilitarán lograr la comprensión del texto que leen; el análisis previo a la lectura de las palabras clave que conforman el contenido del texto puede contribuir al desarrollo de dicho esquema.

Cuando los niños se enfrentan con la lectura de un texto, traen consigo infinidad de experiencias acumuladas y bien

puede ocurrir "que no se hayan detenido a reflexionar acerca de esas experiencias desde hace tiempo por lo cual es preciso activarlas o reactivarlas en su mente" (77). Entonces, es necesario tomar en cuenta esos conocimientos previos para seleccionar las palabras clave que requieren analizarse antes de leer el texto, se considera un aspecto importante en el que el maestro debe poner especial cuidado.

Como menciona David Cooper:

"Por ende, es en última instancia responsabilidad del maestro elegir las palabras que verdaderamente conviene enseñar previamente y esa decisión depende de las capacidades objetivas de los alumnos". (78)

Aunque no existe una respuesta de carácter absoluto y definitivo respecto a qué palabras se han de enseñar previamente a los alumnos antes de que aborden la lectura de cualquier material, hay algunas preguntas que el maestro puede formularse para facilitar el proceso de toma de decisiones durante la planificación. Se aclara que es indispensable que el maestro lea el texto antes de la sesión de trabajo con sus alumnos para conocer el argumento o las ideas centrales que rigen la lectura antes de que se cuestione, es importante observar las palabras del texto que pudieran ocasionar problemas a los alumnos.

(77) David Cooper op. cit. p.438

(78) Ibid. p.173

La siguiente interrogante que presenta David Cooper, se considera necesaria para que el maestro la realice en el análisis previo que hace de la lectura;

¿ Cuáles de las palabras identificadas son concepto clave dentro del texto seleccionado ?.

Los conceptos clave son las palabras directamente relacionadas con la intención general o las ideas centrales del texto, puede decirse que: "Los conceptos clave son los grandes portadores de significado dentro de un texto y se parecen mucho a las palabras que utilizamos en un telegrama cualquiera" (79).

Las palabras utilizadas en un telegrama transmiten la intención del emisor sin mayores explicaciones. Las palabras clave de un texto cumplen la misma función: transmiten buena parte del significado que se desea comunicar.

"Las palabras seleccionadas para ser enseñadas previamente deberían ser, en última instancia, las palabras que mayor utilidad habrán de prestar al alumno para comprender mejor el texto" (80).

La intención de que los niños se familiaricen con las palabras clave es que al momento de leer el texto, este vocabulario sea reconocible y los lectores al superar este obstáculo, tengan más oportunidad de comprender lo escrito.

(79) Op. cit. p. 174

(80) Ibid. p. 175

Así, se le va enseñando a utilizar más efectivamente la información.

La meta del lector debiera consistir en desarrollar un vocabulario reconocible al instante lo suficientemente amplio como para no tener que analizar la pronunciación y significado de cada palabra con que se tope en la lectura. A mayor abundamiento, la meta del profesor en su afán de incrementar el vocabulario reconocible del alumno debiera centrarse en la habilidad de éste para reconocer al instante las palabras durante la lectura espontánea de un texto, en lugar de su habilidad para pronunciar y definir palabras aisladas (81).

Se reconoce que no es posible enseñar a los niños todas las palabras con las que se encontrarán en la lectura por lo que se insiste en enseñarles habilidades para que por sí mismos estén capacitados para desarrollar su vocabulario. Constantemente el maestro debe hacer sentir a sus alumnos la importancia de investigar el significado de nuevas palabras pero más que nada saber utilizarlas.

El maestro, en compañía de sus alumnos debe hacer uso del diccionario, pero sin limitarse a extraer el significado ahí descrito. Es necesario analizar y discutir dicho significado aplicándolo a enunciados orales y escritos que se relacionen a experiencias vividas.

(81) David Cooper. op. cit. p. 159.

Se trata de tomar conciencia de que la lectura de comprensión, implica todo un proceso de interacción con los conceptos que pudieran ser difíciles de entender por los alumnos.

No se descarta, que el niño encontrará palabras que le resulten difíciles de entender y que el maestro no las consideró así, por esta razón, los alumnos deben hacer uso del metaconocimiento, reconociendo sus limitaciones en cuanto a información previa o de vocabulario se refiera, y hacer un mayor esfuerzo por superar sus limitaciones de comprensión.

Los niños con limitaciones en su información previa van a tener más necesidad de aprender las palabras y de utilizar el diccionario constantemente antes y durante la lectura que aquellos niños que disponen de más experiencia respecto al contenido del texto. Esto habla de la relación entre conocimiento previo y comprensión. Según Cooper "Para que el aprendizaje del vocabulario resulte algo valioso y perdurable debe relacionárselo con un esquema preexistente a una serie de experiencias previas de los alumnos" (82).

Cooper, habla de tres factores que se han de tomar en cuenta, por parte del maestro, en la planificación de su trabajo para la enseñanza de la comprensión del texto: el texto que se

(82) *Ibid.* p. 223.

pretende comprender, él mismo como docente y los alumnos a quienes intenta orientar en dicha enseñanza.

Estas ideas se rescatan para el diseño de la estrategia metodológica de esta propuesta ya que en primer lugar, el maestro ha de analizar el texto y determinar las ideas fundamentales que ahí se encuentran, porque a partir de este acercamiento identificará los conocimientos previos y las palabras clave que es necesario activar ante el grupo de alumnos. Esto servirá para conocer el texto en sí, dándose idea de su contenido, y para detectar las palabras que requieren de estudiarse antes de que realicen la lectura los alumnos.

Cuando el maestro realiza el análisis del texto expositivo, hace metaconocimiento para interpretar el contenido de la lectura, reconoce conscientemente sus deficiencias así como sus posibilidades.

Los alumnos en su calidad de sujetos a quienes va dirigido el proceso de la enseñanza requieren de una atención especial.

Los procedimientos y todas las actividades que el maestro use para que los alumnos logren la comprensión de la lectura, deben estar encaminados a que aprendan a desarrollar por sí mismos los conocimientos previos y el vocabulario afín al texto. sólo hay que aprovechar lo que el niño ya tiene, lo que ha

aprendido a través de su interacción con todo lo que le rodea, se necesita estimular la potencia que tiene adormecida enseñándolo a usarla, y a desarrollar sus habilidades concientizándolo, gradualmente, de su propio proceso cognitivo.

Cooper refiriendo a Harris y Hodges, plantea que :

"En su relación con el aprendizaje y la comprensión lectora, la información previa ha sido definida como la sumatoria de los aprendizajes previos y el desarrollo anterior de un individuo; en una palabra, la experiencia (...), las experiencias, que anteceden a una situación de aprendizaje, o una narración, etc..". (83)

Para desarrollar la información previa, este autor sostiene que el maestro "requiere algo más que proporcionar, lisa y llanamente, algunos datos a los alumnos o impartir una conferencia en el aula" (84). El proceso enseñanza-aprendizaje consiste en un todo interactivo, que incluye relaciones alumno - profesor y alumno - alumnos.

El papel del maestro es promover un ambiente que favorezca las buenas relaciones, donde todos interaccionen sabedores que las actividades que desarrollen están encaminadas a un objetivo común que es ampliar sus esquemas cognitivos ayudándose unos a otros, a comprender la lectura.

(83) Ibid. p. 108

(84) Ibid. p. 113

Otro elemento esencial es clarificar el objetivo de la lectura, se considera que si los alumnos están informados de éste, tendrá seguridad en lo que está haciendo y claridad de hacia dónde quiere llegar.

Cooper, reconoce esta necesidad, cuando expresa que:

De hecho, a medida que la habilidad lectora de los niños va madurando, debiera animárseles a fijar su propio objetivo de la lectura, pues es precisamente eso lo que suele hacer, a la larga, el sujeto capaz de comprender efectivamente un texto (85).

Plantear interrogantes y tomar en cuenta las dudas que los alumnos tienen, es otro de los procedimientos útiles para desarrollar el conocimiento previo. Se considera que las preguntas que el niño se formule acerca del significado de las palabras clave que se analizan previamente a la lectura del texto, le conducirá a relacionar sus experiencias y conocimientos al momento de leer. Dichas preguntas son valiosas por la simple razón de que parten del interés personal de los alumnos, hacen inferencias, van juzgando y reestructurando sus hipótesis iniciales, es decir, se avanza paulatinamente hacia la comprensión del texto.

Si en el análisis de las palabras clave del texto los alumnos manifiestan tener conocimientos previos acerca del significado, es pertinente estimular además del cuestionamiento individual, el intercambio grupal de ideas. Se propicia así, el enriquecimiento de lo que se tiene inicialmente integrando las aportaciones de los demás.

(85) Ibid. p. 121.

Las ilustraciones pueden ser de gran utilidad para activar el conocimiento previo que los alumnos requieren, y éstas sirven de base para la discusión. Son una forma concreta que motiva a los niños a generar información al intercambiar opiniones acerca de lo que ven, trayendo a colación conocimientos que ya tienen o bien, desarrollándola en los casos en que disponen de información muy limitada o nula.

3. MARCO CONTEXTUAL

Esta propuesta pedagógica se aplicó a dos grupos de sexto grado de educación primaria de dos escuelas diferentes. Uno de ellos fungió como grupo control y el otro como experimental. Sus características constitutivas son similares puesto que ambos tienen su origen en un mismo contexto.

Geográficamente, están ubicados en la periferia de la ciudad de Culiacán, Sinaloa, específicamente en la colonia Guadalupe Victoria (grupo control) y Vicente Guerrero (grupo experimental).

El grupo experimental, está integrado por veinte alumnos, el cincuenta por ciento de ellos, integraron la muestra de la cual se tomaron los datos de contrastación que permitieron evaluar la propuesta. Estos niños proceden de familias en las que hay necesidad de incorporarse tempranamente a las actividades productivas para colaborar en el ingreso familiar y poder así participar en la satisfacción de las necesidades básicas. La mayoría desempeña trabajos diversos durante las tardes. Algunos son ayudantes de mecánico, paqueteros en supermercado, lavacoches o auxiliares en el quehacer doméstico.

El desempeño de las anteriores actividades, permite a estos niños, interaccionar con personas de los diferentes estratos sociales. Dicha interacción se limita a la relación laboral, en este sentido, las posibilidades de enriquecerse culturalmente, son escasas.

Por limitantes de tiempo y económicas, no asisten a lugares que contribuyan a incrementar su conocimiento general. Esta situación repercute en el contexto escolar, específicamente en lo que refiere a la comprensión de la lectura por ser una actividad poco practicada. Además, ellos se enfrentan con un número significativo de términos desconocidos ya que difieren de las utilizadas comúnmente en sus experiencias cotidianas dentro del contexto social en el que se desenvuelven.

Cabe señalar que el grupo experimental en el cual se aplicó la estrategia metodológica didáctica propuesta, se caracterizó al iniciar el ciclo escolar (comparativamente con otro grupo de sexto grado de la misma institución), con el promedio de aprendizaje más bajo en los resultados obtenidos en el examen de exploración del área de español.

El grupo control, se caracterizó desde el inicio del año escolar con un buen promedio de aprendizaje, resultando ser el mejor grupo de sexto grado a nivel zona en el examen aplicado al finalizar el ciclo para efectos de concurso.

4. ESTRATEGIA METODOLOGICA

4.1 Objetivos

- Mejorar la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de educación primaria.

- Enseñar estrategias metacognitivas - como es la toma de conciencia del uso del diccionario en la investigación de palabras desconocidas - para favorecer la comprensión.

- Estimular la aplicación del conocimiento previo de los alumnos con respecto a las palabras clave en la comprensión de un texto expositivo.

4.2 Estructura y procedimiento.

La estrategia metodológica didáctica comprende dos partes. La primera refiere a la enseñanza de la habilidad del uso del diccionario en la consulta del significado de las palabras desconocidas de un texto. La segunda toma como objeto de enseñanza la atribución de significado a las palabras clave como un prerrequisito necesario pero no suficiente de la comprensión activa.

La primera parte tiene las siguientes fases: reflexión metacognitiva inicial, enseñanza del uso del diccionario y reflexión metacognitiva final.

La reflexión metacognitiva inicial pretende que el alumno tome conciencia de sus estrategias de comprensión, específicamente a la búsqueda de significado de las palabras desconocidas.

El procedimiento metodológico en la fase de la enseñanza del uso del diccionario, se divide en tres momentos. Estos toman como punto de partida el modelo de enseñanza de la teoría Vygotskiana. Estos tres momentos son: modelado, trabajo grupal y trabajo individual. Los dos primeros refieren al plano interpsicológico, el último al intrapsicológico.

El modelado, es el momento mediante el cual, el maestro demuestra a sus alumnos cómo implementar la habilidad de búsqueda de significado de las palabras desconocidas utilizando el diccionario. El maestro monitorea la actividad oralizando el proceso seguido en dicha búsqueda, esto significa que al mismo tiempo que ejecuta el procedimiento externa un pensamiento en voz alta para exponer sus acciones.

El trabajo grupal es el momento en el que el maestro y alumnos monitorean conjuntamente la actividad. Los alumnos repiten el procedimiento observado en su maestro y explicitan oralmente el desarrollo de la tarea. Los alumnos con ayuda del maestro internalizan progresivamente la acción y asumen la responsabilidad de la misma. Este momento permite retroalimentarse, en el transcurso de esta práctica hay correcciones y se reenseñan grupalmente la habilidad.

El trabajo individual, es el momento en el que se desarrolla la actividad de manera independiente de parte de los alumnos, relacionando lo aprendido en los dos momentos anteriores.

La fase de reflexión metacognitiva final permite que los alumnos se autoevalúen. Hacen metaconocimiento de su propio proceso de aprendizaje, al comparar los resultados de su reflexión metacognitiva inicial con los logros del trabajo individual.

La segunda parte de la estrategia refiere a la enseñanza de las palabras clave previa a la lectura del texto. Toma como base teórica a los postulados Ausubelianos del aprendizaje significativo por recepción. Se pretende que el grupo de palabras clave del texto se conviertan en términos reconocibles al momento de leer. Al indagar con los alumnos su estado de conocimiento previo con respecto a dichas palabras, se activan los antecedentes conceptuales y se toman como punto de partida para la enseñanza. Esto significa, que si los alumnos desconocen determinadas palabras que son claves para comprender un texto, el maestro habrá de enseñarlas previamente a su lectura y con esto favorecer el aprendizaje significativo en la comprensión de la misma.

En esta segunda parte se pone en práctica lo aprendido en la primera. Es decir, la habilidad de búsqueda de significado de las palabras desconocidas le permitirá a los alumnos investigar aquellas palabras que siendo distintas a las enseñadas previamente por el maestro, las encuentre en el texto motivo de lectura y las desconozca o tenga impreciso su significado.

Primera parte.**Fase 1****Reflexión metacognitiva inicial:**

Objetivo: Propiciar en los alumnos la toma de conciencia de sus estrategias de comprensión en la lectura y de la necesidad de usar el diccionario en la consulta de palabras contenidas en el texto cuyo significado se desconoce o no se tiene muy preciso.

Procedimiento:

- El maestro aclara a los alumnos el objetivo de la tarea.
- Se genera una discusión a partir de las siguientes

interrogantes:

- a) ¿ Cómo le hacen ustedes para entender lo que leen ?
- b) ¿ Qué hacen cuando encuentran alguna palabra desconocida?

- El maestro guía la discusión en cada uno de los cuestionamientos y registra por escrito en el pizarrón un listado de las estrategias que los niños dicen utilizar.

- Revisión del listado de estrategias. Si entre las estrategias no se registra el uso del diccionario, el maestro sugiere analizar la pertinencia del uso de este medio y se agrega al listado.

- Se hace una discusión que tiene como objetivo analizar el uso específico que cada uno de los alumnos hace de este medio. El resultado de ésta se registra en el pizarrón.

Interrogantes de discusión:

- a) ¿ Cómo usas el diccionario ?

b) ¿ Qué haces después de localizar en el diccionario la palabra que desconoces ?

- Planteamiento por parte del maestro (en caso de no encontrarse en la lista de estrategias expuestas por los alumnos) del siguiente procedimiento de investigación de palabras desconocidas.

1.- Localizar la palabra.

2.- Consultar el diccionario.

3.- Registrar por escrito el significado.

4.- Volver a la lectura del texto para relacionar el significado que registró del diccionario con el significado que tiene la palabra en el texto leído.

5.- Registro por escrito del significado específico que esa palabra tiene en el texto, a partir del vocabulario de los niños.

Fase No. 2

Enseñanza del uso del diccionario.

Primer momento metodológico. Demostración.

Objetivo: Aplicar por parte del maestro, ante sus alumnos la estrategia de búsqueda del significado de palabras desconocidas utilizando el diccionario.

Procedimiento:

- Monitoreo centrado en el maestro.

- Se establece el objetivo de la sesión.

- Lectura oral del texto completo.

- Lectura oral del primer párrafo del texto.

- Búsqueda de las palabras desconocidas.
- Consulta al diccionario.
- Registro por escrito del significado general que da el diccionario.

- Vuelta a la lectura para relacionar el significado general de las palabras con el texto que se ha leído con el fin de encontrar el significado específico.

- Registro escrito de la comprensión del significado específico en los términos del maestro.

Fase No. 3

Enseñanza del uso del diccionario.

Segundo momento metodológico. Trabajo grupal.

Objetivo: aplicación grupal de la habilidad de búsqueda de palabras desconocidas.

Procedimiento:

- Monitoreo compartido entre maestro y alumnos.
- Establecer el objetivo de la sesión.
- Lectura total del texto.
- El maestro inicia la actividad poniendo en práctica el procedimiento de búsqueda con la primera palabra desconocida.
- El maestro cede el monitoreo a uno de los alumnos quien repite el procedimiento vía oralización con una nueva palabra.

En caso necesario el maestro interviene para auxiliar a los monitores.

- El monitoreo va cambiando de alumno en alumno hasta agotar la consulta de los términos desconocidos.

Fase No. 4

Enseñanza del uso del diccionario.

Tercer momento metodológico. Trabajo individual.

Objetivo: Aplicar individualmente la habilidad del uso del diccionario en la investigación del significado de palabras desconocidas.

Procedimiento:

- Se aclara el propósito de la sesión.
- Lectura global del texto en silencio e individualmente.
- Cada alumno pone en práctica la estrategia de consulta.
- Control de la realización de la actividad en cada uno de los alumnos para efectos de retroalimentación.

Fase No. 5

Reflexión metacognitiva final.

Objetivo: Autoevaluación, toma de conciencia del progreso individual en la habilidad del uso del diccionario.

Procedimiento:

- Se establece el objetivo de la sesión.
- Se presenta el listado de estrategias de los alumnos registrada en la actividad de reflexión metacognitiva inicial, para efectos de revisión.

- Análisis de las nuevas estrategias en el uso del diccionario.

- Comentarios grupales.

- Discusión a partir de la siguiente interrogante:

¿ Qué diferencia hay entre lo que hacías antes para investigar el significado de las palabras desconocidas y lo que haces ahora ?.

- Análisis reflexivo de sus limitaciones y capacidades personales al autoevaluarse.

- Construcción de un escrito individual respecto a los avances que de manera consciente perciben en sí mismos en el uso de esta habilidad (*).

- Lectura al grupo del escrito de reflexión individual.

- Comentario grupal de la reflexión.

(*) Ver en apéndice C, ejemplo de escrito de autoevaluación.
Nota: En la práctica que se realizó en el grupo experimental para la actividad No. 2, se usó el texto "Bóolidos del espacio" (ver en anexo, textos expositivos utilizados en todas las fases). Como se puede apreciar, se inicia con una lectura sencilla, ya que lo que se pretende es que el niño aprenda la estrategia de consulta por medio del diccionario. Se seleccionó este texto con la finalidad de superar la limitación que representa para su comprensión un texto difícil permitiendo al alumno centrar su esfuerzo cognitivo en el aprendizaje de la mencionada estrategia.

Segunda parte.

Enseñanza previa de palabras clave

Objetivo: Establecer en la estructura conceptual de los alumnos una base de conocimiento previo que sirva como anclaje de los contenidos del texto a leer a partir de la enseñanza de las palabras clave.

Procedimiento:

- Selección previa por parte del maestro de las palabras clave de la lectura.

- Explicitación del objetivo de la sesión, al grupo.

- Activación del conocimiento previo de los alumnos a partir de las palabras clave.

a) Comentario grupal de cada una de las palabras seleccionadas por el maestro, con el fin de detectar en los alumnos las que le son desconocidas y las que son de su dominio.

b) Construcción de enunciados con las palabras conocidas a fin de revisar la pertinencia del significado que los alumnos tienen de éstas para la comprensión de la lectura. (*)

c) Enseñanza por el maestro de las palabras clave que resultaron ser desconocidas por los alumnos y las que no tienen un significado pertinente.

(*) Es muy importante realizar este paso, ya que las experiencias obtenidas en la aplicación de esta propuesta indican que en algunas ocasiones los alumnos dicen conocer el significado de alguna palabra pero es necesario aclarar si es el adecuado de acuerdo con el texto que se intenta comprender.

- Construcción de enunciados con el fin de revisar el impacto de la explicación del maestro en la estructura conceptual de los alumnos.

- Construcción de un enunciado por el maestro (demostración)
- Construcción de enunciados por el grupo (trabajo grupal).
- Construcción de enunciados por cada uno de los alumnos en forma independiente (trabajo individual).
- Lectura del texto (*).

(*) Las palabras que los alumnos no comprendan del contenido del texto durante su lectura y que no estén incluidas en las palabras clave enseñadas previamente, se investigarán poniendo en práctica la habilidad de consulta de palabras desconocidas expuesta en la primera parte de esta estrategia metodológica.

Nota: La enseñanza de palabras clave previa a la lectura del texto, se desarrolló en cuatro sesiones de trabajo utilizando un texto distinto en cada una de ellas.
Ver en anexo los textos usados.

4.3 Sugerencias didácticas en la enseñanza de palabras clave

En el trabajo de la segunda parte de la estrategia metodológica, se pueden diversificar las técnicas de enseñanza. Se sugieren la discusión grupal, la exposición oral del maestro y el uso de ilustraciones.

La discusión grupal tiene grandes ventajas, su práctica propicia el intercambio de opiniones entre los alumnos y permite enriquecer sus conceptos con la interacción. Además, la discusión no se circunscribe exclusivamente a los alumnos, se pretende que sea el maestro promotor y guía de la comunicación a partir de los intereses de sus alumnos.

Es fundamental promover la participación de los alumnos retomando sus definiciones y las explicaciones que aportan en el análisis de palabras clave con el fin de tomarlas como punto de partida cuando son adecuadas al contenido del texto, o en caso contrario, reorientar a los alumnos cuando sus definiciones no son pertinentes.

La técnica expositiva, o sea la explicación por parte del maestro, se sugiere en la enseñanza de las palabras clave de preferencia cuando los alumnos manifiestan poseer muy poco conocimiento previo.

El uso de ilustraciones acompañado de la explicación del maestro se recomienda utilizarla cuando el conocimiento previo de

los alumnos es nulo, es decir, cuando en su bagaje conceptual no se incluyen contenidos relacionados con la palabra clave objeto de enseñanza.

4.4 Obstáculos que se presentaron en la aplicación de la estrategia metodológica

Romper con las estrategias de lectura que los alumnos utilizaban antes de la aplicación de la estrategia metodológica, fué una limitante que dificultó el trabajo. Los alumnos no estaban familiarizados con la tarea de comprensión que requiere de una demanda cognitiva reflexiva en el sujeto. Mostraban una tendencia muy recurrente a querer memorizar y repetir el contenido de la lectura, por lo que era difícil cambiar sus estrategias repetitivas y memorísticas por estrategias metacognitivas.

Por lo que respecta a la participación de los alumnos, en el momento metodológico denominado trabajo grupal, los alumnos se resistían a aceptar el monitoreo de la actividad, este era un esquema de trabajo nuevo para ellos, ya que lo más común es que el maestro, en forma tradicionalista, tenga siempre el control de la actividad de enseñanza.

En lo que refiere a la enseñanza del uso del diccionario, la mayor dificultad para los alumnos durante el momento metodológico

del trabajo individual, al investigar palabras desconocidas, fue la de volver a la lectura del texto después de haber investigado el significado de dichas palabras en el diccionario.

La no familiaridad con este tipo de tareas, es una de las causas que explican esta dificultad. Dificultad que a medida que se fue aplicando la estrategia metodológica, se fue superando, y en las últimas sesiones de trabajo los alumnos mostraron un avance significativo en el uso de la estrategia de investigación de palabras desconocidas.

4.5 Posible aplicación de la estrategia metodológica propuesta, en la enseñanza de los contenidos de otras áreas de conocimiento.

Son dos los aspectos centrales que contiene la estrategia metodológica. Uno de ellos refiere a la enseñanza de habilidades metacognitivas. La otra, a la mejora de la comprensión de la lectura de los alumnos de sexto grado.

El primer aspecto puede ser retomado para ponerse en práctica en la enseñanza de los diferentes contenidos escolares. Es decir, su aplicación puede favorecer la toma de conciencia de las dificultades que tiene una tarea, de las posibilidades de aprendizaje del sujeto y de la pertinencia de sus estrategias en la solución de problemas.

Se sugiere que la enseñanza de habilidades metacognitivas tome en cuenta el nivel de desarrollo intelectual del sujeto, es decir, que ésta será mas efectiva con alumnos de los últimos grados de educación primaria. Con sujetos menores, las posibilidades de enseñanza de habilidades metacognitivas se reducen, ya que éstos sobrevaloran sus capacidades intelectuales.

La perspectiva de esta propuesta es amplia. Por lo que refiere al aspecto de mejorar la comprensión de la lectura, puede ser aplicada en la enseñanza de los contenidos de cualquier área de aprendizaje, siempre y cuando el objeto de conocimiento sea la comprensión de textos escritos de tipo expositivo.

5. CONGRUENCIA INTERNA ENTRE MARCO TEORICO

Y LA ESTRATEGIA

METODOLOGICA

En la estrategia metodológica está implícito el modelo interactivo que explica el proceso de comprensión de la lectura planteado por David Cooper, Sánchez Miguel, Alonso Tapia y Mar Mateos. En la primera parte que se refiere a la enseñanza de la habilidad de búsqueda del significado de las palabras desconocidas, el alumno recurre a la materialidad del texto y del diccionario (proceso ascendente). En la segunda parte, la enseñanza de las palabras clave del texto, se pone en marcha el proceso descendente, vía activación del conocimiento contenido en su estructura conceptual.

La interactividad del proceso de comprensión se pone de manifiesto cuando se enseña al niño a relacionar la información nueva (texto) con la información antigua que viene siendo el conocimiento previo, para efecto de mejorar dicha comprensión. La importancia del conocimiento previo se fundamenta en teóricos como Ausubel, Kenneth y Yetta Goodman, Pearson y Johnston.

La concepción del aprendizaje que subyace a la estrategia de este trabajo tiene que ver con el punto de vista teórico de Ausubel, específicamente con el aprendizaje significativo por recepción. En este sentido, el maestro orienta la enseñanza hacia la construcción de significado ya que toma como punto de

referencia los contenidos de la estructura conceptual de sus alumnos - o sea los conocimientos previos - al presentar la nueva información, con el fin de que ésta tenga un punto de apoyo que permita la construcción de significado.

Las aportaciones que hace Amparo Moreno Hernández sobre metaconocimiento y aprendizaje escolar, se encuentran en esta estrategia de la siguiente manera. En la primera parte se realiza una reflexión inicial y una final, en la que el niño toma conciencia de la necesidad de poner en práctica algunas habilidades - como es el caso del uso del diccionario - al reconocer que para aprender, el sujeto requiere de un esfuerzo mental deliberado.

En el diseño de la segunda parte de la estrategia continúa usándose el metaconocimiento. El alumno, de manera consciente discrimina de entre las palabras clave de un texto, las que conoce y las que desconoce. Además, expone los contenidos de su estructura conceptual con respecto a lo que desde su análisis, le es conocido.

El maestro también hace reflexión metacognitiva. Lee el texto antes que sus alumnos para identificar las palabras clave ahí expuestas y planificar su trabajo con base en las expectativas de conocimiento que tiene de sus alumnos.

Algunos elementos de la teoría de Vygotski están presentes en esta estrategia de intervención pedagógica. Para su diseño se realizó una evaluación inicial con el objetivo de reconocer el nivel evolutivo real de los alumnos del grupo experimental y tomarlo como punto de partida.

La mediación inicia con el modelado del maestro quien enseña a los alumnos explicitando en voz alta su proceder, para continuar con la cooperación entre sujetos en las actividades conjuntas que se realizan tanto en la habilidad del uso del diccionario, como en la activación del conocimiento previo por medio de las palabras clave del texto.

Se promueve la relación intersubjetiva maestro - alumnos, alumno - alumnos como elemento necesario y revio al trabajo individual en el que se internaliza el conocimiento. Esto está presente en los dos primeros momentos metodológicos - demostración y trabajo grupal - .

La importancia dada en esta propuesta a la enseñanza de habilidades (como el uso del diccionario y la enseñanza previa de palabras clave) para la activación del conocimiento previo del alumno, está fundamentado en el punto de vista de David Cooper.

La evaluación de la comprensión toma como punto de partida los fundamentos teóricos de Peter Johnston. Específicamente, se

basa en la tercera postura, que se orienta a la obtención de datos de lo que comprende el alumno (producto, resultado de la comprensión) aunado al cómo lo comprende, y qué hace para comprender (proceso, habilidades puestas en práctica). La evaluación del producto, en este trabajo, se basó en el análisis del escrito que elaboró el alumno. El proceso se evaluó con las estrategias de lectura que los niños dicen utilizar para comprender un texto y que fueron registradas en la entrevista individual, tanto en la evaluación inicial, como en la evaluación final.

6. SECUENCIA METODOLOGICA PARA LA CONSTRUCCION

DE ESTA PROPUESTA

PEDAGOGICA

Se realizaron observaciones en cuatro grupos de sexto grado de educación primaria en donde el objetivo de la clase era la enseñanza de la lectura de comprensión.

El análisis de la práctica de los maestros observados reflejaba parte de la problemática actual existente en relación con la enseñanza-aprendizaje de la lectura de comprensión de textos.

Una de las actividades a la que con mayor frecuencia recurrieron los maestros para lograr la comprensión del grupo de alumnos, fue el uso del diccionario. La forma de utilizar este libro en la consulta de palabras desconocidas y su incidencia en la comprensión lectora de los alumnos, orientó a la autora de este trabajo a la búsqueda de información bibliográfica. Inicialmente la concepción teórica acerca de la lectura de comprensión era muy general; a partir de la revisión de algunos trabajos de investigación se llegó a precisar el objeto de estudio de esta propuesta.

La inquietud por avanzar de un nivel teórico propositivo a un nivel de aplicación de la misma, se manifestó conforme se profundizaba en la construcción teórica de este trabajo.

Con la finalidad de investigar el estado de la Zona de Desarrollo Real de los sujetos con quienes se pretendía aplicar la estrategia metodológica, se llevó a cabo una evaluación

inicial en dos grupos de sexto grado (con características contextuales similares), para conocer su nivel de comprensión en la lectura de textos expositivos y además conocer las estrategias que los alumnos ponen en práctica al momento de leer. Un grupo funcionó experimentalmente, y el otro, sólo como control para efectos de evaluación de la estrategia metodológica propuesta.

Se seleccionaron al azar diez sujetos en cada uno de los grupos para llevar un seguimiento en la aplicación y evaluación de la estrategia metodológica.

Una vez reconocida la Zona de Desarrollo Real de los sujetos, se diseñó la estrategia metodológica orientada a estimular la Zona de Desarrollo Potencial en los alumnos. En dicha estrategia, se intentó articular los elementos teóricos analizados rescatando aspectos que se consideran importantes para mejorar la enseñanza de la lectura de comprensión.

Se aplicó la estrategia diseñada en el grupo experimental en el transcurso del ciclo escolar 1991-1992.

Se realizó la evaluación final tanto al grupo experimental como al de control, utilizando el mismo procedimiento que en la evaluación inicial.

Se elaboraron tablas donde se exponen los resultados de la evaluación inicial y final, tanto en comprensión, como en estrategias de lectura y el uso del diccionario, permitiendo valorar la pertinencia de la aplicación en el aula, de la estrategia aquí propuesta. La interpretación de los datos dio lugar a las conclusiones del trabajo.

7. EVALUACION

La evaluación inicial fue el punto de partida en el diseño de esta estrategia de intervención pedagógica para mejorar la comprensión lectora.

En este trabajo se tomaron dos grupos de sexto grado de educación primaria. Uno de ellos es el grupo experimental en el que se aplica la estrategia metodológica de esta propuesta. El otro es el grupo control, que sirve únicamente como punto de referencia para la evaluación de la misma. Para tal efecto, se realizaron dos evaluaciones en ambos grupos.

Con los resultados de la evaluación inicial, se diseñó la estrategia. Se tomó en cuenta el nivel de Desarrollo Real de los sujetos del grupo experimental en relación con dos aspectos. Por un lado, la comprensión que obtienen en la lectura de un texto expositivo y por otro, las estrategias de comprensión que el sujeto pone en práctica en la tarea de la lectura.

Una vez reconocida la Zona de Desarrollo Real de los sujetos, se diseñó una estrategia metodológica orientada a crear la Zona de Desarrollo Próximo en relación con la tarea de comprensión lectora y las estrategias de lectura.

Para efectos de llevar un seguimiento en la aplicación de esta estrategia, se seleccionaron al azar 10 sujetos en cada uno de los grupos.

En la evaluación final se utilizó el mismo procedimiento que en la inicial. Los resultados sirven para probar la pertinencia de la estrategia metodológica en el grupo experimental.

7.1 Procedimiento de evaluación

Son dos los aspectos centrales a evaluar. El primero refiere al nivel de comprensión que tiene el niño, el segundo a las habilidades de corte metacognitivo que éste utiliza en el momento de abordar la lectura de un texto cuando el objetivo es la comprensión del mismo.

Para la evaluación del primer aspecto, se instrumentó una tarea de recuerdo libre inmediato por escrito procediendo de la siguiente manera.

- Diálogo breve con el grupo de niños intentando crear un ambiente propicio.
- Entrega a los alumnos de un texto expositivo (*) único para su lectura.
- Explicitación del objetivo de la actividad, en este caso la comprensión de la lectura.

Una vez terminada la lectura individual y en silencio, se recogió el texto. En seguida, se solicitó a los niños que expresaran por escrito lo que recordaban del texto leído, (se permitió el tiempo necesario para que registraran sus ideas).

(*) Ver en anexo los textos utilizados en la evaluación inicial y la evaluación final.

Tomando en cuenta el obstáculo que representa la lengua escrita como medio de expresión del pensamiento, una vez que el niño ha escrito las ideas que rescató del contenido del texto, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada en forma individual.

La entrevista inició invitando al niño a leer la recuperación que hizo por escrito, con el objetivo de que incorporara en forma oral algunas ideas del texto leído que recordara en ese momento y no se hubieran registrado previamente.

En relación con el segundo aspecto motivo de evaluación, (las habilidades metacognitivas), con el auxilio de una grabadora se registraron las explicaciones que cada uno de los niños dio a las preguntas ¿ cómo le haces para ir entendiendo lo que lees ? ¿ qué haces para comprender ?

Los niveles de habilidades metacognitivas relacionadas con la comprensión lectora, se evaluaron con base en las respuestas que emitieron los niños.

El hecho de evaluar por separado los dos aspectos mencionados (el resultado de la comprensión y las habilidades metacognitivas) atiende al objetivo de sistematizar el trabajo, pero se aclara que en la tarea de comprensión de un texto van implícitas las habilidades que usa el sujeto lector -que en este caso es el niño de sexto grado- en su interacción con el texto.

7.2 Niveles de comprensión de la lectura

La evaluación del nivel de comprensión, se hizo tomando como punto de partida el texto escrito que construyó el alumno. Se establecieron cinco niveles:

- A.- Ideas no contenidas en el texto leído.
- B.- Ideas detalles desarticuladas.
- C.- Ideas detalles con coherencia lineal.
- D.- Ideas globales e ideas detalles desarticuladas.
- E.- Ideas globales e ideas detalles articuladas coherentemente.

Definición de los niveles. (*)

- A.- Recuerdo del lector que hace alusión a ideas que tienen relación con el tema del texto leído, pero no con su contenido. Aquí el conocimiento previo del sujeto se impone desviando la atención del lector, en relación con el contenido del texto objeto de lectura.
- B.- Recuerdo del lector en cuyo contenido se encuentran ideas secundarias del texto leído, que aparecen como una acumulación de detalles inarticulados.

(*) Ver en apéndice C, escritos elaborados por alumnos que ejemplifican algunos de estos niveles.

- C.- Recuerdo del lector cuyo contenido son ideas detalles secundarias del texto leído, donde se observa una relación hacia adelante entre dichas ideas pero no hacia atrás, existe una coherencia lineal.
- D.- Recuerdo del lector en cuyo contenido hay ideas globales e ideas detalles del texto leído, pero sin presentar articulación entre ellas.
- E.- Recuerdo del lector cuyo contenido se centra en las ideas globales del texto recuperando ideas detalles secundarias que mantienen articulación coherente respecto al texto leído.

7.3 Niveles de estrategias de lectura

Con el fin de evaluar este aspecto, se establecieron cuatro niveles en las distintas estrategias que los lectores entrevistados utilizan en la lectura de textos.

Nivel 1.- No conciencia de estrategias.

Nivel 2.- Estrategias de control de factores externos.

Nivel 3.- Estrategias repetitivas y/o memorísticas.

Nivel 4.- Estrategias metacognitivas.

Definición de niveles:

- El Nivel 1 se refiere a aquellos lectores que no tienen conciencia de las estrategias que utilizan durante la lectura.

Leen, sin tener idea acerca de lo que la actividad les demanda. En consecuencia, no hay posibilidad de que cambien sus estrategias para mejorar la comprensión.

- El Nivel 2 corresponde a los lectores que atribuyen el proceso de comprensión a elementos que están fuera del sujeto. Los factores externos son determinantes para comprender un texto. Por un lado, se requiere de condiciones ambientales favorables (que no haya ruido, que no interrumpan, que esté todo en silencio). Por otro, que un sujeto externo le proporcione la información que requiere cuando lee (por lo regular, pregunta a una persona adulta, que bien puede ser el maestro, sus padres o hermanos).

- El Nivel 3 hace alusión a las estrategias repetitivas y/o memorísticas. Algunos lectores consideran que con base en el número de repeticiones que hagan de la lectura total de un texto, alcanzarán un grado más elevado de comprensión. Otros, conciben la memorización parcial (párrafos) o total del texto como lo básico para la comprensión.

En este nivel, el alumno no reconstruye ni elabora significados, su interés se centra en repetir o memorizar el contenido tal como está.

- El Nivel 4 corresponde a los lectores que ponen en práctica estrategias metacognitivas en la tarea de comprensión. La puesta en práctica de éstas, es consciente.

En este nivel, el lector construye nuevos conocimientos, reelabora significados. Se autoevalúa.

Una de las estrategias de lectura que se consideró importante de analizar, es la relacionada con el uso de diccionario, en la consulta de palabras desconocidas para el lector.

Se establecieron tres niveles en la evaluación.

Nivel 1.- No consulta al diccionario.

Nivel 2.- Uso del diccionario como un fin.

Nivel 3.- Uso del diccionario como un medio.

Definición de los niveles:

- El Nivel 1 incluye a aquellos lectores que no usan el diccionario cuando necesitan investigar palabras desconocidas. Leen el texto, y al encontrar una palabra desconocida, continúan su lectura no dando importancia a dicha palabra.

- El Nivel 2 refiere a los alumnos lectores que usan el diccionario como un fin. Sólo para consultar el significado de las palabras desconocidas. Este alumno no regresa al texto de donde ha surgido el conflicto, sólo consulta por consultar y en esto agota su actividad.

- El Nivel 3 refiere a los alumnos que usan el diccionario como un medio, es decir, que no se limitan a consultarlo sino que regresan nuevamente al texto para relacionar el significado de la palabra con el contenido de la lectura.

8. PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS

En este apartado se encuentran las tablas que contienen los resultados de evaluación (inicial y final) de los dos grupos que participaron en el diseño, aplicación y evaluación.

TABLA 1. Evaluación de los niveles de comprensión

GRUPO EXPERIMENTAL.

Evaluación inicial Evaluación final

SUJETOS	NIVELES					NIVELES				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1	A						B			
2	A								D	
3		B							D	
4		B					B			
5	A								D	
6	A						B			
7	A						B			
8		B							D	
9		B							D	
10	A						B			

Descripción de resultados

En la evaluación inicial; el 60 % de los alumnos obtuvo el nivel de comprensión mas bajo. Sus escritos incluyen ideas no

contenidas en el texto leído. El 40 % se ubica en el nivel B, su recuerdo está basado en ideas secundarias desarticuladas.

En la evaluación final se registró un cambio significativo en los niveles de comprensión de este grupo. El 50 % se registró en nivel B, y el resto en el D, presentando ideas globales e ideas detalle desarticuladas.

TABLA 2. Evaluación de los niveles de comprensión

GRUPO CONTROL.

Evaluación inicial Evaluación final

SUJETOS	NIVELES					NIVELES				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1		B					B			
2		B					B			
3		B					B			
4		B							D	
5	A						B			
6		B					B			
7		B					B			
8	A						B			
9	A					A				
10		B					B			

Descripción de resultados

En la evaluación inicial; el 30 % corresponde al nivel A, manejando en sus escritos ideas no contenidas en el texto leído, el 70 % de los alumnos se ubican en el nivel B presentando en su recuerdo ideas detalle desarticuladas.

En la evaluación final, se observa que el 10 % se define en el nivel A, el 80 % en el B, mostrando a la mayoría del grupo en un nivel en el que su recuerdo se basa en ideas secundarias desarticuladas del texto que leyeron. Nótese que solo un 10 % logró avanzar al nivel D.

TABLA 3. Evaluación de estrategias de lectura

GRUPO EXPERIMENTAL

Evaluación inicial Evaluación final

SUJETOS	NIVELES				NIVELES			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1		2						4
2			3					4
3			3					4
4		2						4
5		2						4
6		2						4
7			3					4
8		2						4
9		2						4
10			3					4

Descripción de resultados: (*)

En la evaluación inicial, el 60% de los alumnos entrevistados se ubicaron en el nivel 2, ya que en sus estrategias de lectura comprensiva de textos expositivos le caracterizan factores externos. El 40% corresponde al nivel 3 ya que usan estrategias repetitivas y/o memorísticas.

En la evaluación final, se observa un cambio significativo ya que el 100% de los alumnos se ubicó en el nivel 4, al utilizar algunas estrategias metacognitivas durante la lectura del texto.

(*) Ver en apéndice B, entrevistas efectuadas a la muestra representativa del grupo experimental.

TABLA 4. Evaluación de estrategias de lectura**GRUPO CONTROL.**

Evaluación inicial Evaluación final

SUJETOS	NIVELES				NIVELES			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1			3				3	
2			3				3	
3			3				3	
4		2				2		
5			3				3	
6			3				3	
7		2					3	
8		2					3	
9				4			3	
10			3				3	

Descripción de resultados: (*)

En la evaluación inicial; el 30 % de los alumnos entrevistados corresponden al nivel 2, usan factores externos en sus estrategias, el 60 % se ubica en el nivel 3 por usar la repetición y/o memorización y el 10 % utiliza conscientemente sus estrategias ubicándose en el nivel 4.

En la evaluación final; el 90 % corresponde al nivel 3 y el 10 % al nivel 2, se observa que en el aspecto de toma de conciencia de estrategias de lectura no hay avance, continúan utilizando la repetición y la memorización para la lectura de comprensión.

(*) Ver en apéndice B, entrevistas efectuadas al grupo control.

TABLA 5. Uso del Diccionario. Estrategia de consulta en las palabras desconocidas.

GRUPO EXPERIMENTAL.

Evaluación inicial Evaluación final

SUJETOS	N I V E L E S			N I V E L E S		
	1	2	3	1	2	3
1		2				3
2		2				3
3		2				3
4		2				3
5		2				3
6	1					3
7		2				3
8		2				3
9		2				3
10		2				3

Descripción de resultados

En la evaluación inicial, el 10 % de los alumnos entrevistados está en el nivel 1 al no usar el diccionario para consultar palabras desconocidas y el 90 % se ubican en el nivel 2 al usarlo sólo como un fin.

En la evaluación final, el 100 % de los alumnos entrevistados corresponden al nivel 3 al usar el diccionario como un medio para investigar el significado de palabras desconocidas para regresar al texto posteriormente. Esto nos indica la importancia que reviste la enseñanza de esta habilidad.

TABLA 6. Uso del diccionario. Estrategia de consulta en las palabras desconocidas.

GRUPO CONTROL.

Evaluación inicial Evaluación final

SUJETOS	N I V E L E S			N I V E L E S		
	1	2	3	1	2	3
1	1			1		
2		2			2	
3	1				2	
4	1				2	
5	1				2	
6	1				2	
7	1				2	
8		2			2	
9	1				2	
10	1			1		

Descripción de resultados

En la evaluación inicial, El 80 % de los alumnos entrevistados dicen no utilizar el diccionario (nivel 1) y el 20% lo usan sólo como un fin (nivel 2).

En la evaluación final, el 20% se ubican en el nivel 1 y el 80% en el nivel 2, usan el diccionario para investigar palabras desconocidas pero no van más allá de la memorización de significados. No regresan al texto.

Análisis de resultados

Los resultados de la evaluación inicial que se tomó como punto de partida para el diseño de la estrategia metodológica de esta propuesta, muestran que tanto en comprensión como en estrategias de lectura, el grupo experimental obtuvo niveles más bajos que el grupo control (ver tablas 1,2,3 y 4).

En la evaluación final que se realizó después de la aplicación de la estrategia metodológica (en el grupo experimental), se observan cambios en los niveles tanto de comprensión como en la estrategia de lectura en los dos grupos.

Los cambios favorecen al grupo en el que la estrategia fue aplicada en el transcurso del año escolar, registrando avances significativos respecto al grupo control. En este sentido, en la evaluación final el grupo experimental obtuvo niveles más altos en ambos aspectos.

Se aclara, que aún cuando en el grupo experimental hubo mejora en la comprensión, ningún sujeto alcanzó el nivel mas alto (ver tabla 1). Esto es un indicador de que en la enseñanza de la comprensión intervienen una multiplicidad de factores que no se agotan con la aplicación de la estrategia metodológica propuesta.

En el grupo control, los cambios registrados en cuanto a comprensión no son significativos (ver tabla 2), a pesar de que

en la evaluación inicial los sujetos de seguimiento de este grupo presentaron niveles superiores a los del experimental.

Por lo que respecta a las estrategias de lectura, el grupo experimental muestra un cambio cualitativo ya que el 100% de los alumnos avanzaron al nivel más alto (ver tabla 3). A partir de los resultados de las dos evaluaciones se puede ver que la aplicación de la propuesta permite una mejora cualitativa en la toma de conciencia de las estrategias de lectura de los alumnos.

En el grupo control, los resultados muestran (ver tabla 4), que los alumnos de este grupo no avanzaron en el uso de estrategias de lectura. Esto es un indicador de que la enseñanza explícita de las estrategias de lectura que en este trabajo se proponen, resultan adecuadas.

Con respecto a la habilidad de uso del diccionario, los sujetos del grupo experimental (ver tabla 5) obtuvieron el nivel más alto una vez concluida la aplicación de la estrategia metodológica. En relación con la evaluación de esta habilidad en el grupo control (ver tabla 6), los sujetos de seguimiento registran avance aún que éste no es muy significativo. Lo anterior confirma la necesidad de que el maestro enseñe vía demostración estrategias adecuadas en el uso de este libro de consulta para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos.

En los resultados obtenidos en las dos evaluaciones encontramos que el avance del nivel de comprensión y el de uso de estrategias de lectura no se corresponden. Hay una disparidad en el avance de niveles en los dos aspectos en el grupo experimental. Los resultados en comprensión indican que es necesario aplicar una serie de estrategias de enseñanza, además de las contenidas en esta estrategia metodológica para mejorarla.

Se reconoce que las estrategias que el lector pone en práctica de manera consciente durante la tarea de la lectura, favorecen el proceso de la comprensión y están relacionadas con él, pero no son el único elemento que define el complejo proceso que involucra la comprensión de la lectura.

Se considera que aunque la estrategia metodológica propuesta no resuelve todo lo relacionado con la comprensión de la lectura, su aplicación permite la toma de conciencia de estrategias y la mejora en los productos de la comprensión del sujeto lector.

CONCLUSIONES

Dentro del contexto escolar, la lectura es una tarea esencial en la apropiación de conocimientos nuevos. En este sentido, resulta un imperativo conocer el proceso de comprensión del sujeto cuando se trata de diseñar estrategias de intervención pedagógica orientadas a mejorar la comprensión lectora.

Las dificultades que los alumnos enfrentan para acceder mediante la lectura a la comprensión de los contenidos escolares, son una constante en el contexto escolar de educación primaria.

En este nivel educativo, la práctica docente se ha caracterizado por establecer un distanciamiento entre el quehacer cotidiano y la teoría existente. Aún cuando se han desarrollado múltiples investigaciones en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de lectura; las aplicaciones de los resultados de éstas en el aula, son más un deseo que una realidad.

El diseño, aplicación y evaluación de la presente propuesta pedagógica representa un intento de articular los hallazgos teóricos de algunas investigaciones realizadas, a la práctica cotidiana de los alumnos de sexto grado de educación primaria por medio de la enseñanza de estrategias que mejoren su comprensión lectora.

En este trabajo, se concibe a la lectura de comprensión como un proceso a través del cual el lector construye un significado

en su interacción con el texto. La comprensión no es solamente descifrar lo escrito, para obtenerla, es preciso utilizar interactivamente tanto niveles ascendentes como descendentes.

Se tiene claro que hay determinadas habilidades que intervienen en el proceso de comprensión de la lectura que es necesario enseñar. Hoy se propone la enseñanza de habilidades metacognitivas, como son: el uso del diccionario y el análisis de palabras clave previamente a la lectura del texto. Mediante la enseñanza de dichas habilidades se busca la toma de conciencia en los alumnos de los conocimientos previos que poseen, con el fin de convertir las palabras desconocidas en términos reconocibles al momento de realizar la lectura, superando de esta manera, una limitante del proceso de comprensión.

Se considera necesario que el alumno tome conciencia de sus estrategias lectoras. La metacognición parece ser una alternativa viable de integrar a las estrategias aquí propuestas. Por los resultados obtenidos de la aplicación y evaluación de lo hoy propuesto, existe la posibilidad de llevarlo a la enseñanza de contenidos de otras áreas de conocimiento.

En este trabajo, la enseñanza - aprendizaje se concibe como un proceso social, en el cual la mediación, la interiorización y la actividad son elementos fundamentales. Se propone una

estrategia metodológica que retoma algunos postulados de Vygotski. La enseñanza es entendida como una interacción entre los integrantes del grupo escolar y no como una simple transmisión, el aprendizaje se da a partir de la mediación social, misma que permite al alumno internalizar nuevos conocimientos.

El alumno construye en relación con los demás y el punto de partida de un conocimiento nuevo lo constituye la ZDR del alumno; por esta razón, se considera esencial reconocer dicha zona para activar la Zona de Desarrollo Potencial.

Enseñar demostrando, practicar el intercambio intergrupal en las actividades y desarrollar las capacidades de externalizar experiencias, propicia el avanzar conjunto. El maestro funge como un mediador de experiencias, guía a los alumnos en la apropiación de nuevas estrategias lectoras que favorezcan su proceso de comprensión.

Tomando en cuenta la complejidad que caracteriza al proceso de comprensión de la lectura, se concluye que la estrategia metodológica hoy propuesta, contribuye a superar en parte las dificultades que enfrenta el sujeto lector de sexto grado cuando quiere apropiarse del significado de un texto escrito. Con la aplicación de la estrategia metodológica se logró una mejora considerable en lo que se refiere a las habilidades lectoras metacognitivas, pero no se ha resuelto totalmente el problema de la comprensión.

Se considera que con esta propuesta se establece un marco de referencia que apoya al diseño de otras propuestas de intervención pedagógica que aunados a la que hoy se presenta, apunten a continuar lo que aquí se expone, contribuyendo a mejorar la actual situación de la enseñanza - aprendizaje de la comprensión lectora. En este sentido, existe la necesidad de que se establezcan cambios cualitativos en la forma de enseñar, rompiendo la inercia de lo cotidiano al utilizar el metaconocimiento.

BIBLIOGRAFIA

LIBROS

- ALONSO TAPIA Jesús y Mar Mateos Sanz. Entrenamiento de habilidades cognitivas. Comprensión Lectora. Fundamentación teórica cap. IV. En: Alonso Tapia Jesús ¿ Enseñar a pensar ? Perspectivas para la educación compensatoria. Madrid CIDE-MEC. 1987.
- ALVAREZ A. y DEL RIO P. Educación y Desarrollo: La Teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo. Capítulo 6. En Coll et. al. Desarrollo Psicológico y Educación II Psicología de la Educación. Madrid, Alianza Editorial, S. A. 1990.
- AUSUBEL David P., Joseph D. Novak, Helen Hanesian. Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo. 2a. edición. México, D. F. Editorial Trillas 1987 623 p.
- BAUMANN F. James. La Comprensión Lectora. (como trabajar la idea principal en el aula). Madrid, Apdje. Visor. 1990. 299 p.
- COOPER J. David. Como Mejorar la Comprensión Lectora. Madrid. MEC. Aprendizaje Visor. 1990. 461 p.
- DISNEY. Mi Enciclopedia Temática. El Mundo Científico. Tomo 1 México, Ed. Cumbre, S. A. (Grolier). 1988. 93 p.
Mi Enciclopedia temática. La Vida Cotidiana. Tomo 7 México, D. F. Editorial Cumbre, S. A. (Grolier). 1988. 93 p.
- GARCIA MADRUGA J. A. "Aprendizaje por Descubrimiento Frente a Aprendizaje por recepción" :La Teoría del Aprendizaje Verbal Significativo. En: Coll C. Palacios J. Marchesi A. (Comps.) Desarrollo Psicológico y Educativo II. Psicología de la Educación. Madrid, Alianza Editorial, S. A. 1990. pp. 81 - 92.

- GOODMAN Kenneth y Yetta. Conocimiento de los procesos psicolingüístico por medio del análisis de la lectura en voz alta. Antología Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar. México SEP. UPN. 1990. 264 p.
- GOMEZ PALACIOS Margarita. Consideraciones Teóricas Generales acerca de la Lectura. Antología Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar. México SEP. UPN. 1990. 264 p.
- HELLER Agnes. La Estructura de la vida Cotidiana. Antología Análisis de la Práctica Docente. México SEP. UPN. 1988 223 p.
- JOHNSTON H. Peter. La Evaluación de la Comprensión Lectora. Un Enfoque Cognitivo. Madrid, España. Apdje. Visor. 1989. 125 p.
- MORENO HERNANDEZ Amparo. Perspectivas Psicológicas Sobre la Conciencia. Madrid, España, Editorial Univ. Aut. de Madrid, 1990. 290 p.
- NUTESA. Naturaleza 5 Libro de Trabajo. México, Compañía Editorial Ultra, S. A., 1987. 143 p.
- REY Luis. Ciencias Estudio de la Naturaleza 5. novena reimpresión. México, Cía. Cultural Editora y Distribuidora de Textos Americanos, S. A., Ediciones y Distribuciones Códice. S.A., Madrid. Publicaciones Cultural, S. A., 1990 273 p.
- SANCHEZ MIGUEL Emilio. Procedimientos para Instruir en la Comprensión de Textos. Madrid, España. Centro de Publicaciones del MEC-CIDE. 1989 200 p.
- SECRETARIA de Educación Pública. Ajuste al Programa Vigente en la Educación Primaria. Documento de Apoyo. México, SEP. 1991.
-
1989. Ciencias Naturales Sexto Grado. L. A. México, D. F. 240 p.
-
1990. Ciencias Sociales Sexto Grado. L. A. México, D. F. 205 p.
-
1989. Español Ejercicios Sexto Grado. L. A. México, D. F. 235 p.
-
1988. Libro para el Maestro. Sexto Grado. México. SEP. 345 p.

SHARDAKOV M. N. Desarrollo del Pensamiento en el Escolar. México, Editorial Grijalbo. 1968. 300 p.

SMITH Frank. Comprensión de la Lectura. México. Ed. Trillas 1983. 272 p.
Para Darle Sentido a la Lectura. Madrid. Apdje. Visor. 1990. 220 p.

VYGOTSKI L. S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. México, D.F. Crítica Editorial Grijalbo, 1988 226 p.

REVISTAS

ESPINOSA GARCIA Guillermo. "Panorámica de la Investigación en Comprensión de Lectura". En: Hacia el cambio educativo. UPN. Sonora (Unidades 261-262-263) Num. 0 Año I Sept. 1991.

JACOBO Héctor y Velázquez M. "Elementos para un Diseño de Intervención Pedagógica". Revista Pedagógica. Año 2 Num. 5 UPN. 25 A. Marzo 1992. 11 p.

MORENO HERNANDEZ Amparo. "Metaconocimiento y Aprendizaje Escolar". Cuaderno de Pedagogía. España. 1989. 173 p.

STAHL Steven A and Michael G. Jacobson. "Vocabulary Difficulty, Prior Knowledge and Text Comprehension". En Journal of Reading Behavior. Volume XVIII, Num. 4, Western Illinois University. 1986.

APENDICES

APENDICE A

REGISTROS DE OBSERVACIONES Y COMENTARIOS DE CLASES DE ENSEÑANZA DE COMPRESION DE LA LECTURA EN GRUPOS DE SEXTO GRADO

Con el fin de hacer un reconocimiento de las prácticas cotidianas, en relación con la enseñanza de la comprensión de la lectura y precisar el objeto de estudio de esta propuesta, se realizaron observaciones del desarrollo de cuatro sesiones de lectura de comprensión en diferentes grupos de sexto grado con un contexto similar al del grupo experimental en el que posteriormente se aplicará la estrategia metodológica.

A continuación, se presentan los registros de dichas observaciones

Grupo 1

Texto utilizado: La mutua influencia de las lenguas.

Area: Español. Libro del alumno, Español Ejercicios p. 199

Maestra: Niños, vamos a ver una lección, página 199 del libro de Español, Ejercicios.

Vamos a leer en silencio.

Alumnos: (Adoptan una actitud de seriedad y empiezan a leer).

Maestra: (Los interrumpe diciendo)... van a llegar hasta la página 200.

Alumnos: (Exclamación de asombro). Leen un rato hasta que un niño dice ; ya acabé !

Maestra: Miren, van a tomar ahora su lápiz, si es de color, mejor. Van a subrayar la palabra que no sepan su significado. Mientras que yo voy leyendo, ustedes van subrayando.

La maestra inicia la lectura, en voz alta, con buena entonación y cuando pronuncia "mutua", un alumno se interesa por dicha palabra.

Alumno: ¿ Qué es eso ?

Maestra: Vaya subrayando. (termina la lectura y pregunta).

¿ Subrayaron las palabras...?

Alumnos: Sííí... (contestaron en coro)

Maestra: ¿Cuál ?

Alumnos: Hostil.

Maestra: (Explica el significado, sin investigar en el diccionario) y pregunta ¿ cuál otra ?

Alumno: Aislado.

Maestra: Eso es por ejemplo, cuando tú tienes un trabajo y no se juntan contigo tus compañeros. Estás aislado.

Alumno: Otra palabra es espiritual.

Maestra: (Se queda pensando). Eso es mas o menos como que tú tengas un valor espiritual a los objetos, algo - que te regaló tu mamá, lo valoras no económicamente sino que espiritualmente ¿ sí entiendes ? (observa a dos niños platicando y los regaña) ; pongan atención !

Alumno: Profe ¿ qué es mutua ? (pregunta el niño que interrogó al iniciar la lectura).

Maestra: Es la hermandad entre dos naciones o más. (vuelve hacia los dos niños que continúan sus comentarios y les dice) ...hijos, ¿ no se pueden callar ustedes ? (interroga al grupo en general) ¿ cuál otra palabra quieren que explique ?

Alumnos: (No responden) ... (se quedan observando)

La maestra dá por terminada la lectura, e inmediatamente los invita a resolver un cuestionario.

Maestra: Ya, ahora vamos a leer en la página 201 las preguntas que ahí vienen para ver si entendieron.

Un alumno: ¡ Ya me cansé ! ¡ y no le entendí !

Maestra: Cada quien solito, rapidito. (Explica las instrucciones del ejercicio)

Hay tres opciones y van a poner en el paréntesis - lo correcto ¿ ya le entendieron ?

Una alumna: (responde) No.

Maestra: (se dirige a ella y le repite la consigna) ¡ vas a leer las tres opciones que hay !

-(observa un niño que no contesta el cuestionario)

Maestra: ¿ Ya terminaste Enrique ?

Alumno: No.

Maestra: ¿ Qué esperas, apúrate ?

El cuestionario se titulaba " Importación y Exportación "

Instrucciones: Lee con atención la primera parte del enunciado y completalo escogiendo el complemento correcto y anotando la letra en el paréntesis .

Grupo 2

Texto: El Fascismo

Area: Ciencias Sociales. L.A. p. 112.

Maestra: Por favor pongan mucha atención en lo que vamos a hacer. (todos se muestran inquietos).

Necesito ver como razonan, van a sacar su libro de Ciencias Sociales y van a leer con mucho cuidado, el tema de el Fascismo.

Van a leerlo 3, 4 veces y yo voy a preguntar.

Alumno; ¿ A cuál página ?

Maestra: Nada más la 112. Estudien porque les voy a preguntar.

Alumnos: (Inician la lectura, repitiendo en voz baja lo que ven en el escrito)

Alumno Alvaro: ¡ Profe ya terminé !

Alumno Miguel: ¡ Profe yo ya entendí !

Maestra: ¡ Fíjense que el niño Miguel es muy inteligente y comprende todo !

(observa al grupo en general, paseando entre filas)

Lean bien ; si aprenden de memoria se les olvida !, razonen.

Alumnos: Leen y esperan instrucciones de su maestra.

Maestra: ¿ Quién me quiere decir qué captó ? (un alumno levanta la mano)

Maestra: Vamos a escuchar a Gioscani. (El niño repite lo leído, se calla y se queda pensando).

Maestra: A ver, mientras él piensa, otro dígame algo más.

Otro niño: Explica otro párrafo y comenta ¡ya se me olvidó!

Maestra: A ver vamos a escuchar a Daniel.

(El niño repite algo de lo que leyó y ella le ayuda dando pistas)

A ver ¿ qué más ? ¿ qué quiere decir Fascismo ?

(Continúa preguntando, varios niños levantan la mano porque quieren participar)

Alumnos: ¡ Profe, yo !

Maestra: ¡ A ver tú !, pero ponte de pie. (el niño inicia su explicación y una niña comenta), ¡ eh maestra, está viendo en el libro !

Maestra: ¡ Bueno, sientate !

A ver Miguel (nuevamente el niño que anteriormente ensalzó, repite lo memorizado del texto)

Niño Alvaro: ¡ Uh, ya está diciendo lo que yo dije !

Maestra: A ver Rigoberto (se escuchan voces)

Alumno: (Expresa lo que puede recordar e interrumpe)
¿ qué partido formó Benito Mussolini ?

Maestra: A ver Emilio ¿ qué partido formó Benito Mussolini ?

Alumno: Formó el partido de los fascistas.

Maestra: ¿ Qué más ?

Alumno: (No responde) (los demás niños ríen burlandose)

La maestra prolonga sus interrogaciones. Algunos empiezan a hablar de otras cuestiones, juegan con un globo. La maestra continúa y solo escucha al niño al que dirige su pregunta. Se revienta el globo. (Hace caso omiso de la falta

de interés de los niños)

Maestra: ¿ Quién más quiere participar ? (nadie levanta su mano y dá por terminada la sesión).

Bueno, miren, van a contestar este cuestionario que viene en el complemento didáctico.

Grupo 3

Texto: Luis Pasteur.

Area: Español Ejercicios. Unidad 7. L.A. p. 147

Fecha: 29 de Abril de 1991

Maestra: Van a abrir su libro de Español en la página donde está la lección de Luis Pasteur. ; Lean en silencio !

Alumnos: ¿ Lectura de comprensión ?

Maestra: Sí, lectura de comprensión
Quiero ver que todos estén leyendo porque después van a contestar unas preguntas sin ver en el libro.

Alumnos: (Leen en silencio y uno pregunta) ¿ qué es carbunclo ?

Maestra: Mmm... ahorita vamos a verlo, sigue leyendo.

Alumno: Ya, maestra, esta es la segunda leída.

Maestra: Sigán leyendo. (Se levanta de su escritorio y empieza a caminar entre filas).

Alumnos: (Adoptan actitudes de estar leyendo muy atentamente)

Maestra: Todas las palabras que no entiendan qué significa, la van a ir subrayando. (Ella busca en el diccionario el significado de las palabras que los niños le cuestionan, va explicando que quiere decir.. curar, incisiones, unguento).

Alumno: Maestra ¿ qué es carbunclo ? (interroga el mismo alumno que preguntó durante la lectura del texto)

Maestra: Busca en el diccionario y lee la definición de carbunclo.

Alumnas: ¿ Qué es trementina ? ¿ inmunidad ? ¿ dosis ? ¿ hipótesis ?

Maestra: Explica cada una de las palabras que sus alumnos le solicitan en forma ansiosa.

Maestra: Bueno, ya saben todas las dudas, todas las palabras que no conocían. ¿ Ya saben qué quiere decir ?

Alumnas: (Vuelven a interrogar acerca de palabras que ya definió)

Maestra: Vuelvan a leer de nuevo (algunos se inquietan y empiezan a platicar).

Inicia preguntas (señalando a determinados alumnos)

Maestra: ¿ Quién era Pasteur ?

Alumnos: Un científico

Maestra: ¿ Qué hacía ?

Alumnos: Hacía experimentos

Maestra: ¿ De dónde era ?

Alumnos; De algún lugar de Francia. (Alguien ve en el libro y lo regaña)

Maestra: A ver ¿ qué es lo que inventó Pasteur ?

Alumnos: Inventó una cura.

Maestra: ¿ Qué experimento hicieron ?

Alumno: (Inicia la explicación y le pide a otro niño que le ayude)

Maestra: (Se dirige a unas niñas que platican) Ahorita les voy a preguntar a ustedes, a ver si es cierto que ya saben todo.

Maestra: Muy bién, ahora ya que todos comprendieron, van a sacar su libro de Español ejercicios y contestan el cuestionario que ahí viene.

Grupo 4

Texto utilizado: Luis Pasteur.

Area: Español Ejercicios Unidad 7 L.A. p. 147.

Maestra: Primero van a leer detenidamente la lectura Pasteur que está en su libro de Español.

Alumnos: (Obedecen sin cuestionar nada). Leen un rato.

Maestra: ¿ Quién me quiere decir palabras que no conocen y que subrayaron ?.

Alumnos: (Empiezan a mencionar varias palabras). Virulento, hinchazón, incisión, carbunclo, ungüento, trementina, básilo, hipótesis.

Maestra: (Escribe en el pizarrón todas las palabras que los niños le mencionan).

Alumna: ¿ Cómo se pronuncia.? básilo (señalando la palabra que la maestra anotó así).

Maestra: ¡ Fijense donde está el acento ! ¿ dónde suena más?

Alumno: Maestra, ¿ qué no se escribe así ? (pasa al pizarrón y escribe vasilo).

Maestra: ¡ Ah sí ! (borra y cambia básilo por vasilo). (Se dá cuenta de la incorrección ortográfica porque tiene el libro en la mano y rectifica sin comentarios). (A continuación señala) ¡ ahora vamos a buscar el significado de cada palabra en el diccionario !. Para poder comprender la lección necesitamos saber qué quieren decir.

A ver, primero vamos a buscar virulento. Yo voy apuntando.

Alumnos: (Buscan en el diccionario). Se observa entusiasmo en ellos por participar.

Maestra: (Anota el significado en el pizarrón de cada una de las palabras que van investigando).

Maestra: (Les explica). Voy a leer toda completita la lección, ustedes con la vista. (inicia la lectura y va recalcando las palabras que investigaron).

Alumnos: (Realizan la lectura como se les indicó, no hay interrupciones).

Maestra: Ahora sí, ya entendieron la lección. ¿ quién puede o quiere platicarme la lección ?, ¿ quién comprendió la lectura ?. Piensen antes de decirme

lo que leyeron.

Alumnos: (No hay respuesta del grupo).

Maestra: (Inicia una serie de interrogaciones). A ver, ¿ qué le hacían a las vacas ?.

Alumno: Le untaban unguento.

Maestra: (Continúa interrogando, dirigiendo preguntas a los alumnos que empiezan a mostrarse inquietos y sin interés). Finalmente les indica contestar el libro en la página 159.

Comentarios sobre observaciones

Grupo 1.

La maestra inicia, sin establecer que el objetivo que se pretende alcanzar es la comprensión del texto. Le dá importancia a las palabras desconocidas invitándolos a subrayar pero no aprovecha el interés espontáneo de un alumno cuando pregunta el significado de la palabra mutua; se observa el rol del maestro que sabe todo y no necesita investigar en el diccionario porque define lo que entiende de cada palabra que le cuestionan de acuerdo a su conocimiento personal e inmediatamente les indica resolver un cuestionario. El alumno no construye ni se le motiva a la investigación, solo recibe lo ya elaborado y lo limitan a responder complementando, no hay aprendizaje significativo ni se toma en cuenta el conocimiento previo de los alumnos.

No hay conciencia de estrategias utilizadas enseñándolos a depender del maestro.

Grupo 2.

La maestra establece como objetivo el " ver como razonan ". Se observa una marcada tendencia a la repetición de la lectura, predomina el pretender que el alumno capaz de repetir textualmente es el mas inteligente, el que comprende mejor, contradiciéndose en concepciones tales como el indicarles " que razonen, que lean bién, que no aprendan de memoria porque se olvida ".

La participación del niño está condicionada por la maestra que designa quién continúa, haciendo caso omiso del grupo en general que no está interesado en lo que ahí se menciona. Sin mas actividad les indica resolver el cuestionario del libro.

En este grupo, la maestra encajona al alumno con las estrategias utilizadas a ubicarse en un nivel donde no existe elaboración de conocimientos por parte del lector.

Grupo 3.

Se pone en contacto a los alumnos directamente con el texto, no hay conciencia de las estrategias utilizadas, a pesar de que al igual que en los grupos anteriores, también se le da importancia al significado de palabras desconocidas para comprender mejor. Los alumnos aprenden a depender de un sujeto externo que les proporciona la información, en este caso, la maestra les transmite el significado de palabras desconocidas investigando en el diccionario.

También se valora al preguntar proporcionando pistas, considerando que todos comprendieron y remitiéndolos a contestar un cuestionario.

Grupo 4.

Es en este grupo donde se establece una comunicación más efectiva entre los integrantes del grupo y el maestro, las estrategias utilizadas tienden a enseñar a los alumnos a usar el diccionario para investigar palabras que desconocen, y que van encontrando al momento de leer. Se da importancia a la pronunciación y a la ortografía al registrar en el pizarrón la palabra y el significado encontrado en el diccionario.

La maestra pide a los alumnos regresen a la lectura en silencio y ella lee en voz alta, resaltando las palabras escritas en el pizarrón pero sin relacionar oralmente el significado con

el contenido, ni investigar si los niños saben algo acerca de eso.

Realiza un interrogatorio directo, dando pistas en sus preguntas y considerando que ya comprendieron les pide que contesten el cuestionario que está en su libro.

APENDICE B

ENTREVISTAS DE LAS EVALUACIONES INICIAL Y FINAL APLICADAS EN LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL.

EVALUACION INICIAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESC. VICENTE GUERRERO.

ENTREVISTA # 1

NOMBRE: NORMA ALICIA BELTRAN BELTRAN

EDAD: II AÑOS

CULIACAN, SINALOA.

SEXTO GRADO "B"

FECHA: 10 DE OCTUBRE 1991

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Pudieras agregarle algo más a este escrito ?

Sí. Dice que la saliva es muy importante también porque cuando escupimos y si la sacamos ahí se nos meten microbios.

¿ Cómo le haces para entender lo que lees ?

Pues... (piensa) pues...

¿ Cómo le haces para comprender lo que esta ahí escrito ?

Me fijo bien en las palabras - que están, las que voy leyendo, y lo que no entiendo pues le - pregunto a la maestra, o la - busco y así pues me voy pasando parte en parte hasta que ya la leo bien.

¿ Qué haces cuando estás leyendo y encuentras una palabra que no sabes lo que significa ?

La busco en el diccionario o en el vocabulario del libro en el que estamos estudiando.

Ya que encontraste el significado ¿ qué más haces ?

Me paso a las otras, sigo leyendo y si encuentro otra palabra que no la entiendo, pues otra vez me paso al diccionario o al vocabulario y busco ahí las palabras.

Y después, ¿ qué más haces ?

Ya termino de leer.

EVALUACION INICIAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESC. VICENTE GUERRERO.

ENTREVISTA # 2

NOMBRE: JESUS RODOLFO FLORES VELARDE

EDAD: 11 AÑOS

CULIACAN, SINALOA.

SEXTO GRADO "B"

FECHA: 10 DE OCTUBRE 1991.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A eso que escribiste, ¿ le puedes agregar algo más que ahora recuerdes ?

No sé. No recuerdo.

¿ No recuerdas que decía la lectura ?

(Se queda pensando) Mmm... yo creo que sí.

Dice que no debemos comer dulces por que no debemos comer muchos dulces porque el azúcar nos pica los dientes y hay algo negro que nos hecha a perder.

¿ Cómo le haces para comprender lo que lees ?

Poniendo atención ...escribiendo todo lo que entendemos.

En lo que leíste hace rato ¿ en contraste alguna palabra que no hayas entendido ?

Sí, no le entendí a algunas.

¿ Qué haces cuando encuentras - palabras desconocidas ?

Buscarla en el diccionario porque tengo que saber lo que es.

Ya que encontraste las palabras y sabes el significado ¿ qué más haces ?

La estudio hasta que me la aprendo.

¿ Cómo la estudias ?

La escribo varias veces en el - cuaderno.

EVALUACION INICIAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESC. VICENTE GUERRERO.

ENTREVISTA # 3

NOMBRE: KARINA JAQUELINE PAYAN RIVERA

EDAD: 12 AÑOS

CULIACAN, SINALOA.

SEXTO GRADO "B"

FECHA: 10 DE OCTUBRE 1991.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

Lee ésto que escribiste
¿ Le pudieras agregar algo que
ahora recuerdes ?

(lee en voz alta)

Mmm... (piensa un momento)
Aparte de lo que escribí creo
que todos los niños debemos
lavarnos los dientes tres veces
al día para que no se piquen y
se les haga caries.

Cuando estás leyendo ¿ cómo -
le haces para entender la
lectura ?

Tengo que ir meditando y no
perderme en la lectura porque -
si me pierdo, tengo que volver-
a empezar.

¿ Qué meditas, qué piensas ?

Pues lo que dice ahí en la lec-
tura.

Cuando encuentras una palabra -
que no conoces ¿ qué haces ?

La busco en el diccionario o en
donde viene en la parte final -
del libro.

Ya que la encontraste y sabes -
el significado ¿ qué más haces?

Nada, porque ya la entendí.

EVALUACION INICIAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESC. VICENTE GUERRERO.

ENTREVISTA # 4

NOMBRE: CLAUDIA ERNESTINA
CARRASCO DELGADO

EDAD: 11 AÑOS

CULIACAN, SINALOA.

SEXTO GRADO "B"

FECHA: 10 DE OCTUBRE DE 1991.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A este escrito que hiciste
¿ podrías agregarle algo más
que no estuviera ahí ?

No.

¿ Cómo le haces para entender
lo que lees ?

¿ Para entender las palabras ?
Pues, leo en la mente.

¿ Qué más ?

Nada mas.

¿ Qué otra cosa tendrás que
hacer para poder entender eso -
que vas leyendo en la mente ?

Mmm... ponerle atención.

¿ Ponerle atención a qué ?

A lo que estoy leyendo.

¿ Cómo le haces para ponerle -
atención ?

No platico.

Cuando estás leyendo, y encuen-
tras palabras que no entiendes,
¿ qué haces tú ?

La busco en el diccionario.

¿ Y luego ?

Le digo a la maestra que ya la
encontré, y sigo leyendo.

¿ Dónde sigues leyendo ?

A donde voy en la lectura.

¿ Fué difícil para tí entender
la lectura de las caries ?

No.

¿ Por qué ?

Porque le puse atención.

¿ No encontraste alguna palabra que no hayas entendido ? No.

EVALUACION INICIAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESC. VICENTE GUERRERO.

ENTREVISTA # 5

NOMBRE: FRANCISCO JAVIER NAJAR RODRIGUEZ.	
EDAD: 11 AÑOS	CULIACAN, SINALOA.
SEXTO GRADO. "B"	FECHA: 10 DE OCTUBRE DE 1991.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Podrías agregar algo más a tu escrito que recuerdes en este momento de la lectura ?.

No. Nada más.

¿ Cómo le haces para entender la lectura ?

Me lo imagino.

¿ Te lo imaginas ? ¿ Cómo le haces para imaginarte ?

No sabría decirlo.

Aparte de que te imaginas ¿ qué más haces ?

Pues, lo leo muy bien y entiendo las cosas y por eso es que - hago cosas así. Casi no sé hacer ésto porque en quinto nomás nos decían que hicieramos las lecciones y no nos ponían a hacer de esto.

¿ Qué necesitas para que te sea más fácil ?

Hacerlo muchas veces.

¿ Qué haces cuando encuentras una palabra que no sabes el significado ?

Le pregunto a la maestra que si que significado tiene o si no - la busco en el diccionario.

¿ Y qué más haces ?

La escribo.

¿ Dónde la escribes ?

En el cuaderno.

¿ Y después de que la escribes?

Nada, se la llevo a la maestra.

EVALUACION INICIAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESC. VICENTE GUERRERO.

ENTREVISTA # 6

NOMBRE: BLANCA ESTHELA AROS MEDINA

EDAD: 10 AÑOS

CULIACAN, SINALOA.

SEXTO GRADO "B"

FECHA: 10 DE OCTUBRE 1991.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Podrías agregar algo más a -
tu escrito de lo que leíste
hace rato ?

No me acuerdo nada.

¿ Cómo le haces para ir
entendiendo y saber el
significado de lo que lees ?

Pues lo que me imagino.

Lo que te imaginas ¿ de qué ?

Lo que leo... pues... lo leo y
me acuerdo.

Cuando vas leyendo ¿ cómo le -
vas haciendo para comprender ?

Pues, escribo una parte, pienso
tantito y escribo lo demás.

¿ Encontraste en la lectura -
palabras que no hayas entendi-
do ?

Sí, sí, a una no le entendí.

Una no la entendiste ¿ y qué -
hiciste ?

Pues no la escribí.

¿ Crees que sea importante sa-
ber lo que significa esa pala-
bra ?

Pues yo creo que sí.

¿ Cómo le haces para saber esas
palabras que no conoces el sig-
nificado ?

En veces le pregunto a mi mamá.

¿ Qué le preguntas ?

Pues lo que no entiendo.

¿ Será importante, conocer to-
das las palabras que están en
un escrito para saber lo que -
dice ?

Sí.

¿ Por qué ?

Porque , pues uno puede saber -
todas las cosas y eso.

EVALUACION INICIAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESC. VICENTE GUERRERO.

ENTREVISTA # 7

NOMBRE: GABRIEL LOPEZ BELTRAN	
EDAD: 14 AÑOS	CULIACAN, SINALOA
SEXTO GRADO "B"	FECHA: 10 DE OCTUBRE DE 1991.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Podrías agregar algo más que tú recordaras en este momento ?

No puedo.

¿ Cómo le haces para entenderlo que lees ?

Poniendo atención.

¿ Y qué más ?

Grabándome en el pensamiento.

¿ No te encontraste alguna palabra que no supieras lo que significa ?

Sí. Me encontré unas que no sé.

¿ Qué haces cuando te encuen - tras palabras que no sabes ?

Le pregunto a alguien que sepa. Cosas así, cómo por ejemplo - las criptógamas esas que no entiendo, le pregunto a la profesora.

Y después que te dice la maestra ¿ qué haces ?

Las escribo para estudiarlas.

¿ En donde las escribes ?

En el cuaderno.

¿ Y después qué haces ?

Las estudio ya para cuando me pregunten, ya saberlas.

Si te encuentras palabras desconocidas y no tienes nadie a quien preguntarle ¿ qué haces?

Buscarla en el diccionario, o en otra cosa.

Y ya que la encuentras en el - diccionario ¿ qué haces ?

Ya, ya la escribo la palabra.

EVALUACION INICIAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESC. VICENTE GUERRERO.

ENTREVISTA # 8

NOMBRE: KAREN LIZBETH DELGADO BELTRAN	
EDAD: 12 AÑOS	CULIACAN, SINALOA.
SEXTO GRADO "B"	FECHA: 10 DE OCTUBRE 1991.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Podrías agregar algo más de lo que te acuerdes en este momento ?

(Niega con un movimiento de cabeza)

¿ Qué haces para entender lo que lees ?

Poner mucha atención.

¿ Qué más, aparte de poner atención ?

Mmm... no sé.

¿ Entendiste toda la lectura de las caries ?

Sí.

¿ No te encontraste alguna palabra que no entendieras ?

Pues, algunas.

¿ Y qué haces cuando encuentras palabras que no entiendes ?

Buscarlas en el diccionario.

Después que la buscas en el diccionario ¿ qué haces ?

La pongo en el cuaderno.

¿ Qué más haces ?

Nomás.

EVALUACION INICIAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESC. VICENTE GUERRERO.

ENTREVISTA # 9

NOMBRE: CRUZ NEREYDA IBARRA RUIZ

EDAD: 11 AÑOS

FECHA: 10 DE OCTUBRE 1991.

SEXTO GRADO "B"

CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Recuerdas algo que no esté escrito ahí ? ¿ podrías agregar algo más ?

No.

¿ Me puedes platicar cómo le haces para entender lo que lees?

Pues concentrándome.

¿ Cómo te concentras ?

Estando callada.

¿ Qué más ?

Viendo lo que estoy haciendo. Nada más.

Ya que estás concentrada ¿ qué más tienes que hacer para entender ?

Concentrarme más para poder saber.

¿ Entendiste la lectura de la caries ?

Sí.

¿ Encontraste alguna palabra que no entendieras ?

Sí.

¿ Qué haces cuando encuentras - una palabra que no entiendes ?

Le pregunto a la maestra.

Y ya que te dice la maestra ¿ qué haces ?

Pues la digo muchas veces para aprendermela.

Cuando lees un libro o revista y encuentras palabras que no conoces ¿ qué haces ?

Le pregunto a mi papá o a mi mamá.

¿ Y si no estás con tu papá ni tu mamá ?

Le digo a la maestra.

¿ Y si no estás ni con tu papá, ni tu mamá, ni tu maestra, ¿ qué haces ?.

La busco en el diccionario.

En un diccionario. Y cuando la encuentras en el diccionario ¿ qué haces ?

La escribo.

¿ Dónde la escribes ?

En lo que las apunto.

Y cuando ya la escribes, ¿ qué haces ?

Estudiarlas, para decírselas a la maestra.

Cuando ya sabes bien lo que significa esa palabra, ¿ qué haces ?

Estudio otras palabras.

¿ Qué otras palabras ?

Las que no sé.

EVALUACION INICIAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESC. VICENTE GUERRERO.

ENTREVISTA # 10

NOMBRE: JESUS RAMON AGUILAR LOPEZ

EDAD: 11 AÑOS

CULIACAN, SINALOA

SEXTO GRADO "B"

FECHA: 10 DE OCTUBRE 1991.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿Podrías agregar algo más que -
no esté escrito ahí y que ahora
recuerdes ?

No.

¿ Por qué ?

Porque no me acuerdo de eso ya.

Hace rato que leíste la lectu-
ra de las caries ¿ cómo le
fuíste haciendo para entender
lo que leías ?

Pasándomelo a la mente.

¿ Cómo le haces para pasártelo-
a la mente ?

Leyéndolo muchas veces hasta -
que me lo aprenda y ya la pon -
go en la hoja.

Aparte de leerlo muchas veces-
para aprendertelo ¿ qué más
haces ?

Nomás.

¿ Siempre lo haces así para
entender lo que lees ?

Sí.

Cuando leíste, ¿ no encontraste-
alguna palabra que no entendie-
ras ?

No.

¿ Todas las entendiste ?

Sí.

Cuando lees otra lectura y no -
entiendes una palabra, no sabes
lo que significa ¿ qué haces ?

Le pregunto a mi maestra.

¿ Y si no está la maestra ?

A mis hermanas, a mi mamá.

¿ Y si no hay ninguna de ellas?

Lo busco en el diccionario.

Y en el diccionario, ya que la encuentras ¿ qué haces ?

Lo escribo en un cuaderno para dárselo a la maestra.

Después ¿ qué más haces ?

Le digo que me explique.

Que te explique ¿ para qué le dices que te explique ?

Para no tener dudas.

¿ No tener dudas en qué ?

En la pregunta.

¿ Será necesario que la gente -
conozca todas las palabras de -
una lección para entenderla ?

Sí, porque es muy importante saber las preguntas y si no saben, las tienen que consultar a alguien.

EVALUACION INICIAL GRUPO CONTROL

ESC. GUADALUPE VICTORIA.

ENTREVISTA # 1

NOMBRE: ARACELY REYES VIZCARRA	
EDAD: 11 AÑOS	FECHA: 30 DE SEPTIEMBRE 1991.
SEXTO GRADO "A"	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

Ahora que leíste lo que acabas-
de escribir, ¿ crees qué puedes-
agregar algo diferente ?

No, no me acuerdo.

¿ Cómo le haces tú para enten-
der lo que lees ?

Vuelvo a leer, leo y leo hasta
entender y captar que es lo que
se habla y de lo que se trata, -
de que se está hablando. Lo voy
captando en la mente para cuan-
do la maestra me pregunta.

Cuando encuentras una palabra-
que no sabes su significado, no
sabes lo que quiere decir,
¿ cómo le haces ?

Voy y le pregunto a la maestra
porque dice que vale más que le
preguntémos a ella y no copiar.
Ella me explica de que es,
pues... que significa.

¿ Encontraste alguna palabra -
que no conoces ?

No.

Cuando ya te dice la maestra lo
que significa la palabra, ¿ qué
haces después ?

Lo escribo hasta entenderlo y
grabármelo en la mente.

¿ Qué más haces ?

Voy y lo contesto en el cuader-
no o en el libro.

EVALUACION INICIAL GRUPO CONTROL

ESC. GUADALUPE VICTORIA

ENTREVISTA # 2

NOMBRE: IMELDA JUDITH ARREDONDO BELTRAN	FECHA: 30 DE SEPTIEMBRE 1991.
EDAD: 13 AÑOS	CULIACAN, SINALOA
SEXTO GRADO "A"	

EXPERIMENTADOR

NIÑO

Imelda, lee tu escrito.

(Lee en voz alta).

Eso es lo que tú escribiste de la lectura, pero, ¿ hay algo en la lectura que no lo hayas puesto aquí ?.

Pues... no tengo imaginación.

¿ No tienes imaginación ?

(Piensa un momento) pues, no.

¿ No te acuerdas de algo más que no esté escrito aquí y lo pudieras escribir ahora ?

No.

No. ¿ cómo le haces para entender lo que lees ?

Pongo atención. Me concentro.

Pones atención y te concentras, y ¿ así ya entendiste lo que vas leyendo ?

Sí ... pues poco pero entiendo

Cuando encuentras alguna palabra que viene en la lectura y no entiendes su significado ¿ qué haces ?

Pues no la pongo o vuelvo a repasar la lectura y la vuelvo a escribir.

¿ Es todo lo que haces cuando encuentras una palabra que no entiendes ?

Mjm...(asiente con la cabeza)

¿ Dónde la escribes ?

Depende en el lugar que vaya, lo borro y después lo escribo.

Pero cuando tú estás leyendo y encuentras una palabra que no entiendes ¿ qué haces ?

¿ Cuando no entiendo una palabra ?...
La puedo buscar en el diccionario o le pregunto a la profesora el significado de esa palabra.

Y cuando la buscas en el diccionario o te dice tu maestra el significado ¿ qué haces después ?

La escribo.

¿ En donde la escribes ?

Pues depende donde vaya la palabra.

Escribes la palabra, ¿ y qué más escribes ?

Si entiendo algo más, lo sigo escribiendo.

¿ Y ahí lo dejas ya ?

Mjm.

EVALUACION INICIAL GRUPO CONTROL

ESC. GUADALUPE VICTORIA.

ENTREVISTA # 3

NOMBRE: MIRNA LORENA BELTRAN MEZA	
EDAD: 13 AÑOS	FECHA: 30 DE SEPTIEMBRE 1991.
SEXTO GRADO "A"	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

Esto es lo que escribiste. Ahora que lo vuelves a leer, ¿ te acuerdas de algo más que estuviera en la lectura del texto - pero que no lo hayas escrito - aquí ?

(Piensa un momento, y responde)
Me acuerdo de ... dos cosas, - dos palabras que venían después de química pero no me acuerdo - cómo se llaman.

¿ Dos palabras ? ¿ y porqué no te acuerdas?

Porque no las leí bien, yo creo.

¿ Entonces no me las podrías - describir ahorita ?

No.

Bueno...

(Interrumpe y contesta)
Apenas leyendo otra vez.

Apenas leyendo otra vez. Y, ¿ cómo le haces para entender lo que lees, para comprender mejor ?.

Pues, leyendo bien, despacio... nada más.

¿ Y qué más ?

Leyendo bien y que se me pegue algo.

Cuando no entiendes alguna palabra que trae la lectura, lees y no sabes lo que significa esa palabra ¿ qué haces ?.

Le pregunto a la maestra que significa.

¿ Y después ?

Ya que sé lo que significa, le entiendo más bien.

¿ Y qué haces cuando la maestra ya te dice lo que significa ?

Vuelvo a leer y le entiendo bien.

EVALUACION INICIAL GRUPO CONTROL

ESC. GUADALUPE VICTORIA.

ENTREVISTA # 4

NOMBRE: EDITH GONZALEZ ALVAREZ	
EDAD: 11 AÑOS	FECHA: 30 DE SEPTIEMBRE 1991.
SEXTO GRADO "A"	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

(Indica al niño que lea su escrito)

¿ Hay algo que se te haya pasado escribir ?

Sí.

¿ Lo podrías recordar ahora y escribirlo ?

Pues... no

¿ Por qué ?

Porque no me concentré.

Edith, cuando tú lees ¿ cómo le haces para entender lo que está escrito ?.

Pues...

¿ Cómo le vas haciendo para entender un escrito que estás leyendo ?

Mmm... fijándome bien.

Fijándote bien, ¿ en qué ?

En las letras.

Cuando estás leyendo y encuentras en ocasiones algunas palabras que no entiendes ¿ qué haces ?

Le pregunto a la maestra.

Y ya que te dice la maestra lo que significa la palabra ¿ qué más haces ?

Nada más hacer lo que estoy haciendo.

¿ Qué estás haciendo ?

Fijándome bien en las letras.

¿ Así es la forma cómo vas comprendiendo lo que lees ?

(Asiente con la cabeza)

¿ Hay algo más que haces para entender lo que lees ?

Pues... mmm...
Nada más.

EVALUACION INICIAL GRUPO CONTROL

ESC. GUADALUPE VICTORIA.

ENTREVISTA # 5

NOMBRE: MARIA ELIZABETH
GARCIA ANGULO

EDAD 11 ANOS

FECHA: 30 DE SEPTIEMBRE 1991.

SEXTO GRADO "A"

CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Te acuerdas algo más que no -
hayas escrito aquí y que estu -
viera en la lectura ?

(No contesta)

¿ Habrá algo más que pudieras -
recordar ahora ?

No lo recuerdo.

¿ Cómo le vas haciendo para en-
tender lo que lees ?

Pensando.

¿ Pensando ? ¿ y, qué más ?

Y recordando lo que leí.

¿ Qué más haces cuando vas le-
yendo ?

Pienso.

¿ Qué piensas ?

En lo que estoy leyendo.

A veces encuentras algunas
palabritas que no conoces, que-
no sabes el significado ¿ qué -
pasa con esas palabras ?

No las recuerdo.

No las recuerdas ¿ y así se
queda nada más ? ¿ no haces
nada cuando encuentras una
palabra que no entiendes ?

Pues no las recuerdo de todas -
maneras.

¿ Encuentras palabras que no
entiendes ?

Si encuentro. En el libro.

¿ En qué parte del libro ?

En las páginas que tiene.

En esta lectura ¿ encontraste-
alguna palabra que no enten-
diste ?

No.

¿Todas, todas las palabras las-
entendiste ?

No, todas no. (contradicción
con la respuesta que emitió
anteriormente).

¿ No te acuerdas de alguna pa-
labra que no hayas entendido ?

... (No contesta).

Pero cuando tú en otra ocasión
has leído otra lectura y te-
has encontrado con una palabra
que no entiendes ¿ qué haces ?

La busco.

¿ La buscas ? ¿ donde la bus-
cas ?

En la parte que estoy leyendo.

Y ya que la encuentras ¿ qué -
haces ?

La pongo, la escribo, en el -
cuaderno.

¿ Y después ?

La vamos a revisar.

¿ Qué más ?

La maestra califica.

EVALUACION INICIAL GRUPO CONTROL

ESC. GUADALUPE VICTORIA.

ENTREVISTA # 6

NOMBRE: YESENIA DIARTE FELIX	
EDAD: 12 AÑOS	FECHA: 30 DE SEPTIEMBRE 1991.
SEXTO GRADO "A"	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

Lee tu escrito.

(Lee en voz alta).

¿ Te acuerdas de algo más de -
lo que leíste ?

(Niega moviendo la cabeza)

¿ No te acuerdas ?

No.

Yesenia, ¿ cómo le haces para-
entender lo que estas leyendo?¿ Para entenderlo ?...
Lo que voy leyendo, o sea lo
que se me queda en la cabeza es
lo que se me pega.¿ No te has encontrado en algu-
na ocasión alguna palabra que -
no entiendas cuando vas leyendo ?

Algunas.

¿ Qué haces con esas palabras ?

Le pregunto a la maestra -
que es.Cuando la maestra te dice que -
es ¿ qué más haces ?

Le pongo lo que dice.

Cuando ya le pones lo que dice-
¿ qué más haces ?Se lo leo a la maestra a ver si
está bien.

¿ Qué le lees a la maestra ?

La palabra que no le entiendo.

¿ Después que más haces ?

Me revisa.

EVALUACION INICIAL GRUPO CONTROL

ESC. GUADALUPE VICTORIA.

ENTREVISTA # 7

NOMBRE: FRANCISCO LOPEZ BELTRAN	
EDAD: 11 AÑOS	FECHA: 30 DE SEPTIEMBRE 1991.
SEXTO GRADO "A"	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Hay algo más que te acuerdes y que no hayas escrito de lo - que acabas de leer hace rato ?

No.

¿ Cómo le haces para entender ?

Voy leyendo y voy captando, como que me lo voy aprendiendo mas o menos.

¿ Y qué más haces cuando vas leyendo para entender ?

Le pongo mucha atención a lo - que estoy leyendo.

Le pones mucha atención ¿ a - qué ?

A la lectura.

Y para ponerle mucha atención a lo que lees ¿ qué haces ?

Leer con la vista.

¿ Y qué más ?

No ponerle atención a nadie, - nomás lo que estoy leyendo.

Cuando encuentras una palabra que no sabes el significado, ¿ qué haces ?

Le pregunto al profesor, o a mi mamá o a mi papá.

Y ya que te dicen que significa, ¿ qué haces ?

Lo apunto.

¿ Y después ?

Guardo la libreta o el libro.

En la lectura que acabas de leer ¿ te encontraste palabras - que no entendieras ?

Sí

¿ Y qué crees que tenías que hacer con esa palabra ?

Preguntarlas.

EVALUACION INICIAL GRUPO CONTROL

ESC. GUADALUPE VICTORIA.

ENTREVISTA # 8

NOMBRE: ALBA MARIA FELIX BELTRAN	
EDAD: 11 AÑOS	FECHA: 30 DE SEPTIEMBRE 1991.
SEXTO GRADO "A"	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Recuerdas algo más que no
hayas escrito de lo que tú
leíste ?

Que el calcio es una capa
que..., este... que el calcio -
es una capa que... ya no me
acuerdo más.

¿ Cómo le haces para entender -
lo que vas leyendo ?

Leo despacio para entender lo-
que estoy leyendo.

¿ Y qué más haces ?

Nomás eso.

¿ Nada más eso ?

(Afirma con la cabeza)

Alba, en ocasiones te
encuentras palabras que no
entiendes, que no sabes el sig-
nificado ¿ verdad ? que son -
nuevas o no te acuerdas. ¿ qué
haces con esas palabras ?

Las busco en el libro o en el
diccionario.

Ya que las buscas en el libro -
o en el diccionario ¿ qué más -
haces ?

Las escribo en mi cuaderno.

¿ Y después ?

Apunto lo que viene en el
libro.

Y luego ¿ qué más haces cuando-
ya tienes apuntado lo que viene
en el libro ?

(Se queda pensando y contesta)
Lo voy a revisar con mi
maestra.

EVALUACION INICIAL GRUPO CONTROL

ESC. GUADALUPE VICTORIA.

ENTREVISTA # 9

NOMBRE: MANUEL DE JESUS
SERRANO LIZARRAGA

EDAD: 11 AÑOS

FECHA: 30 DE SEPTIEMBRE 1991.

SEXTO GRADO A^o

CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Hay algo más que no esté aquí escrito de lo que leíste ?

Sí.

¿ Puedes agregar algo que recuerdes ?

Sí, pero casi no me acuerdo.

¿ Cómo le haces para entender lo que lees ?

Voy como rectificando.

¿ Qué rectificas ?

Lo que estoy haciendo, lo voy - rectificando.

¿ Cómo le haces para rectificar ?

Me pongo a pensar. Me adelanto tantito para ver lo que sigue.

¿ Y qué más haces cuando vas leyendo ?

Le pongo ganas para entenderlas cosas.

Cuando leíste hace rato, ¿ no - encontraste alguna palabra que no entendieras ?

¡Ah, sí!, poquitas porque está fácil.

Y cuando encuentras esas palabras ¿ de todas maneras le entiendes a la lectura ?

Me retraso otro poquito para volverlas a leer.

Si no sabes lo que quieren decir porque son nuevas para tí ¿ qué haces cuando encuentras esas palabras ?

Le pregunto a la maestra.

Ya que la maestra te dice lo - que significa ¿ qué más haces ?

No, pues ya. Si le entiendo, me pongo a hacer las palabras.

Y después que ya entendiste las palabras ¿ qué más haces ?

Pues ya. Voy a que me revisen.

EVALUACION INICIAL GRUPO CONTROL

ESC. GUADALUPE VICTORIA.

ENTREVISTA # 10

NOMBRE: ADELAIDA LUQUE SICAIROS	
EDAD: 11 AÑOS	FECHA: 30 DE SEPTIEMBRE 1991.
SEXTO GRADO "A"	CULIACAN, SINALOA

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Hay algo que aquí no esté escrito y que te acuerdes en este momento de lo que viene en la lectura ?

No.

¿ Cómo le haces para entender lo que lees ?

Mmm...(Piensa un rato)
Hacer memoria.

Cuando vas leyendo ¿ qué tienes que hacer para entenderlo ?

Acordándome de lo que acabo de estudiar.

¿ Qué más haces aparte de acordarte de lo que acabas de estudiar ?

Estudiar con cuidado para poder aprender, y fijarme bien en lo que dice la lección.

Adelaida, hay ocasiones en que te encuentras alguna palabra que no entiendes ¿ qué haces cuando encuentras esas palabras ?

Preguntarle a la profesora.

Ya que la maestra te dice ¿ qué más haces ?

Asegún lo que dice que hagámos.

Con lo que la maestra te explica, ¿ ya entiendes la lectura ?

Ya entiendo.

¿ Qué haces después ?

Lo escribo.

¿ Qué escribes ?

El significado de la palabra - para que no se me olvide.

¿ Qué más haces ?

Lo vuelvo a estudiar.

¿ Y qué pasa cuando lo vuelves a estudiar ?

Ya comprendo.

EVALUACION FINAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESCUELA VICENTE GUERRERO

ENTREVISTA # 1

NOMBRE: NORMA ALICIA BELTRAN BELTRAN.	
EDAD: 11 AÑOS	CULIACAN, SINALOA
SEXTO GRADO "B"	FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A este escrito que hiciste
¿ pudieras agregarle algo más
que ahora recuerdes ?

No.

¿ Cómo le haces para entender
lo que lees ?

Primero leo a ver de lo que se-
trata y de ahí voy leyendo pá-
rrafo por párrafo.

Y cuando vas leyendo párrafo -
por párrafo ¿ en que te fijas ?

En las palabras que están
escritas.

¿ Qué es lo que te fijas de
esas palabras ?

Que si encuentro alguna palabra
desconocida la tengo que buscar
en el diccionario.

¿ Qué haces con esas palabras
que son desconocidas para tí ?

La busco en el diccionario es--
cribo la palabra con el signifi-
cado, la relaciono con la lectu-
ra y vuelvo a la lectura otra -
vez.

La buscas en el diccionario y -
cuando ya la encuentras ¿ qué -
haces?

Escribo las palabras con el sig-
nificado.

¿ El significado de qué ?

El significado que estaba en
el diccionario.

¿ Donde la escribes ?

En el cuaderno.

¿ Y qué más haces ?

La relaciono con la lectura.

¿ Cómo le haces para relacionarla con la lectura ?

Vuelvo a leer ese renglón y depende de lo que se trate.

De lo que se trate ¿ qué ?

El significado de la palabra desconocida.

¿ Y qué más haces cuando ya relacionas ?

Vuelvo a leer.

¿ Vuelves a leer qué ?

La lección.

Y después ¿ qué más ?

Ya puedo hacer un resumen de la lectura

¿ Cómo haces el resumen ?

Con mis propias palabras.

EVALUACION FINAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESCUELA VICENTE GUERRERO

ENTREVISTA # 2

NOMBRE: JESUS RODOLFO FLORES VELARDE.
EDAD: 11 AÑOS
SEXTO GRADO " B "
CULIACAN, SINALOA.
FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Cómo le haces para entender lo que vas leyendo ?

Leo toda la lección párrafo por párrafo y me fijo bien.

¿ Y qué más haces ?

Si encuentro una palabra desconocida la busco en el diccionario.

Si encuentras una palabra desconocida la buscas en el diccionario ¿ qué más haces ?

Ya que la busco en el diccionario, la escribo y después de escribirla la relaciono con otras palabras y el significado.

¿ Cómo le haces para relacionar el significado de esas palabras con la lectura ?

La junto, por ejemplo, si leche si no se lo que significa, la busco en el diccionario y el significado la leche es, la escribo, y la junto con lo que dice en la lectura.

Entonces juntas el significado con lo que dice la lectura ¿ cómo le haces para unir eso ?

Vuelvo a la lectura.

Después que vuelves a leer ¿ qué más haces ?

Un resumen.

¿ Cómo haces el resumen ?

La palabra que desconocí, la escribo pero ya entendiendola, hago el resumen con mis palabras.

ENTREVISTA # 3

NOMBRE: KARLA JAQUELINE PAYAN RIVERA.

EDAD: 12 AÑOS

CULIACAN, SINALOA.

SEXTO GRADO " B "

FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A lo que tú escribiste ¿ pudieras agregarle algo más que ahora recuerdes ?

No.

¿ Cómo le haces tú para entender lo que lees ?

Leo detenidamente.

¿ Qué más haces ?

Si encuentro una palabra desconocida, la subrayo.

¿ Qué más haces con esa palabra ?

La busco en el diccionario.

¿ Y luego ?

La escribo en el cuaderno.

¿ Qué escribes en el cuaderno ?

El significado de la palabra.

Ya que escribes eso ¿ qué más haces ?

La relaciono con la lectura.

¿ Y cómo le haces para relacionarla con la lectura ?

Lo vuelvo a leer.

¿ Qué vuelves a leer ?

La lectura y lo relaciono con el significado de la palabra desconocida y así lo entiendo.

¿ Qué más haces ?

Ya que le entendí, me paso al otro párrafo. Lo leo todo y voy leyendo renglón por renglón y subrayo la palabra desconocida.

Después que terminaste de leer toda la lectura y haces eso con las palabras desconocidas ¿ qué más haces ?

Procuró hacer un resumen.

¿ Cómo haces el resumen ?

Pues de lo que ya entendí, escribo un resumen con mis propias palabras.

EVALUACION FINAL GRUPO EXPERIMENTAL ESCUELA VICENTE GUERRERO

ENTREVISTA # 4

NOMBRE: CLAUDIA ERNESTINA CARRASCO DELGADO
EDAD: 11 AÑOS
SEXTO GRADO " B "
CULIACAN, SINALOA.
FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A lo que tú escribiste ¿ pudie - ras agregarle algo más que ahora recuerdes ?

No.

¿ Cómo le haces tú para entender lo que lees ?

Primero leo.

¿ Qué más haces ?

Si encuentro una palabra desco - nocida, la subrayo.

¿ Qué haces con esas palabras - que no conoces y que sub - rayaste ?

La busco en el diccionario.

¿ Qué más haces ?

Cuando ya la encuentro la es - cribo en mi cuaderno.

¿ Qué escribes ?

El significado de la palabra.

¿ Y después ?

Me paso a la lección, me fijo - si lo que encontré de la pa - labra desconocida viene en la - lección lo relaciono con la lectura.

¿ Cómo le haces para relacio - nar ese significado con la lectura ?

Viendo si se trata de la leche y de cosas que hablan en la lectura. Hago oraciones con el significa - do que encontré.

¿ Y luego ?

La vuelvo a leer.

¿ Qué vuelves a leer ?

La lectura.

¿ Y después ?

Mmm... me fijo si no hay otras palabras desconocidas.

¿ Qué más haces ?

La vuelvo a leer toda la lectura.

¿ Qué más haces ?

Un resumen.

¿ Cómo haces el resumen ?

Con el significado que encontré de las palabras desconocidas - trato de hacer un resumen.

EVALUACION FINAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESCUELA VICENTE GUERRERO

ENTREVISTA # 5

NOMBRE: FRANCISCO JAVIER NAJAR RODRIGUEZ
EDAD: 11 AÑOS
SEXTO GRADO " B "
CULIACAN, SINALOA.
FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A lo que tú escribiste ¿ pudie-
ras agregarle algo más que
ahora recuerdes ?

No.

¿ Cómo le haces para ir enten-
diendo lo que lees ?

Leo párrafo por párrafo la pa-
labra desconocida, la subrayo.

¿ Qué más haces con esas pala-
bras que no conoces ?

Las busco en el diccionario, y
me regreso a la lección y la
explico con mis palabras.

Cuando ya la encuentras en el
diccionario ¿ qué haces ?

Me devuelvo a la lección.

Ya que te devuelves a la
lección ¿ qué haces ?

La escribo en el cuaderno y
después la digo con mis propias
palabras.

¿ Qué más haces tú para enten-
der lo que lees ?

Mmm...

EVALUACION FINAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESCUELA VICENTE GUERRERO

ENTREVISTA # 6

NOMBRE: BLANCA ESTELA AROS MEDINA.
EDAD: 10 AÑOS
SEXTO GRADO " B "
CULIACAN, SINALOA.
FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A esto que acabas de leer ¿ pudieras agregarle algo más que - ahora recuerdes ?

No.

¿ Cómo le haces para ir entendiendo lo que lees ?

Leo toda la lección para ver de que se trata, y voy leyendo párrafo por párrafo y subrayo - la palabra desconocida.

Y cuando encuentras esas palabras desconocidas y la subrayas ¿ qué más haces después ?

La busco en el diccionario.

Ya que la encuentras en el diccionario ¿ qué más haces ?

Mmm... veo el significado a ver si se trata de la lectura y ya que miro en la lectura y veo que si estén hago.. enunciados.

Haces enunciados ¿ cómo haces los enunciados ?

Trato de hacerlas con lo de la lección a cosas que yo sé, que he oído.

Y ya que haces enunciados ¿ qué más haces ?

Hago un resumen.

¿ Cómo haces el resumen ?

De lo más importante de la lectura.

De lo más importante de la lección ¿ qué ?

A como esté la lección.

¿ Haces el resumen a como esté la lección ?

No.

¿ Cómo lo haces ?

Con mis propias palabras.

EVALUACION FINAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESCUELA VICENTE GUERRERO

ENTREVISTA # 7

NOMBRE: GABRIEL LOPEZ BELTRAN.
EDAD: 14 AÑOS
SEXTO GRADO " B "
CULIACAN, SINALOA.
FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A esto que acabas de leer
¿ pudieras agregarle algo más -
que ahora recuerdes ?

No.

¿ Cómo le haces para entender -
lo que lees ?

Leer párrafo por párrafo.

Ya que lees párrafo por párrafo
¿ qué más haces ?

La palabra que encuentre desco-
nocida la subrayo y la busco en
el diccionario.

Ya que la encuentras en el
diccionario ¿ qué haces ?

Ya que la encontré en el
diccionario la escribo en el -
cuaderno junto con el signifi-
cado de lo que quería decir.

Ya que escribes en tu cuaderno
¿ qué más haces ?

Pues ya que uní las palabras -
pues ya las puedo explicar con-
mis propias palabras.

Después de eso ¿ qué haces ?

Vuelvo a la lectura.

¿ Y qué más ?

Explico con mis propias pala-
bras.

EVALUACION FINAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESCUELA VICENTE GUERRERO

ENTREVISTA # 8

NOMBRE: KAREN LIZBETH DELGADO BELTRAN.
EDAD: 12 AÑOS
SEXTO GRADO " B "
CULIACAN, SINALOA.
FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A lo que escribiste ahorita -
¿ pudieras agregarle algo más -
que ahora recuerdes ?

No.

¿ Cómo le haces tú para enten-
der lo que lees ?

Leo, leo la lección párrafo por
párrafo.

Lees párrafo por párrafo ¿ y -
qué más ?

Y, y si encuentro una palabra
desconocida, la subrayo.

¿ Qué más haces cuando
encontraste esas palabras y que
la subrayas ?

La busco en el diccionario.

Ya que la buscas en el diccio-
nario ¿ qué más haces ?

La escribo.

¿ Donde la escribes ?

En el cuaderno donde pongo las
palabras desconocidas.

¿ Qué más haces ?

Leo otra vez la lección.

Y cuando estás leyendo otra vez
la lección ¿ qué más haces ?

Pues si, si veo que esa palabra
le queda a lo de la lectura, la
junto.

¿ Cómo le haces para jun-
tarlas ?

Pues a ver si le queda el sig-
nificado de la palabra que es-
tamos leyendo.

¿ Qué más haces ?

Hago... hago un resumen de lo-
que encontré en el diccionario
y con la lectura. Pero el re-
sumen lo hago con mis propias-
palabras y yo le entiendo.

EVALUACION FINAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESCUELA VICENTE GUERRERO

ENTREVISTA # 9

NOMBRE: CRUZ NEREYDA IBARRA RUIZ

EDAD: 11 AÑOS

CULIACAN, SINALOA.

SEXTO GRADO " B "

FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A esto que acabas de escribir
¿ pudieras agregarle algo más
que ahora recuerdes ?

No.

¿ Cómo le haces tú para
entender lo que lees ?

Primero leo toda la lección y
luego voy leyendo párrafo por
párrafo y me voy fijando bien.
Si encuentro una palabra que -
yo no conozca, la subrayo.

¿ Qué haces tú con esas pala-
bras desconocidas que encuen-
tras ?

La busco en el diccionario, ya-
que la busco en el diccionario
veo si se refiere a lo que se
refiere la palabra y si se
refiere, pues lo pongo en el
cuaderno.

¿ Qué pones en el cuaderno ?

El significado de la palabra y-
la palabra.

¿ Y qué más haces ya que lo
escribes en el cuaderno ?

Vuelvo a la lectura y la leo
poniendo con lo que se refiere
la palabra desconocida la voy
aumentando allí en toda la
lectura para poder entender y
ya explicarlo bien.

¿ Cómo la vas aumentando en la
lectura ?

Pues voy leyendo y si pongo la-
palabra que se refiere ya a la-
de la palabra.

Ya que haces eso ¿ qué más
haces después ?

Hago... (guarda silencio y se
queda pensando) pongo en el
cuaderno lo que entendí, todo
lo que yo entendí.

Pongo todo lo que entendí, pero
no igual (aclara) todo lo que
yo entendí.

¿ No igual a qué ?

A la lección.

¿ Qué no sea igual a la lec-
ción ?

Con mis propias palabras.

EVALUACION FINAL GRUPO EXPERIMENTAL

ESCUELA VICENTE GUERRERO

ENTREVISTA # 10

NOMBRE: JESUS RAMON AGUILAR LOPEZ.
EDAD: 11 AÑOS
SEXTO GRADO " B "
CULIACAN, SINALOA.
FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A esto que tú escribiste ¿ le -
podrías agregar algo más que
ahora recuerdes ?

No.

¿ Cómo le haces tú para enten-
der lo que lees de un texto ?

Leo toda la lección párrafo -
por párrafo y subrayo la pala -
bra desconocida.

¿ Qué haces tú con esas pala-
bras que son desconocidas para-
tí ?

La busco en el diccionario.

La buscas en el diccionario
¿ qué más haces después ?

La escribo, hago un enunciado y
la relaciono con la lectura.

La escribes ¿ dónde ?

En el cuaderno.

Y haces un enunciado... ¿ cómo
haces un enunciado ?

De lo que se refiere la... la -
respuesta.

¿Cuál respuesta ?

De la palabra desconocida, el -
significado.

¿ Y qué más haces ?

La relaciono con la lectura.

¿ Cómo le haces para relacio-
narla con la lectura.

Como se llame la lectura, si se
refiere con la lectura y si no-
busco otro significado.

Y después ¿ qué más haces ?

Leo toda la lectura y entonces-
ya puedo hacer un resumen.

EVALUACION FINAL GRUPO CONTROL

ESCUELA GUADALUPE VICTORIA

ENTREVISTA # 1

NOMBRE: ARACELY REYES VIZCARRA.
EDAD: 11 AÑOS
SEXTO GRADO "A"
FECHA: 27 DE MAYO DE 1992.
CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A ésto que escribiste ¿ pudieras agregarle algo más que - ahora recuerdes y que no hayas- escrito ?

No.

¿ Cómo le haces para entender - lo que tú vas leyendo ?

Leyendo en mi mente y luego - trato de concentrarme en lo que estoy leyendo y lo leo suficientemente hasta que yo crea que ya comprendí.

Lo lees suficientemente. ¿ qué es suficientemente ?

Mucho, pues, hasta entenderle, demasiado.

Y ya que vas leyendo y encuentras alguna palabra que no conoces ¿ qué haces Aracely ?

Voy y le pregunto a la maestra, si no le entiendo voy y le pregunto otra vez hasta entenderle

Y ya que le preguntas a la maestra ¿ qué más haces ?

Lo contesto hasta saber que está correctamente.

¿ Dónde lo contestas ?

Ya sea el libro, cuaderno o complemento.

Y ya que contestas ¿ qué más haces para comprender lo que estás leyendo ?

Lo leo, lo vuelvo a leer, y luego, deste, luego lo hago en mí pensamiento para ver si ya lo comprendí, si no lo comprendo todavía, lo vuelvo a leer hasta entenderlo y comprenderlo.

¿ Vuelves a leer la lectura?

Sí.

Y las palabras que no conocías cuando ya te las explica la maestra y vuelves a leer nuevamente el texto con eso entendiste o ¿ qué más haces ?

A veces no le entiendo y la vuelvo a leer, y si no entiendo las demás palabras, se las pregunto a la maestra y, si ella las entiende me las explica bien .

EVALUACION FINAL GRUPO CONTROL

ESCUELA GUADALUPE VICTORIA

ENTREVISTA # 2

NOMBRE: IMELDA JUDITH ARREDONDO BELTRAN.
EDAD: 13 AÑOS
SEXTO GRADO " A "
FECHA: 27 DE MAYO DE 1992.
CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A ésto que leíste ¿ pudieras -
agregarle algo más que ahora -
recuerdes y que no hayas escri-
to ?

No.

¿ Cómo le haces tú para enten-
der lo que lees ?

Pues... me concentro, lo leo -
muchas veces.

¿ Y qué más haces ?

Pues ya, lo pienso y le en-
tiendo.

Si al estar leyendo te encuen-
tras alguna palabra que tú no -
entiendes ¿ qué haces ?

Le pregunto a la maestra o si -
no, la busco en el diccionario.

Y ya que le preguntas a la -
maestra o buscas en el diccio-
nario ¿ qué haces ?

Pues ya, le sigo leyendo.

¿ Qué más haces tú al ir leyen-
do para comprender lo que está-
escrito ?

Pues me voy concentrando y pon-
go atención nada más a lo que
estoy leyendo. si no, no le
entiendo.

EVALUACION FINAL GRUPO CONTROL

ESCUELA GUADALUPE VECTORIA

ENTREVISTA # 3

MIRNA LORENA BELTRAN MEZA.

EDAD: 13 AÑOS

FECHA: 27 DE MAYO DE 1992.

SEXTO GRADO " A "

CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A esto que leíste, ¿ le pudieras agregar algo más que ahora recuerdes ?

No.

¿ Cómo le haces para ir entendiendo lo que lees ?

Lo voy leyendo despacio, lo voy grabando en mi mente.

¿ Cómo le haces para grabartelo en la mente ?

Veó lo que es más importante y me lo grabo.

¿ Qué haces cuando estás leyendo y encuentras una palabra desconocida ?

Busco en el diccionario, le pregunto a la maestra o investigo.

Ya que haces eso ¿ qué más haces ?

Ya que le entiendo a la palabra ya leo otras cosas.

Y después ¿ qué haces ?

Le entiendo mejor a todas las palabras.

¿ Y qué más ?

Nada más.

EVALUACION FINAL GRUPO CONTROL

ESCUELA GUADALUPE VICTORIA

ENTREVISTA # 4

NOMBRE: EDITH GONZALEZ ALVAREZ.	
EDAD: 11 AÑOS	FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.
SEXTO GRADO " A "	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A esto que escribiste ¿ pudieras agregarle algo más que ahora recuerdes ?

No.

¿No recuerdas algo más ahorita?

(Niega con la cabeza)

¿ Cómo le haces tú para comprender lo que vas leyendo ?

Pues me pongo, me pongo, no... (se queda pensando). Para comprender, me detengo en los puntos y las comas como nos dice la maestra. Este mmm (se ríe), pues no se pongo de mi parte para hacerlo mejor.

Cuando estás leyendo y te vas - deteniendo en los puntos y las comas y te encuentras una palabra desconocida ¿ qué haces ?

Pues buscarla en el diccionario.

¿ La buscas en el diccionario ?

Sí.

En la lectura que leíste ahorita te encontraste alguna - palabra desconocida ?

(Afirma y responde). La que le pregunté.

(Durante la lectura del texto, cuestionó el significado de una palabra que le era desconocida, sin usar el diccionario).

¿Cuál ?

Carecerán.

¿ Después que preguntas el significado ¿ qué haces ?

Este, le doy una leída más o -
menos lo que yo entiendo que -
era esa palabra.
Entonces me pongo a hacer lo
que estaba haciendo.

¿ Qué estabas haciendo ?

El resumen de lo que estaba ha-
ciendo.

EVALUACION FINAL GRUPO CONTROL

ESCUELA GUADALUPE VICTORIA

ENTREVISTA # 5

NOMBRE: MARIA ELIZABETH GARCIA ANGULO.	
EDAD: 11 AÑOS	FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.
SEXTO GRADO " A "	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

¿ Puedes leer lo que escribiste ?

Sí. (Lee en voz alta el escrito que elaboró).

A ésto que escribiste ahorita -
¿ pudieras agregarle algo más -
que recuerdes de lo que leíste -
en el texto de la leche ?

No.

¿ Cómo le haces para ir entendiendo lo que tú lees ?

Mmm... pues grabándomelo en la mente.

¿ Cómo le haces para grabártelo en la mente ?

Leyéndolo varias veces.

Y ya que lo lees varias veces -
¿ qué más haces ?

Mmm pues... después escribo lo que entendí de la lección.

Cuando estas leyendo y encuentras una palabra que no conoces
¿ qué haces ?

Le pregunto a la profesora.

¿ Y después ?

Este, después lo busco en el diccionario.

¿ Y luego ?

Pues ya , ya le entendí.

¿ Qué más haces ?

Después lo escribo.

¿ Donde la escribes ?

En el cuaderno.

Ya que la escribes en el cuaderno ¿ qué más haces Elizabeth ?

Cuando lees otra vez ¿ qué más haces ?

¿ Cómo la escribes ?

Pues la leo varias veces para cuando la vea otra vez ya, ya - sé lo que significa.

Mmm pues escribo la lección.

Este, pues lo que ya entendí.

EVALUACION FINAL GRUPO CONTROL

ESCUELA GUADALUPE VICTORIA

ENTREVISTA # 6

NOMBRE : YESENIA GUADALUPE DIARTE FELIX.	
EDAD : 12 AÑOS	FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.
SEXTO GRADO " A "	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

Yesenia ¿ me haces el favor de leer lo que escribiste ?

(La niña lee en voz alta su escrito).

¿ Pudieras agregarle algo más ?

(No contesta).

Algo que ahora recuerdes y que no hayas escrito.

Mjm, no.

¿ Cómo le haces para entenderlo que lees ?

Llevándolo en la mente.

¿ Cómo lo llevas en la mente ?

Leyéndolo con la mente. Estando callada.

Cuando estabas leyendo, ¿ encontraste alguna palabra desconocida para tí ?

Sí.

¿ Cómo cuál ?

Esa, ... carecerán.

¿ Qué haces cuando encuentras alguna palabra desconocida ?

La busco en el diccionario.

Ya que la buscas en el diccionario ¿ qué más haces ?

La leo.

¿ Qué lees ?

Lo que quiere decir la palabra.

¿ Y después ?

Pues ya que sé lo que es la palabra, la explico. Nada más.

EVALUACION FINAL GRUPO CONTROL

ESCUELA GUADALUPE VICTORIA

ENTREVISTA # 7

NOMBRE : JESUS FRANCISCO LOPEZ BELTRAN.	
EDAD: 11 AÑOS	FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.
SEXTO GRADO " A "	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A ésto que escribiste, ¿ pudieras agregarle algo más que ahora recuerdes ?

No.

¿ Cómo le haces para ir entendiendo lo que lees ?

Pues, lo leo una vez y si no le entiendo, lo leo más hasta que lo entienda.

Y ¿ qué más haces ?

Me concentro.

¿ Cómo te concentras ?

En la forma de que... estar recordando, pues... así. Y no hablarle a nadie y que nadie me interrumpa.

¿ Cuando estás leyendo y te encuentras alguna palabra desconocida para tí ¿ qué haces Francisco ?

Le pregunto a mí profesora o consulto al diccionario.

En la lectura que leíste ahorita ¿ no encontraste ninguna palabra desconocida ?

No.

¿ Las entendiste todas ?

Sí.

Si lees otra lección y te encontráras alguna palabra desconocida, dices que le preguntas a la profesora o consultas en el diccionario, ya - que haces eso ¿ qué más haces ?

Ya que sé lo que es, contesto - lo que debo contestar o, si no le entiendo, otra vez voy y le pregunto a la profesora o consulto en el diccionario.

¿ En donde lo contestas ?

Pues depende del trabajo que - esté haciendo.

EVALUACION FINAL GRUPO CONTROL

ESCUELA GUADALUPE VICTORIA

ENTREVISTA # 8

NOMBRE : ALBA MARIA FELIX BELTRAN.	
EDAD: 11 AÑOS	FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.
SEXTO GRADO " A "	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A ésto que escribiste ¿ pudieras agregarle algo más ?

Mmm... (se queda pensando).

¿ No recuerdas algo más ?

No

¿ Cómo le haces para entender - lo que tú lees ?

Porque pongo mucha atención y, - deste, y yo siento que estoy - aprendiendo voy captando. Deste voy leyendo más y más la lección hasta que vea que ya la capté bien para escribirla.

¿ En dónde la escribes ?

En una hoja.

Y ¿ qué más haces ?

Escribirlo, hay veces que lo - escribo como en la lectura y a - veces que lo escribo con mis - propias palabras.

Cuando estás leyendo una lección y te encuentras alguna - palabra desconocida ¿ qué - haces ?

La busco en el diccionario y - después apunto su significado - en el cuaderno.

¿ Qué más haces cuando ya la - escribes ?

Las estudio.

¿ Cómo ?

Leyéndolas mucho.

En la lectura que leíste ahorita ¿ te encontraste alguna palabra desconocida ?.

(Niega con la cabeza).

EVALUACION FINAL GRUPO CONTROL

ESCUELA GUADALUPE VICTORIA

ENTREVISTA # 9

NOMBRE :	JESUS MANUEL SERRANO LIZARRAGA.
EDAD:	11 AÑOS
SEXTO GRADO " A "	
	FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.
	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

Lee por favor ésto que escribiste ahorita

(El niño lee en voz alta).

A ésto que leíste ¿ le pudieras agregar algo más de lo que recuerdes ?

No me acuerdo.

¿ Cómo le vas haciendo para ir entendiendo mejor lo que lees ?

Pues lo leo varias veces y me fijo en todas las veces como - va ésto y ya para la próxima - vez ya lo veo mejor y le entiendo.

Y si te encuentras alguna palabra desconocida para tí ¿ qué - haces ?

Le pregunto a la profesora o busco en el diccionario.

Y ya que le preguntas a la profesora o buscas en el diccionario ¿ qué más haces ?

Sé el significado.

Y después de saber el significado ¿ qué continúas haciendo ?

Pues leyendo y ya sé lo que significa esa palabra.

¿ Qué más haces tú para comprender lo que estás leyendo ?

¿ Qué más ? (una pausa grande)

Sí.

Nada más.

EVALUACION FINAL GRUPO CONTROL

ESCUELA GUADALUPE VICTORIA

ENTREVISTA # 10

NOMBRE : ADELAIDA LUQUE SICAIROS.	
EDAD: 11 AÑOS	FECHA: 13 DE MAYO DE 1992.
SEXTO GRADO " A "	CULIACAN, SINALOA.

EXPERIMENTADOR

NIÑO

A ésto que escribiste ¿ le pudieras agregar algo más que - ahora recuerdes ?

No.

¿ Cómo le haces para ir entendiendo lo que tú lees ?

Pues estoy estudiando y espero un rato para entender lo que estudié y sigo estudiando.

Y cuando ya estudias ¿ qué más haces ?

Pues yo cierro el libro y trato de recordar lo que estudié.

Y si cuando estás leyendo encuentras palabras que no conoces ¿ qué haces ?

Le pregunto a la profesora.

Cuando ella te explica ¿ qué haces ?

Pues ya sé lo que significa esa palabra.

¿ Y después ?

Sigo estudiando.

¿ Qué más haces ?

Mmm...Se queda pensando.
(no contesta)

¿ Haces algo más)

No.

APENDICE C

Escritos contruídos por los niños que muestran el cambio en el nivel de comprensión y la autoevaluación de sus estrategias de lectura.

Los dos siguientes textos corresponden al mismo niño, quien en la evaluación inicial se ubicó en el nivel más bajo (A) de comprensión y en la evaluación final, posterior a la aplicación de la estrategia metodológica tuvo un avance significativo ya que se ubicó en el nivel D.

Se aclara que los escritos que se presentan se transcriben fielmente.

(Para confrontar los niveles de comprensión se pueden consultar los textos utilizados, mismos que se encuentran en el anexo.)

Evaluación inicial.

Nivel A: Ideas no contenidas en texto leído.

LAS CARIES

que siempre tenemos que tener siempre limpios los dientes, luego que no devemos fumar puros porque en los dientes se nos asen negros no devemos sepillar los dientes cada 3 dias y ir al dentista cada año.

Evaluación final.

Nivel D: Ideas globales e ideas detalle desarticuladas del texto leído.

LA LECHE

si no consume la leche ni sus deribados que sus huesos son deviles porque carecen de calcio por eso devemos tomar leche que la leche es un producto sensillo pero equilibrado que tiene 87 por ciento de agua
la leche es la mas natural del mundo la leche materna el único producto perfectamente adecuado

Ejemplo del Nivel B: Ideas detalles desarticuladas.

La caries es una mancha que se forma debido a que no nos lavamos los dientes. También la caries son unos microbios que les gustan meterse en la comida que se nos queda en los dientes cuando masticamos

AUTOEVALUACION

Yo antes leía muchas veces y cuando leía miraba la palabra desconocida y me la brincaba y no le daba importancia me daba flojera buscarla en el diccionario no buscaba en el vocabulario ni en el glosario ni tampoco le preguntaba a mi mamá ni a mis hermanos

La escribía y según yo trataba de aprendermela pero se me borraba de la cabeza y nunca me acordaba de nada y ahora le pongo atención al significado de la palabra la busco en el diccionario y la registro viendo lo que estoy leyendo y si es igual vuelvo a la lectura y le entiendo mejor y la explico con mis palabras

Nota:

Las reflexiones anteriores son el resultado del metacognoscimiento que de su propio proceso de aprendizaje realiza una alumna. Toma conciencia al comparar sus estrategias iniciales con las finales.

A N E X O

TEXTOS UTILIZADOS

MOMENTOS DE LA ESTRATEGIA	TEXTO	FUENTE BIBLIOGRAFICA
EVALUACION INICIAL	LAS CARIES	Disney : Mi Enciclopedia Temática. <u>La Vida Cotidiana</u> . Tomo # 7 México D.F. Editorial Cumbre S. A. 1988. p. 18
ACTIVIDAD # 2	BOLIDOS DEL ESPACIO	Luis Rey: <u>Ciencias - estudio de la Naturaleza</u> 5o, Novena reimpresión. México 1990 - Compañía Cultural - Editora y Distribuidora de Textos Americanos, S.A. Ediciones Distribuciones Códice S.A., Madrid p. 27
ACTIVIDAD # 3	EL PETROLEO	Luis Rey: <u>Naturaleza 5o, Libro de Trabajo</u> . Nutesa. México, D.F. - 7 Cia. Editorial-Ultra S.A. Ene. 1987 p.p. 116, 117
	EL VIAJE A LA LUNA	SEP. L.A.: <u>Español Ejercicios Sexto Grado</u> , México, D.F. 1989. 38 - 39
ACTIVIDAD # 4	LA ENERGIA	Disney: Mi Enciclopedia Temática. <u>El Mundo Científico</u> . Editorial Cumbre, S.A. México, D.F. 1988. Grolier - p. 40

ACTIVIDAD # 5	LUIS PASTEUR	SEP.: <u>Español Ejercicios - Sexto Grado</u> , L.A. México, D.F. 1989 - p.p. 147 - 149.
	LA REV. IND.	SEP.: <u>L.A. Ciencias Sociales Sexto Grado</u> L.A. México D.F. - p. 50
	CONSECUENCIAS DE LA REV. IND.	SEP.: <u>L.A. Ciencias Sociales Sexto Grado</u> L.A. México D.F. p. 53
	NUTRICION	SEP.: <u>L.A. Ciencias Naturales, Sexto Grado</u> , México, D.F. p.p. 128 - 129
<hr/> EVALUACION FINAL	LA LECHE	Disney: <u>Mi Enciclopedia Temática. La Vida Cotidiana. Tomo 7</u> México D.F. Editorial Cumbre, S.A. (Grolier)- 1988 p. 66

A continuación se presentan los textos que no se encuentran en los libros de texto gratuito para los alumnos de 6o. grado de educación primaria, y que fueron utilizados en este trabajo propositivo.

LAS CARIES

La boca es un maravilloso refugio para los microbios: encuentran allí un grato calorcillo, alimentos y escondrijos donde meterse. Les gusta reunirse particularmente en los restos de alimentos que han quedado aprisionados después de la masticación.

Esos microbios recubren el diente con una capa invisible, y su acción transforma los azúcares en un ácido maligno que ataca al diente desde el exterior: su primer efecto consiste en disolver el esmalte, que es el tejido más duro del diente.

Entonces aparece la mancha de caries y empieza a perforar el marfil colocado bajo el esmalte. Cuando llega a la pulpa del diente, se ha convertido en un verdadero agujero: expone el nervio al calor y al frío, al contacto de los ácidos, y surge el dolor.

La saliva desempeña un papel importante en la eliminación de los microbios, que mata con su arma química: la lisozima.

Por otra parte, dos sustancias, el calcio y el fósforo, hacen más sólidos a los dientes. Cuando se sabe que el flúor, presente en el agua y el dentrífico, aumenta la absorción de calcio y fósforo en los dientes, dan deseos de cepillarse mas vigorosamente.

PALABRAS CLAVE: Caries, escondrijos, esmalte, lisozima, flúor, dentrífico y absorción.

B O L I D O S D E L E S P A C I O

Los cometas, al cruzar nuestra órbita terrestre para dar una vuelta rapidísima alrededor del sol, han causado infinidad de veces verdadero pánico en los hombres. Cuando se hacen visibles, se observa en estos astros la cabeza y, de manera especial, su espectacular cauda, que en algunos cometas tiene una longitud de millones de kilómetros.

En realidad los cometas son masas de hielo, gases congelados y roca. Conforme se acercan al sol, la radiación del mismo vaporiza algunos de los gases congelados, que se transforman en bolas luminosas, de las que se desprende el penacho de gases incandescentes que constituye su larga cauda.

Hay cometas que recorren sus órbitas en pocos años, relativamente. Otros tardan en su viaje millones de años.

PALABRAS CLAVE: bólidos, cometas, órbitas, cauda, penacho, incandescentes, radiación.

EL PETRÓLEO

El Petróleo es uno de los recursos naturales no renovables más valioso de la tierra. Se utiliza principalmente como combustible y como materia prima. Se formó hace millones de años, acumulándose en depósitos o yacimientos llamados mantos petrolíferos. Se extrae del subsuelo mediante perforaciones que se llaman pozos petroleros.

El Petróleo es un líquido espeso, de color oscuro, constituido por una mezcla de sustancias sólidas, líquidas y gaseosas.

Cuando se saca de los yacimientos recibe el nombre de Petróleo crudo.

El Petróleo crudo se somete a procesos de destilación y refinación para separar las sustancias que lo componen y obtener combustibles para autos, camiones, tractores, aviones y barcos. Además de muchos otros productos como materiales para fabricar plásticos y fibras sintéticas, aceites y grasas para máquinas, parafina para velas y veladoras.

PALABRAS CLAVE: combustible, yacimientos, mantos petrolíferos, subsuelo, destilación, refinación, parafina.

LA ENERGÍA

En los albores de la historia, el ser humano sólo disponía de su propia fuerza y su vida no era muy diferente a la de los animales.

Más tarde descubrió el fuego y la energía calorífica; entonces su vida empezó a cambiar ...pero muy lentamente. Pasaron cientos de miles de años hasta que se utilizó el trabajo (la energía) de los animales para arar, acarrear bultos y para el transporte. Después se pudo moler el trigo gracias a la energía generada por el viento o el agua... fué así como el hombre poco a poco aumentó sus recursos y mejoraron su forma de vida.

La explotación del carbón a fines del siglo XVIII provocó profundos cambios: apareció la máquina de vapor y con ella se inició la Revolución Industrial. A partir de entonces el progreso fué cada vez más acelerado. Las formas de energía que predominan en el siglo XX son la electricidad, el Petróleo y el átomo.

La energía es fuente de progreso, pero en su afán por llevar la delantera, los humanos han sido imprudentes. Si no se toman las medidas preventivas, el planeta corre riesgo de convertirse en un lugar inhabitable debido a la contaminación.

PALABRAS CLAVE: energía, albores, calorífica, recursos, progreso, átomo e inhabitable.

LA LECHE

Si no consumes leche ni sus derivados, tus huesos serán débiles porque carecerán de calcio. En el organismo de una persona adulta hay alrededor de un kilo de calcio, casi en su totalidad en los huesos.

Fácil de beber o de comer, la leche es un producto sencillo pero equilibrado. Además del 87 % de agua, contiene proteína, lípidos que producen la mantequilla, un azúcar llamado lactosa, sales minerales y vitaminas.

La leche es el alimento más natural del mundo, ya que la segrega la mujer a partir del nacimiento de su hijo.

La leche materna es el único producto perfectamente adecuado a las exigencias del niño; siempre con la temperatura adecuada, beneficia al recién nacido, con los sistemas de defensa de su madre, los anticuerpos que combaten las infecciones. En la actualidad, están disponibles en el mercado leches en polvo que imitan la composición de la leche materna, aunque contienen menos sodio, menos materia grasa, menos proteínas y más glucosa que la leche de vaca.

PALABRAS CLAVE: derivados, carecerán, calcio, equilibrado, lípidos, lactosa, segrega, anticuerpos y glucosa.