

252
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

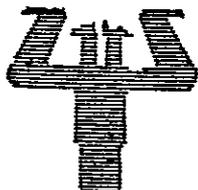
FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE
COMPRESION LECTORA MEDIANTE TEXTOS DE USO
FUNCIONAL EN UN CONTEXTO COOPERATIVO GUIADO
PARA ESCOLARES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.

TESIS DOCUMENTAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
ERIKA SANCHEZ CABRERA

DIRECTOR DE TESIS: LIC. FERNANDO FIERRO LUNA

264636



FACULTAD
DE PSICOLOGIA

CIUDAD UNIVERSITARIA, M

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

| | |
|------------------------|----|
| • Agradecimientos..... | i |
| • Resumen..... | ii |
| • Justificación..... | 1 |

Capítulo I. La lectura desde una perspectiva cognitiva.

| | |
|--|----|
| 1.1 Importancia de la lectura..... | 3 |
| 1.2 Antecedentes de la enseñanza de la lectura..... | 4 |
| 1.3 Teoría cognitiva y comprensión lectora..... | 5 |
| 1.4 ¿Qué es la lectura?..... | 7 |
| 1.5 Comprensión lectora..... | 9 |
| 1.5.1 Procesos involucrados en la comprensión lectora..... | 11 |
| 1.5.2 Teoría de los esquemas..... | 16 |
| 1.5.3 Formación de la macroestructura del texto..... | 17 |

Capítulo II. La importancia de la interacción entre lector y texto en la comprensión lectora.

| | |
|---|----|
| 2.1 Interacción entre lector y texto..... | 21 |
| 2.2 Factores que intervienen en la comprensión lectora..... | 22 |
| 2.3 El Lector..... | 22 |
| 2.3.1 Estrategias cognitivas para la comprensión lectora..... | 23 |
| 2.3.2 Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora..... | 28 |
| 2.4 El Texto..... | 30 |
| 2.4.1 Estructuras textuales | 34 |

Capítulo III. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora en un contexto cooperativo.

| | |
|--|----|
| 3.1 Aprendizaje cooperativo..... | 37 |
| 3.2 El papel del facilitador..... | 42 |
| 3.3 Modelos de instrucción en comprensión lectora..... | 47 |
| 3.4 La enseñanza de la comprensión lectora..... | 48 |

Capítulo IV. Problemas de aprendizaje y dificultades de la lectura

| | |
|--|----|
| 4.1 Problemas de aprendizaje..... | 52 |
| 4.2 Causas de las dificultades de aprendizaje..... | 53 |
| 4.3 Disfunciones cognitivas..... | 54 |
| 4.4 Tipos de Retardo lector..... | 56 |

Capítulo V. Estudios relacionados con el incremento de la comprensión lectora

| | |
|---|----|
| 5.1 La importancia de la identificación de la estructura textual en la comprensión lectora..... | 57 |
| 5.2 El aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora..... | 58 |
| 5.3 Programas para la promoción de la comprensión lectora..... | 59 |

Capítulo VI. Propuesta de intervención para la enseñanza de estrategias en comprensión lectora.

| | |
|--|----|
| 6.1 Propuesta..... | 62 |
| 6.2 Objetivos..... | 62 |
| 6.3 Características de la población..... | 63 |
| 6.4 Características del programa..... | 63 |
| 6.5 Sugerencias para la aplicación del programa..... | 64 |
| 6.6 Funciones del facilitador..... | 65 |
| 6.7 Estrategias cognitivas para la comprensión lectora..... | 66 |
| 6.8 Estrategias instruccionales para la promoción de estrategias de comprensión lectora..... | 67 |

Capítulo VII

| | |
|---|----|
| 7.1 Limitaciones y recomendaciones..... | 68 |
| 7.2 Conclusiones..... | 70 |
| Referencias..... | 74 |

ANEXOS

| | |
|-------------------------|---------|
| I. Programa..... | I |
| II. Cuentos..... | XXXVIII |
| III. Ilustraciones..... | XL |

A mi mami

Resumen

Las actuales tendencias teóricas y educativas reconocen que la tareas de enseñanza con respecto al lenguaje escrito no se limitan únicamente al entrenamiento en el reconocimiento y decodificación de signos, sino que la meta a ser alcanzada es la promoción de capacidades que faciliten la comprensión de los mensajes que a través de estos signos se transmite, así como su análisis y reflexión.

Al reconocer el uso del lenguaje escrito como una herramienta que nos permite la comunicación y el aprendizaje, podemos comprender su importancia como un instrumento indispensable en el desenvolvimiento académico y social.

En el caso de niños con dificultades en el aprendizaje los procesos que permiten llegar a la comprensión resultan especialmente complicados, lo que limita sus posibilidades de acceso al mundo de conocimientos y oportunidades que la lectura ofrece.

Por ello se hace necesaria la pronta intervención en esta población, en torno a las habilidades lectoras, de manera que sea posible promover un desarrollo integral del niño que lo lleve hacia una mayor incorporación académica y social.

El presente trabajo tuvo como fin la elaboración de una propuesta de intervención educativa, dirigida a una población escolar de entre 10 y 13 años con dificultades de aprendizaje, para la enseñanza de estrategias cognitivas que faciliten el acceso a los mensajes escritos, mediante la utilización de textos de uso funcional, dentro de un contexto cooperativo y a través del apoyo instruccional de un facilitador.

Justificación

El ser humano tiene la posibilidad de comunicarse a través de diferentes sistemas y entre estos, se encuentra el lenguaje escrito el que, además de su función comunicativa, está ligado a la construcción del conocimiento y dominio de habilidades cognitivas, al favorecer la formación de un pensamiento más claro y organizado, desarrollar el análisis y la crítica, promover el conocimiento, así como el dominio del lenguaje, la conciencia del entorno, el conocimiento de realidades distintas a la inmediata y la incorporación a una sociedad basada en mensajes escritos.

Al considerar a la lectura y a la escritura como procesos cognitivos complejos, es evidente que no pueden estar limitados sólo a la traducción de un código; por ello, desde la iniciación a la lecto-escritura es importante permitir a los niños descubrir las posibilidades que ésta le ofrece, con el propósito de que comprendan el lenguaje escrito no como una exigencia externa a sus intereses y realidad, sino como una necesidad de comunicación, de conocimiento, de aprendizaje y de incorporación social.

Si consideramos que las actividades educativas sólo poseen valor en la medida en la que permitan a los alumnos resolver problemas específicos (a través de la capacidad de reconstruir el conocimiento por sí mismos mediante el análisis y la reflexión), entonces podemos comprender la importancia de diseñar intervenciones educativas que promuevan la enseñanza de la comprensión lectora como un conjunto de destrezas, proporcionando espacios que ofrezcan la oportunidad de la comunicación (de sentimientos, gustos, valores, experiencias, ideas y opiniones) y que permitan desarrollar un actitud positiva hacia la lectura, en ambientes que despierten la curiosidad, creatividad y motivación; todo ello a través de un proceso que inicie por la conciencia de las propias necesidades y carencias, y que se prolongue hasta el desarrollo de estrategias de uso espontáneo y propósito para la solución de problemas concretos en la vida académica y social.

El papel del psicólogo educativo en este tipo de intervenciones se deriva de sus conocimientos sobre los procesos cognoscitivos involucrados en el desarrollo del aprendizaje, los elementos necesarios para la adecuada optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, los instrumentos para la elaboración de programas educativos, así como de las características de quienes requieren de la educación especial; pero sobre todo de su interés por proporcionar recursos que lleven a una mejora en las acciones educativas. En el caso concreto de la promoción de la **comprensión lectora**, al psicólogo educativo le es posible diseñar intervenciones en las que se promueva el uso de habilidades que faciliten la construcción del aprendizaje y el desenvolvimiento social.

El presente trabajo es una propuesta de intervención educativa con base en el enfoque cognoscitivo para ser trabajada en una población infantil con dificultades de aprendizaje, diseñada con el fin de promover el desarrollo de habilidades que permitan una lectura más propositiva y eficaz. Entre los elementos utilizados en este programa se encuentran:

- ✓ **Textos de uso funcional** o cotidiano, de manera que sea posible partir de las experiencias previas del lector para la construcción de estructuras de anclaje que faciliten la generalización y la transferencia de las estrategias aprendidas hacia otro tipo de textos y que permita ofrecer a los niños una visión de las funciones que desempeña el discurso escrito en nuestra sociedad.

- ✓ **La ayuda tutorial**, cuya función es facilitar la adquisición paulatina de una autonomía en el aprendizaje; y el uso de

- ✓ **El aprendizaje cooperativo**, que además de facilitar el desarrollo de habilidades sociales, promueve la reestructuración cognitiva.

Capítulo I

La lectura desde una perspectiva cognitiva

1.1 La importancia de la lectura.

A partir de la resolución de la UNESCO de declarar la década de los 90's como *la Década Internacional de la Alfabetización*, se han hecho esfuerzos importantes por reducir el analfabetismo, al considerar que saber leer y escribir constituye la base para la educación y el desarrollo del individuo, y que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura se vinculan al proceso de formación global del ser humano, en cuanto a su capacitación para la convivencia y la actuación social, política, económica, académica y cultural (Sandroni, 1992).

En nuestra sociedad, saber leer y escribir es una necesidad prioritaria. El analfabetismo implica la marginación, puesto que el acceso al empleo, la cultura, y el establecimiento de relaciones con personas alfabetizadas es más restringido; asimismo, nuestro medio está plagado de mensajes escritos que se hace necesario descifrar para la realización de actividades cotidianas. Por lo que podría afirmarse que la lectura es, hasta cierto punto, un medio de sobrevivencia social (Sarmiento, 1995).

Aun cuando los países del continente latinoamericano reconocen a la lectura como un importante factor de desarrollo cultural, no se realizan intervenciones efectivas en esta tarea; y cuando se hacen es por medio de programas que intentan imponer la lectura en lugar de estimularla. Dejando al alumno expuesto a un autoaprendizaje por ensayo y error que lo conduce a fracasos continuos lo cual repercute en un bajo rendimiento académico (Vidal Abarca y Gilbert, 1991).

Programas con estas características son utilizados en las campañas de alfabetización elaboradas en Latinoamérica, las cuales, han obtenido resultados muy satisfactorios desde el punto de vista estadístico, pero enteramente falsos si los supuestos alfabetizados fueran examinados tiempo después, cuando se podría verificar la regresión al analfabetismo de la gran mayoría. Uno de los motivos principales de este hecho es que durante el proceso de alfabetización *no se logra la meta principal de la capacidad de la lectura que es la de modificar la vida, haciéndola mejor y más rica*. Esto es debido a que, la lectura constituye un instrumento ligado a la vida del aula sólo útil dentro de la escuela; casi nunca se enfatiza que la lectura es una actividad necesaria al individuo y a la sociedad en todas las actividades de la vida cotidiana, también ligada al trabajo, a la recreación y al enriquecimiento personal (Sandroni, 1992).

En este contexto surge la necesidad de replantear la perspectiva desde la cual se aborda la enseñanza de la lectura y reflexionar sobre los procesos de interacción social que dan sentido y significado a las prácticas escolares. *En la medida en que los textos adquieran sentido para el niño el lenguaje escrito cobrará importancia como objeto cultural y social* (Gómez Palacio, Villareal, López Araiza, González, Adame, 1995).

La intención de la lectura no es solo recibir información sino involucrarse en ella buscando un intercambio de ideas, como es el caso de todo proceso de comunicación. Saber leer significa comprender lo leído estableciendo relaciones entre lo que se lee y las experiencias e informaciones anteriores, ser capaz de una actitud crítica en relación con el contenido de la lectura. Así, al comprender el significado del acto de leer comprobamos que el número de analfabetos es mucho mayor de lo que informan las estadísticas (Sandroni, 1992).

La preocupación no solo recae en los analfabetos y en los no lectores, sino además en los iniciados a la lectura, los estudiantes que se encuentran en la posibilidad de llegar a ser o no buenos lectores.

1.2 Antecedentes de la enseñanza de la lectura

A pesar de los variados métodos utilizados para la enseñanza de la lecto-escritura y de ser uno de los objetivos de la educación básica, es evidente que muchos estudiantes en los diferentes niveles educativos no son capaces de utilizar el sistema escrito como un medio de comunicación eficiente, mostrando bajos niveles de comprensión en la lectura. Este problema ha llevado a cuestionar las causas que han propiciado la falla y a proponer soluciones para lograr el desarrollo lector a través de la enseñanza (Gómez-Palacio, et al., 1995; Ferreiro 1980).

Posiblemente las deficiencias relacionadas con el lenguaje escrito se originan en:

✓ **Una concepción limitada de la lectura**, la cual, ha permanecido por mucho tiempo definida como: Una respuesta mecánica a los estímulos de entrada, un acto de decodificación de signos o descifrado del texto en el que extraer el contenido exacto es un acto automático; centrando la enseñanza en el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consiste en el reconocimiento de grafías y su conjunción para la formación de palabras frases y párrafos. De esta forma se ha destacado sólo el aspecto oral de la lectura, suponiendo que la comprensión ocurriría si la pronunciación fuera correcta; centrando la atención en aspectos observables (dicción, puntuación, entonación, cantidad de segmentos recordados, fluidez, velocidad, etc.), y dejando de lado los procesos involucrados. En este contexto la evaluación de la lectura se realiza de acuerdo con la capacidad del lector para sonorizar el texto, suponiendo que el significado se da por "añadidura". Sobre esta postura, el dominio de la oralización de una secuencia gráfica asegura la adquisición del significado del texto; posteriormente la lectura silenciosa adquirió mayor importancia, pero su enseñanza quedó limitada a los mismos métodos, las pruebas de lectura y las dificultades del vocabulario (Venezky, 1984 citado por Gómez-Palacio, et al. 1995).

✓ **La práctica educativa**, fundamentada en la autoridad del profesor, quien la ejerce a través de la disciplina impuesta en clase y a través de las pruebas para la evaluación de lo aprendido, adoptando la táctica de aislamiento en las que los alumnos y el profesor no interactúan, no hay diálogo y el acto de leer se vuelve mecánico, desprovisto de un sentido global que conduzca al alumno hacia el hábito de la lectura (Sandroni, 1992).

✓ **El uso de la lectura como una tarea obligada**, una actividad pesada que se reduce al descifrado de signos, sobre materiales que utilizan un lenguaje técnico y que carecen de contexto y de interés para el alumno; sin que dentro de esta actividad se considere la posibilidad de reconstruir el significado del texto (Sarmiento, 1995).

✓ **La noción de libro como poseedor de valores absolutos**, lo que fomenta el desarrollo de actitudes unilaterales y de rechazo a la lectura, sobre las creencias de que (Sarmiento, 1995):

- El libro posee los conocimientos de la ciencia, el lector los desconoce.
- El libro tiene autoridad para abordar el tema, el lector se debe subordinar a ello.
- El libro es omnipresente, el lector puede cambiar.
- El libro enseña, el lector aprende.

Estas ideas parten de un modelo vertical del conocimiento y la educación, en el que hay alguien que enseña, alguien que aprende (que no sabe) y un texto poseedor de verdades absolutas, fomentando con ello la noción de lectura como algo aversivo, una actividad que hay que evitar.

En este contexto, la enseñanza-aprendizaje de la lectura queda limitada a la habilitación de las actividades más evidentemente implicadas (como en el reconocimiento y asignación de significados a los símbolos gráficos), y sujeta a reglas de repetición y memorización. En este caso la clave es encontrar el método más eficaz de enseñanza que proporcione los resultados deseados (una decodificación eficiente), lo cual propició el desarrollo de programas de entrenamiento empleando métodos poco aplicables a las necesidades reales, materiales breves contruidos artificialmente; métodos que además inducen al lector a emplear estrategias o técnicas sin comprenderlas, ya que no se hace explícita su importancia función y limitaciones (Sánchez, 1990; Gómez Palacio et al., 1995; Díaz-Barriga y Aguilar, 1990). Los métodos y técnicas con estas características, utilizados por los estudiantes, generalmente son decepcionantes puesto que no permiten la resolución de problemas específicos (Sarmiento, 1995).

1.3 Teoría cognitiva y comprensión lectora

Las primeras diferencias entre **lectura** y **comprensión lectora** fueron establecidas por los educadores de los años 20's cuando distinguieron entre pronunciar y comprender, *considerando a la lectura como el rescate del significado expresado en el texto*. Sin embargo, fue hasta la década del los 70's que surgen estudios bajo un enfoque cognitivo permitiendo la elaboración de modelos de explicación para los procesos utilizados en la comprensión lectora y en la recuperación de la información almacenada (Britton y Black 1985, citado Gómez-Palacio, et al., 1995).

Las investigaciones anteriores a los 70's se centraban en los aspectos perceptuales y psicomotrices de la lectura. Sin embargo, comienza un interés por los procesos de comprensión cuando se reconoce la importancia de las operaciones mentales de la lectura (Sarmiento, 1995).

El cognoscitvismo es el resultado de la concurrencia de diferentes corrientes psicológicas como el neoconductismo, la psicología de la gestalt, la psicología de la inteligencia artificial y la psicología piagetiana entre otras; influida además por disciplinas afines entre las que destacan la cibernética, la teoría de la información, la lingüística estructural, la inteligencia artificial y la teoría general de los sistemas (Aguilar, 1982).

La perspectiva predominante, anterior al surgimiento del cognoscitvismo, definía el **aprendizaje** en términos de cambios conductuales, dándole un peso determinante a la influencia de los aspectos externos y la conducta observable (Muría 1994). Debido a lo cual, se concebía a la **comprensión** de textos como el resultado de la decodificación de signos, la reproducción literal y la transposición de significados del texto a la mente de manera automática, evaluando solo conductas observables. (Cooper, 1990). Con todo ello se centró la atención en el conocimiento mecánico de la lectura; en la habilitación de técnicas de memorización, ignorando la comunicación entre lector y autor a través del texto; dejando de lado los procesos cognitivos y afectivos involucrados en la lectura y las características, potencialidades, experiencias e intereses del lector; estableciendo un punto de partida y una secuencia igual para todos; ubicando al lector en una posición pasiva desde la cual capta el significado del texto; además de no considerar el análisis y la reflexión crítica de los contenidos como un aspecto importante. Logrando, así, aprendizajes poco perdurables, transferencias limitadas y la asociación de la lectura al hastío y el aburrimiento (Gómez-Palacio, et al., 1995; Utria, 1988).

Sin embargo, el cognoscitvismo revoluciona la definición del aprendizaje concibiéndola como un proceso generativo de conocimientos significativos, definiendo al alumno como un ser activo que participa en la construcción de su propio aprendizaje relacionando los nuevos conocimientos con los que ya posee, en un proceso que le permita llegar a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y a adquirir una autonomía completa, siempre en interacción con otros (Colomer, 1993; Muría, 1994).

Sobre esta concepción, para lograr el aprendizaje el individuo va más allá de la información obtenida, lo cual requiere de procesos creativos y constructivos, que logra a través de la integración de la nueva información con la ya existente en la estructura cognitiva, así el sujeto identifica, integra, organiza y evoca la información, movilizandoo las estrategias necesarias para controlar sus conductas cognitivas, adquiriendo con ello la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrollando, además la capacidad de adaptar los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas y novedosas (Colomer 1993; Muría 1994; Bruner 1973 citado por Mercer, 1987).

De esta forma la **comprensión lectora** comienza a ser considerada como una tarea de gran complejidad debido a los múltiples factores y procesos que interactúan en ella para llegar a un resultado (la comprensión); su concepción se ve modificada definiéndose como:

El proceso constructivo por medio del cual el lector en forma interactiva con el texto reconstruye la información del documento, relacionando la nueva información con su experiencia previa, mediante la selección, organización e integración de la información, produciendo una reestructuración de esquemas cognitivos. Para elaborar un significado (Cooper, 1990; Muría, 1994; Colomer, 1993)

Con base en la teoría cognitiva actualmente se reconoce a la **lectura** como el **proceso interactivo** entre pensamiento y lenguaje y a la **comprensión** como una **construcción de significado** del texto de acuerdo con los conocimientos y experiencias del lector (Gómez Palacio, et al., 1995). Se produce así, un desplazamiento en la manera de promover la comprensión y un interés en la *enseñanza que llevara a la interpretación del contenido del texto* (Colomer, 1993). Permitiendo el desarrollo de modelos de intervención que ha tratado de superar las deficiencias de los métodos de entrenamiento tradicionales (Utria, 1988) aportando soluciones por medio de la enseñanza de destrezas para el aprendizaje.

Así la investigación psicológica realizada con respecto a la comprensión lectora muestra la necesidad de considerar igualmente las características del texto y los procesos cognitivos, metacognitivos, afectivos y motivacionales que intervienen en el proceso lector (Sarmiento, 1995).

Al respecto Díaz-Barriga (1993) afirma que la intervención educativa se constituye considerando:

- El desarrollo psicológico relacionado con el aspecto intelectual y el aprendizaje.
- La atención a los diferentes intereses, necesidades y motivaciones del alumno en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- El diseño de alternativas novedosas para la selección, organización e intervención en la enseñanza, asociadas a la promoción de estrategias cognitivas de aprendizaje.
- La promoción de estrategias metacognitivas.

1.4 ¿Qué es la lectura?

La lectura es un proceso psicológico complejo que involucra diversos procesos entre los que se encuentran (Sarmiento, 1995):

- ✓ **Los procesos cognitivos** involucrados en toda acción de conocimiento: atención, memoria, pensamiento, autorregulación.
- ✓ **Los procesos afectivos**, que se relacionan con los propósitos, intenciones, interés, actitudes y motivaciones.
- ✓ **Los procesos comunicativos**. La lectura es un diálogo en el que se lleva a cabo una forma de interacción, un intercambio de información y una construcción social de significados.
- ✓ **Los procesos sociales**, en donde se ubican las funciones de la lectura.

Entre las definiciones que es posible encontrar con respecto al término lectura se encuentran (citado por Sarmiento, 1995):

- ✓ *La lectura es, antes que nada un instrumento de comunicación y no podemos imaginar cómo ésta puede efectuarse sin un emisor y un receptor, o sin procesamiento del mensaje por parte de quien lo lee.* (Bourneuf y Paré, 1975).
- ✓ *La lectura recrea y nos recrea. Todo cuando un hombre lee es personalmente recreado, vuelto a crear...el lector(...) vuelve a crear su propio espíritu....*(Lain,1985).
- ✓ *La lectura es la interrelación plena del individuo con la información simbólica. Suele constituir el aspecto visual del aprendizaje y comprende las siete etapas siguientes: reconocimiento, asimilación, intraintegración, extraintegración, retención, recuerdo y comunicación* (Buzan, 1990).
- ✓ *EL acto lector es fundamentalmente adivinatorio...Leer es buscar en un texto la respuesta a una pregunta que no hemos formulado previamente...*(López-Rubio, 1989).
- ✓ *La lectura es una actividad que se emprende con propósitos definidos e implica atención, motivación, aprendizaje y memoria.* (Aguilar, 1988)

Sarmiento (1995), señala que debido a la cantidad de factores involucrados en la lectura resulta difícil elaborar una definición única. Ante ello propone una serie de categorías que conforman el fenómeno lector entre las que se encuentran:

✓ **Instrumento de comunicación.** La lectura implica la comunicación entre alguien que transmite un mensaje, utilizando la expresión escrita y alguien que recibe y entiende el mensaje. La lectura requiere de un diálogo entre lector y autor: “Escuchar al autor para conocer sus ideas, plantearle dudas y hacerle observaciones”.

✓ **Un medio para conocer.** La lectura permite al lector conocer la realidad, acercarse a diversos contenidos, aprender palabras nuevas, aprender reglas lingüísticas, conocer realidades distintas a la inmediata. Todos ellos aspectos que pueden ser utilizados en la vida cotidiana, por medio del lenguaje tanto oral como escrito.

✓ **La recreación del contenido.** La lectura no es una copia fiel del mensaje del autor. Esto se debe a que el lector posee características propias (conocimientos, experiencias, actitudes valores, motivaciones, intereses, etc.) y es a partir de estos elementos que elabora una interpretación del contenido. El conocimiento previo permite al lector dialogar, cuestionar, inferir, predecir y construir una interpretación adecuada. Esta recreación del texto puede enriquecerlo o deformarlo. El lector enriquece el texto cuando logra una reinterpretación cercana a la elaborada por el autor, agregando información nueva y rechazando información irrelevante.

✓ **Instrumento formativo.** La lectura permite desarrollar el pensamiento, pues mediante ella adquiere información, modifica sus estructuras, procesos y habilidades mentales. Ayuda a

crear hábitos, actitudes, valores, ideologías, conocimientos, afectos y motivaciones, permite al lector la autoafirmación de sus conocimientos, al tomar consciencia de lo que sabe y lo que no, las habilidades que posee y sus limitaciones. Esto conduce paulatinamente hacia la independencia del sujeto, a la formación de una identidad tanto personal como social y a ser un lector cada vez mejor.

✓ **Una actividad recreativa.** El ejercicio de la lectura permite el acceso hacia la cultura y el entretenimiento. Es necesario disfrutar la lectura con todos los sentidos y encontrar el deleite de ir descubriendo nuevos significados, experiencias e imágenes, desplegar la imaginación, jugar con las palabras, crear nuevas realidades. Es necesario sentir el placer de comprender, aceptar, rechazar, recomenzar o reelaborar un mensaje.

1.5 Comprensión lectora

Si recordamos que la lectura es principalmente un proceso de comunicación, entonces la comprensión se logra cuando el mensaje del autor ha sido entendido. Para lograr la comprensión se requiere de la interpretación del mensaje. Esta interpretación se logra al relacionar la información contenida en la memoria del lector con la información que va obteniendo del texto (Sarmiento, 1995). Al ser lograda dicha integración los conocimientos del lector se ven modificados.

Podemos definir a la comprensión lectora como:

La relación entre texto y lector en la que el lector elabora una versión sintética y global del significado del texto, construyendo una representación jerárquica y coherente, elaborando y confirmando hipótesis al relacionar la información expresada en el texto con su experiencia previa.

A partir de esta definición, el programa de intervención que en este trabajo se presenta, se propone la promoción de las estrategias de:

- ✓ **Reconocimiento de la idea principal**, de manera que sea posible obtener el contenido central del texto para llegar a elaborar un resumen del texto.
- ✓ **Reconocimiento de la estructura del texto**, que facilita la identificación de los conceptos y mensaje principales así como la elaboración de una representación jerárquica de las ideas.
- ✓ **Elaboración de inferencias** que permitan al lector involucrarse en el texto al anticiparse al contenido, generando preguntas y buscando posibles respuestas al utilizar su experiencia previa y la información proveniente del texto.

Características de la lectura comprensiva

De acuerdo con Defior (1996) la lectura se caracteriza como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo.

✓ **Proceso constructivo.** Implica la elaboración de una interpretación por parte del sujeto quien tiene que construir el significado combinando las demandas de la tarea con sus conocimientos previos. En este proceso de construcción los niños, son ayudados por los adultos tanto en situaciones de aprendizaje formal como informal.

Una implicación educativa de ello es que los profesores deben fomentar y preparar a los alumnos para esta actividad constructiva explicando la finalidad de las estrategias a utilizar activando los conocimientos a través del diálogo y de preguntas, explicando conceptos y proporcionando un ambiente estimulante, para el desarrollo de la lectura

✓ **Proceso activo.** La teoría cognitiva resalta la necesidad de una implicación activa del sujeto que aprende en la tarea. Cuanto más trabaje, elabore, cuestione y transforme la información, mayor y más profunda será la comprensión, mejor su aprendizaje y la calidad de los resultados finales.

Una implicación educativa es que el alumno se vea a sí mismo como agente activo respecto a la tarea, regulando y manteniendo su atención, generando predicciones, preguntas, imágenes, aplicando sus recursos y estrategias cognitivas en la búsqueda e integración de la información.

✓ **Proceso estratégico.** Para ser un buen lector además de ser activo en la construcción del significado es necesario ser competente en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan ajustándolas a las demandas de la tarea y de la situación.

Una implicación educativa es que estas estrategias deben enseñarse a los niños de manera explícita en cuanto a su importancia y aplicación.

✓ **Proceso afectivo.** La relación entre lo cognitivo y lo afectivo ha sido señalado como importante en el aprendizaje, en el desarrollo de la lectura, los factores afectivo-motivacionales (estado emocional, autoconcepto, interés por la tarea) van a influir altamente en los logros de los niños. En el caso de niños con dificultades en el aprendizaje en muchas ocasiones sus acercamientos a la lectura implican el fracaso y la frustración.

La implicación educativa de ello es el diseño de programas de intervención que incorporen la dimensión afectivo-motivadora, considerando materiales, actividades, compartidas, y de ayuda en la que se valore la participación de los niños.

Por ello para lograr una adecuada comprensión es necesario poseer (Sarmiento, 1995):

| | |
|---|--|
| Esquemas de conocimiento | <ul style="list-style-type: none">✓ Un conocimiento general del mundo para relacionarlo con la nueva información.✓ Conocimiento específico sobre el tema abordado en el texto.✓ Conocimientos sobre la estructura del texto. |
| Estrategias de comprensión de la lectura | <ul style="list-style-type: none">✓ Adecuada utilización de estrategias para la comprensión lectora.✓ Manejo de habilidades de autorregulación del proceso lector. |
| Motivación hacia la lectura | <ul style="list-style-type: none">✓ Una actividad receptiva, interés, disposición hacia la actividad lectora y hacia el texto. |

1.5.1 Procesos involucrados en la comprensión lectora

La lectura no es un actividad simple, por el contrario exige coordinar una variedad de operaciones que actúan de forma simultánea (De Vega, 1990) para poder llegar a elaborar una representación mental organizada del contenido semántico del texto (Vidal Abarca y Gilbert, 1991; Gómez-Palacio, et al.,1995).

Gran parte de la complejidad del proceso de comprensión de lectura radica en la los profundidad de los niveles en los que esta ocurre. El proceso para la comprensión textual involucra diferentes actividades que se pueden explicar a partir de 2 componentes generales: Los **microprocesos** y los **macroprocesos** (Díaz Barriga 1992).

| | |
|--------------------------|--|
| Los microprocesos | <p>Se abocan a la decodificación del texto de manera automática e inconsciente, asignando un significado a los símbolos escritos, estos son:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Identificación de la grafía e interpretación silábica, análisis y decodificación de las palabras.✓ Análisis y decodificación de las reglas gramaticales y sintácticas. |
| Los macroprocesos | <p>Se ocupan de extraer el significado o contenido semántico que se encuentra en el mensaje, estos son:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Codificación y generación de proposiciones✓ Integración y construcción del significado global del texto. |

Los **microprocesos** se relacionan con la *mecánica de la lectura*, los **macroprocesos** se refieren a la *comprensión del contenido* del texto.

Microprocesos

✓ **Vía lexical.** El proceso lector requiere la percepción visual de los rasgos gráficos (letras y palabras); una vez percibidos puede ocurrir un acceso léxico directo, al encontramos con una palabra familiar que reconocemos con un solo golpe de vista; o un acceso léxico indirecto, al encontrar un término desconocido o difícil de leer. En este caso es necesario acudir a los conocimientos sobre segmentación de palabras o atender a las condiciones contextuales, haciendo el acceso léxico más rápido (Vidal Abarca y Gilbert, 1991; Gómez-Palacio, et al., 1995).

✓ **Vía fonológica.** La vía sublexical o fonológica requiere el uso del lenguaje oral para obtener el significado, traduciendo los símbolos gráficos en fonemas. Una vez reconvertida la palabra en su forma oral se accede al lexicón y se actualizan los conocimientos asociados a ella. (Sánchez, 1990)

✓ **Acceso al léxico interno o lexicón.** Es la estructura en la que se encuentran los conocimientos sobre el significado de las palabras así como información sobre su categoría sintáctica, fonológica y los conocimientos que se requieren para reconocer la palabra. (Sánchez, 1990)

✓ **Construcción de proposiciones.** Una vez asignado un significado a cada palabra se relacionan las palabras para construir unidades más amplias de significado, denominadas proposiciones. Las proposiciones del texto, que son las unidades de significado, se realizan a partir de la conjunción de los elementos del texto y los elementos subjetivos del lector (el conocimiento almacenado en la memoria) (Vidal Abarca y Gilbert 1991).

Macroprocesos

Construcción de la macroestructura. La macroestructura es la integración de la información del texto, la cual se logra al:

- ✓ Ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo.
- ✓ Integrar la nueva información a los esquemas previos de conocimiento;
- ✓ Hacer inferencias sobre la información implícita;
- ✓ Extraer las ideas principales

Este nivel es consciente (no automático) y la mayor parte de los recursos cognitivos del sujeto deben estar dedicados a este nivel (Vidal Abarca y Gilbert, 1991; Sarmiento, 1995)

Los **macroprocesos** son posibles a partir del conocimiento general del lector sobre el mundo, basado en la experiencia. Así para una comprensión efectiva es necesario que el sujeto posea conocimientos generales sobre el tema de lectura enmarcando el contenido dentro de esquemas generales disponibles en su memoria, pero además es necesario poseer esquemas de conocimiento sobre la organización y características del texto (este tipo de estructura textual recibe el nombre de superestructura u organización retórica y a los conocimientos que se poseen sobre estas estructuras se les denomina esquemas retóricos o superestructurales) (Vidal Abarca y Gilbert, 1991; Sánchez, 1990).

Así podemos concluir que la **lectura** es una actividad múltiple, durante la cual el sistema cognitivo identifica letras, las transforma en sonidos, construye representaciones fonológicas de la palabra, accede a sus múltiples significados, selecciona un significado en función del contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, organiza estos significados en proposiciones, relaciona las proposiciones, extrae el significado de las proposiciones conjugadas, realiza inferencias basadas en la información obtenida y en su experiencia previa y elabora un sentido global del texto. Estos procesos y conocimientos deben ser utilizados por el lector de forma estratégica y coordinada para asegurar la meta final, es decir la comprensión (De Vega, 1990; Sánchez, 1989).

Además durante este proceso, el lector guía su actividad de acuerdo a sus **expectativas** y **predicciones**, en la medida en la que confirma sus predicciones y concuerda con sus esquemas, el procesamiento de la información se hace más eficiente (Goodman citado por Gómez-Palacio, et al., 1995).

Modelos de lectura

La lectura es un proceso cognitivo complejo que requiere de múltiples operaciones y niveles de procesamiento, por ello, dentro de la teoría cognoscitiva se han creado diversos modelos para explicar este proceso.

Los enfoques acerca de la construcción del significado de textos se puede clasificar en 3 tipos (De Vega, 1986; Vidal Abarca y Gilbert, 1991):

↑ **Modelos Abajo-arriba.** Postulan que el significado se construye en forma **unidireccional** como un proceso **ascendente** con una distribución jerárquica y secuencial, donde la lectura se construye desde los niveles inferiores a los superiores. Así leer comienza por el análisis de los rasgos visuales, después por el reconocimiento de las letras, siguiendo una interacción silábica, hasta llegar al procesamiento semántico del texto y la obtención del significado. Sin embargo diversos experimentos demuestran como la percepción de letras es más rápida en comparación con falsas palabras y como es más fácil percibir palabras en un contexto.

↓ **Modelos Arriba-abajo.** Afirman que la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del lector, estando los aspectos perceptivo-visuales subordinados a ellos. Investigaciones con respecto a movimientos oculares (Just y Carpenter, 1980, citado por Vidal Abarca y Gilbert, 1991) han probado la importancia de procesos perceptivos y cómo estos condicionan y acompañan el procesamiento de la información captada por el lector proporcionando datos que hacen poco adecuados los enfoques arriba-abajo.

A los 2 modelos anteriores se les conoce como **seriales**, en donde el significado del texto se construye en un solo sentido, de forma jerárquica y secuencial, (ver figura 1) por lo que es necesario terminar una operación antes de pasar a la siguiente (Utria, 1988). Los modelos seriales han sido cuestionados por la lingüística textual y la psicología cognitiva derivando en enfoques constructivistas e interactivos que describen a la lectura como un proceso que requiere mucho más que un conjunto de habilidades procesadas en forma secuencial.

↕ **Modelo Interactivo.** Por ello surge el **modelo interactivo** el cual sostiene que los procesos involucrados en la lectura mantienen una relación **bidireccional**, desarrollada en forma **paralela** entre los niveles arriba-abajo y abajo-arriba; lo que quiere decir que existe una interrelación entre los niveles superiores e inferiores (ver figura 2).

Así la lectura es un **proceso dinámico** en el que las operaciones involucradas se ejecutan **simultáneamente** y donde intervienen diversos factores, por lo que se dice que el proceso se da **en paralelo** (Utria, 1988).

De acuerdo con De Vega (1990) los procesos interactivos son más adecuados que los seriales para explicar el proceso de comprensión de textos, ya que los modelos seriales tienen problemas para explicar los efectos entre niveles. Además el modo interactivo de operación del sistema cognitivo en la lectura probablemente es representativo de los procesos cognitivos en general.

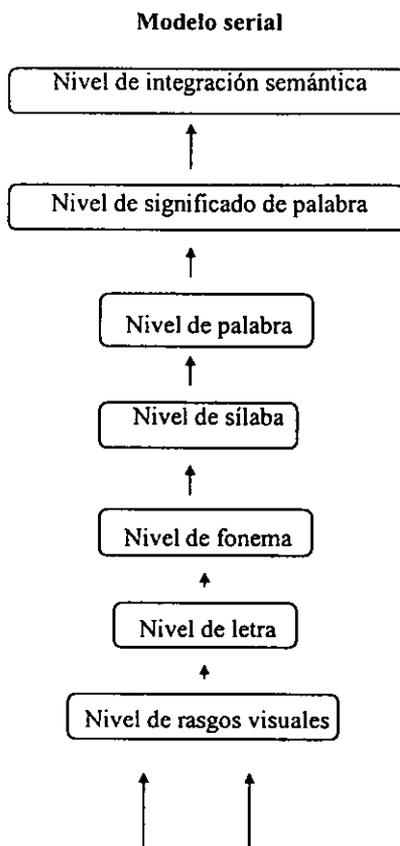


Fig.1. Modelo serial. El flujo de la información circula en un sólo sentido (De Vega, 1986)

Modelo Interactivo

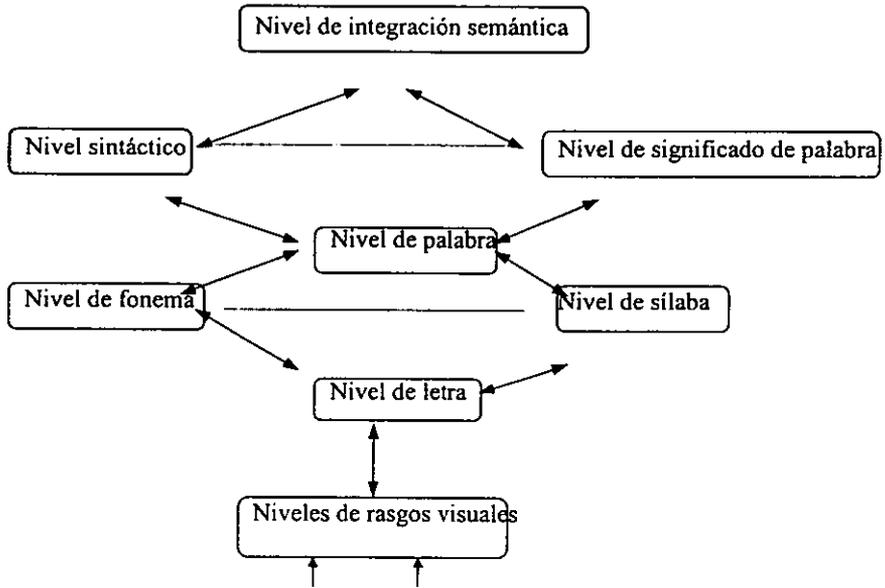


Fig.2 Modelo Interactivo.
El procesamiento opera en paralelo,
la comunicación entre niveles se
dan en ambos sentidos (De Vega, 1986)

1.5.2 Teoría de los esquemas

La importancia otorgada a los procesos constructivos de la comprensión y memoria han fomentado el desarrollo de teorías que explican la organización esquemática del conocimiento. Entre las que se encuentra la **teoría de los esquemas** (García Madruga, Martín Cordero, Luque Vilesca y Moreno, 1995).

Los esquemas son núcleos estructurados de conocimientos que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria así como las relaciones que existen entre ellos. La teoría de los esquemas explica como se forma, organiza, estructura y relaciona entre sí el conocimiento a medida que se almacena (Cooper 1990; Leyva 1995; Sarmiento, 1995).

Función de los esquemas en la lectura

Los esquemas cognitivos influyen de manera importante en la comprensión lectora sus funciones son (Aguilar, 1988; Vidal Abarca y Gilbert, 1991; Sarmiento, 1995):

- ✓ **Ayudan a dirigir y controlar la comprensión** de un texto, al permitir el establecimiento metas, proporcionando una guía para dirigir los recursos.
- ✓ **Permiten inferir conceptos implícitos**, a partir de los valores conocidos, completando la información con la experiencia rellenando huecos y estableciendo secuencias coherentes, completando así el significado y asegurando la comprensión.
- ✓ **Permiten la elaboración personal de la comprensión** al depender de la configuración de los esquemas seleccionados.
- ✓ **Permiten atender selectivamente a la información** al focalizarla hacia los aspectos más importantes del texto a través de los conceptos claves o tipográficos (títulos, subtítulos, etc.) y así discriminar la información relevante y la secundaria.
- ✓ **Ayudan a determinar el nivel de generalidad o especificidad de la comprensión**, que puede ser parcial cuando solo se dispone de esquemas específicos o demasiado general cuando se carece de esquemas apropiados.
- ✓ **Permiten una búsqueda ordenada en el almacén de memoria** por medio de la elaboración de hipótesis sobre la información que ha sido olvidada y al tener una guía para tratar de recordar el texto leído.
- ✓ **Facilitan la elaboración del resumen** del texto, al reconocer las ideas más importantes de este y la organización jerárquica que deben seguir.

Los esquemas utilizados para comprender una situación constituyen un modelo de la situación que se intenta comprender modificándose hasta lograr la comprensión (Sarmiento, 1995).

El conocimiento previo en la comprensión lectora

La comprensión lectora tiene un carácter **constructivo y elaborativo** pues durante este proceso se comparan los conocimientos ya existentes con la nueva información y de esta forma se crean o modifican los esquemas mentales (Aguilar, 1982).

A la información contenida en la memoria del sujeto se le llama **conocimiento previo**, el cual permite al lector: **inferir** información que no se encuentre explícita en el texto y hacer predicciones o **hipótesis** sobre el contenido que ira corroborando conforme avanza en la lectura (Sarmiento, 1995).

El conocimiento previo se conforma de los esquemas conceptuales a partir de los cuales el lector orienta la construcción del significado. Dichos esquemas contienen información sobre conocimientos que el lector posee (Gómez Palacio, et al., 1995).

Construir nuevos significados implica un cambio en los esquemas previos de conocimiento introduciendo elementos novedosos o estableciendo relaciones diferentes entre dichos elementos. Así el sujeto puede **ampliar**, **ajustar** o **reestructurar** sus esquemas cognitivos al participar en el proceso de comprensión (Díaz Barriga, 1993).

Esquemas conceptuales necesarios en la comprensión lectora

Para Resnick (1984; citado por Vidal Abarca y Gilbert, 1991) existen 3 tipo de esquemas necesarios para producir la comprensión.

- a) **Conocimiento general del mundo.** Permite resolver la ambigüedad sintáctica de las proposiciones, al elaborar las inferencias necesarias para la comprensión. Incluye los conocimientos lingüísticos y gramaticales del sistema escrito.
- b) **Conocimientos de un dominio específico.** Conformado por esquemas de conocimiento que posee el lector sobre un campo de conocimiento o tema específico. Facilita la diferenciación de las ideas principales del contenido.
- c) **Conocimiento sobre las estructuras textuales.** Contienen las formas en que un mensaje escrito puede estar organizado. Facilitando la construcción global del texto.

Para lograr una comprensión adecuada del texto es necesario, además, el control y la regulación de los recursos cognitivos, saber de que forma activar los conocimientos y utilizarlos en un texto determinado; para ello es necesario poseer procedimientos específicos o estratégicos y aplicarlos en forma propositiva y autorregulada, (García Madruga et al., 1995), a estas estrategias se les conoce como metacognitivas.

1.5.3 Formación de la macroestructura del texto

Durante los 70's se desarrollaron diversas teorías que trataron de describir y explicar como se construye la representación del texto. La teoría más elaborada sobre la comprensión del discurso es la diseñada por Kintsch y Van Dijk, quienes al considerar a la comprensión como un proceso estratégico, desarrollaron un modelo que postula que el lector elabora una representación del texto por medio de la construcción de una **macroestructura** formada por macroproposiciones y una **microestructura** formada a partir de las proposiciones del texto (García Madruga et al., 1995; Carriedo y Tapia, 1992).

La teoría macroestructural reconoce diferentes niveles de representación semántica del texto, cada uno resultado de una operación específica de la comprensión. La teoría se refiere a dos componentes (De Vega, 1986):

- La descripción formal de la estructura semántica de los textos.
- Un modelo de procesamiento de la estructura del texto.

El lector construye una interpretación estructural del texto elaborando una **microestructura** y una **macroestructura**.

| | |
|---------------------------|--|
| La microestructura | Es la base del texto y es elaborada a partir de la codificación de las proposiciones, estableciendo relaciones locales o de bajo nivel entre las proposiciones formando: Relaciones de coherencia referencial; y la codificación de las relaciones jerárquicas, destacando las proposiciones que son centrales o de alto nivel . |
| La macroestructura | Formada por macroproposiciones o proposiciones de segundo orden (las cuales se conforman a partir de las proposiciones locales o de bajo nivel) para construir una representación semántica de naturaleza global, que refleja el sentido general del texto, elaborando una versión más abstracta del contenido. |

*La conformación de la **macroestructura** es un proceso estratégico en el que el sujeto aplica sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importantes del texto, para lograr un representación coherente y completa, es decir una representación global del texto (García Madruga et al., 1995).*

Formación de la microestructura

El procesamiento necesario para la elaboración de las relaciones entre proposiciones requiere de diversos subprocesos (García Madruga, et al., 1995):

- ✓ Comprobación de la coherencia referencial de la base del texto, de no existir coherencia entre las proposiciones se inician los procesos de inferencia añadiendo proposiciones a la base del texto, llenando los huecos en la información hasta completar la información.
- ✓ Debido a la capacidad limitada de la memoria operativa, el procesamiento del texto se realiza secuencialmente, en ciclos por medio del agrupamiento de varias proposiciones.
- ✓ Para conectar los diferentes ciclos, las proposiciones más importantes se mantienen en la memoria operativa logrando la coherencia del texto. De no encontrar coherencia referencial se activan diferentes subprocesos:
 - Búsqueda retroactiva de la Memoria a Largo Plazo de otras proposiciones inactivas;
 - Inferencia temática entre la información de la Memoria a Largo Plazo y la Memoria a Corto Plazo.

Formación de la macroestructura

El procesamiento para la construcción de la macroestructura se logra a partir de la construcción de la microestructura y de la aplicación de reglas o estrategias para la conformación de la idea general del texto; estas estrategias son conocidas como **macrorreglas** (De Vega, 1986).

El proceso de formación de macroproposiciones se realiza a partir de la aplicación de reglas llamadas **Macrorreglas** (Van Dijk y Kintch, 1988; citado por Carriedo y Tápia, 1992; De Vega, 1986):

- ✓ **Supresión.** Consiste en omitir o suprimir la información de poca utilidad para la interpretación del texto.
- ✓ **Generalización.** Consiste en sustituir grupos de proposiciones por otras más generales o inclusivas.
- ✓ **Construcción-Integración.** Consiste en remplazar un conjunto de proposiciones por otras que están ausentes en el texto pero no pueden ser inducidas, como componentes, consecuencias y condiciones. Las construcciones son inferencias que suponen un uso activo del conocimiento del medio por parte del lector.

La función de las macrorreglas es la de reemplazar un conjunto de proposiciones por otras que permitan reducir y organizar en forma jerárquica la información más importante contenida en el texto. De esta forma las macrorreglas reducen el número de proposiciones de la microestructura y mantienen aquellas que son relevantes para incorporarlas a nuevas proposiciones (Carriedo y Tapia 1992; Alvarez 1996; García Madruga et al., 1995).

La macrorreglas relacionan secuencias de proposiciones con otras secuencias de proposiciones de orden mayor y así se deriva el significado global del texto a partir de las propiedades semánticas del mismo. Además son **recursivas**, es decir, se pueden aplicar una y otra vez, cada una a un nivel más alto (Vidal Abarca y Gilbert, 1991).

La aplicación de estas macrorreglas se realiza bajo el control de un esquema o guía estructural que establece metas y expectativas en la lectura. El esquema determina que microproposiciones son centrales y deben incorporarse directamente a las macroestructura o cuando se deben aplicar las macrorreglas de supresión, generalización y construcción (De Vega, 1990).

Así Kintsch y Van Dijk ofrecen un modelo secuencial que se desarrolla mediante ciclos de construcción de una red coherente de proposiciones que incluye los conocimientos e inferencias del lector (García Madruga et al., 1995).

Además de la macroestructura existen otros tipos de estructura global del texto que corresponde a su organización o retórica. Esta estructura esquemática o **superestructura** tiene un

importante papel en el procesamiento del texto al proporcionar un modelo a partir del cual se forma la macroestructura.

El conocimiento de las estructuras textuales por parte del lector, permite reconocer la estructura del texto durante la lectura, ayudando a la formación de la macroestructura y posibilitando la aplicación de estrategias más adecuadas (Meyer, 1984; citado por García Madruga et al., 1995) para la recuperación y recuerdo. Las estructuras ponen de manifiesto los propósitos comunicativos del autor.

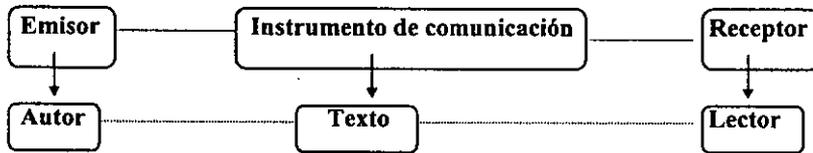
La elaboración de macroproposiciones se logra al reconocer y conjuntar las ideas principales del texto las cuales organizadas jerárquicamente darían lugar a la elaboración de un resumen. Así la relación entre la identificación de las ideas principales de un texto y la capacidad para realizar un resumen es muy estrecha (García Madruga et al., 1995).

Capítulo II

La importancia de la interacción entre lector y texto en la comprensión lectora

2.1 Interacción lector-texto

Al concebir a la lectura como un medio para la comunicación, podemos reconocer que requiere de un **emisor**, un **receptor**, un **instrumento de comunicación** y un **contexto** (García Madruga et al., 1995).



La característica más importante de la comunicación es que las funciones son intercambiables: *El lector reestructura sus conocimientos, pero también, el texto es modificado por las interpretaciones y representaciones que de él hace el lector.* Así la comunicación (a través del proceso lector) implica una mutua comprensión entre lector y texto (Sarmiento, 1995).

- El autor debe considerar, quienes son sus lectores, cuál es el tema que desea tratar, cómo lograr que su mensaje sea comprendido.
- El Lector, debe cuestionar quién es el autor, porqué escribe sobre el tema, qué quiere transmitir, en cuáles puntos está de acuerdo y en cuáles no.

Puesto que la lectura tiene una función comunicativa existe una interacción entre lector y texto, Goodman define esta interacción como una transacción durante la cual ocurren cambios a partir de lo que aporta el lector cuando empieza a trabajar con el texto (Solé y Coll, 1993)

En el proceso lector, como en todo proceso de aprendizaje, el sujeto (lector) y el objeto (texto) interactúan y se modifican mutuamente (Sarmiento, 1995):

| |
|--|
| <p>El lector posee determinadas estructuras conceptuales que utiliza para interpretar y elaborar una representación del texto. Durante la lectura del texto el lector, amplía, desecha, modifica sus estructuras conceptuales y crea otras más ricas y organizadas. Así es como se lleva a cabo una transformación del lector.</p> |
| <p>El Texto puede ser igualmente modificado, cuando el lector le da una interpretación y construye una representación mental propia que no constituye una reflexión fiel del texto. De esta manera el texto se ve transformado.</p> |

2.2 Factores que intervienen en la comprensión lectora

Es necesario tomar en cuenta que la comprensión lectora está influida por diversos factores. Autores como Bransford (1979), Campione y Ambruster (1985), han propuesto un modelo en el cual se enfatizan cuatro factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y comprensión de textos al que llamaron **tetraedro del aprendizaje** (citado por Díaz Barriga y Aguilar, 1988):

✓ **Características del lector**, considera las motivaciones, actitudes, propósitos, intereses y expectativas del lector, con respecto a la lectura, activación y asignación de significados, conocimiento del vocabulario, conocimientos previos sobre el tema, además de estados emocionales y afectivos.

✓ **Características del material**, se refiere a los diferentes tipos de texto, general o específico, nivel de abstracción, cantidad de información; información que proporciona el texto, títulos, subtítulos, ilustraciones, pie de ilustraciones, resúmenes, cuestionarios, esquemas, etc.

✓ **Estrategias o actividades empleadas**, son los procesos de codificación utilizados durante la lectura como: la atención y selección de la información, el subrayado, elaboración de cuadros sinópticos, elaboración de imágenes, elaboración de cuestionarios, y de resúmenes, entre otros.

✓ **Resultado final**, la utilización consciente de métodos de estudio considerando su eficiencia en la evocación y la transferencia para la solución de diversos problemas (citado por Díaz Barriga & Aguilar, 1988).

A este modelo podemos añadir otros muchos factores como:

✓ **Características del profesor**, lo que el maestro sabe y enseña, la ayuda que proporciona a los alumnos, las conductas que fomenta y las prácticas que realiza.

✓ **Contexto social y físico**, que incluye el lugar en donde se encuentra el alumno mientras realiza la lectura o estudio, los objetos que lo rodean, la iluminación, el ruido, el tiempo dedicado, además de la motivación y el uso de la lectura al interior de la familia y en general el entorno social.

2.3 Lector

...El lector llega a serlo plenamente cuando puesto en contacto sensorial con el escrito, descubre y entiende lo que con ello quiso expresar el autor.... (Lain, 1985; citado por Sarmiento, 1995).

De acuerdo con la concepción cognitiva, *el aprendizaje se logra cuando el individuo es capaz de elaborar una representación personal y objetiva sobre un objeto de la realidad o contenido*. Esta elaboración se desarrolla por aproximaciones sucesivas en función de las características del sujeto y del objeto entre los que existe una interacción en la que el sujeto intenta comprender a partir de sus experiencias, intereses y conocimientos previos, utilizando sus estructuras de conocimiento para interpretar la nueva información, reestructurando sus esquemas e integrando la información novedosa; de esta forma, el individuo resignifica en forma dinámica

su realidad. Cuando se lleva a cabo este proceso se esta aprendiendo significativamente, es decir *se construye un significado propio y personal* (Solé y Coll, 1993). En el caso de la comprensión de la lectura, la actividad del lector se desarrolla como es el caso de todo acto de conocimiento, implica procesos psicológicos, lingüísticos, motivacionales, sociales, culturales, etc. y de la complejidad y extensión se estos mismos factores, depende la comprensión lectora (Gómez Palacio et al., 1995).

De esta forma es posible concebir al lector como un participante activo que participa en la construcción de su propio aprendizaje relacionando los nuevos conocimientos, adquiridos en la lectura, con los que ya posee (Colomer, 1993; Muriá, 1994).

La actividad del lector, es decir, los conocimientos que el sujeto aporta a la comprensión actúan en los diferentes niveles de la comprensión, reduciendo la complejidad del proceso, haciéndolo abordable y resoluble (García Madruga et al., 1995).

Un buen lector es aquel que puede ejercer una función comunicativa con el texto, a través de la elaboración y la confirmación de hipótesis; que puede encontrar respuestas a los problemas e interrogantes que le plantea la vida cotidiana; así como satisfacción a su necesidad de recreación. Un buen lector debe ser capaz de (Sandroni, 1992):

- ✓ Reconstruir el sentido de un texto a partir de su propia experiencia.
- ✓ Analizar críticamente lo que lee.
- ✓ Seleccionar lecturas adecuadas a sus interés y necesidades.
- ✓ Experimentar la lectura como una actividad incorporada a su vida cotidiana.

Las principales características que debe poseer un lector son la **persistencia** y la **flexibilidad** que le permitan adaptarse a una variedad de condiciones de estudio y tipos de material de lectura, gobernando sus conductas por la necesidad de aprender. Además, un buen lector puede tomar conciencia de sus características personales, fallas, habilidades, intereses, deficiencias en el conocimiento y el proceso de lectura y realizar acciones remediales seleccionando las estrategias de lectura adecuadas (Díaz Barriga, 1988 y 1993).

2.3.1 Estrategias cognitivas para la comprensión lectora

El desarrollo de modelos de intervención en comprensión lectora, dentro del enfoque cognitivo, que integran las llamadas estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora se ha basado en:

- ✓ El conocimiento de los procesos cognoscitivos involucrados en la lectura; y en
- ✓ La concepción del lector como un individuo activo, cuya ejecución puede mejorarse mediante el entrenamiento de estrategias específicas (Alvarez, 1996).

Los hallazgos reportados a partir de los trabajos de intervención en los que se utilizan estrategias cognitivas para el aprendizaje a partir de textos, permiten afirmar que en general estos sistemas de entrenamiento han producido mejoras significativas en la ejecución de sus participantes, en cuanto a *su competencia lectora, en el manejo de estrategias efectivas y en el establecimiento de condiciones motivacionales favorables hacia el estudio* (Utria, 1988).

La promoción de estrategias cognitivas en los programas para el desarrollo de la comprensión lectora tienen como objetivo (Colomer, 1993; Múria 1994):

- ✓ **Actuar sobre los procesos mentales** y así proporcionar al lector herramientas que le permitan desarrollar una comprensión activa para la construcción de un conocimiento significativo y transferible;
- ✓ **Fomentar la independencia** al promover procesos que lleven al lector a adquirir una autonomía completa al asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Las estrategias entrenadas deben tener como principal característica la **flexibilidad** de modo que puedan ser modificadas por el lector y el docente dependiendo de la demanda de la tarea, del tipo de texto, así como de las necesidades, habilidades y características del alumno (Díaz Barriga, Aguilar 1987, citado por Utria, 1988).

Entre las definiciones elaboradas para el concepto de estrategias de comprensión lectora, se encuentran (Alvarez, 1996):

- ✓ Herramientas que utiliza el individuo en la comprensión de textos, en la resolución de problemas y en la realización de tareas (Aguilar, 1982)
- ✓ Destrezas organizadas internamente que gobiernan el comportamiento del individuo en cuanto a su atención, lectura, memoria y pensamiento (Gagné, 1976)
- ✓ Conjunto de pasos o habilidades que el alumno posee y emplea para recordar información (Díaz-Barriga, Castañeda Lule, 1987)
- ✓ Secuencias integradas de procedimiento que se adoptan con un propósito determinado (Nisbet, Shucksmith, 1983).

Para este trabajo las estrategias cognitivas de comprensión lectora como:

El conjunto de actividades cognitivas que el lector utiliza de manera consciente, autónoma, sistemática y propositiva. Las estrategias organizan la información en unidades utilizables y significativas, lo que permite el almacenamiento, la transferencia y recuperación de la información presentada en el texto (Cooper, 1991; Múria 1994; Díaz-Barriga y Aguilar, 1988).

Las estrategias cognitivas incluyen habilidades, hábitos, destrezas, técnicas que permiten una mayor comprensión de la información del texto (Díaz Barriga, 1993). Las estrategias necesarias para elaborar un adecuado nivel de comprensión textual, requiere del lector el uso de

diversas actividades que contienen tanto de elementos **cognitivos** como **metacognitivos**. Algunas de estas estrategias son (Leyva 1995):

- **Conocer e identificar el tipo de texto** que se enfrenta y la estructura de éste.
- **Establecer los objetivos de la lectura**, para focalizar la atención en aspectos particulares.
- **Reconocer la intención del texto**, con el fin de establecer una autodirección.
- **Relacionar los conocimientos previos** con la información contenida en el texto.
- **Evaluar las actividades** para poder encontrar y corregir errores, es decir que realice un autocontrol.

Clasificación de las estrategias de comprensión lectora

La clasificación de las estrategias para la comprensión lectora puede variar en dimensiones como potencia, cantidad de esfuerzo requerido, grado de aproximación a las estrategias de aprendizaje, profundidad, velocidad, tiempo. De acuerdo con Danserau la dimensión más importante es la del nivel de generalidad-especificidad pues la investigación ha encontrado que de ello depende en gran medida la posibilidad de transferir el entrenamiento a situaciones de aprendizaje cotidianas (Alvarez, 1996).

Estrategias impuestas e inducidas

Una de estas clasificaciones es la que distingue entre estrategias **impuestas e inducidas**, las cuales consisten en procedimientos que atienden a los dos aspectos más importantes involucrados en el proceso de comprensión, el **lector** y el **texto** (Díaz-Barriga, 1993; Rojas-Drummond y Peón, 1993):

| | |
|------------------------------|---|
| Estrategias impuestas | Estrategias para modificar la estructura y contenido de los textos de manera que faciliten su comprensión y recuerdo. |
| Estrategias inducidas | Estrategias que el alumno posee y utiliza para manejarse de forma autónoma y lograr el éxito en la lectura. |

Tanto las estrategias **impuestas** como las **inducidas** son **estrategias cognitivas** referente al procesamiento de la información que realiza el sujeto, aún cuando las primeras se enfoque en el **material** y las segundas en el **lector** (Díaz-Barriga, Aguilar, 1988). El objetivo es lograr un aprendizaje significativo.

Estrategias Impuestas

Las estrategias impuestas se utilizan en el desarrollo de procedimientos para la modificación del contenido y estructura de los materiales, ayudando al lector para poder acceder al contenido del texto, utilizando **elementos visuales y lingüísticos** que son diseñados por el facilitador o por el programador. Tanto los estímulos visuales como los elementos lingüísticos pueden ser utilizados de forma anterior, simultánea o posterior a la lectura.

No obstante, algunos autores sostienen que las estrategias de tipo instruccional pueden originar que el alumno se vaya haciendo dependiente de la presentación del material que contenga

este tipo de ayudas, fomentando actitudes pasivas, además de que no favorecen el desarrollo del pensamiento abstracto puesto que el alumno no construye sus propias imágenes mentales (Rojas-Drummond y Peón 1993, Díaz Barriga, 1993).

Elementos visuales. Es la presentación de fotografías, ilustraciones, audiovisuales, películas, y todos los estímulos gráficos incluyendo los auditivos que puedan ser añadidos al texto como un apoyo. La presentación de elementos visuales puede ayudar a aclarar, enfatizar, concretizar, integrar y organizar la información, además de favorecer la retención, y de motivar o amenizar el material. El uso de componentes visuales es de gran utilidad para complementar la información contenida en el texto pues facilitan la representación interna, debido a que proporciona un contexto y elementos más significativos para el alumno especialmente cuando posee un pensamiento de tipo concreto.

Elementos lingüísticos. Los elementos lingüísticos son estímulos proporcionados por el texto de manera escrita, organizada y concreta utilizados para facilitar la comprensión de la lectura e integrar más fácilmente la información.

- **Organizadores Anticipados.** Es la construcción de un marco de referencia para ubicar la información por aprender proporcionando al lector información general para introducirlo al tema que se va a tratar y de esta forma facilitar la comprensión de la información novedosa. El organizador anticipado permite relacionar los nuevos contenidos con la que ya posee, y ayuda a organizar la información considerando sus niveles de generalidad y especificidad.
- **Resumen.** Es la síntesis del contenido principal que se proporciona de manera general integrando y enfatizando los puntos más importantes del tema. Ayuda a ubicar al alumno dentro de la estructura del texto; rescata la información más importante; induce a los nuevos materiales (al utilizarse de forma preinstruccional) o bien; organiza, integra y consolida la información adquirida (al utilizarse de forma postinstruccional).
- **Esquemas.** Es la presentación de diagramas que permite relacionar la información, utilizando los elementos y conceptos más importantes; proporcionando una estructura general, sintetizando, integrando, y organizando las ideas principales, enfatizando los conceptos.
- **Analogías.** Son recursos utilizados para aclarar un concepto por medio de ejemplos paralelos que no son referentes al tema pero que, por ser familiares, permiten una mayor comprensión y facilita la integración del concepto a su estructura cognitiva. Incrementan la efectividad de la comprensión, proporcionan experiencias concretas que ayudan a comprender experiencias abstractas, favorecen el aprendizaje significativo por la concretización y familiarización de la información, mejora la comprensión de contenidos complejos y abstractos.
- **Preguntas intercaladas.** Son las preguntas que se presentan a lo largo del material instruccional para facilitar su aprendizaje, pueden estar relacionadas con la información anterior o con la información que se presentará posteriormente. En las primeras se pretende que el lector reflexione sobre la información dada, en las segundas se obliga al lector a construir inferencias sobre el contenido futuro o a analizar la información implícita. Ayudan a monitorear el avance gradual, facilitan la adquisición del conocimiento, la comprensión, mantiene y dirige la atención hacia la información más importante.

- **Pistas tipográficas.** Son los señalamientos utilizados para organizar o enfatizar los conceptos o ideas principales del texto. Ayudan a detectar los conceptos más importantes y a obtener información sobre la estructura global y la interrelación del contenido. Entre estos se encuentran: Uso alterado de mayúsculas y minúsculas, títulos, subtítulos, numeraciones, subrayados, notas al calce o marginales, logotipo, enmarcado, coloreado, sangrías.

Estrategias inducidas

Son *estrategias que el alumno posee y utiliza* para comprender, recordar y hacer uso de la información. Las estrategias inducidas, pretenden ayudar a modificar las características del lector, entrenándolo para el manejo de procedimientos necesarios para comprender los textos tales como la habilidad de abstracción, análisis, síntesis, etc. que emplea para aprender, recordar y usar la información (Rojas Drummond y Peón, 1983; Tápia, 1992).

Las estrategias inducidas parecen favorecer al alumno en cuanto a su aprendizaje, pues una vez que las ha adquirido será capaz de reorganizar, reelaborar materiales desorganizados o muy abstractos y además dependerá menos de los estímulos proporcionados por el material.

Estrategias de comprensión de la lectura. Para lograr un adecuado nivel de comprensión en los textos es necesario que el lector (Rojas Drummond; Peón, 1983; Tápia, 1992):

- a) **Identifique el tipo de texto.** Reconocer la forma en la que el autor organiza las ideas del texto, su intencionalidad comunicativa y las palabras claves que enfatizan los conceptos o ideas centrales del texto, lo que le permite identificar con mayor facilidad las ideas principales de la lectura.
- b) **Utilice el conocimiento previo.** Permite establecer una relación entre los conceptos más importantes del tema con los conocimientos que el lector posee al respecto para interpretar la nueva información del texto.
- c) **Realice inferencias,** especular sobre el contenido o la información siguiente con base en la información proporcionada por el texto y la proveniente del conocimiento previo.
- d) **Identifique la idea principal,** los conceptos más importantes y la información central, contenidos en el texto.
- e) **Elabore una representación jerárquica de las ideas del texto.** Para definir cuales son las ideas principales del texto, es necesario establecer una estructura o macroestructura en la que se relacionen jerárquicamente las ideas contenidas en la lectura.
- f) **Evalúe** la cantidad y calidad de la información obtenida del texto.
- g) **Elabore un autointerrogatorio,** construyendo preguntas que permitan valorar el grado de comprensión logrado.
- h) **Elabore resúmenes,** construcción de una versión global del texto, analice y sintetice los nuevos conocimientos obtenidos, para ser transferidos a nuevas tareas o situaciones.
- i) **Corrija los errores detectados,** durante el proceso lector que pudieran limitar la comprensión.
- j) **Elabore textos escritos.** La composición, a pesar de no ser un proceso involucrado en la comprensión lectora, es utilizado como una estrategia que permite consolidar el proceso de

aprendizaje de las diferentes estructuras de los textos. Por medio de la producción escrita el alumno se ve en la necesidad de conocer y utilizar las estructuras textuales para la comunicación de diferentes propósitos y para la organización de sus ideas.

2.3.2 Estrategias metacognitivas

Además de usar estrategias cognitivas se ha podido determinar que los mejores lectores se caracterizan por el uso de una serie de estrategias independientes (Brown, Campione, Day 1981; Bartha, 1984; citado por Alvarez, 1996) que son acciones conscientes realizadas para asegurar la efectividad del procesamiento de la información del texto. A los procesos relacionados con estas estrategias se les conoce como **metacognitivos**. El término metacognitivo significa *más allá del conocimiento o conocimiento sobre el conocimiento*.

De acuerdo con Brown (1987, citado por Leyva, 1995) La metacognición tiene dos componentes principales:

| | |
|-----------------------------------|--|
| Conocimiento metacognitivo | Se refiere al conocimiento del sujeto sobre sus procesos y productos de conocimiento; es la conciencia de los propios procesos, habilidades, estrategias y recursos que son necesarios para la realización de una tarea. |
| Estrategias metacognitivas | Se refiere al uso intencional de las estrategias cognitivas con un objetivo definido. Estas actividades son conocidas como autorregulación o control ejecutivo, que es el control que el sujeto posee sobre sus procesos psicológicos para determinar cuando una tarea se está realizando una tarea de manera correcta y así llegar a la meta. |

Con respecto a la lectura, la metacompreensión es la reflexión sobre el propio aprendizaje. *Es la capacidad de conocer los procesos que intervienen en la comprensión, de pensar y reflexionar sobre como reaccionar (o se ha reaccionado anteriormente) frente a un problema o tarea y la constante evaluación y organización de estos procesos en relación con los objetivos cognitivos* (Alvarez, 1996; Nisbet, 1987).

En el proceso de autorregulación el sujeto desarrolla y utiliza diferentes habilidades al enfrentarse a la lectura, entre las que se encuentran (Díaz-Barriga, 1993):

| |
|--|
| ✓ Planificación del proceso de comprensión, que se refiere a establecer el propósito o las metas de la lectura y determinar los conocimientos que el lector posee sobre el tema, predecir los resultados, definir las estrategias a utilizar. |
| ✓ Monitoreo , es el proceso de regulación y supervisión de la propia ejecución para verificar si se están utilizando las estrategias apropiadas. |
| ✓ Evaluación , se realiza sobre la ejecución y el procesamiento de la información, determinando cuanto se ha comprendido y cuál es la eficacia de las estrategias utilizadas. |

El uso del conocimiento metacognitivo durante la lectura permite:

- ✓ **Clarificar** el propósito de la tarea y las demandas de la misma.
- ✓ **Planear** las actividades de estudio.
- ✓ **Identificar** los contenidos centrales del texto
- ✓ **Focalizar** la atención en los aspectos más importantes.
- ✓ **Monitorear** los procesos para verificar si se cumplen las metas.
- ✓ **Corregir** el proceso cuando se detectan fallas en la comprensión.

Lo que distingue un buen aprendizaje de uno malo, es la capacidad de examinar las situaciones, tareas y problemas y actuar en consecuencia, capacidad que ha sido escasamente enseñada (Nisbet, 1987).

Lunzer y Donlan (1979; citado por Nisbet, 1987) afirman que los lectores expertos están más dispuestos a buscar el significado del contenido, establecer propósitos más definidos, cuestionar y anticiparse a lo que leen distinguiéndose por el uso de estrategias para abordar un texto y por un grado de conciencia de sus métodos de lectura. Los buenos lectores consideran el aprendizaje como un proceso controlable y sistemático, asumiendo mayor responsabilidad sobre sus procesos y productos (Sarmiento, 1995).

Enseñanza de Procesos Metacognitivos

Al promover estrategias metacognitivas se pretende que la persona tome consciencia de la importancia de sus procesos, estrategias y conocimientos; y mostrarle como es que puede ejercer control sobre ellos. Así es posible ayudar al desarrollo de criterios internos que dirigen el proceso de elaboración de una tarea a través de la **autorregulación** (Sarmiento, 1995).

Las estrategias metacognitivas ayudan a **aprender a aprender** para la lograr la autonomía con respecto al aprendizaje. *Aprender a aprender significa que el sujeto participe activamente en la construcción e integración del aprendizaje haciendo uso de estrategias propias de manera autosuficiente y autorregulada* (Sarmiento, 1995).

El usar estrategias metacognitivas permite tomar acciones dirigidas a la adquisición de información y habilidades para alcanzar metas académicas.

En cuanto a la motivación, los lectores que tienen la capacidad de autorregularse aseguran poseer la capacidad necesaria para aprender (autosuficiencia), poseen una motivación intrínseca con respecto a la tarea, tienen mayor iniciativa y son más persistentes (Sarmiento, 1995).

Para fomentar en los alumnos el manejo consciente de los procesos metacognitivos es necesario reorganizar o incluso construir, nuevos esquemas de conceptualización, lo que permite reflexionar sobre el conocimiento que se tiene y de esta manera realizar una autorregulación de estos procesos.

Moreno (citado por Muriá, 1994.) sugiere 3 métodos de enseñanza para el entrenamiento de las habilidades metacognitivas:

- ✓ **Modelamiento cognitivo.** En este el facilitador ejemplifica las acciones cognitivas necesarias en la realización de una tarea para que el alumno posteriormente imite esas acciones.
- ✓ **Análisis y discusión metacognitiva.** Es la reflexión que el lector hace sobre lo que ha hecho, los pasos que ha realizado, para resolver un problema o una situación.
- ✓ **Autointerrogación metacognitiva.** Implica que el alumno realice preguntas y cuestionamientos sobre su comprensión, estableciendo un sistema de autorregulación

Quizá la forma más simple y eficaz de inducir a los niños a desarrollar una mayor conciencia de como se usan las estrategias para realizar la lectura es comentar lo que ocurre durante las preparación, ejecución y revisión de las tareas demostrando como se desarrolla y controla la lectura (Nisbet, 1987).

El aprendizaje autorregulado implica un rol diferente (a el de la enseñanza tradicional) para el **alumno** así como para el **maestro** y el **texto** (Sarmiento, 1995):

- ✓ **El alumno utiliza** estrategias para adquirir información y habilidades para lograr sus metas académicas.
- ✓ **La función del facilitador** es entonces promover el desarrollo de aprendizajes y estrategias, partiendo de aquellas que los alumnos poseen.
- ✓ En el caso del **texto**, las estrategias metacognitivas permiten que sea cuestionado, analizado, modificado, y utilizado como una herramienta en lugar de como un banco de conocimientos que es necesario retener.

Al reconocer la función de las estrategias metacognitivas podemos concluir que cuando el lector tiene en sus manos los recursos para regular su actividad lectora entonces el aprendizaje metacognitivo o autorregulado, es una posibilidad para el lector de transformar su **aprendizaje**, su **autoconcepto** y su **motivación**.

2.4 TEXTO

Un texto es una unidad lingüística-pragmática que tiene como fin la comunicación. Cualquier estructura sintáctica o unidad constituida por un conjunto de oraciones que al agruparse conforman párrafos capítulo u obras, que constituya una idea completa, puede considerarse un texto (Gómez Palacio et al., 1995).

Por mucho tiempo se creyó que lo más importante de un documento era su contenido, más tarde se encontró que ciertas características del texto, pueden facilitar u obstaculizar la comprensión. A esto se le conoce como **Lebilidad** y se refiere a las características que posee el texto para facilitar su comprensión. Entre estas características se encuentran: la estructura y la organización (Sarmiento, 1995).

El texto es uno de los polos de la relación de significado en la comprensión lectora en el que intervienen de forma importante sus características y propiedades, al determinar el tipo de

tarea intelectual que habrá de realizar el lector (de acuerdo con sus esquemas de conocimiento) (Gómez Palacio et al., 1995).

Características de los textos

Las características del texto pueden resultar una guía o un obstáculo para la interacción que el lector realiza con el texto durante la creación de significado. Por lo tanto, conocer las características del texto es de gran importancia pedagógica ya que permite reconocer el tipo de trabajo intelectual necesario, así como la reacción emocional y social que pudiera provocar en el lector (Gómez Palacio et al.1995).

Goodman plantea la necesidad de conocer las características del texto para poder reconocer lo que el lector comprende en su relación con el texto, estas son: Su forma **gráfica**, su relación con el **sistema** de la lengua y su **estructura**. A estas características, Gómez Palacio (1995) añade una cuarta, la de **contenido**.

✓ **Forma gráfica.** el texto posee las características de direccionalidad y extensión aspectos característicos de las lenguas escritas ya que no todas las lenguas se escriben en el mismo sentido (izquierda-derecha) y no todos poseen la misma extensión lo que implica diferentes niveles de esfuerzo.

✓ **Por su relación con el sistema de la lengua.** Los textos alfabéticos se caracterizan por poseer: Un sistema ortográfico, un conjunto de gráficas (letras); un sistema de reglas de combinación; un sistema de puntuación.

✓ **Por su estructura.** Los textos se tipifican de acuerdo con diferentes estilos. Existen diferentes tipos de texto que se diferencian entre sí por sus formas de construcción (o superestructura) y por su función comunicativa. Un texto se estructura con base en esquemas que organiza sus diferentes partes y determina el orden en que se presenta el contenido.

✓ **Por los contenidos,** en el plano del contenido debe presentarse una relación lógica entre las proposiciones, es decir debe mantenerse una relación entre el significado de las oraciones y las partes del texto que estas proposiciones conforman: párrafos, capítulos, etc., garantizando que el texto se construya en forma **cohesiva** y **coherente**. Al respecto los textos pueden clasificarse, entre otras características, según:

- El tema
- El grado de complejidad con que es tratado
- La extensión y el orden de las ideas
- La cantidad de información explícita e implícita
- La cantidad y tipo de inferencias que exige del lector
- Las palabras clave que activan esquemas para la distinción de las ideas principales

Anderson y Ambruster (1984; citado por Vidal Abarca y Gilbert, 1991), afirman que los textos deben poseer cuatro características generales: Coherencia, unidad, adecuación a la audiencia y estructura.

- ✓ **Coherencia.** Se refiere a la conexión de unas ideas con otras. El texto posee dos tipos de coherencia
 - **Global.** Facilita la integración de las ideas de alto nivel por medio de títulos, esquemas, diagramas. Estos aspectos favorecen la comprensión al proporcionar una visión global del texto.
 - **Local.** Relaciona la información al integrar las frases por medio de partículas conectivas; las expresiones conectivas explícitas favorecen el recuerdo como una unidad integrada.
- ✓ **Unidad.** Mantiene una relación entre el propósito del texto y la información que posee, es decir, procura que la totalidad de la información sea significativa para el tema y el objetivo del texto.
- ✓ **Adecuación a la audiencia.** Adecuar el texto a los lectores a los que va dirigido en función de sus características, conocimiento previo, vocabulario, nivel cognitivo.
- ✓ **Estructura.** Se refiere a la organización de las ideas del texto y a la función comunicativa o propósitos del autor. El utilizar el reconocimiento de la estructura como una estrategia lectora facilita la comprensión y el recuerdo de ideas más importantes (Mayer, 1985; Ambruster, Anderson, Ostertag, 1987). Al parecer una adecuada estructura textual favorece la comprensión y el recuerdo de mayor cantidad de información, lo que permite producir una representación integrada del contenido del texto, favoreciendo la formación de la macroestructura y así la elaboración de inferencias, resúmenes y en general del aprendizaje.

La estructura se construye con el uso de señales textuales que facilitan la comprensión:

- Afirmaciones explícitas sobre la estructura u organización
- Frases previas o introductoras
- Resúmenes
- Señales marcando las relaciones entre ideas.
- Claves tipográficos (subrayado, negritas, etc.)

2.4.1 Estructuras textuales

"Diferentes propósitos dan lugar a diferentes tipos de textos, que requieren cada uno, un modo distinto de comprensión. Por consiguiente estar alfabetizado significa tener un repertorio de procedimientos y la habilidad para seleccionar el procedimiento adecuado cuando nos confrontamos con distintos tipos de textos..."

(Wells, 1990. pp 11,12)

Dentro de las aportaciones más recientes de la psicolingüística se ha enfatizado la necesidad de considerar **la estructura del texto** (retórica o superestructura) (Van Dijk y Kinstch, 1983; citado por Tápia, 1992) derivando en estrategias de notable influencia en la comprensión lectora.

La identificación de los diferentes tipos de texto sobre los que se trabaja es de gran importancia para la comprensión lectora, puesto que tiene por objetivo conscientizar al lector de que los textos están formados por **estructuras esquemáticas** que organizan la información contenida y que utilizan **claves lingüísticas** (palabras) que facilitan el reconocimiento de las ideas centrales en las que se debe enfocar la atención (García Madruga et al., 1995).

El conocimiento sobre las estructuras textuales es utilizado como una estrategia que consiste en establecer un **plan de procesamiento del texto** basado en seguir la estructura organizativa de forma que vaya relacionando los detalles más importantes con la estructura textual (Vidal Abarca y Gilbert, 1991).

Al seleccionar los aspectos más importantes de la información proporcionada por el texto, el lector dedica más recursos de su procesamiento a la comprensión de una forma controlada (Sarmiento, 1995). El uso del reconocimiento de la estructura del texto como una estrategia en la comprensión lectora, facilita la codificación de la información, permite identificar las ideas principales del texto, organizándolas jerárquica y coherentemente, ayudándose de las claves textuales que indican la estructura de alto nivel del texto, y del reconocimiento de la intención del autor, facilitando la elaboración de anticipaciones sobre el contenido, así como el recuerdo ya que los sujetos recuperan la información a partir de la estructura de alto nivel, siguiendo la búsqueda de los contenidos que dan apoyo a esta información (Meyer, citado por Vidal Abarca y Gilbert, 1991).

Además, al parecer la identificación de las ideas principales y la **elaboración de resúmenes** están directamente relacionados con la construcción de la **macroestructura** que el lector elabora para su representación final del texto.

Clasificación de los textos

Tradicionalmente los textos se han clasificado en **expositivos** y **narrativos**, considerando cinco patrones textuales, estos tipos de textos son utilizados para dar a el texto una estructura u organización global, cada uno de los cuales utiliza determinadas **señalizaciones** que permiten reconocer la estructura textual así como reconocer las ideas principales.

| Textos tradicionales |
|--|
| Orden temporal. Integra los acontecimientos de manera histórica o secuencial en donde la información necesita ser interpretada en un orden cronológico. Se utiliza en textos narrativos, relatos históricos, etc. Señalizaciones: primero, segundo, entonces, después, posteriormente etc. |
| Atributivo, lo encontramos en forma de listado o como una serie de característica, es decir, una descripción de personas, objetos, conceptos o eventos, etc. Es utilizado en textos científicos, publicitarios, instruccionales, etc. Señalizaciones: primer, además, adicionalmente etc. |
| Adversativo o comparación-contraste, es utilizado para organizar la información en áreas de estudio, establece las diferencias entre un aspecto y otro dando, generalmente, mayor énfasis o preferencia a alguno. Se encuentra en textos científicos, periodísticos, publicitarios, literarios, etc. Señalizaciones: por otro lado, aunque...,sin embargo, a diferencia de, en cambio, etc. |
| Covariación o causa-efecto, explica las razones que provocan un fenómeno, además de las consecuencias originadas. Se emplea en textos históricos, científicos, publicitarios. Señalizaciones: la causa, el efecto, por que, debido a, como resultado, consecuentemente, etc.. |
| Aclarativo o problema-solución, expone un problema y la solución o soluciones a las que se ha llegado y/o las que se proponen. Se utiliza en textos periodísticos, científicos, publicitarios, etc. Señalizaciones: el problema es, la solución es, una preguntas es, la respuesta es, etc. |

Textos de uso funcional

La clasificación anterior nos permite reconocer las características de textos cuyo propósito principal es: La transmisión de conocimientos factuales como es el caso de los textos expositivos; o la exposición de interpretaciones de significados (reflexiones, opiniones, etc.) por parte del autor, como en los textos narrativos. Sin embargo en nuestra vida diaria los textos con los que frecuentemente nos enfrentamos son aquellos que están conectados con nuestras acciones cotidianas, por ejemplo: artículos periodísticos, cuentos, novelas, recetarios, manuales, notas, recados, anuncios, etc., los cuales también requieren de una clasificación que describa sus características, estructura y funciones y de esta manera facilite tanto su comprensión como su producción.

Considerando lo anterior en esta propuesta de trabajo se utiliza una clasificación diseñada por Kaufman y Rodríguez (1993) que se caracteriza por ser más flexible, funcional y de aplicación pedagógica. Esta clasificación toma en cuenta, además de los expositivos y narrativos, aquellos de uso cotidiano, señalando la importancia de aprovechar este tipo de textos en el aula debido, precisamente, a el constante uso que se hace de ellos, ya que constituyen la mayor parte de nuestras experiencias relacionadas con la lectura; esto permite proporcionar una visión más amplia sobre las **funciones sociales** de la producción y comprensión escrita. De esta manera es posible motivar a los niños hacia el lenguaje escrito cuando se percatan de que leer no solamente esta limitado a los textos escolares, sino que además es una vía de acceso al conocimiento del mundo presente, pasado y futuro; y que es posible conjuntar los conocimientos que poseen sobre su entorno con los conocimientos escolares, lo cual contribuye al cumplimiento de los fines de la

enseñanza formal: Proporcionar herramientas que permitan una mejor calidad de vida al tener la capacidad de enfrentar situaciones diarias de la vida académica y social.

De acuerdo a sus características los textos se clasifican en:

| Textos de uso funcional |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Textos literarios. En este tipo de textos podemos encontrar no sólo información, sino además, una intencionalidad estética que busca crear en el lector determinadas impresiones o sentimientos, por medio de un lenguaje metafórico o figurado. El lector interactúa con el texto, pues debe encontrar la información mensaje, intención, etc. contenida en el de manera implícita; haciendo interpretaciones de acuerdo al contexto, la trama, personajes, el lenguaje, etc., construyendo un sentido. Algunos de los textos literarios son: el cuento, la novela, la obra de teatro, el poema, etc. |
| <ul style="list-style-type: none">• Textos científicos. Esta clasificación incluye los contenidos del campo de la ciencia en general. Los textos científicos utilizan frases claras y el significado más conocido de las palabras o establecen definiciones operacionales. Incluye a todos los textos que proporcionan un conjunto de conocimientos organizados y sistemáticos como: Definiciones, notas enciclopédicas, informe experimental, monografía, biografía. |
| <ul style="list-style-type: none">• Textos periodísticos. Utilizan el lenguaje con una función informativa, dan a conocer los sucesos más importantes en el momento en que se producen, agrupan la información en diferentes secciones de información: nacional, local, sociedad, economía, cultura, deporte, entretenimiento. El orden de presentación de las secciones, así como su extensión son indicadores de la ideología o de la posición de la publicación acerca del tema. Entre los más comunes se encuentran: las noticias, artículos de opinión, entrevistas, reportajes, la crónica, la reseña de espectáculos, etc. En estos textos es importante atender a la primera página, a las páginas impares, puesto que contiene la información principal. |
| <ul style="list-style-type: none">• Textos publicitarios. Proporcionan información sobre algún producto, bien o servicio para provocar la necesidad de adquirirlo, esta información es parcial puesto que solo presenta las ventajas que ofrece el producto que se está ofreciendo. Utiliza oraciones apelativas puesto que busca modificar comportamientos manipulando el lenguaje, en función de lo que se pretende obtener del lector. Algunos de estos son: el aviso, el folleto, el afiche, etc. |
| <ul style="list-style-type: none">• Textos humorísticos. Utilizan recursos lingüísticos e iconográficos que alteran el orden natural, deforman los rasgos de los personajes para provocar risa. Los recursos más utilizados son: la burla, la ironía, la sátira, la caricatura, el sarcasmo, tiras cómicas, historietas. |
| <ul style="list-style-type: none">• Textos instruccionales. Son textos que orientan la realización de una actividad o tarea, utilizan oraciones apelativas, hacen uso de la descripción para representar el proceso a seguir, algunos de ellos son: manuales, recetas, instructivos, reglamentos, estatutos, contratos. |
| <ul style="list-style-type: none">• Textos epistolares. Están constituidos por: encabezamiento, en donde se define el lugar y tiempo de producción y datos del destinatario; cuerpo, en donde se desarrolla el mensaje y la despedida, que puede ser formal o informal dependiendo de la familiaridad existente con el destinatario. Entre estos se encuentra la carta, la solicitud, la esquela, etc. |

Esta clasificación, además divide los textos en cuanto a su **función y estructura**:

Por su función los textos se clasifican tomando en cuenta su intensión comunicativa (lo que pretende el autor). Es necesario aclarar que los textos cumplen diferentes funciones comunicativas, sin embargo, siempre destacan una en particular.

| Función |
|--|
| • Informativas. Proporcionan conocimientos, transmiten información, identificando diversos aspectos y sus características, utilizando un lenguaje directo y descriptivo. |
| • Literarias. Proporcionan una información artística, principalmente estética, utiliza un lenguaje metafórico por medio de símbolos y comparaciones obligando al lector a buscar el significado en el contexto. |
| • Apelativa. Pretende modificar actitudes y conductas por medio de ordenes o sugerencias que llevan al lector a aceptar lo que el autor propone como verdadero. |
| Expresiva. Transmite la subjetividad del autor, sus emociones, afectos, sentimientos, etc. utilizando componente afectivos y valorativos. |

Por su estructura los textos se clasifican de acuerdo al tipo de argumento que presentan.

| Estructura |
|--|
| • Descriptiva. Presentan las características y atributos de objetos, personas o conceptos resaltando los rasgos que los distinguen; y nos permite formar una imagen mental. |
| • Argumentativa. Realiza una afirmación y luego da razones para demostrar y convencer sobre su validez, utilizando la confrontación de ideas, conocimientos, opiniones y creencias. |
| • Narrativa. Presenta hechos en una secuencia temporal y causal a través de los cuales los personajes adquieren importancia, además resalta las causas y consecuencias ocasionadas. |
| • Conversacional. Presenta una interacción lingüística y por lo tanto una comunicación, en donde se establecen normas de participación. |

La capacidad de reconocer la superestructura del texto o los patrones de los textos y sus claves o señalamientos es una estrategia de gran ayuda para lograr la comprensión, sin embargo, no es suficiente para la comprensión de textos; no hay que olvidar que lo que el lector adiciona sobre el tema de manera social, afectiva y cognitiva tiene un papel muy importante tanto en la elaboración de la estructura global del texto, como en el nivel de significancia que le atribuye.

Capítulo III

Enseñanza de estrategias de comprensión lectora en un contexto cooperativo

3.1 Aprendizaje cooperativo

El desarrollo en la psicología educativa ha propiciado un cambio de perspectiva en el estudio de *las relaciones interpersonales en el aula*, tanto entre profesor y alumno como entre alumnos. Con ello se ha considerado la posibilidad de que los propios alumnos puedan ejercer una influencia educativa sobre sus compañeros en determinados aspectos de su **desarrollo cognitivo y afectivo** (Coll y Colomina, 1990).

A partir del concepto de la educación como una interacción que favorece la socialización y el aprendizaje, surgen modelos instruccionales que se basan en el concepto de **aprendizaje cooperativo** (Luque, 1989).

El aprendizaje cooperativo esta siendo potenciado en los último años como una alternativa, a la enseñanza, que reconoce las dimensiones psicosociales del aula prestando atención a la dinámica de grupos (Schmuck, 1976 citado por Ovejero, 1990)

Mediante el trabajo grupal se intenta crear situaciones que permitan aprovechar la fuerza educadora del grupo hacia cada uno de sus miembros, proporcionando ambientes que favorezcan la interacción y la comunicación a fin de traducir esas relaciones en situaciones de desarrollo cognitivo, social, afectivo y motivacional (Arnaiz, Gil, Navarro, 1989; Ovejero, 1990).

Cooperar es trabajar para lograr metas compartidas

Cuando se realizan actividades académicas cooperativas los individuos establecen metas que son benéficas para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros. El equipo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo han comprendido y completado las actividades exitosamente.

El aprendizaje cooperativo es una situación de aprendizaje grupal en la que las metas personales van tan unidas que cada persona podrá alcanzarlas sólo en colaboración con sus compañeros (Deutsch, 1949, 1962; citado por Ovejero, 1990):

Su objetivo es ofrecer un contexto de aprendizaje en el que se fomenten actitudes críticas, reflexivas y flexibles ante los puntos de vista de otros, proporcionando oportunidades de intercambio intelectual e interacción social, lo cual favorece al rendimiento académico y a las relaciones socioafectivas.

El aprendizaje cooperativo en la comprensión lectora

El aprendizaje cooperativo es una estrategia utilizada como una alternativa para desarrollar la motivación hacia la lectura y promover las estrategias para la comprensión lectora (Au y Kawakami, 1983) a través del trabajo en equipos, el cual facilita la interacción social, el apoyo mutuo, el involucramiento emocional, el sentido de independencia, la confianza en la capacidad personal y una consciencia de la naturaleza social de la lectura (Radebaugh y Kazamek, 1989; citado por Sarmiento, 1995).

El trabajo cooperativo permite a los estudiantes comprender que (Soler, Espinachi, Abellán, 1989): La lectura es tan personal como social, leer con compañeros hace más fácil la comprensión, la lectura requiere de una participación activa.

Danserau, (1986, citado por Ovejero, 1990) intenta elaborar un marco conceptual para explicar cuales son los mecanismo por medio de los cuales el aprendizaje cooperativo produce efectos positivos en el rendimiento del individuo. Argumentando que depende de la interacción de diversas actividades participantes como:

- ✓ **Cognitivomotora.** Comprensión, recuerdo y ejecución.
- ✓ **Afectivas.** Motivación y concentración.
- ✓ **Metacognitivas.** Supervisión, detección y corrección de errores y consciencia de los propios niveles de rendimiento.
- ✓ **Sociales.** Comunicación e interacción eficaz con otros.

Características del aprendizaje cooperativo

Existen diversos componente que caracterizan al trabajo cooperativo, entre las que se encuentran (Jonhson & Johnson & Holubec, 1990; Johnson & Cols 1984; Jonhson & Johnson, 1988, citado por Ovejero, 1990; Coll & Colomina 1990; Alvarez & Del Río, 1990):

- ✓ **Integrado por un grupo.** Un grupo es definido como dos o más sujetos que interactúan mutuamente, son interdependientes, se definen y son definidos por los demás como miembros de un grupo, construyen normas relativas a asuntos de interés común y participan en un sistemas de roles entrelazados, se influyen mutuamente, encuentran al grupo recompensante y persiguen metas comunes.
- ✓ **Un elevado grado de igualdad.** Un grado de simetría entre los roles desempeñados, es decir, no existe un estatus entre los miembro del grupo por los integrantes del mismo.
- ✓ **Un grado de mutualidad variable.** El grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. La mutualidad es variable en función de que: exista o no competición entre los diferentes equipos, de la distribución de responsabilidades roles y de que la estructura de las recompensas sean intrínsecas. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva una planificación y discusión conjunta y se favorezca el intercambio entre los miembros.
- ✓ **Interdependencia positiva.** Los sujetos se perciben como vinculados con sus compañeros de grupo de forma que no pueden lograr el éxito sin ellos, deben coordinar sus esfuerzos para

poder completar la tarea. De esta manera los alumnos comparten sus recursos, se proporcionan apoyo mutuo y comparten su éxito.

- ✓ **Interacción promocional cara a cara entre los estudiantes.** Ciertas actividades cognoscitivas y dinámicas interpersonales ocurren sólo cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación con los materiales y actividades, como es el caso de: explicaciones, discusiones, exposición de la propia opinión, relato de experiencias; actividades que resultan centrales para promover el aprendizaje significativo.
- ✓ **Responsabilidad individual.** Todos comparten responsabilidad por las acciones y el aprendizaje, por lo que se espera que cada uno haga el trabajo asignado. Debido a ello es importante elaborar una evaluación respecto del dominio que cada estudiante tiene del contenido, se da retroalimentación sobre la ejecución individual, así como sobre la grupal con el fin de que todos sepan quien necesita más apoyo para completar las actividades.
- ✓ **Grupos heterogéneos.** Se recomienda que los grupos de trabajo cooperativo sean heterogéneos colocando a los alumnos de diferentes niveles en cuanto al rendimiento o manejo de habilidades.
- ✓ **Incluye dos metas.** El propósito de los grupos de aprendizaje es fortalecer académica y socialmente a sus integrantes, por ello este tipo de trabajo debe atender a dos metas: lograr un elevado rendimiento académico, así como lograr el mantenimiento de buenas relaciones interpersonales.

Mecanismos del aprendizaje cooperativo

Entre las razones por las cuales el aprendizaje cooperativo resulta tan eficaz en el desarrollo de habilidades tanto **cognitivas** como **socioafectivas** se encuentran las siguientes Ovejero, 1990; Rué, 1989; Coll y Colomina, 1990:

- ✓ De acuerdo con Piaget, la cooperación es una **fuerza de transformación del pensamiento individual** en tres sentidos: como desencadenante de la reflexión y conciencia de sí mismo, como fuente de objetividad al desligar lo subjetivo de lo objetivo y como fuente de las propias regulaciones.
- ✓ A partir de la comunicación intergrupal se produce la **confrontación de puntos de vista**, lo cual parece ser un factor determinante para que se produzca un progreso intelectual. En la discusión se genera **incertidumbre y desequilibrio cognitivo**, lo que lleva a buscar nueva información y a analizar desde perspectivas distintas las informaciones que permitan la reestructuración, así cuanto más elementos desequilibradores se presenten, más sólida será la nueva estructura, pues el sujeto tendrá que razonar para sostener o modificar su postura y para alcanzar una mejor comprensión.
- ✓ El trabajo cooperativo da a los niños oportunidad de **uso de la comunicación**, de esta forma se estimula al niño a expresarse y por lo tanto a crear, explorar, construir y confrontar sus puntos de vista. Favorece la reflexión de los propios valores, comprometiéndose con ellos y adquiriendo la capacidad de adoptar perspectivas distintas. Aumenta las habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, permite la superación del egocentrismo, influye sobre la autorregulación.

- ✓ Ofrece un punto de partida y una guía **para desempeñar la actividades orientadas hacia un objetivo**, a través de los mecanismos de la imitación y el modelado.
- ✓ Proporciona contextos dentro de los cuales los niños **aprenden las habilidades y comportamientos** que deben adquirir para su adecuado desenvolvimiento social. Por medio de la comunicación el niño aprende a escuchar y a ejercitar las reglas del diálogo (turnos en la intervenciones, respeto al uso de la palabra, sintetizar lo que se desea comunicar, llegar a conclusiones por vía democrática). Además, ayuda a conseguir niveles más altos de integración social, desarrollo de sentimientos de respeto a los demás, sentido de pertenencia, aceptación e interdependencia mutua. Es la interacción como se adquiere sensibilidad social en la que aprenden a confrontar, ayudar y compartir.
- ✓ Por medio de las **simulación de roles** en los juegos con iguales, los niños aprenden estos roles y tienen la oportunidad de elaborar pautas de comportamiento comunicativo, agresivo, defensivo y cooperativo. Adquieren actitudes valores, habilidades e información que no pueden obtener de los adultos, imitan las conductas de los otros. Los compañeros proporcionan modelos e influyen sobre sus propias expectativas (las aspiraciones educativas pueden verse influidas por los compañeros).
- ✓ Se ha encontrado que el contexto cooperativo promueve **la motivación por el aprendizaje** a través de las relaciones personales de interdependencia; al sentirse involucrados en las actividades, se logran crear actitudes positivas hacia las tareas escolares, los compañeros y el profesor. La motivación fomentada por la actividad cooperativa promueve: Motivación intrínseca, altas expectativas de éxito, persistencia, interés y compromiso por el rendimiento.
- ✓ A través de diversas investigaciones se ha encontrado que las interacciones sociales entre iguales dan lugar a: un **rendimiento colectivo superior** a los logrados por el trabajo aislado, producciones más elaboradas y correctas (que las elaboradas de forma individual), induce a los miembros del grupo a una mejor estructuración, explicación y coordinación de sus actividades alcanzando producciones de mayor nivel de elaboración. Estos rendimientos se siguen manteniendo cuando los niños son examinados individualmente.
- ✓ La interacción con iguales influye sobre el **ajuste adecuado de la personalidad**, produce una identidad personal y social coherente al encontrar un marco de referencia para percibirse a si mismo, permite el refuerzo de roles sexuales.
- ✓ El trabajo grupal promueve el **incremento en el autoconcepto y la autoestima** al adquirir seguridad y confianza en si mismo y valorar sus acciones como importantes para el éxito de las tareas.

Organización del trabajo cooperativo

Existen ciertos requisitos en la realización de las técnicas de grupos que se han de tener en cuenta (Ovejero, 1990; Rué, 1989; Arnaiz, Gil, Navarro, 1989):

- ✓ **Situación ambiental.** Para que el grupo se encuentre en una situación agradable de trabajo es importante controlar el ambiente físico de forma que se desarrolle la actividad cooperativa con facilidad. Debe evitarse cualquier elemento que altere la participación, la espontaneidad y la cooperación. El lugar debe ser lo suficientemente amplio, el mobiliario debe ser cómodo y con

la movilidad necesaria para conformar una disposición que permita estar lo suficientemente cerca para favorecer la comunicación y en la que el facilitador tenga fácil acceso. Ubicar y planificar material instruccional para promocionar interdependencia.

- ✓ **Ambiente cordial.** Es necesario propiciar que los alumnos se relacionen con el fin de que lleguen a conocerse lo mejor posible para lograr comodidad y tranquilidad en el trabajo. Para conseguirlo se requiere de una ambientación y relajación previa, propiciando la comunicación entre los alumnos para poder inducir las actividades cooperativas y estructurar un contexto cooperativo.
- ✓ **Definición de los objetivos.** Es importante que se establezcan y definan claramente los objetivos a conseguir entre los miembros del grupo y que estos respondan a sus necesidades, comunicar que poseen una meta grupal, estructurar los criterios de éxito para que puedan ser alcanzados, especificar las conductas deseadas y procurar la consecución de los objetivos propuestos a través de las técnicas de grupo.
- ✓ **Comunicación eficaz.** Un buen clima grupal se consigue por medio de la comunicación libre y espontánea que permitirá llegar a tomar decisiones de común acuerdo. Para ello debe considerarse que las normas son válidas cuando favorecen la labor de grupo, no así cuando las obstaculizan.
- ✓ **Evaluación.** Es necesario realizar un seguimiento que revise hasta que punto el grupo trabaja a gusto, si las tareas y objetivos se están cumpliendo, y si las actividades son adecuadas a los intereses del grupo. Esto se puede evaluar observando: Los índices de participación, la calidad y cantidad de las aportaciones realizadas, el interés por el tema y la autoevaluación y las observaciones de los participantes.
- ✓ **Funciones del facilitador.** El papel del facilitador es de gran importancia en una estructura de aprendizaje cooperativo, pues debe ser capaz de propiciar un ambiente de seguridad, que estimule la participación y la comunicación, a través del cual enseñe a los niños que los errores son parte natural y sobre todo valiosa durante un proceso de aprendizaje. El trabajo cooperativo requiere del facilitador una formación teórica básica sobre la dinámica de grupos, conocimiento de las técnicas de aprendizaje cooperativo y de la ventajas que estas ofrecen de manera que le sea posible adoptar el papel de **mediador** en el proceso de aprendizaje (Rué, 1989; Soler, Espinachi, Abellán, 1989). Entre las actividades que debe realizar el facilitador se encuentran:

Conformar grupos heterogéneos en cuanto a sus habilidades, asignar roles que aseguren interdependencia, explicar el objetivo explicar la tarea académica hasta que todos tengan claro su papel, supervisar las ejecución de la tarea, proporcionar asistencia, ayudar a la concreción de los debates, favorecer la participación de todos, estimular el intercambio de ideas, animar a la búsqueda de distintos procedimientos, hacer un seguimiento de la ejecución, elaborar una resumen de lo aprendido, elaborar una conclusión, proporcionar información sobre el rendimiento y ayuda a reflexionar sobre la medida en la que se han logrado los objetivos, detectar errores de contenido o procedimiento.

3.2 El papel del facilitador

Tradicionalmente se ha pensado que el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje radica en los comportamientos del facilitador y en los métodos de instrucción utilizados; sin embargo, con el surgimiento de la teoría cognoscitiva se da mayor importancia a lo que aporta el alumno en el proceso educativo. Así la actividad constructiva del alumno aparece como un elemento relevante entre la influencia educativa que ejerce el facilitador y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la importancia atribuida a lo que aporta el alumno al proceso educativo, ha llevado a centrar la atención sólo en la interacción que se establece entre el alumno que aprende y el contenido u objeto del aprendizaje, dejando en segundo término a la actividad del facilitador (Coll y Solé, 1990).

De acuerdo con Coll y Solé (1990) esta postura desliga la actividad constructiva del alumno del contexto social en que se produce, cuando por el contrario, *la actividad constructiva del alumno ocurre en forma social y colectiva*, haciéndose, de esta manera necesaria la ayuda del facilitador, pues es él quien proporciona los contenidos, así como la cantidad y calidad de la ayuda para que puedan ser asimilados por el alumno.

Al definir al alumno como un sujeto que construye sus conocimientos dentro de un contexto en el que *interactúa con otros* (iguales y expertos), es posible resaltar *el papel del facilitador, el cual consiste en actuar como intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva del alumno* (Coll y Solé, 1990).

Teoría Vigotskiana

Una de las teorías que más sólidamente permiten explicar al individuo como un ser social, al aprendizaje como una actividad social y reconocer la importante participación del facilitador como agente mediador entre alumno y conocimiento es la teoría Vigotskiana.

Vigotsky centra su atención en el contexto social como determinante en el desarrollo del individuo. De acuerdo con esta teoría, los **procesos psicológicos superiores** tienen un origen social, es decir, el desarrollo intelectual se produce gracias a la actividad conjunta y cooperativa mediante el proceso social de la educación. Para explicar esta idea Vigotsky crea dos postulados (Coll y Solé, 1990; Vigotsky, 1992):

| | |
|---|--|
| <p>La ley de la doble Formación de los procesos psicológicos superiores.</p> | <p>Esta ley explica que cualquier función aparece en dos niveles en el desarrollo cultural del niño: Primero a nivel social y después a nivel individual. Es decir, las funciones psicológicas superiores aparecen inicialmente en forma externa puesto que son procesos sociales; posteriormente estos procesos son interiorizados, transformando los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos.</p> |
| <p>La educación como fuerza creadora e impulsora del desarrollo:</p> | <p>Las funciones psicológicas superiores son construcciones sociales y su reconstrucción a nivel individual (interiorización) se lleva a cabo a partir de las relaciones que el niño mantiene con los adultos y otros agentes mediadores de su entorno.</p> |

El modelo propuesto por Vigotsky explica que los procesos sociales son transferidos del plano **interpsicológico** al plano **intrapicológico** para crear los procesos internos; esta transferencia se logra como resultado de: *La interacción del niño con otros más capaces y la capacidad constructiva del niño.*

La transferencia al plano interpsicológico se lleva a cabo por medio de la **educación**, a través de un proceso de **mediación** en el que interviene el adulto, quien proporciona la **ayuda** que permite al niño conformar paulatinamente una visión del mundo. Así la mente del niño será una mente social, al funcionar en el exterior con apoyos instrumentales y sociales externos: En la medida en la que esa mente externa y social va siendo dominada y se van construyendo correlatos mentales, las funciones superiores van interiorizándose y conformando la mente del niño. Esta ayuda se proporciona a través de la educación, así en el proceso educativo es como el niño puede incorporarse de forma controlada a los procesos de representación, enfatizándose de esta manera la importancia de la participación del facilitador en el proceso educativo (Alvarez y Del Río, 1990).

Zona de desarrollo próximo

Con base en la ley de la doble formación y la educación como impulsora del desarrollo, Vigotsky introduce el concepto de **zona de desarrollo próximo (ZDP)** el cual proporciona una base teórica para el diseño de intervenciones educativas que permita optimizar la actividad del instructor a través de ayudas adecuadas para el desarrollo intelectual del aprendiz (Alvarez y Del Río, 1990; Vigotsky, 1992).

Vigotsky define la **zona de desarrollo próximo** como *la distancia entre el nivel de desarrollo real* (determinado a partir de la capacidad para resolver tareas de forma independiente) *y el nivel más elevado de desarrollo potencial* (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de otro más capacitado); es decir: *Partiendo de las actuales potencialidades y características del niño, es posible proporcionar ayuda experta con el fin de elevar al máximo el rendimiento del niño* (Vigotsky, 1992). *Con el supuesto de ZDP la investigación se centran ya no en cómo es que el niño llega a ser lo que es sino en como puede llegar a ser lo que aún no es* (Vigotsky, 1992).

Proceso de instrucción

El concepto de ZDP es especialmente útil en los procesos de instrucción, de acuerdo con Vigotsky la instrucción dentro de esta zona actúa sobre las funciones que están en *proceso de maduración*. Este constructo permite evaluar las funciones que son posible desarrollar partiendo de la **zona de desarrollo real (ZDR)** a partir de las funciones psicológicas ya estructuradas en el niño y así proporcionar la instrucción más adecuada dentro de la ZDP para favorecer el desarrollo intelectual del niño. Por lo que es necesario partir de las estructuras y características del niño para diseñar intervenciones que proporcionen ayuda eficaz, actuando sobre el proceso de aprendizaje, de forma que sea posible potenciar el desarrollo intelectual del niño. En consecuencia la instrucción que se imparte solo es positiva cuando va por delante del desarrollo, cuando atrae a

las funciones que están en proceso de maduración o en la ZDR. Así la instrucción desempeña un papel de gran importancia en el desarrollo.

Lo esencial de la aproximación teórica de la ZDP es que permite explicarnos el presente del niño y evaluarlo uniéndolo a su mejor versión del futuro, con el fin de que los apoyos proporcionados dentro de la ZDP puedan ser desempeñados de la mejor manera (Alvarez y Del Río, 1990).

La imitación como mecanismo de la ZDP

De igual forma que Piaget y Wallon, Vigotsky plantea que la **imitación** es un aspecto importante del aprendizaje humano, sin embargo, Vigotsky se ocupa del proceso psicológico interno e individual de la imitación, en el que interviene dos acciones: la capacidad imitativa del niño y el uso inteligente y educativo por parte del adulto dentro de la ZDP (Alvarez y Del Río, 1990).

El niño es capaz de imitar muchas acciones a través del proceso imitativo en el que el adulto presta al niño sus funciones psicológicas superiores, y gracias al carácter representacional de estas acciones y a que el niño se encuentra en una actividad colectiva guiada, va más allá de su potencial (Alvarez y Del Río, 1990). Entonces, el mecanismo de la imitación biológica o etnológica pasa a ser representacional de modo que la actividad y la consciencia del niño se construye en el exterior sumando su propia intervención y recursos a los de los adultos.

El niño vive en un principio el mundo como un todo indiscriminado, la imitación le permite situarse en una actividad de nivel organizativo superior en la que a través de la ayuda del adulto puede llegar a donde solo no podría. Donde el niño solo ve situaciones o representaciones concretas de objetos concretos, el adulto le ayuda a ver representaciones y símbolos (Alvarez y Del Río, 1990).

Este proceso en el que las actividades y funciones **sincréticas** pasan a convertirse en capacidades y conciencia individualizada, es el proceso gradual del desarrollo humano que se produce en la ZDP (Alvarez y Del Río, 1990).

El profesor puede hacer uso de la imitación al ejemplificar las acciones necesarias para resolver una tarea y solicitar al alumno reproduzca estas acciones, además al ayudar al niño a reflexionar sobre sus actuaciones facilita la formación de una consciencia propia.

Andamiaje

El concepto **andamiaje** (*Scaffolding*) formado por Bruner (1976, citado por Díaz-Barriga, 1983) a partir del concepto de ZDP permite explicar la función tutorial del facilitador, de acuerdo con este constructo las intervenciones tutoriales del adulto deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del niño, es decir, cuanta más dificultad tenga el niño en lograr el objetivo más directa deben ser las intervenciones del adulto. El aprendiz va asumiendo

mayor autonomía en el aprendizaje pues los andamios proporcionados por el profesor serán temporales, disminuyendo progresivamente.

El mecanismo utilizado por el andamiaje para propiciar el aprendizaje es **la transferencia de la responsabilidad** a través de un proceso paulatino y guiado. Al inicio la responsabilidad se deposita sólo en el facilitador, quien gradualmente va restando la ayuda y cediendo autonomía al alumno, hasta que este logra un dominio independiente. (Ver Fig. 3).

Rogoff (1984, citado por Díaz-Barriga, 1983) plantea 5 principios para la instrucción guiada:

- ✓ Proporcionar al alumno un puente entre sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos.
- ✓ Proponer un proceso conjunto para desarrollar la tarea mediante una intervención activa tanto del facilitador como del alumno.
- ✓ La interacción alumno y facilitador es asimétrica dado el papel de tutoría del facilitador.
- ✓ El alumno reflexiona sobre las palabras y conductas del facilitador y su propia ejecución.
- ✓ Transferir paulatinamente el control de la tarea.

El aprendizaje no puede realizarse de forma aislada por lo que se hace necesaria la ayuda del facilitador que fomente la creciente competitividad y autonomía en la construcción del conocimiento. La actividad del facilitador es considerada como una ayuda porque aunque la construcción la realiza el alumno es necesario un apoyo externo para regular la actividad que se ajuste de acuerdo con las necesidades individuales.

Por tanto, la función del facilitador, con respecto a la promoción de la comprensión lectora, es actuar como intermediario entre los contenidos de textuales y la actividad constructiva del lector al proporcionar los apoyos necesarios cediendo paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje en función de la ejecución, rendimiento y capacidades del lector para afrontar las tareas. De esta forma el facilitador como el alumno participa del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un sistema de participación guiada (Coll y Solé, 1990). (Ver fig. 4)

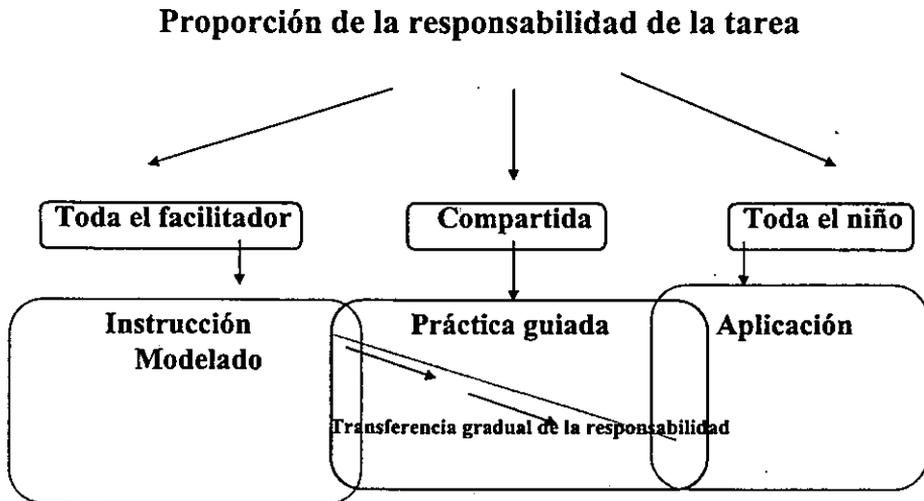


Fig.3 (Reproducida en Cazden, 1988. Citado por Coll y Solé, 1993)

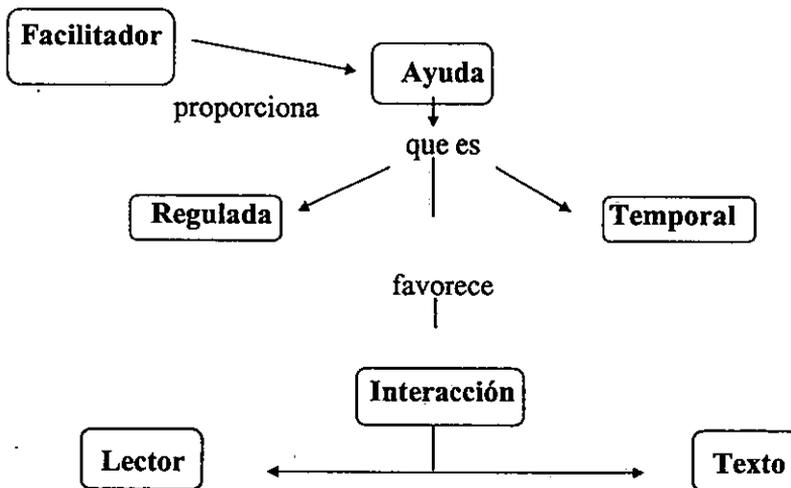


Fig. 4 La función del facilitador en la promoción de la comprensión lectora.

3.3 Modelos de instrucción.

En el marco de la teoría cognitiva, la psicología educativa se interesa por la creación de un contexto dentro del cual sea posible favorecer un aprendizaje **autoestructurante, autorregulado, significativo y compartido**; a través del diseño de programas de instrucción que mejoren la actuación educativa. Estos programas han sido elaborados a partir del análisis de diversas modelos educativos como: **los modelos directivos y los no directivos** (Luque, 1989).

- **Modelos no directivos.** Son aquellas intervenciones basadas en la espontaneidad de los niños caracterizadas por la carencia de dirección, es decir, estos modelos no transmiten la necesidad de establecer metas, de comprometerse responsablemente, o de evaluar sistemática y objetivamente los resultados de sus acciones. Por ello, no es posible considerar que este tipo de diseños educativos favorezcan un incremento de la actividad **consciente, global, autorregulada**; puesto que no parecen estar interesados en las interacciones sociales, ni en una actuación competente por parte del facilitador. Al omitirse la elaboración de metas y planes que orienten la acción, las actividades educativas quedan reducidas a ejecuciones individuales, disminuyendo la probabilidad de experiencias de descubrimiento compartidas
- **Modelos directivos.** Integran la programación, dirección y evaluación de las actividades, la cual es elaborada por parte del facilitador, estableciendo una interacción unidireccional del adulto al niño, limitando al alumno al papel de ejecutor de instrucciones; utilizando un diálogo que sirve sólo como verificación del aprendizaje y con un criterio evaluativo basado en la precisión reproductora. No se discuten las metas, ni los logros, lo cual dificulta el aprovechamiento conscientemente de la experiencia y el sentido de responsabilidad de la tarea.

Si partimos de que la meta educativa es el **aprendizaje comprensivo**, entonces es posible reconocer que proporcionar una **autonomía** así como una **responsabilidad** a los alumnos es de gran importancia, ello se puede lograr a través de actividades que se caractericen por ser **globales y compartidas** (Luque, 1989).

Una actividad global. Implica la formulación consciente de una **meta**, un **plan de ejecución**, una **realización coordinada** del plan y una **evaluación** de los resultados obtenidos (Luque, 1989). *Una actividad solo es global si implica una acción completa en la que el niño parte de una situación conocida, sabe qué, cómo tiene que hacerlo, por qué, sabe hacerlo más o menos bien, (a veces de más de una manera) y reconoce lo que hace como algo suyo responsabilizándose de ello.* (Luque y García; 1989).

Una actividad Compartida. Se desarrolla cuando este proceso global de actividad se realiza en el plano colectivo e interactivo, surgen conflictos entre puntos de vista discordantes que pueden promover el **conflicto sociocognitivo**. Cuando la contradicción evidenciada socialmente es resuelta mediante la coordinación de los términos discrepantes se puede activar la reestructuración de los esquemas de conocimiento previos. La actividad realizada colectivamente implica la **planificación** especificando una secuencia de acciones, pasos, submetas, etc.; la **ejecución** repartiendo las responsabilidades de modo que los implicados puedan trabajar orientados hacia el resultado final de forma conjunta y simultánea; y finalmente el **análisis** de la

experiencia y la evaluación que considere cuatro criterios: satisfacción personal, cumplimiento de planes, valoración de resultados y valoración social. La actividad compartida conlleva también a la responsabilidad compartida: cada integrante del grupo asume su función y se coordina con los demás (Luque, 1989).

“ (Así, en el caso del desarrollo de habilidades en la lectura, las acciones educativas deben orientarse) hacia el uso de textos que permitan al niños, acceder a la acción, pensamientos y sentimientos en el contexto de una actitud relacionada con tal fin.

Ello requiere la creación de clases comunitarias de lectores en las que los (niños) colaboren entre sí en actividades que tengan algún sentido para ellos (...) y que impliquen el uso de textos de todo tipo, tanto como recursos para la comprensión como para comunicar a los demás lo que se ha comprendido, (...) dentro (y) fuera de clase.

Cuando se incide en la naturaleza básicamente social de la lecto-escritura y su poder para facilitar el pensamiento crítico y constructivo, la charla de colaboración entre los alumnos sobre los textos surgirá espontáneamente. Y es participando en esta charla(...) que el profesor puede plantear y explicar cómo enfrentarse con los textos en las formas adecuadas a cada propósito y de este modo capacitar a los (niños) para desarrollar las aptitudes por sí mismos (Wells, 1990. pp. 14)

3.4 La enseñanza de la comprensión lectora

A partir del enfoque cognitivo se han elaborado modelos de enseñanza para optimizar la instrucción de la comprensión lectora. Estos modelos proporcionan una guía para los profesores en cuanto a la promoción de habilidades intelectuales considerando las necesidades cognitivas que implica la tarea y poniendo énfasis en los procesos cognitivos implicados, los objetivos de aprendizaje y las acciones didácticas.

La teoría cognoscitiva señala que el aprendizaje eficiente de textos, requiere del uso flexible de un repertorio de actividades para fomentar y monitorear la comprensión.

Dos de los principales modelos de instrucción utilizados para la optimización de la comprensión lectora son: **la enseñanza recíproca** y **la instrucción directa**

Enseñanza recíproca

El modelo de enseñanza recíproca es creado por Palicsar & Brown (1984) con el objetivo de estimular la autorregulación y el automonitoreo que permitan lograr una actividad intencional en el proceso lector. La palabra recíproca se refiere a la interacción de dos partes (alumno y profesor) a través de un diálogo común (texto) (García Madruga et al., 1995).

El proceso utilizado en enseñanza recíproca se desarrolla en un contexto social e interactivo y consiste en el aprendizaje a partir del modelo que el facilitador ofrece para posteriormente poner en práctica la actividad realizada por el facilitador hasta llegar a internalizar las estrategias y actuar de manera autónoma. Para ello, el proceso se desarrolla en torno a cuatro

actividades cognitivas a partir de la lectura del texto (García Madruga et al.1995; Vidal Abarca y Gilbert, 1991; Sullivan y Brown, 1985):

- ✓ **Formular preguntas.** Elaborar preguntas con respecto al contenido principal del texto.
- ✓ **Resumir el texto.** Sintetizar el texto identificando la idea principal.
- ✓ **Clarificación de dificultades.** Discusión de los conceptos o ideas ambiguas contenidas en el texto.
- ✓ **Predecir el contenido.** Elaborar hipótesis sobre el contenido siguiente a partir de los conocimientos previos y de la información obtenida del texto.

Los cinco principios en los que se basa el modelo de enseñanza recíproca son (Brown, Campione, 1986, citado por Vidal Abarca y Gilbert, 1991):

1. El facilitador dirige el diálogo, modela las actividades de comprensión lectora de forma explícita, concreta y define lo que se requiere.
2. Las estrategias son modeladas en contextos apropiados.
3. El diálogo y la discusión se centra en el contenido del texto y en la finalidad de las estrategias, con el fin de asegurar que el alumno tome consciencia sobre el uso de la estrategia .
4. Proporcionar retroalimentación adaptada al nivel de la comprensión, motivando a los alumnos hacia la competencia.
5. Transferencia paulatina de la responsabilidad de las actividades de la comprensión.

Instrucción directa

El modelo de enseñanza directa es diseñado en la universidad de Oregon para niños con dificultades de aprendizaje. El uso de la instrucción directa requiere una gran implicación por parte del alumno y un cuidadoso control del facilitador, así como de una retroalimentación constante y precisa. Las etapas que sigue la instrucción directa son (Cooper, 1990; García Madruga, et al., 1995; Vidal Abarca y Gilbert, 1991):

- ✓ **Meta.** Durante esta fase se explican los objetivos y utilidad de la estrategia que será enseñada; además de relacionar los conocimientos y experiencia previas con los contenidos.¹
- ✓ **Modelado.** Se muestra como implementar la habilidad o estrategia al verbalizar las acciones que deben realizarse, explicando el resultado que se desea obtener en cada paso;

¹Se ha demostrado la gran importancia de reconocer la utilidad de la estrategia para su correcta aplicación y mantenimiento (Black y Rollins, 1982; Ringel y Springer, 1980; Lawson y Foelp, 1980). Diversas investigaciones señalan que el mantenimiento se debe a que el sujeto tiende a atribuir el éxito en una tarea al empleo adecuado de la estrategia (Clifford, 1984) la justificación de la utilidad de la estrategia incluye información sobre como, cuando y donde emplearla favoreciendo el mantenimiento y generalización (O'Sullivan y Pressley, 1984; Heisel y Ritter, 1981. Citado por García Madruga, 1995).

ofreciendo ejemplos y proporcionando información sobre cuándo y dónde emplear la estrategia.

✓ **Práctica guiada.** El alumno reproduce el modelo observado con la guía, orientación y retroalimentación del facilitador. En esta etapa la responsabilidad de la actividad comienza a ser transferida hacia el alumno.

✓ **Práctica individual.** El alumno pone en práctica lo aprendido llevando a cabo la tarea de forma independiente asumiendo la responsabilidad de la tarea.

✓ **Resumen.** Durante esta etapa se solicita al alumno que reflexione verbalmente sobre lo que ha aprendido y sobre cómo y cuándo aplicarlo. Esta reflexión permite el desarrollo metacognitivo.

El modelo de instrucción directa se basa principalmente en (Vidal Abarca y Gilbert, 1991):

- ✓ Exhibir o modelar a los alumnos la estrategia que han de aprender.
- ✓ Proporcionar la oportunidad de utilizar lo que han aprendido.
- ✓ Proporcionar retroalimentación correctiva apropiada y orientación mientras se esta aprendiendo.
- ✓ Promover la reflexión sobre el uso y aplicación de los contenidos de aprendizaje.

Comparación entre enseñanza recíproca e instrucción directa

- **Diferencias.** Los modelos de enseñanza recíproca e Instrucción directa se diferencian principalmente en cuanto al grado de participación que promueve entre los niños. En el caso de la enseñanza recíproca hay una interacción continua dentro del grupo, los niños tiene que inferir cuales son los procesos bajo la guía del facilitador. En cambio en la instrucción directa, las explicaciones parten del instructor hacia los alumnos, el facilitador señala cuales son los procesos que deben seguirse; (García Madruga, et al., 1995). Este proceso intruiccional se caracteriza por una mayor guía por parte del facilitador debido a que es diseñado para niños con dificultades en el aprendizaje.
- **Semejanzas.** Entre los elementos que comparten ambos modelos encontramos que su finalidad es promover el uso de procedimientos para optimizar la comprensión de textos, a partir de una ayuda externa, la cual tiene en cuenta, con base en la teoría cognitiva: los procesos cognitivos empleados, las características del alumno, las características del material, así como las estrategias didácticas necesarias (Scardamalis, Bereiter, 1984; citado por García Madruga et al., 1995). Ambos se ajustan a una secuencia de pasos entre los que principalmente se encuentra:
 - **Modelado** demostrar la forma en cómo se ejecuta la estrategia.
 - **Práctica guiada** dirigir al alumno durante la ejecución de la estrategia.
 - **Práctica independiente** de la estrategia en situaciones similares a la de instrucción.
 - **Retroalimentación** sobre la ejecución de los alumnos.

Finalmente ambos proporcionan gran importancia al papel del facilitador, diferenciándose de los modelos de exposición repetida. En ambos modelos, el facilitador enseña por medio de acciones sistemáticas y una meta clara. Para ello es necesario que el facilitador posea una buena fundamentación teórica, conozca bien las estrategias de enseñanza que va a utilizar, realice un diagnóstico de las necesidades de los alumnos y un seguimiento del progreso logrado, adaptándose a las necesidades de los alumnos.

Cualquier proceso de intervención sobre la comprensión de textos debe centrarse en fomentar habilidades que permitan alcanzar la correcta comprensión y del material, actividades que faciliten una representación adecuada de la macroestructura del texto, permitiendo una elaboración esquemática de las ideas más importantes, representaciones en la que debe haber una significativa aportación del sujeto (García Madruga et al. 1995).

Capítulo IV

Problemas de aprendizaje y dificultades de comprensión

4.1 Problemas de aprendizaje

La lectura es una de las dificultades centrales de los estudiantes con trastornos de aprendizaje. Muchos creen que la principal causa de fracaso escolar. (Brabner, 1969; Carmine y Silbert, 1979; Kaluger y Kolson, 1978, citados por Alvarez, 1996). Kaluger y Kolson (1978) afirman que entre el 85 y 90% de los niños con trastornos del aprendizaje tienen problemas de lectura. (Mercer, 1987)

De acuerdo con Carmine y Silbert, (1979, citado por Mercer, 1987) las experiencias de la lectura influyen fuertemente en la autoimagen del alumno y en su sentimiento de competencia, el fracaso en esta habilidad puede provocar mala conducta, ansiedad y falta de motivación.

Dentro del campo de las incapacidades para el aprendizaje los enfoques terapéuticos, tradicionalmente, se centran en el entrenamiento directo de los procesos psicológicos disfuncionales de atención, percepción y memoria; basados en el supuesto de que tal entrenamiento facilitaría la adquisición de conductas académicas más complejas. Sin embargo, las investigaciones sugieren que el entrenamiento perceptual no ha aumentado el éxito académico de los niños (Gearheath, 1985).

Actualmente la teoría del procesamiento de la información explica como el ser humano selecciona, extrae, mantiene y utiliza de manera activa la información del medio, participando en la construcción de la información y controlando su propio aprendizaje. Este enfoque supone que el organismo es un sistema complejo y adaptativo que cambia en respuesta a experiencias ambientales. El enfoque del procesamiento de la información reconoce que el aprendizaje efectivo depende de la medida en la que el niño da sentido a la información que recibe (Gearherath, 1985).

Los procesos cognoscitivos involucrados en la identificación e interpretación de experiencias incluyen las capacidades de:

- **Atención.** Seleccionar sólo determinada información del medio;
- **Percepción.** Identificar e interpretar la información del ambiente.
- **Memoria.** Organizar la información de modo que pueda ser retenida y aplicada.
- **Cognición.** Interpretar, analizar, sintetizar y reconstruir la información obtenida.

La **cognición** es el proceso de reconocer, identificar, asociar e inferir un significado más allá de la información proporcionada por el entorno (De Ruiter y Wansart, 1982, citado por Gearheath, 1985). Mediante la cognición es posible desarrollar la comprensión de un concepto y aplicarlo a un aprendizaje nuevo.

Un modelo de procesamiento de la información facilita comprender como los niños con necesidades especiales difieren de la población regular al seleccionar, extraer, almacenar y recuperar la información y la forma en que adquieren retienen y transforman sus estructuras de conocimiento (Geartherat, 1985).

Los procesos de atención, percepción, memoria, cognición y codificación tienen un efecto significativo en la adaptación de estructuras mentales. Cuando una persona tiene un déficit en uno o más de los procesos principales, se producen conceptualizaciones incorrectas de la realidad y se asimila información de forma errónea, estas personas adaptan a las estructuras mentales internas representaciones poco cercanas a la realidad sin saber que tal información es imprecisa; este proceso tiene un efecto acumulativo, al adquirir estructuras mentales incorrectas o incompletas que cada vez están más distantes de las que poseen las personas regulares. Estas estructuras dificultan la asimilación y acomodación de conocimientos.

Es frecuente que los niños con dificultades de aprendizaje desarrollen estructuras mentales incorrectas (basadas en mecanismos de procesamiento de la información inadecuados) en las cuales intentan incorporar información nueva o modificar estructuras mentales existentes.

Así las estructuras mentales de las personas con dificultades en el aprendizaje no son adecuadas para enfrentar las demandas del medio (De Ruiter y Wansart, 1982) por lo que es de gran importancia diseñar e implementar intervenciones educativas que promuevan el desarrollo de habilidades o estrategias para adquirir, organizar, almacenar y recuperar la información de manera eficiente (Gerheart, 1985).

4.2 Causas de las dificultades de aprendizaje

Tradicionalmente la clasificación agrupa los factores etiológicos en (Defior, 1996):

- ✓ **Factores neurofisiológicos.** Considera la disfunción cerebral mínima, los factores genéticos, los elementos bioquímicos o endocrinológicos o cualquier suceso en el periodo peri o postnatal que resulta en daño neurológico.
- ✓ **Factores socioculturales.** Se refiere a aspectos como la malnutrición, pobreza del medio familiar y sociocultural, pobreza lingüística.
- ✓ **Factores institucionales.** Contemplan las condiciones materiales en que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje, la metodología de enseñanza, el grado de adecuación el programa a las características del sujeto, etc.
- ✓ **Factores cognitivos.** Desde la perspectiva de la psicología cognitiva se ha señalado como posibles causas déficits en los procesos y estrategias necesarios en la adquisición y aplicación del aprendizaje. Actualmente los factores cognitivos se consideran de mayor importancia, esta perspectiva permite definir a las dificultades en el aprendizaje como superables a través de la intervención psicoeducativa.

✓ **Otros factores.** Señalan que las dificultades se deben a problemas en la organización espacial, lateralidad o un esquema corporal mal establecido.

4.3 Disfunciones cognitivas

De acuerdo con investigaciones de la psicología evolutiva, los problemas lectográficos son debidos a demoras en la maduración de determinadas estructuras neurológicas o de determinadas funciones psicológicas (prerrequisitos para el aprendizaje escolar). Entre estas disfunciones psicológicas se encuentran (Gearhearth, 1985):

- ✓ Retrasos en el desarrollo **perceptivo motriz** y en la adquisición de nociones espaciales referidas al propio cuerpo y al entorno. Tal es el caso de las inversiones.
- ✓ Retrasos en el desarrollo de **procesos lingüísticos** básicos de recepción, organización y expresión. Por ejemplo los errores en la pronunciación. Un lento desarrollo del lenguaje dificultaría la adquisición de uso de estrategias de base verbal ya que los componentes de las habilidades han de ejercitarse antes de que puedan integrarse en patrones de conductas complejas.
- ✓ Retrasos en el desarrollo de la **atención**, entendida ésta como la capacidad para concentrarse en la tarea, inhibiéndose otros estímulos que actúan como distracciones. Un déficit en la atención dificultaría las funciones de selección, memorización y organización de los conocimientos.
- ✓ Retrasos en el desarrollo funcional de la **memoria** y en la producción espontánea y eficaz de estrategias de aprendizaje.
- ✓ Dificultades en la **organización, análisis y síntesis** de la información como prerrequisito para solucionar problemas.
- ✓ Deficiencias en la **capacidad de inferenciación** y en la elaboración de significados nuevos que están más allá de aquellos identificados o asociados con estímulos relevantes. Inferir involucra determinar causalidades e implica solucionar creativamente problemas y predecir los resultados de la conducta en el entorno.
- ✓ Retrasos en el desarrollo de la **competencia social**. La competencia social es un concepto que abarca elementos como la autoestima, *locus* de control, percepción y comprensión sobre situaciones sociales, conocimientos sociales, motivación, habilidades de comunicación, principalmente.

Diversos autores señalan que la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto. Algunas de las factores que han sido propuestos como causantes del las dificultades para lograr la comprensión son (Defior, 1996):

a) **Deficiencias en la decodificación.** Quienes no dominan la decodificación dedican toda su atención a la identificación de letras y palabras, produciendo una sobrecarga en la memoria operativa. Puesto que los recursos cognitivos son limitados la consecuencia es que los malos decodificadores olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio y no pueden

captar el significado global del texto. Por ello la decodificación automática y fluida de las palabras es una condición necesaria aunque no suficiente para la comprensión.

b) Confusión con respecto a la demanda de la tarea. Cuando se concibe la lectura como una acción de decodificación el lector basan su actividad en la comprensión del significado de las palabras, ignorando las claves estructurales y contextuales, la estructura gramatical, etc. que le permiten obtener una versión global del contenido del texto.

c) Pobreza de vocabulario. La posesión de un vocabulario rico es una de las características de los lectores hábiles a diferencia de los malos lectores (Just y Carpenter, 1987). Aunque se ha demostrado que aunque el vocabulario que posee el lector es un factor influyente, tampoco este conocimiento léxico es una condición suficiente para asegurar la comprensión lectora (Oakhill y Garnham, 1987).

d) Escasez de conocimientos previos. Al leer un texto, se van encontrando palabras o grupos de palabras cuyos conceptos se activan en la memoria. Esta actividad se extiende a los conceptos relacionados en la red de conocimiento y permite hacer inferencias. Sin embargo si el lector posee pocos conceptos y escasa información sobre el tema su comprensión puede hacerse difícil. Por ello la importancia del conocimiento previo del lector en la comprensión lectora. En este sentido Rumelhart (1980) señala que la comprensión puede fallar por tres causas: el lector no tenga los conceptos apropiados, el texto no activa adecuadamente los conceptos que sí posee, el lector interpreta la información de forma distinta a el autor. Se ha demostrado que el conocimiento previo influye también en el recuerdo posterior del texto (Bransford y Jonhson, 1972; Pearson, Hansen y Gordon, 1979; Pichert y Anderson, 1978).

e) Problemas de memoria. Algunos autores han señalado la memoria a corto plazo como responsable del fracaso en la comprensión (Daneman, 1991). Esta permite mantener un corto tiempo la información ya procesada mientras se procesa la nueva información, al tiempo que se recupera información de la memoria a largo plazo. Cuando leemos debemos extraer las relaciones semántica y sintácticas entre las palabras y recordar el sentido de las frases ya leídas para captar el significado del texto. La forma de liberar recursos de memoria y atención para lograr la comprensión, radica en la automatización del reconocimiento de palabras como de las propias estrategias de la comprensión. Se ha encontrado que las dificultades no radican en la capacidad de almacenamiento de la información sino en el procesamiento de esta información para obtener su contenido esencial (Stothard, 1994).

f) Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión. Diversas investigaciones afirman que los alumnos que fallan en la comprensión se caracterizan por tener una actitud pasiva cuando leen y por tanto a una falta de ajuste en las estrategias lectoras y en la demanda de la tarea. Así, siendo el déficit en el uso de estrategias una de las principales causas de los problemas de comprensión (Sánchez, 1993), es necesario enseñar estas estrategias de modo directo y explícito, especialmente con los niños que presentan dificultades en el aprendizaje.

g) Escaso control y dirección del proceso lector: Uso de Estrategias metacognitivas. Los lectores inexpertos, con frecuencia no tienen claros los propósitos de la lectura ni de las demandas y estrategias que implica; tampoco controlan su comprensión ni ajustan su actividad a la dificultad de la tarea. Si los lectores no se dan cuenta de que no están cumpliendo con el objetivo del proceso lector (la comprensión), tampoco buscarán una estrategia para remediarlo, seguirán leyendo y fallarán en la comprensión. La investigación en este campo destaca la importancia de

incluir información declarativa y procedimental sobre cualquier estrategia, (qué cómo, cuándo, y donde o porque emplear las estrategias) y no solo enseñar la importancia de las estrategias y el procedimiento a seguir sino también proporcionar elementos que permitan seleccionarlas y ajustarlas a las características del texto de manera que el lector consiga una lectura autorregulada.

4.4 Tipos de retardo lector

Rebinovich utiliza el término “retardo de la lectura” para aquellos casos en los que existe una discrepancia entre edad mental y rendimiento de la lectura. A su vez propone una clasificación, en la que identifica tres tipos de retardo en la lectura (citado por Barruecos y Medina, citado por Alvarez, 1996):

- ✓ **Retardo Secundario de la lectura.** En tal categoría la capacidad para leer esta intacta sin embargo, se utiliza insuficientemente, aún cuando el nivel de inteligencia es promedio.
- ✓ **Daño cerebral y Retardo en la lectura.** La capacidad para leer esta obstaculizada debido a un daño cerebral. En este grupo se incluyen los trastornos afásicos.
- ✓ **Retardo Primario de la lectura.** La capacidad para aprender a leer está alterada; específicamente la habilidad para manejar letras y palabras como símbolos, debido a causas biológicas o endógenas (no a daño cerebral definido).

La lectura requiere la activación de recursos cognoscitivos y del uso de conocimientos y habilidades, muchas de las cuales se encuentran limitadas en quienes poseen dificultades de aprendizaje, lo que impiden un eficaz aprendizaje a través de la lectura. Al reconocer las limitaciones (de acuerdo con Defior, 1996) que obstaculizan una adecuada comprensión en niños con dificultades de aprendizaje, este programa trabaja: El reconocimiento del propósito de la actividad lectora (comprender el mensaje del autor); la activación de los conocimientos previos de los niños, que permitan lograr una mejor comprensión del contenido de la lectura; la elaboración de inferencias promoviendo en el niño la anticipación a los sucesos, así como la comprensión efectiva; el uso de estrategias metacognitivas mediante las cuales los niños dirijan su comprensión.

Capítulo V

Estudios relacionados con el incremento de la comprensión lectora

Entre los elementos utilizados para la elaboración de el programa, que a continuación se presenta, se encuentran: la promoción de estrategias de comprensión lectora, entre las que destaca el reconocimiento de la estructura del texto; el trabajo grupal cooperativo y la ayuda tutorial; por lo que en este apartado se presentan diversos estudios que destacan la eficacia de el uso de estos elementos en el favorecimiento de la comprensión lectora.

5.1 La importancia de la identificación de la estructura textual en la comprensión lectora.

Entre las estrategias de lectura que se utilizan en el programa para la comprensión lectora, que este trabajo presenta, se encuentra principalmente la de reconocimiento de la estructura del texto, puesto que diversas investigaciones la señalan como una herramienta, que al ser promovida, permite mejorar la comprensión de la lectura.

El reconocimiento de la estructura textual es una estrategia utilizada por lectores hábiles que buscan relaciones superordinadas, enfocándose en el mensaje y su relación con los detalles; por ello el conocimiento previo del lector sobre la superestructura del texto resulta ser de gran importancia en la comprensión.

El procesamiento de la estructura consiste en una aproximación al texto buscando patrones que unan las proposiciones, las ideas del autor y las relaciones entre las ideas principales y los detalles de apoyo para conformar un todo comprensible (Meyer, 1984; citado por Sánchez, 1990).

A diferencia de los buenos lectores, los lectores inexpertos elaboran una representación mental del texto conformada por el tema general de éste y una colección de detalles vinculados al tema de forma inespecífica, que construyen a partir de ideas incoherentes y detalles irrelevantes, olvidando la información importante debido a que leen un texto como una serie de frases inconexas en lugar de un todo coherente, (recordando principalmente los detalles al considerarlos como más concretos que las ideas principales) o por que simplemente no se les han enseñado las estrategias necesarias para cumplir con el objetivo de la lectura (comprender y recordar la información importante) (Taylor, 1990, citado por Ramírez y Velázquez, 1994).

Kintch, Van Dijk y Taylor, han observado a través de sus estudios que, la estructura del texto tiene una relación importante con la comprensión y el recuerdo. Los patrones textuales son utilizados como estrategias para comprender nueva información, para organizarla en la memoria y poder reproducirla después. Así los lectores exitosos son los que adquieren un conocimiento especializado acerca de la superestructura de los textos adquiriendo sensibilidad a su

organización, lo que los lleva a reconocer las macroestructuras que les ayudan a manejar el texto de forma global (Ramírez y Velázquez, 1994).

Taylor (1980) encontró algunos indicios de la relación entre la estructura del texto y la habilidad de la lectura en niños de 6° grado de educación primaria, obteniendo que la mayor proporción de buenos lectores organizaban sus recuerdos de materiales expositivos de acuerdo a la estructura del texto que habían leído; encontrando, a demás, que los estudiantes a esa edad empiezan a desarrollar sensibilidad a varias estructuras expositivas (Englert y Hiebert, 1984; citado por Ramírez y Velázquez, 1994).

Los resultados del trabajo realizado por Englert y Hiebert y los obtenidos por Elliot (1980) reportan que alumnos de 3° a 6° grado de primaria muestran grandes logros en la lectura al ser capaces de recordar diferentes estructuras textuales, aunque no las utilizan consistentemente ni tampoco consideran alguna estructura como más sencilla o más fácil. Sin embargo, los autores indican que el conocimiento de la estructura ayuda a la comprensión y a demás sugieren que ante la poca sensibilidad demostrada cuando se altera la integridad de un párrafo con información irrelevante en el texto, la instrucción de las estructuras textuales podría ser esencial (Ramírez y Velázquez, 1994).

Las investigaciones realizadas, han demostrado que un factor determinante para la comprensión y el recuerdo de lo leído, es la sensibilidad a la estructura del texto. Después de observar que los niños que demuestran algún grado de sensibilidad a la estructura del texto son capaces de recordar mejor lo que leen, a diferencia de los niños que no muestran dicha sensibilidad; tanto Meyer como Taylor (1982) afirman que la habilidad de reconocer la estructura del texto es esencial en la comprensión (Op Cit).

El identificar cómo están organizadas las ideas dentro del texto facilita la habilidad para detectar los puntos importantes de este (Englert y Hiebert, 1984; Ambruster, 1987). Por tanto, se puede concluir que la sensibilidad a la estructura del texto es una estrategia fundamental para lograr una adecuada comprensión además de resultar una buena herramienta en el momento de evocar y redactar un texto (Op Cit).

5.2 El aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora

Otro de los elementos considerados para elaborar el programa de enseñanza de estrategias para la comprensión lectora es la interacción entre los niños y entre estos y el facilitador; un ejemplo de ello es el programa Kamehameha Early Education Program (KEEP) (Au y Kawakami, 1983). KEEP es un programa elaborado, con base en la teoría vigotskiana, para promover la comprensión de la lectura, caracterizado principalmente por trabajar con grupos pequeños y por dar una gran importancia a la interacción entre alumnos y entre estos y el profesor. Este programa fue diseñado para estudiantes de primer grado con un bajo rendimiento en la lectura, descendientes de habitantes polinesios de las islas de Hawaii.

Los maestros son entrenados para estructurar clases de comprensión de lectura usando el método Experiencia-Texto-Relación (ETR). En las lecciones ETR el maestro modela y guía las acciones y promueve la discusión entre los niños utilizando el conocimiento previo para entender e interpretar textos.

En cada lección se desarrollan tres fases:

Fase Experiencia E.

- ✓ El maestro enfoca sus preguntas hacia las experiencias personales de los niños.
- ✓ El maestro define la información que los niños deben encontrar.

Fase Texto T.

- ✓ Los niños realizan la lectura del texto
- ✓ Los niños opinan sobre lo que creen que pasará a continuación en el texto.
- ✓ Los niños discuten los detalles de la historia.

Fase Relación R.

- ✓ La fase R generalmente se alterna con la fase T
- ✓ Los niños discuten e interpretan el texto de forma grupal a través de preguntas elaboradas por el maestro
- ✓ El maestro elabora preguntas para ayudar a los niños a hacer relaciones entre sus conocimientos previos y el texto.

Mientras los niños están en la primera etapa del desarrollo de sus habilidades de comprensión el maestro les debe proporcionar un gran apoyo que irá disminuyendo gradualmente, dando a los niños la oportunidad de asumir un control cada vez mayor sobre los procesos de comprensión y discusión del texto.

Los resultados obtenidos mostraron un gran incremento en el desarrollo de las habilidades enseñadas para mejorar la comprensión en la lectura.

5.3 Programas para la promoción de la comprensión lectora.

Programa de estrategias relacionadas con el aprendizaje (ISL) de Paris y cols. (1984-1986). Este programa está dirigido a alumnos de 3° a 5° grado de primaria (de entre 8 y 10 años) diseñado para formarlos en estrategias relacionadas con tres metas consideradas centrales, por los autores, en la comprensión lectora:

1. Conocer las metas, objetivos y demandas de la lectura.
2. Mejorar las estrategias específicas de comprensión.
3. Fomentar la evaluación y regulación de la lectura.

Las estrategias de comprensión utilizadas en el programa fueron:

1. Determinar y resumir las ideas principales.
2. Realizar inferencias
3. Realizar evaluaciones críticas

4. Controlar la comprensión.

En la enseñanza de las estrategias se proporcionaba información explícita sobre el valor de cada una (cómo, cuándo y por qué utilizarlas) ya que uno de los propósitos centrales era el desarrollo de aspectos metacognitivos y el logro de la internalización de las estrategias.

Para ello se diseñaron métodos y materiales que pudieran hacer significativas las estrategias cognitivas y metacognitivas, utilizando principalmente metáforas, práctica guiada y discusiones; a través de estas últimas se creaban un espacio de trabajo y de pensamiento compartido por niños y profesores, para expresar opiniones, en el uso de las estrategias favoreciendo el enriquecimiento mutuo.

Los resultados de la aplicación del programa han demostrado su eficacia en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos y la posibilidad de ser aplicados por profesores en las aulas ordinarias (Defior, 1996).

Programa de enseñanza directa de Baumman (1984, 1990). Este programa, dirigido a niños de 6° grado, atribuye una gran importancia al profesor, quien planifica, guía, dirige, modela, secuencía y retroalimenta las acciones de los niños. Además, indica la importancia de las estrategias, informa, cómo, dónde y cuándo utilizarlas y transfiere progresivamente el control de la actividad al alumno.

Su modelo consta de ocho lecciones centradas en la enseñanza de la estrategia de búsqueda de las ideas principales y para cada lección propone una secuencia de pasos:

1. Introducción, explicación de los objetivos, contenidos de la lección y eficacia de las estrategias a revisar.
2. Ejemplo de las estrategias a aprender.
3. Instrucción directa de las estrategias, donde el profesor modela verbal y físicamente la conducta meta.
4. Aplicación dirigida por el profesor quien observa al alumno para proporcionarle ayuda o información sobre su actividad y dar nuevas explicaciones de ser necesario.
5. Práctica independiente en nuevos contextos donde el alumno lleva a cabo todo el proceso de aplicación de las estrategias culminando el proceso de transferencia de la responsabilidad del profesor hacia el alumno.

El material utilizado por Baumman era presentado de orden creciente de longitud y dificultad donde las ideas principales se encontraban de forma explícita hasta implícita.

Los resultados mostraron una mejora significativa en la identificación y generalización de las ideas principales en los sujetos entrenados (Defior, 1996).

Las investigaciones realizadas sobre las bases de la psicología cognoscitiva relacionadas a la promoción de la lectura comprensiva aportan evidencia empírica para el diseño de programas

que pueden ubicarse dentro de esta perspectivas y que ofrezcan la posibilidad de aplicar estrategias instruccionales y de aprendizaje como herramientas útiles en una población infantil con dificultades de aprendizaje para promover la comprensión lectora y el interés por la lectura.

Capítulo VI

Propuesta para la enseñanza de estrategias en comprensión lectora

6.1 Propuesta

La presente es una propuesta de intervención educativa con base en la teoría cognitiva para ser trabajada en una población infantil con dificultades de aprendizaje de entre 8 y 12 años, diseñada con el fin de iniciar a los niños el uso de los recursos que les lleve hacia el desarrollo de una lectura más propositiva y eficaz. (ver anexo I. *Programa*)

Este objetivo se pretende perseguir a través de un programa que favorezca el desarrollo de **estrategias para la comprensión lectora**, utilizando **textos funcionales**, debido a que constituyen la mayor parte de las experiencias previas de los niños relacionadas con la lectura, y a que este tipo de textos proporcionan una visión más amplia sobre las funciones sociales de la lectura. El programa deberá ser desarrollado en un **contexto cooperativo** que ofrezca la oportunidad de compartir experiencias, sentimientos, gustos, valores, ideas y opiniones con el objetivo de que los niños utilicen la lectura como un instrumento de aprendizaje, destacando además su uso social, partiendo de la consideración de que el aprendizaje cooperativo, además de facilitar el desarrollo de habilidades sociales, promueve la reestructuración cognitiva. Esta estructura cooperativa será guiada a través de la **ayuda tutorial**, cuyo fin es facilitar la adquisición paulatina de una autonomía en el aprendizaje utilizando un modelo de instrucción directa.

Con estos elementos se conforma un programa integrado por actividades sencillas y significativas para niños con dificultades en la lectura, que tiene como fin iniciarlos como buenos lectores caracterizados por poseer diferentes estrategias que conocen y aplican adecuadamente, adaptándolas de forma flexible en función de las tareas.

6.2 Objetivos

Los objetivos que se persiguen en este programa de entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora son:

- ✓ Promover el reconocimiento de las ideas más importantes contenidas en el texto.
- ✓ Desarrollar el uso de las estrategias de elaboración de inferencias.
- ✓ Inducir al reconocimiento de la estructura textual de algunos textos de uso funcional..
- ✓ Fomentar actitudes de interés y motivación hacia la lectura.
- ✓ Promover la valoración del lenguaje escrito como instrumento para satisfacer las necesidades de comunicación y de aprendizaje.

6.3 Características de la población

La presente propuesta de intervención esta diseñada para su aplicación en escolares de entre 10 y 13 años (que se encuentran los tres últimos niveles de la educación básica) con dificultades de aprendizaje, considerando que durante la educación elemental los primeros tres grados escolares se centran en la iniciación del código escrito para poder llegar a la comprensión que permita la adquisición de conocimientos, los cuales en su mayoría son adquiridos a partir de textos que aumentan en cantidad y complejidad a medida que los estudiantes ascienden en nivel académico.

Este programa esta dirigido a una población de escolares con dificultades de aprendizaje caracterizados por un retardo lector secundario (de acuerdo con la clasificación de Revinovich (citado por Barruecos y Medina, en Alvarez, 1996) que se distingue (como ya se revisó anteriormente) por un nivel de inteligencia promedio y una adecuada capacidad para la lectura que es utilizada de manera insuficiente.

6.4 Características del programa

El programa se encuentra organizado en 14 sesiones con una duración aproximada de 60 min. Durante las tres sesiones iniciales se pretende lograr la integración del grupo, el establecimiento de una estructura cooperativa y normas de trabajo para el curso, así como el reconocimiento de la función social del lenguaje escrito. A partir de la cuarta sesión se inicia el trabajo con las estrategias de comprensión lectora. Las sesiones se encuentran divididas conforme a las cuatro estructuras textuales que se tienen programadas (anuncio, cuento, noticia, historieta). En las sesiones nombradas *¿Cómo esta formado...?* se trabaja el reconocimiento de la estructura textual, el reconocimiento de la idea principal y la elaboración de inferencias; las sesiones que llevan el nombre *"Hagamos un ..."* se trabaja la aplicación de estas estrategias a través de la composición, sesión en la cual los niños elaboran, de manera grupal, un texto de acuerdo con la estructura que se esta trabajando.

Cada una de las sesiones se encuentra organizado por cuatro momentos:

- A. **Apertura**, durante la cuál se explica la meta a ser alcanzada durante la sesión.
- B. **Introducción**, la cual tiene como fin activar los conocimientos previos de los niños a través de preguntas, juegos o actividades sencillas vinculados a las actividades posteriores.
- C. **Principal**, durante la que se pretende promover en los niños el uso de alguna estrategias de comprensión lectora en particular, a través de la planeación y definición de los recursos necesarios para desarrollar la actividad, del modelamiento (demostración del uso de la estrategia) y la práctica guiada (aplicación de la estrategia con la ayuda del facilitador).
- D. **Cierre**, en la que se desarrolla una discusión grupal que tiene como fin elaborar un resumen de lo aprendido durante la sesión, elaborar conclusiones sobre la importancia de lo revisado, reflexionar sobre el logro de meta inicial.

6.5 Sugerencias para la aplicación del programa

Entre los elementos que intervienen para lograr en los niños actitudes positivas frente a la lectura, que permitan la promoción de la comprensión lectora, se encuentran:

- ✓ Es recomendable promover una **integración entre los alumnos** y entre estos y el facilitador, crear un clima cordial, de cooperación, respeto mutuo, confianza, seguridad e identificación en donde lo que se diga sea tomado en cuenta, de manera que se facilite el adecuado desenvolvimiento y participación de los niños en las actividades.
- ✓ El programa debe caracterizarse por ser **sencillo, agradable y dinámico**. Es necesario que las actividades estén desprovistas de presiones, despertando el interés, de forma que promueva la motivación hacia la lectura.
- ✓ Es importante que las **actividades de lectura sean atractivas** que tengan un carácter significativo, ligado a sus intereses y necesidades, esto se puede lograr a través del juego al utilizarlo como un recurso.
- ✓ Es necesario que la **práctica tenga un carácter gradual**, comenzando por una tarea sencilla para evolucionar hacia tareas más complejas, comenzando por textos breves, una práctica guiada y estrategias sencillas; avanzando hacia textos más extensos, una practica independiente y estrategias más complejas. De esta forma se proporciona al niño experiencias de éxito, promoviendo la motivación y el control sobre su aprendizaje.
- ✓ Las actividades que conforman el programa deben **fomentar que el niño descubra el valor recreativo expresivo y comunicativo de la lectura**, es decir el valor social de esta, demostrando la forma en como la lectura puede colaborar con su satisfacción personal.
- ✓ En el programa debe preocuparse el **entrenamiento de atribuciones sobre causas internas**, como la capacidad y esfuerzo favoreciendo el sentimiento de control sobre las propias acciones incrementando la motivación hacia el logro. (Johnston, 1985, Pressley y cols, en prensa citado por Vidal Abarca y Gilbert, 1992)
- ✓ Un aspecto de gran importancia es **hacer ver a los niños que la lectura requiere desarrollo progresivo**, es decir requiere de un proceso en el que paulatinamente se irán adquiriendo habilidades y que el error es una parte importante del aprendizaje.
- ✓ **Evitar la corrección de la ortografía y caligrafía** en las producciones de los niños, puesto que no es este el objetivo del programa y en cambio al sancionar las tareas de los niños se decremента su motivación.
- ✓ **Al realizar preguntas es importante considerar:** Hacer preguntas antes de dirigirse al alumno, dirigirse a alguien en concreto, una vez hecha la pregunta dar suficiente tiempo para responderla, estimular a los niños a que formulen sus propias preguntas, y finalmente resumir los puntos más importantes de la discusión.
- ✓ **Evitar exponer a los niños a la lectura oral frente al grupo**, ya que no es la fluidez el interés del programa y en cambio puede causar ansiedad y aversión hacia la lectura. Por ello en todas las

actividades se recomienda la lectura individual (silenciosa) o la lectura del facilitador seguida por los niños en su propio texto.

6.6 Funciones del facilitador.

El aprendizaje no puede realizarse de forma aislada por lo que se hace necesaria la ayuda del facilitador que fomente la creciente competitividad y autonomía en la construcción del conocimiento. La actividad del facilitador es considerada como una ayuda porque aunque la construcción la realiza el alumno es necesario un apoyo externo para regular la actividad que se ajuste de acuerdo con las necesidades individuales.

Por tanto, la función del facilitador es actuar como intermediario entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva del alumno al proporcionar los apoyos necesarios cediendo paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje en función de la ejecución, rendimiento y capacidades del alumno para afrontar las tareas. De esta forma el facilitador como el alumno participa del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un sistema de participación guiada (Coll y Solé, 1990).

El papel del facilitador es de gran importancia, pues debe ser capaz de propiciar un ambiente de seguridad, que estimule la participación y la comunicación, a través del cual enseñe a los niños que los errores son parte natural y sobre todo valiosa durante un proceso de aprendizaje, además de realizar actividades entre las que se encuentran:

Conformar grupos heterogéneos en cuanto a sus habilidades, asignar roles que aseguren interdependencia, explicar el objetivo explicar la tarea académica hasta que todos tengan claro su papel, supervisar las ejecución de la tarea, proporcionar asistencia, ayudar a la concreción de los debates, favorecer la participación de todos, estimular el intercambio de ideas, animar a la búsqueda de distintos procedimientos, hacer un seguimiento de la ejecución, elaborar una resumen de lo aprendido, elaborar una conclusión, proporcionar información sobre el rendimiento y ayudar a reflexionar sobre la medida en la que se han logrado los objetivos, así como detectar errores de contenido o procedimiento.

En suma se pretende ayudar al alumno a que construya su propia aprendizaje por medio de una instrucción que enriquezca sus esquemas de conocimiento, así como sus estrategias de procesamiento de textos. En un ambiente cooperativo el que el niño protagonizará un proceso de comunicación, aprendiendo la lengua escrita en su uso e intercambio.

Estrategias cognitivas e instruccionales para la comprensión lectora.

Son dos los principios que deben orientar la instrucción en comprensión lectora dentro del enfoque cognitivo:

- ✓ El contenido de la instrucción: Estrategias cognitivas y metacognitivas.
- ✓ Estrategias instruccionales para orientar la enseñanza.

6.7 Estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora.

El contenido de la instrucción. Se refiere al **qué** se va a enseñar o instruir; centrado en dos conjuntos de variables que afectan la comprensión:

Reconocimiento del tipo de texto. Reconocer la forma en la que el autor organiza las ideas del texto, su intencionalidad comunicativa y las palabras claves que enfatizan los conceptos o ideas centrales del texto, lo que permite identificar con mayor facilidad las ideas principales. Para definir cuales son las ideas principales del texto, es necesario establecer una estructura o macroestructura en la que se relacionen jerárquicamente las ideas contenidas en la lectura.

Elaboración de inferencias. Implica especular o predecir las consecuencias, causalidades, elementos implícitos y el contenido siguiente con base en la información proporcionada por el texto y la proveniente del conocimiento previo. Estimular la elaboración de predicciones sobre el contenido del texto permite una participando en una construcción más activa del significado.

Identificación de la idea principal. Reconocer los conceptos más importantes y la información central, contenidos en el texto, lo que permite comprender el mensaje del texto.

Elaboración de textos. La composición, a pesar de no ser un proceso involucrado en la comprensión lectora, es utilizado como una estrategia que permite consolidar el proceso de aprendizaje de las diferentes estructuras de los textos. Por medio de la producción escrita el alumno se ve en la necesidad de conocer y utilizar las estructuras textuales para la comunicación de diferentes propósitos y para la organización de sus ideas. Además la composición permite proporcionar al niño la experiencia de manipular y construir un texto.

• **Estrategias metacognitivas para el procesamiento de textos.** Debido a su importancia, las estrategias metacognitivas son elementos determinantes en programas de intervención en comprensión lectora. Con ellas se pretende que los niños sean conscientes de los procesos que llevan a cabo para poder planificar, dirigir, comprobar, revisar y evaluar los pasos que les conducen a una comprensión efectiva. Las estrategias metacognitivas posibilitan la transferencia de las estrategias cognitivas aprendidas.

6.8 Estrategias instruccionales para la comprensión lectora.

Estrategias instruccionales para orientar la enseñanza. Estas orientaciones van enfocadas a mostrar **cómo** hay que instruir, entre estos principios se encuentran:

- **Activación del conocimiento previo y experiencias previas.** Facilitar el aprendizaje significativo con actividades que favorezcan la relación entre lo que se sabe y el nuevo contenido. Estableciendo así puentes cognitivos, conceptos que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material de aprendizaje.
- **Proporcionar objetivos claros.** Fijar los propósitos de la tarea en forma clara, de manera que los niños encuentren un sentido de esta, lo cual incide sobre la motivación hacia la tarea y proporciona elementos claros a partir de los que podrán evaluar sus propios resultados. Al tener claro la meta a seguir y su utilidad es posible poner en marcha procesos ejecutivos de comprensión y promover el aprendizaje activo. El aprendizaje de estrategias cognitivas es más eficaz cuando el sujeto es más consciente de lo que está aprendiendo, de las reglas que manejan y de los procedimientos utilizados.
- **Modelar las operaciones cognitivas** que realizarán los niños. El modelaje consiste en mostrar y describir detalladamente las estrategias a utilizar, cómo y cuándo emplearla asegurándose de que ha sido comprendidas.
- **Práctica guiada.** Uso de la estrategia por medio de ejercicios con la guía del facilitador. Esta guía proporciona un nivel de ayuda que se ajusta a las dificultades que los niños encuentran y los progresos que realizan, es una ayuda temporal que se retira progresivamente a medida que el niño asume la responsabilidad de su propia ejecución. La guía que ofrece el facilitador incluye la información continua sobre el momento del proceso de aprendizaje, conscientizando a los niños sobre sus posibilidades y dificultades por superar.
- **Proporcionar retroalimentación** que favorezca la motivación y las atribuciones de los niños hacia el logro. Orientar la responsabilidad de la tarea hacia los esfuerzos y actuaciones del niño, tiene consecuencias sobre la motivación ya que el sentimiento de control es altamente motivante. Esto es particularmente relevante en niños con dificultades de aprendizaje que han aprendido a atribuir sus fallos a la falta de habilidades y su éxito a causas externas, en donde su conducta no tiene resultados.
- **Estructura cooperativa de trabajo.** Mediante el trabajo grupal se intenta crear situaciones que permitan aprovechar la fuerza educadora del grupo hacia cada uno de sus miembros, proporcionando ambientes que favorezcan la interacción y la comunicación a fin de traducir esas relaciones en situaciones de desarrollo cognitivo, social, afectivo y motivacional. El aprendizaje cooperativo es una estrategia utilizada como una alternativa para desarrollar la motivación hacia la lectura y promover las estrategias para la comprensión lectora a través del trabajo en equipos.
- **Discusión.** Durante la discusión se pretende ofrecer un espacio en el que los niños elaboren un resumen de lo aprendido, reflexionen sobre las actividades realizadas y su importancia, destacando principalmente los procesos (más que los resultados) y finalmente se pretende implicar al niño en la evaluación, ofreciéndole elementos para valorar su progreso. Esto se puede lograr a través de preguntas y promoviendo la reflexión y la elaboración de conclusiones a partir de las experiencias propias.

Capítulo VII

Limitaciones y Recomendaciones

Para llevar a cabo la aplicación de este programa es necesario considerar sus limitaciones y seguir algunas recomendaciones:

El programa está constituido únicamente por 14 sesiones que se limitan al ejercicio de la práctica guiada por parte del niño, por lo que se recomienda aumentar la cantidad de sesiones de manera que sea posible favorecer la aplicación independiente de las estrategias adquiridas; así como aumentar la cantidad de textos de uso funcional, con el fin de aprovechar las ventajas de estos en la generalización y transferencia a otras estructuras textuales.

Considerando que este programa (de intervención inicial) únicamente utiliza textos de uso funcional, es recomendable que el entrenamiento de estrategias para la comprensión lectora continúe utilizando textos expositivos, a través de actividades significativas, sencillas y agradables para los niños; además de llevar a cabo la aplicación del programa adentro del contexto escolar procurando la extensión del uso de las estrategias en textos académicos.

Tomando en cuenta que los niños con dificultades de aprendizaje se caracterizan por presentar alteraciones en el uso del código escrito (inversiones, sustituciones, omisiones, faltas ortográficas, etc.) es conveniente la aplicación de una terapia específica de aprendizaje, en la que se corrijan estas alteraciones.

Otro aspecto que es necesario considerar es el apoyo a la formación del profesorado con el fin de promover: la sensibilización hacia las ventajas del uso de estrategias cognitivas para la comprensión lectora; la adquisición de habilidades propias sobre la forma de aplicar estas estrategias y el desarrollo de habilidades de enseñanza específicas (en este caso con respecto al modelo de enseñanza directa).

Llevar a cabo una evaluación de carácter formativo a través de la observación y registro de los avances de los niños a lo largo del programa y por medio de los productos elaborados por ellos; considerando aspectos como: motivación, participación, interés, actitud, interacción, etc., dentro e incluso fuera del programa, en otras actividades relacionadas con la lectura. Para lo que es recomendable elaborar un instrumento que permita reconocer y valorar los efectos sobre la motivación que puedan resultar como consecuencia de la aplicación del programa.

Procurar un seguimiento posterior a la aplicación del programa para conocer sus efectos, en cuanto a la transferencia y la generalización de las estrategias adquiridas.

Valorar los posibles efectos del programa sobre aspectos psicoafectivos de los niños. Ello debido a las consecuencias que puede tener el fracaso en las tareas al que se encuentran

continuamente expuestos, los niños con dificultades de aprendizaje. Así al enfrentar situaciones de éxito, de ayuda y cooperación es probable que esto puede tener efectos tanto sobre la autoestima, como sobre la socialización de los niños.

A través de esta propuesta de intervención es posible reconocer la importancia del papel del psicólogo educativo en la intervención de aspectos específicos que favorezcan la formación integral del individuo.

Entre las actividades que el psicólogo realiza en este tipo de intervenciones se encuentra:

Valoración diagnóstica, formación del profesorado, planeación y diseño conjunto con el profesor sobre los contenidos, los textos y las actividades así como en el desarrollo de instrumentos de evaluación informal, instrumentación de un método de evaluación formativa y sumaria, elaboración de un plan de seguimiento.

Conclusiones

Este trabajo tuvo como fin el diseño de una intervención educativa para la promoción de estrategias cognitivas que permitan el acceso a la comprensión lectora dentro de un contexto que enfatiza las funciones que la lectura desempeña en nuestra sociedad, utilizando textos de uso cotidiano, los cuales permiten ofrecer a los niños una visión en la que encuentren un sentido y un significado en la actividad lectora, promoviendo con ello la motivación y el interés hacia esta a partir del reconocimiento del papel del lenguaje escrito en el ámbito social. Pues de acuerdo con la teoría cognitiva el aprendizaje efectivo depende de la medida en la que el niño da sentido a la información que recibe (Gearhearth, 1985). Esto se pretende lograr a través de actividades sencillas y significativas para ellos por medio de juegos y de la interacción con otros.

El programa está dirigido a escolares con dificultades de aprendizaje, de entre 10 y 13 años, que se caractericen por un nivel de inteligencia promedio y por enfrentar limitaciones para lograr una lectura eficiente, experimentando con ello constantes fracasos debido a su carencia de habilidades, lo cual, de acuerdo con Carmine y Silebert, (1979, citados por Mercer, 1987) repercute en su autoimagen, motivación y conducta.

En este programa de intervención se propone la enseñanza de las estrategias de: reconocimiento del propósito de la lectura, activación de los conocimientos previos de los niños, elaboración de inferencias, y el uso de estrategias metacognitivas, mediante las cuales los niños dirijan su comprensión; ya que de acuerdo con Defior, (1996) estos procesos son algunos de los que limitan la comprensión de los niños con dificultades de aprendizaje.

Las actividades del programa constan de una meta, un plan de desarrollo, una realización coordinada y una evaluación de los resultados, puesto que, de acuerdo con Luque y García (1989) es necesario ofrecer a los niños actividades globales en las que partan de una situación conocida (de sus conocimientos previos), y en la que sepan que hacer, cómo hacerlo, para que hacerlo, y sepan hacerlo bien, responsabilizándose de sus acciones.

Otro elemento importante que caracteriza al programa es el desarrollo de habilidades lectoras en un contexto cooperativo en el cual la psicología educativa, ha descubierto grandes posibilidades educativas al influir sobre aspectos del desarrollo cognitivo, social y afectivo (Coll y Colomina, 1990); ya que como refiere Ovejero (1990) el aprendizaje cooperativo propicia un ambiente de aprendizaje en el que es posible fomentar actividades críticas, reflexivas y flexibles ante el punto de vista de otros, proporcionando oportunidades de intercambio intelectual e interacción social, lo cual favorece el rendimiento académico y las relaciones sociafectivas.

De acuerdo con Au y Kawakami (1983) un contexto cooperativo de ayuda y colaboración con los compañeros es de gran importancia para favorecer habilidades de tipo cognitivo relacionadas a la promoción de estrategias en la comprensión lectora en niños que enfrentan dificultades para lograr una representación mental de los contenidos textuales; además de favorecer habilidades de tipo social, en un ambiente en el que el niño tiene la posibilidad de

valorar de sus propias aportaciones en el logro de metas compartidas (atendiendo con ello el desarrollo integral del niño).

En este contexto las funciones que desempeña el facilitador son especialmente importantes puesto que buscan impulsar las habilidades para la comprensión dentro de la zona de desarrollo próximo, colaborando con los niños y proporcionando un apoyo que no solo se limita a al retroalimentación o corrección de respuestas sino que destaca una ayuda en la que se facilita al niño el acceso a elaboraciones propias con lo que el programa además ayuda a solventar las necesidades de el cómo proporcionar una instrucción efectiva.

Con base en el concepto de zona de desarrollo próximo, así como en el de andamiaje es posible el diseño una intervención educativa que permita optimizar la actividad del instructor a través de ayudas (Alvarez y Del Río, 1990; Vigotsky, 1992), en las que el experto intervenga en las acciones del niño de acuerdo con su nivel de competencia, es decir, cuanta más dificultad tenga el niño en lograr el objetivo más directa deben ser las intervención del adulto. Así el niño va asumiendo una mayor autonomía en el aprendizaje pues la ayuda proporcionada por el profesor será temporal y disminuirá progresivamente.

De acuerdo con las características de este programa se espera en su aplicación un incremento en el uso de las estrategias de: reconocimiento de la idea principal; elaboración de inferencias; reconocimiento de la estructura de los textos anuncio, cuento, noticia e historieta; con apoyo de la composición y un incremento en el interés y la motivación hacia la lectura a través del reconocimiento del papel de la lectura en aspectos de su vida cotidiana.

Algunos autores (Vidal Abarca y Gilbert (1991, Gómez Palacio, 1995), han destacado el uso de estrategias de comprensión lectora en población infantil como relevantes en la mejora de este proceso considerando las ventajas que estas ofrecen:

Reconocimiento de la idea principal. El uso de la estrategia de reconocimiento de la idea principal permite al niño cumplir con una de las funciones centrales de la lectura, a través de esta estrategia, le es posible focalizar su atención en los puntos más importantes del texto de manera que sea capaz de buscar propositivamente el mensaje y la intención del autor.

Elaboración de inferencias. La estrategia de elaboración de inferencias, destaca el concepto de lectura (sobre las bases de la teoría cognoscitiva) como un proceso interactivo entre lector y texto en donde el lector elabora una representación mental del contenido a través de la información que obtiene del texto y de sus conocimientos previos. Logrando con ello anticiparse al contenido textual, al elaborar y confirmar hipótesis; especular sobre causas y consecuencias e interpretar información implícita.

Reconocimiento de la estructura textual. Facilita la elaboración de una representación sintética y global del texto y una representación jerárquica de las ideas centrales. El uso de esta estrategia permite al niño reconocer la forma en la que el autor organiza la información, su intención comunicativa, así como las claves contextuales que ayudan en la identificación de conceptos e ideas centrales.

Elaboración de textos, La composición es considerada (para efectos del programa y de acuerdo con Tapia, 1992) una estrategia que permite consolidar el aprendizaje de las diferentes estructuras de los textos, puesto que en su elaboración el niño, a través de un proceso guiado, aplica sus conocimientos sobre las estructuras textuales para la comunicación de diferentes propósitos y para la organización de sus ideas.

Con estas características el programa pretende aprovechar diversos hallazgos de la psicología educativa contemporánea y conjuntarlos en una intervención instruccional que redunde en los niveles de aprendizaje del educando con alteraciones en el proceso lector.

En términos generales se espera que la aplicación del programa cubrirá las expectativas inicialmente planteadas, elevando la comprensión lectora, al promover el dominio de las estrategias entrenadas, además de influir sobre el interés y la motivación hacia la lectura al enfatizar sus repercusiones sociales.

Entre las implicaciones educativas esperadas como efecto de la aplicación del programa diseñado para esta tesis, se encuentran:

En cuanto a los niños, la adquisición de habilidades específicas que faciliten el acceso a los textos escritos, permiten al niño una implicación más activa, controlada y propositiva en el proceso de comprensión, puesto que el uso de estrategias permiten al lector, elaborar, cuestionar y transformar la información contenida en el texto, logrando con ello una mayor y más profunda comprensión; así, una implicación importante del programa radica en ofrecer al niño la posibilidad de manipular recursos para regular su actividad lectora, con lo que tendrá la posibilidad de utilizar a la lectura como una herramienta para su desarrollo, tanto académico como social.

En el caso de niños con dificultades en el aprendizaje, muchos de sus acercamientos a la lectura implican el fracaso y la frustración, por ello el diseño de esta intervención educativa podrá (en su aplicación) llevar al niño a transformar su aprendizaje, repercutiendo en su motivación además de sobre su autoconcepto.

En cuanto al facilitador, como ya ha sido mencionado, las funciones que desempeña el facilitador como mediador, entre los procesos de comprensión del niño y los contenidos textuales, es de gran importancia dentro de esta propuesta; pero además es necesario resaltar las implicaciones que sobre el mismo facilitador tiene el programa.

El desempeño del facilitador depende de diversos factores como: una adecuada formación teórica, que facilite su comprensión sobre los elementos que fundamentan el diseño del programa; y una sensibilización hacia las ventajas que ofrece el uso de estrategias cognitivas para la comprensión lectora. Sin embargo, poseer conocimientos no es suficiente, el facilitador, además de ello, debe adquirir habilidades que le permitan llevar la teoría a la práctica; es decir, debe

conocer cuáles son los medios que le permiten desempeñar el papel que de él demanda la teoría y en función de esto desarrollar habilidades específicas.

La adquisición y desarrollo de estrategias instruccionales ofrece al facilitador la oportunidad de mejorar su desempeño en el aula, por medio de estrategias concretas y de sencilla aplicación que utilizará en su ejercicio diario, ya que debido a sus características pueden ser generalizadas a otras actividades académicas y utilizadas en muchas otras generaciones; por lo que estas ofrecen al facilitador herramientas de gran utilidad para el desarrollo de su propio ejercicio profesional.

Como ya se mencionó anteriormente, es recomendable ampliar el programa a una mayor cantidad de sesiones en las que se contemplen otros textos de uso funcional, además de textos de tipo académico; para ello es necesario el diseño de actividades, que se recomienda, tengan las características del programa, es decir, actividades sencillas y dinámicas para los niños que contemplen el uso de estrategias para la comprensión lectora, tanto como estrategias instruccionales, además de la selección y/o adaptación de materiales textuales que utilicen estrategias impuestas, que faciliten su comprensión.

La importancia del trabajo realizado para esta tesis radica principalmente en ofrecer un programa de intervención que favorezca la comprensión lectora de niños con problemas de aprendizaje, y sin embargo no se limita a ello ya que, además, resalta las funciones del facilitador asignándole un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y proporcionándole elementos sobre su desempeño para la aplicación del programa.

En todos estos aspectos es posible resaltar la participación del psicólogo educativo: en el trabajo conjunto con el facilitador, en su habilitación, en el diseño de actividades, en la selección de materiales, en el seguimiento de la intervención y en la valoración de su impacto en los niños.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (1982). **El enfoque cognoscitivo contemporáneo: alcances y perspectivas**. En Enseñanza e investigación en psicología, 8 (2) julio/diciembre, 171-187. México: Consejo nacional para la enseñanza e investigación en psicología.
- Alonso, J. (1991). **Motivación y aprendizaje en el aula**. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (1992). **¿Cómo enseñar a comprender un texto?. Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora**. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Alvarez, A y Del Río, P. (1990). **Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo**. En Desarrollo Psicológico y Educación II. Madrid: Alianza.
- Alvarez, I. (1996). **Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos que emplean escolares con y sin retardo lectográfico del 4º y 5º grado de primaria**. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Arnaiz, P ; Gil, T; Navarro, E. (1989). **Estrategias y técnicas de aprendizaje en grupo**. Cuadernos de Pedagogía 170. 26-30.
- Au, K. y Kawakami, A. (1983). **Vygotskian perspectives on discussion processes in small groups reading lessons**. En Wikinson, L.C.; Peterson, P.L. & Hallinan, M (Eds.). Student diversity and the organization processes, use of instructional groups in the classroom. New York: Academic Press.
- Colomer, T. (1993). **Enseñanza de la lectura**. Cuadernos de Pedagogía. 216, 15-18
- Coll, C y Colomina, R. (1990). **La integración entre alumnos y el aprendizaje escolar**. En Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A (comps.) Desarrollo psicológico y Educación II. Madrid: Alianza.
- Coll, C y Solé, I. (1990). **La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje**. En Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A (comps.) Desarrollo Psicológico y Educación II. Madrid: Alianza.
- Cooper, J. (1990). **Como mejorar la comprensión lectora**. Madrid: Visor
- Defior, S. (1996). **Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas**. Granada: Ajibe
- Delval, J. (1990). **Los fines de la educación**. Madrid: Siglo XXI.

De Vega, M (1986). **Introducción a la psicología cognitiva**. México: Alianza Editorial.

De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez Calvo, M. y Alonso Quecuty, M.L. (1990). **Lectura y comprensión, una perspectiva cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial.

Díaz-Barriga, F. (1993). **Iniciación a la práctica docente**. México: Colegio Nacional de Educación Superior Tecnológica (CONALEP), Secretaria de Educación Pública (SEP).

Díaz-Barriga, F y Aguilar, J. (1988). **Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa**. Perfiles Educativos. 41/ 42. 28- 41.

Díaz-Barriga, F. Y Hernández, G. (1988). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México: Mc Graw Hill.

Díaz-Barriga, F y Aguilar, J. (1990). **Estrategias de intervención en el campo de la comprensión de textos académicos**; Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología UNAM.

Díaz-Barriga, F. (1992). **El proceso de la comprensión de la lectura de textos académicos**. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología UNAM.

Diccionario. (1989). **Léxicos. Ciencias de la educación**. Madrid: Santillana.

Ferreiro, E. (1989). **El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo**. En páginas para el docente. Buenos Aires: Aique.

Fernández, P y Melero, M. (1995). **La interacción social en contextos educativos**. Madrid: Siglo XXI.

Freeman, I. (1988). **Métodos de lectura en español. ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de la lectura?** Lectura y Vida. Argentina: Gpo. Aique.

Gárate, M. (1994). **La comprensión de cuentos en niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural**. México: Siglo XXI.

García Madruga, J. A., Martín Cordero, J., Luque Viliseca, J., Santamaría, C. (1995). **Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos**. Madrid: Siglo XXI.

Gearhearth, B. (1985). **Incapacidad para el aprendizaje**. México: Manual Moderno.

Gómez Palacio, M., Villareal, B., López Araiza, L., González, L., Adame, G., (1995). **La lectura en la escuela**. México: Secretaria de Educación Pública (SEP), Biblioteca para la actualización del maestro.

Gómez Palacios, M. (1995). **La producción de textos en la escuela**. México: Secretaria de educación pública (SEP), Biblioteca para la actualización del maestro.

González, A. (1995). **Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para incrementar el rendimiento escolar en los alumnos que cursan el bachillerato tecnológico**. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología UNAM.

Jay Samuels, S. (1983). **A cognitive Approach to factors influencing reading comprehension**. Journal of Education Research. May/June, 76 (5). 261-266.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana.

Kintsch, W. (1988). **The role of knowledge in discourse construction: A construction / Integration Model**. Psychological Review., 95 (2).

León Cascón, J. y García Madruga, J. (1989). **Comprensión de textos e instrucción**. Cuadernos de Pedagogía. 169. 54-59.

Leyva, E. (1995). **Proyecto integrado profesor/orientador para evaluar el aprovechamiento académico. Estrategias para la comprensión lectora**. Reporte Laboral Facultad de psicología UNAM.

Luque, A. (1989). **Dialogar, comprender, aprender**. Cuadernos de pedagogía. 170. 8-13.

Luque, A., García, Y. (1989). **Una experiencia global compartida**. Cuadernos de pedagogía. 170. 14-17.

Mercer, D. (1987). **Dificultades en el aprendizaje**. México. Paidós.

Meyer, R. (1994). **Ayudas para la comprensión de textos**. Traducción Muriá, I. Programa de publicaciones de material didáctico, Facultad de Psicología UNAM.

Ministerio de Educación y Ciencia; (1989). **Diseño Curricular Base**. Madrid: Maral Industria Gráfica

Morles, A., (1985). **Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura**. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. 30 (98). 39-50.

Muriá, I. (1994) **La enseñanza de las estrategias de aprendizaje de los habilidades metacognitivas**. Perfiles educativos, 65. 63-67.

Nisbet, J y Shuksmith, J. (1987). **Estrategias de aprendizaje**. Madrid: Santillana.

Ovejero, B. (1990). **El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Palicsar, A. y Brown, A. (1985). **Enseñanza recíproca: Actividades para promover la "lectura con la mente"**. Traducción Hernández, G. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología de la UNAM.

Pla, L. (1989) **Cuadernos de educación. Enseñar a aprender Ingles, Bases psicopedagógicas**. Barcelona: Horsí.

Portellano, P. (1989). **Diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica**. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Ramírez, L. y Velázquez, B. (1994). **Un estudio comparativo sobre la comprensión de textos expositivos entre niños de 4º y 6º de primaria y 2º de secundaria**. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM.

Rojas, S., y Peón, C. (1993). **El manejo del aprendizaje en el salón de clase**. (mecanograma)

Rué, J. (1989). **El trabajo cooperativo por grupos**. Cuadernos de Pedagogía. 170. 18-21.

Sánchez, E (1990). **El aprendizaje de la lectura y sus problemas** En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A (comps.) **Desarrollo psicológico y educación III**. Madrid: Alianza.

Sandroni, L. (1992). **Lectura y los medios de comunicación de masas III**. Santa Fe de Bogotá - Buenos Aires: Centro regional para el fomento del libro en América latina y el caribe (CERLALC), Aique grupo editor; Instituto Colombiano de Cultura (COCULTURA).

Sarmiento, C. (1995). **Leer y comprender. Procesamiento de textos desde la psicología cognitiva**. México: Planeta.

Solé, I. y Coll, C. (1993). **Los profesores y la concepción constructivista**. En Coll y cols. **El constructivismo en el aula**. Barcelona. Grao.

Utria, F. (1988). Las estrategias de aprendizaje cognoscitivas, su importancia en la comprensión de textos y su uso en programas de entrenamiento. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología UNAM.

Vidal-Abarca, E y Gilbert, R (1991). Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. Madrid: CEPE

Vigotsky.(1992). Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología UNAM.

Wells, G. (1990). Condiciones para una alfabetización total. Cuadernos de Pedagogía 179. 11-15.

Anexo II

Programa

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Estructura del programa para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora

| Estrategias de comprensión | Estrategias de comprensión | Estrategias de comprensión | Estrategias de comprensión | Estrategias de comprensión | Estrategias de comprensión |
|---|--|---|--|--|----------------------------|
| <p>1. Inicial</p> <p>☺ Presentación</p> | <p>★ Conocer a todos los integrantes del grupo.</p> <p>★ Aprender a trabajar en equipo</p> <p>★ Proponer normas de trabajo</p> | <p>Juego: "Me pica aquí"</p> <p>Juego: "el Río"</p> <p>Juego: "Nuestro muñeco".</p> <p>Definición de normas de trabajo</p> <p>Discusión</p> | <p>Modelamiento</p> <p>Retroalimentación</p> | | |
| <p>2. Inicial</p> <p>☺ ¿Cómo podemos comunicarnos?</p> | <p>★ Saber cuáles son las diferentes formas en que nos podemos comunicar</p> | <p>Juego: "Dilo sin hablar"</p> <p>Juego: "Pintamos"</p> <p>Discusión</p> | <p>Activación del conocimiento previo</p> <p>Modelamiento</p> <p>Retroalimentación.</p> | <p>Reconocimiento de la idea principal.</p> <p>Elaboración de inferencias.</p> | |
| <p>3. Inicial</p> <p>☺ ¿Para qué nos sirve saber leer y escribir?</p> | <p>★ Comprender para que nos sirve saber leer y escribir</p> | <p>Lectura del cuento: "La Bruja"</p> <p>Lectura del cuento: "Las Letras"</p> <p>Discusión</p> | <p>Activación del conocimiento previo</p> <p>Modelamiento</p> <p>Práctica guiada</p> <p>Retroalimentación.</p> | | |

| | | | | | |
|-------------------|--|---|---|--|--|
| <p>4. Anuncio</p> | <p>☺ ¿Qué es un anuncio?</p> | <p>★ Aprender que es un anuncio para que nos sirva y cuáles el mensaje que contiene</p> | <p>✍ Juego: Hacer un comercial ✍ Juego: memoria ✍ Juego: ¿cuáles es el mensaje? ✍ Discusión</p> | <p>☑ Reconocimiento del tema principal ☑ Estructura y función del texto</p> | <p>☑ Activación del conocimiento previo ☑ Modelamiento ☑ Practica guiada ☑ Retroalimentación</p> |
| <p>5. Anuncio</p> | <p>☺ Hagamos un anuncio</p> | <p>★ Hacer nuestro propio anuncio</p> | <p>✍ Actividad: "Hacer nuestro propio anuncio" ✍ Discusión</p> | <p>☑ Estructura del texto ☑ Elaboración de inferencias ☑ Composición</p> | <p>☑ Activación del conocimiento previo ☑ Modelamiento ☑ Practica guiada ☑ Retroalimentación</p> |
| <p>6. Cuento</p> | <p>☺ Cuento</p> | <p>★ Aprender a hacer "Gatitas" sobre un cuento</p> | <p>✍ Juego: "Pintamos" ✍ Juego: Contar un cuento" ✍ Lectura del cuento "La visita al mercado" ✍ Discusión</p> | <p>☑ Elaboración de inferencias ☑ Reconocimiento del tema principal</p> | <p>☑ Activación del conocimiento previo ☑ Modelamiento ☑ Practica guiada ☑ Retroalimentación</p> |
| <p>7. Cuento</p> | <p>☺ ¿Cómo está formado un cuento?</p> | <p>★ Aprender cómo está formado un cuento</p> | <p>✍ Juego: "Haciendo un cuento" ✍ Lectura del cuento: "El violín" ✍ Discusión</p> | <p>☑ Elaboración de inferencias ☑ Estructura del texto</p> | <p>☑ Activación del conocimiento previo ☑ Modelamiento ☑ Practica guiada ☑ Retroalimentación</p> |
| <p>8. Cuento</p> | <p>☺ Hagamos un cuento</p> | <p>★ Hacer nuestro propio cuento</p> | <p>✍ Juego: "Contar un cuento"</p> | <p>☑ Elaboración de inferencias</p> | <p>☑ Activación del conocimiento previo</p> |

| | | | | | | |
|--------------------|---|--|--|--|---|---|
| <p>9. Cuento</p> | <p>☺ Hagamos una representación</p> | <p>★ Hacer una obra de teatro</p> | <p>★ Hacer una radio novela</p> | <p>✍ Juego: "Cambiar un cuento" ✍ Discusión ✍ Actividad: Hacer una radio novela. ✍ Discusión.</p> | <p>📖 Estructura del texto 📖 Composición</p> | <p>✍ Modelamiento. ✍ Practica guiada. ✍ Retroalimentación.</p> |
| <p>9. Cuento</p> | <p>☺ Hagamos una representación</p> | <p>★ Hacer una obra de teatro</p> | <p>★ Conocer qué es un periódico, para que sirve y cuáles son las secciones que contiene</p> | <p>✍ Actividad: Hacer una obra de teatro. ✍ Discusión.</p> | <p>📖 Elaboración de inferencias 📖 Estructura del texto</p> | <p>✍ Activación del conocimiento previo. ✍ Modelamiento. ✍ Practica guiada. ✍ Retroalimentación.</p> |
| <p>10. Noticia</p> | <p>☺ ¿Cómo está formado un periódico?</p> | <p>★ Conocer qué es un periódico, para que sirve y cuáles son las secciones que contiene</p> | <p>★ Concurso: "Los nombres de los periódicos" ✍ Concurso: "Las secciones del periódico" ✍ Actividad: ¿De qué trata la noticia? Discusión</p> | <p>📖 Reconocimiento de la idea principal. 📖 Estructura y función del texto. 📖 Elaboración de inferencias</p> | <p>✍ Activación del conocimiento previo. ✍ Modelamiento. ✍ Practica guiada. ✍ Retroalimentación.</p> | <p>✍ Activación del conocimiento previo. ✍ Modelamiento. ✍ Practica guiada. ✍ Retroalimentación.</p> |
| <p>10. Noticia</p> | <p>☺ ¿Cómo está formada una noticia</p> | <p>★ Saber cómo está formada una noticia y elaborar una.</p> | <p>✍ Actividad: Completar una noticia. ✍ Juego: "Hacer un periódico". ✍ Discusión.</p> | <p>📖 Estructura del texto 📖 Reconocimiento de la idea principal.</p> | <p>✍ Activación del conocimiento previo. ✍ Modelamiento. ✍ Practica guiada. ✍ Retroalimentación.</p> | <p>✍ Activación del conocimiento previo. ✍ Modelamiento. ✍ Practica guiada. ✍ Retroalimentación.</p> |

| | | | | | | |
|-----|------------|--------------------------------------|--|--|--|---|
| 12. | Historieta | ☺ ¿Cómo está formada una historieta? | ★ Saber cómo está formada una historieta | <p>✍ Actividad: "Cómo está formada una historieta"</p> <p>✍ Actividad: "Completar una historieta"</p> <p>Discusión</p> | <p>📖 Elaboración de inferencias.</p> <p>📖 Composición.</p> <p>📖 Reconocimiento de la idea principal.</p> <p>📖 Estructura del texto.</p> <p>📖 Elaboración de inferencias.</p> | <p>👉 Activación del conocimiento previo.</p> <p>👉 Modelamiento.</p> <p>👉 Practica guiada.</p> <p>👉 Retroalimentación.</p> |
| 13. | Historieta | ☺ Hagamos una historieta | ★ Elaborar nuestra propia historieta | <p>✍ Actividad: "Hacer una historieta"</p> <p>Discusión</p> | <p>📖 Reconocimiento de la idea principal.</p> <p>📖 Estructura del texto.</p> <p>📖 Elaboración de inferencias.</p> <p>📖 Composición.</p> | <p>👉 Activación del conocimiento previo.</p> <p>👉 Modelamiento.</p> <p>👉 Practica guiada.</p> <p>👉 Retroalimentación.</p> |

☺ PRESENTACIÓN

| | | |
|---|----------|-----------------|
| Inicial 1 | Sesión 1 | Tiempo: 60 min. |
| ✂ Estrategias instruccionales: Modelamiento, retroalimentación, aprendizaje. Objetivos: Lograr la integración del grupo, promover el trabajo cooperativo, introducir el uso de estrategias metacognitivas y definir las normas de trabajo para el curso. | | |

☺ **Propósito:** Esta sesión tiene como propósito que los niños: se conozcan entre sí, y se identifiquen como grupo; reconozcan la importancia y las ventajas de trabajar en equipo; reconozcan la importancia de planear las actividades, distribuir las tareas y evaluar si se logra la tarea; reconozcan la importancia de seguir normas para poder trabajar en equipo y promover la participación para que establezcan las normas de trabajo que serán utilizadas durante el curso.

★ **Meta.** Explicar la meta de la sesión: "Conocer a todos los integrantes del grupo para aprender a trabajar en equipo y proponer normas de trabajo". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ **Recursos:** Papel de colores, masking tape, vendas o paliacates, papel de colores, tijeras, pegamento, plumones, papel rotafolio.

| | | |
|----------------------|-----------------------------|------------------------|
| ✂ Actividad I | Juego "Me pica aquí" | Tiempo: 10 min. |
|----------------------|-----------------------------|------------------------|

Presentación de cada uno de los integrantes del grupo. Pedir a cada uno de los niños que digan su nombre y señalen una parte del cuerpo diciendo "me pica aquí", el siguiente participante deberá decir el nombre de su compañero y tocar el lugar que este señale, después decir su nombre y donde le pica. Ejemplo: -Yo soy Martha y me pica aquí (Rascando su cabeza), el siguiente: - ella es Martha y le pica aquí (rascando la cabeza de Martha), -yo soy Jesús y me pica aquí (rascando alguna parte de su cuerpo).

Actividades iniciales

| | | |
|---------------------|-----------------------|------------------------|
| Actividad II | Juego "el Río" | Tiempo: 15 min. |
|---------------------|-----------------------|------------------------|

Introducción al trabajo cooperativo. Para simular el río utilizar el masking tape marcando dos líneas paralelas en el piso con una separación de cinco pasos entre ellas. Colocar círculos separados simulando piedras para pasar.

Situación de juego: -Vamos a jugar a que estamos en un bosque y nos encontramos con un río. Este es un río y estas son las piedras por las que deben pasar.

Instrucciones: Dar a los niños una de las siguientes indicaciones a la vez.

- 1° De forma individual cada uno de los niños atravesará el río.
- 2° Tomados todos de la mano (sin soltarse), atravesar el río.
- 3° Formar dos equipos un equipo de cada lado atravesará el río al mismo tiempo.
- 4° Inmovilizar a cada uno de los niños de diferente forma (vendar un pie, una mano, los ojos, ambos pies, ambas manos, etc.). Todos atravesaran el río sin soltarse ayudándose a pasar.

| | | |
|----------------------|--------------------------------|------------------------|
| Actividad III | Juego "Nuestro muñeco". | Tiempo: 10 min. |
|----------------------|--------------------------------|------------------------|

Introducción al trabajo cooperativo y uso de estrategias metacognitivas. Colocar en el centro de la mesa de trabajo diferentes materiales (papel de colores, tijeras, pegamento, palitos, etc.)

Preguntar: ¿cuáles son las figuras geométricas que conocen?

Instrucciones: Dar a los niños las siguientes indicaciones.

- Formar dos equipos, cada equipo deberá formar un muñeco de papel utilizando figuras geométricas en un tiempo de 4 min. Terminado el tiempo límite, los niños mostrarán los trabajos elaborados.

El facilitador promoverá la reflexión en los niños preguntando por que motivos no pudieron terminar el muñeco, Es importante resaltar la importancia de organizar el trabajo de forma que todos participen y sea posible terminar la tarea más rápido y mejor. Para realizar una actividad es importante: **Saber que vamos a hacer, qué materiales necesitamos, ponernos de acuerdo sobre cómo lo vamos a hacer, qué va a hacer cada quién.**

Actividades iniciales

- Después de la reflexión se pedirá a los niños que realicen la tarea de nuevo en el tiempo de 4 min.

El facilitador resaltará la importancia de conocer cual es la actividad a realizar, que todos tengan claras las instrucciones, y estén de acuerdo en lo que van a hacer, organizar el trabajo para que todos participen.

| | | |
|----------------|----------------------|-----------------|
| ✍ Actividad IV | Definición de normas | Tiempo: 15 min. |
|----------------|----------------------|-----------------|

Definición de las normas a seguir durante el curso. El facilitador promoverá la reflexión en los niños sobre la importancia de tener reglas y las reglas que podrían ser utilizadas durante el curso para poder trabajar en equipo, con respecto a: el horario, el material, el mobiliario, los compañeros, etc.

Preguntas: ¿Qué es una regla?, ¿por qué es importante tener reglas?, ¿para qué sirven las reglas?, ¿qué reglas proponen para utilizar en este curso?.

| | | |
|----------------|-----------|-----------------|
| ✍ Actividad IV | Discusión | Tiempo: 10 min. |
|----------------|-----------|-----------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas y su objetivo. ¿Qué actividades realizamos?, ¿para que creen que jugamos el juego... (Me pica aquí, el río, mi muñeco), ¿porqué es importante trabajar en equipo?, ¿cuales son las ventajas de trabajar en equipo?, ¿por que es importante organizarnos y planear las actividades?, ¿por qué es importante tener reglas?, ¿cumplimos la meta?.

☺ ¿CÓMO PODEMOS COMUNICARNOS?

| | | |
|--|----------|-----------------|
| Inicial 2 | Sesión 2 | Tiempo: 60 min. |
| ✦ Estrategias Instruccionales: Activación del conocimiento previo, modelamiento, retroalimentación. Objetivo: El niño reconocerá las diferentes formas en que nos podemos comunicar en la sociedad. | | |

☉ Propósito: Esta sesión tiene como propósito que los niños reflexionen sobre cuáles son los diferentes medios que utilizamos para comunicarnos con los demás y que reconozcan al lenguaje escrito como una de estos medios de comunicación.

★ Meta. Explicar la meta de la sesión: "Saber cuales son las diferentes formas en que nos podemos comunicar". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ Recursos: Hojas blancas, colores, lápices, tarjetas, tablero.

◇ Preguntas. Elaborar preguntas que activen el conocimiento previo de los niños, proporcionar ejemplos o situaciones que permita a los niños comprender las preguntas, proporcionar retroalimentación a sus aportaciones, anotar las respuestas a la vista de todos: ¿qué formas de comunicación conocen?, ¿de que formas nos podemos comunicar con alguien que: está cerca, está lejos pero que alcanzamos a ver, esta lejos pero no podemos ver?, ¿qué otras formas de comunicación conocen?. (lenguaje oral-hablar, corporal-mímica, lenguaje escrito-escritura, lenguaje pictorico-dibujos).

| | | |
|---------------|-------------------------|----------------|
| ✍ Actividad I | Juego "Dilo sin hablar" | Tiempo 10 min. |
|---------------|-------------------------|----------------|

Comunicar diferentes mensajes, (sin hablar) utilizando medios cómo el dibujo o mímica. Explicar las instrucciones del juego. Repartir tarjetas que contengan diferentes mensajes. Cada uno de los niños tratará de comunicar al resto del grupo (sin hablar) el mensaje que contiene su tarjeta (en un tiempo de 1 min.) utilizando alguna de las formas de comunicación que se mencionaron

Actividades iniciales

anteriormente. El facilitador pedirá a los niños que piensen de que forma comunicar su mensaje y proporcionar un ejemplo.

Mensajes: Ahorita regreso, espérame tantito, ven, no te enojas, te quiero mucho, etc.

| | | |
|-----------------------|---------------------------|------------------------|
| ✍ Actividad II | Juego "Pintamonos" | Tiempo: 30 min. |
|-----------------------|---------------------------|------------------------|

Explicar las instrucciones del juego: Formar dos equipos, repartir cinco tarjetas a cada uno de los participantes. En el tiempo de 1 min., el participante en turno tratará de ayudar a sus compañeros a adivinar cada una de las palabras contenidas en sus tarjetas, utilizando alguna de las formas de comunicación (dibujo, mímica, descripción oral). Se dará un punto por cada palabra adivinada que permitirá avanzar una casilla en un tablero.

| | | |
|------------------------|------------------|------------------------|
| ✍ Actividad III | Discusión | Tiempo: 10 min. |
|------------------------|------------------|------------------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas y su objetivo. ¿Cuáles son las actividades que realizamos?, ¿para que las realizamos?, ¿cuáles son las formas en las que nos podemos comunicar?, ¿cuál de ellas es más fácil?, ¿cuál de ellas es más difícil?, ¿cuando podemos utilizar cada una de las formas de comunicación (dibujos, palabras, mímica, etc.), ¿cumplimos la meta?

☺ ¿PARA QUÉ NOS SIRVE SABER LEER Y ESCRIBIR?

| | | |
|--|----------|-----------------|
| Inicial | Sesión 3 | Tiempo: 60 min. |
| <p>☐ Estrategias de comprensión: Idea principal, elaboración de inferencias.</p> <p>♣ Estrategias Instruccionales: Activación del conocimiento previo, modelamiento, práctica guiada, retroalimentación.</p> <p>Objetivo: El niño reconocerá la función social del lenguaje escrito dentro de su contexto cotidiano.</p> | | |

☉ Propósito: El propósito de esta sesión es que los niños reconozcan cuales son las diferentes funciones que cumple el lenguaje escrito en nuestra vida cotidiana.

★ Meta: Explicar la meta de la sesión: "Comprender para que nos sirve saber leer y escribir" Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ Recursos: Cuentos "La Bruja", "Las letras" para cada uno de los niños, tarjetas, ilustraciones de los cuentos.

◇ Preguntas: Elaborar preguntas que permitan al niño reflexionar sobre el uso de la lecto-escritura: ¿Para que sirve leer y escribir?, ¿Leer y escribir nos sirve en la escuela? ¿y en la calle? ¿y en la casa?. El facilitador proporcionará retroalimentación a las aportaciones de los niños y anotará sus aportaciones a la vista de todos.

| | | |
|---------------|---------------------------------|-----------------|
| ✍ Actividad I | Lectura del cuento " La Bruja". | Tiempo: 15 min. |
|---------------|---------------------------------|-----------------|

Preguntas: Elaborar preguntas que activen el conocimiento previo del niño, y proporcionar retroalimentación a sus participaciones: ¿qué es una bruja?, ¿qué hacen las brujas?, ¿dónde viven?, ¿las brujas saben leer?, ¿para qué le servirá a una bruja saber leer y escribir?

El facilitador llevará a cabo la lectura del cuento " La Bruja", elaborando las preguntas intercaladas en la lectura, mostrar el título y las ilustraciones.

Discusión: Promover una discusión entre los niños que permita la reflexión sobre las funciones de la lectura, a través de preguntas: ¿para qué les sirvió a

los duendes saber leer y escribir?, ¿qué hubiera pasado si Lupita tampoco sabe leer?, ¿por que tenía la bruja anotadas en su libro las fórmulas?, ¿para qué sirve leer y escribir?

| | | |
|---|---|------------------------|
|  Actividad II | Lectura del cuento "Las Letras". | Tiempo: 35 min. |
|---|---|------------------------|

Preguntas: Elaborar preguntas que activen el conocimiento previo del niño, y proporcionar retroalimentación a sus participaciones: ¿crees que leer y escribir puede servir también para divertirse?, ¿cómo te sientes cuando estas durmiendo y suena el despertador para ir a la escuela?, ¿cómo te sientes cuando quieres salir a jugar y tienes mucha tarea?, ¿cómo puedes distinguir una bolsa de sal y una de azúcar si son iguales y están cerradas?, ¿cuándo acabas de comprar un juego y no sabes cómo se juega que haces? .

El facilitador llevará a cabo la lectura del cuento, elaborando las preguntas intercaladas en la lectura, mostrar el título y la portada, preguntado a los niños ¿de qué creen que trate el cuento?.

Resolver las situaciones. El facilitador analizará, discutirá y resolverá una de las situaciones junto con los niños, para proporcionar un ejemplo.

Situaciones:

- La familia quiere ir al cine. ¿Qué problemas podría tener si no existen las letras?, ¿Tu que harías para resolver esos problemas?.
- La familia va a un restaurante a comer. ¿Qué problemas podría tener si no existen las letras?, ¿Tu que harías para resolver esos problemas?.
- La familia quiere tomar el pesero. ¿Qué problemas podría tener si no existen las letras?, ¿Tu que harías para resolver esos problemas?.
- La familia quiere preparar un pastel. ¿Qué problemas podría tener si no existen las letras?, ¿Tu que harías para resolver esos problemas?.
- La familia quiere ir a comprar al super. ¿Qué problemas podría tener si no existen las letras?, ¿Tu que harías para resolver esos problemas?.

Una vez analizadas las situaciones se pedirá a los niños que compartan con el resto del grupo sus conclusiones. Posteriormente, de manera grupal, se pedirá a los niños que propongan uno o varios finales para el cuento. ¿cómo les gustaría que terminará el cuento?, ¿de qué se dio cuenta Lili?, Lili aprendió que leer y escribir sirve para...

Discusión: Promover una discusión entre los niños que permita la reflexión sobre las funciones de la lectura, a través de preguntas: ¿Por qué Lili quería

Actividades iniciales

que desaparecieran las letras?, ¿leer y escribir sirve para divertirse?, ¿para que otra cosa puede servir?.

| | | |
|------------------------|------------------|------------------------|
| ✍ Actividad III | Discusión | Tiempo: 10 min. |
|------------------------|------------------|------------------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las funciones de la lectura en la vida diaria. ¿Cuáles fueron las actividades que realizamos esta sesión?, ¿para que les sirvió a los personajes saber leer y escribir?, ¿a ti para que te sirve?, ¿para que otras cosas nos sirve todos los días?, ¿por qué es importante saber leer?, ¿cumplimos la meta?.

.

☺ ¿QUÉ ES UN ANUNCIO?

| Anuncio 1 | Sesión 4 | Tiempo: 60 min. |
|---|----------|-----------------|
| <p>Estrategias de comprensión lectora: Reconocimiento de idea principal, estructura y función del texto.</p> <p>♣ Estrategias instruccionales: Activación del conocimiento previo, modelamiento, practica guiada, retroalimentación.</p> <p>Objetivo: El niño identificará las características de un anuncio, su estructura y función y analizará el mensaje que contiene.</p> | | |

⊙ **Propósito:** Esta actividad tiene como propósito que los niños reconozcan la lectura como un instrumento en su vida diaria; introducir a la comprensión y análisis de los textos por medio de frases pequeñas contenidas en anuncios comerciales.

★ **Meta:** Explicar a los niños el objetivo de la sesión: "Aprender que es un anuncio, para qué nos sirve y cual es el mensaje que contiene". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ **Recursos:** Recortes de logos y frases comerciales, hojas blancas, pegamento, masking tape.

• Para esta actividad es necesario pedir a los niños, con anticipación, que lleven prendas u objetos que contengan un anuncio comercial o anuncios de periódicos, revistas, envolturas, etc.

◇ **Preguntas:** Elaborar preguntas que permitan activar el conocimiento previo de los niños: ¿Qué es un anuncio?, ¿donde los has visto? ¿para qué sirven?, ¿a demás de anunciar productos que otra cosa anuncian?. Mostrar ejemplos de anuncios informativos, culturales, publicitarios, educativos, mencionar para que es cada uno de ellos. Con ello sólo se pretende que el niño se de cuenta de que existen diferentes tipos de anuncio .

| | | |
|--------------------|---------------------------|------------------------|
| Actividad I | Hacer un comercial | Tiempo: 20 min. |
|--------------------|---------------------------|------------------------|

- Al iniciar la sesión, solicitar a cada uno de los niños que muestren y describan lo que trajeron (cómo es, que anuncia, cuál es la frase comercial).

Para realizar la actividad es necesario: Formar equipos, seleccionar uno de los anuncios que los niños trajeron, elaborar un anuncio comercial para la televisión. El facilitador promoverá la participación de los niños en la actividad, una vez que seleccionaron el producto que quiere anunciar, proporcionará ayuda para recordar cómo es el comercial de ese producto y les pedirá que escojan entre hacer el anuncio que conocen o hacer uno nuevo.

Situación de juego: Vamos a imaginar que nosotros trabajamos en la televisión y nos piden hacer un comercial para un producto.

| | | |
|---------------------|-------------------------|------------------------|
| Actividad II | Juego "memorama" | Tiempo: 15 min. |
|---------------------|-------------------------|------------------------|

El facilitador dará las instrucciones del juego y proporcionará un ejemplo. Las tarjetas deberán contener pares del mismo anuncio o en unas el dibujo (logo) del anuncio y en la otra la frase comercial del anuncio.

Instrucciones: Revolver boca abajo todas las tarjetas que contendrán pares de anuncios comerciales que hay que encontrar, se dará un turno a cada uno de los participantes.

| | | |
|----------------------|-----------------------------------|------------------------|
| Actividad III | Juego ¿cuál es el mensaje? | Tiempo: 15 min. |
|----------------------|-----------------------------------|------------------------|

Pedir a los niños que seleccionen 3 o 4 tarjetas del memorama. Pegarlos en una hoja y tratar de recordar la frase del dibujo que seleccionaron y escribirlo en la hoja.

Modelado: Utilizando algunos anuncios comerciales el facilitador analizará conjuntamente con los niños el mensaje de la frase comercial, elaborando preguntas y pidiendo su opinión sobre lo que creen que el anuncio quiere decir, pegará a la vista de todos un papel rotafalio que contenga recortes de diferentes logos comerciales y explicará a los niños las indicaciones de la actividad realizando las acciones para proporcionar un ejemplo.

Preguntas: ¿qué es lo que dice este anuncio?, ¿qué creen que nos quiere decir?

Practica guiada: Formar parejas, los niños deberán discutir cuál creen que es el mensaje del anuncio, al terminar cada equipo explicará ante el grupo las conclusiones obtenidas. Finalmente se solicitará la opinión de los miembros del grupo sobre las conclusiones de cada equipo. El facilitador promoverá la

Anuncio

participación de los niños en la actividad, utilizando las preguntas anteriores y promoviendo la discusión al interior del equipo y proporcionado retroalimentación a sus respuestas.

| | | |
|-----------------|-----------|-----------------|
| ✍ Actividad III | Discusión | Tiempo: 10 min. |
|-----------------|-----------|-----------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas durante la sesión y su objetivo: ¿Cuáles fueron las actividades del día de hoy?, ¿qué fue lo que aprendimos?, ¿qué es un anuncio?, ¿para que sirve?, ¿por qué es importante comprender el mensaje del anuncio?, ¿se puede tratar de comprender los mensajes de otros textos?, ¿cumplimos la meta?

☺ HAGAMOS UN ANUNCIO

| | | |
|---|----------|-----------------|
| Anuncio 2 | Sesión 5 | Tiempo: 60 min. |
| Estrategias de comprensión lectora: Estructura del texto, elaboración de inferencias, composición ♠ Estrategias instruccionales: Modelamiento, práctica guiada, retroalimentación, evaluación, activación del conocimiento previo. Objetivo: El niño elaborará una anuncio utilizando la estrategia de estructura del texto. | | |

⊙ **Propósito:** El propósito de esta sesión es que los niños apliquen la estrategia de estructura del texto a través de la composición; así como, motivar el interés de los niños hacia la lectura y la escritura de manera que reconozcan su importancia y función

★ **Meta:** Explicar la meta de la sesión: "Hacer nuestro propio anuncio". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ **Recursos:** Hojas blancas, colores, crayones, recortes de papel, tijeras, pegamento, objetos pequeños de diferentes usos.

◇ **Preguntas:** Recordar ¿Qué es un anuncio y para qué nos sirve?.

| | | |
|----------------------|---------------------------------------|------------------------|
| ✍ Actividad I | "Hacer nuestro propio anuncio" | Tiempo: 50 min. |
|----------------------|---------------------------------------|------------------------|

Modelado: El facilitador elaborará junto con el grupo un anuncio comercial utilizando preguntas y anotando a la vista de todos estas preguntas y sus respuestas "Tengo que pensar" ¿cuál es mi producto?, ¿para que sirve?, ¿cuáles son sus características?, ¿por qué es bueno usarlo?, ¿cómo se sentirá la persona que lo use?, ¿cómo se va a llamar mi producto?, ¿qué dibujo puedo utilizar para que todos lo recuerden?, ¿qué frase corta puedo hacer para describir sus características?.

El facilitador, conjuntamente con los niños, diseñará el anuncio para su producto, utilizando la lista de las respuestas a las preguntas anteriores.

Anuncio

Práctica guiada: Formar parejas y seleccionar uno de los objetos que el facilitador llevará. Los niños elaborarán su propio anuncio utilizando las preguntas anteriores, pensando como harían para tratar de vender su producto. Posteriormente se mostrarán los trabajos al resto del grupo. El facilitador proporcionará ayuda y retroalimentación a los niños recordándoles utilizar las preguntas para inventar su producto y elaborar el cartel.

| | | |
|-----------------------|------------------|------------------------|
| ✍ Actividad II | Discusión | Tiempo: 10 min. |
|-----------------------|------------------|------------------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas durante la sesión y su objetivo: ¿Cuáles fueron las actividades que realizamos?, ¿qué fue lo que aprendimos?, ¿qué es lo que necesitamos para hacer un anuncio?, ¿cumplimos la meta?

☺ CUENTO

| | | |
|---|----------|-----------------|
| Cuento 1 | Sesión 6 | Tiempo: 60 min. |
| Estrategias de Comprensión: Elaboración de inferencias, reconocimiento de idea principal. | | |
| ♣ Estrategias Instruccionales: Activación del conocimiento previo, anticipación al texto, modelamiento, práctica guiada, retroalimentación. | | |
| Objetivo: El niño desarrollará la estrategia de elaboración de inferencias en la estructura del cuento. | | |

⊙ Propósito: esta sesión tiene como propósito que los niños describan los elementos contenidos en la ilustración para hacer evidente la información que estas contienen, utilizándola para poder elaborar inferencias sobre el texto.

★ Meta: Explicar a los niños el objetivo de la sesión. "La meta del día de hoy es aprender a hacer adivinanzas sobre un cuento, es decir vamos a leer un cuento deteniéndonos para tratar de imaginar que es lo que va a suceder". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ Recursos: Tarjetas con diferentes palabras, ilustraciones de un cuento elegido previamente, copias del cuento "La visita al mercado" para cada niño, ilustraciones del cuento, plastilina, crayones, colores, papel de colores, hojas, tijeras, pegamento, tablero de juego.

◇ Preguntar: ¿Qué es una adivinanza?, ¿cómo hacemos para resolver una adivinanza?, ¿para qué nos sirve tratar de adivinar los que sigue en el cuento?. Proporcionar un ejemplo.

| | | |
|---------------|--------------------|-----------------|
| ✍ Actividad I | Juego "Pintamonos" | Tiempo: 10 min. |
|---------------|--------------------|-----------------|

Instrucciones: Formar dos equipos, repartir 5 tarjetas a cada uno de los participantes. En el tiempo de 1 min., el participante en turno tratará de ayudar a sus compañeros a adivinar cada una de las palabras contenidas en sus

tarjetas, utilizando la descripción oral. Se dará un punto por cada palabra adivinada que permitirá avanzar una casilla en el tablero.

El facilitador proporcionará las instrucciones del juego, al finalizar el juego, promoverá la discusión entre los niños preguntando cómo es que hicieron para adivinar la palabra y utilizando sus aportaciones concluirá: "Nosotros adivinamos la palabra a partir de las pistas que nos dan y de lo que ya sabemos". Proporcionar un ejemplo.

| | | |
|-----------------------|---------------------------|------------------------|
| ✍ Actividad II | "Contar un cuento" | Tiempo: 10 min. |
|-----------------------|---------------------------|------------------------|

Preguntas: Elaborar preguntas, relacionadas con el tema del cuento que activen el conocimiento previo de los niños.

Modelado: Contar un cuento utilizando ÚNICAMENTE las ilustraciones. El facilitador mostrará una serie de ilustraciones a los niños pidiéndoles que le ayuden a saber de qué trata el cuento. Mostrando el título y la portada, el facilitador, describirá lo que ve en la ilustración a partir de lo cual dirá de que es lo que el supone que tratará el cuento. De igual manera a lo largo del cuento pedirá a los niños que describan la ilustración y supongan lo que sucederá a continuación.

| | | |
|------------------------|---|------------------------|
| ✍ Actividad III | Leer el cuento "La vista al mercado" | Tiempo: 20 min. |
|------------------------|---|------------------------|

Preguntas: Elaborar preguntas, relacionadas con el tema del cuento que activen el conocimiento previo de los niños. ¿qué es un mercado?, ¿qué venden en los mercados?. cómo gritan en los mercados?, ¿te gusta ir al mercado?.

Práctica guiada: Lectura del cuento "El mercado". El facilitador llevará a cabo la lectura del cuento y promoverá en los niños el uso de la estrategia de elaboración de inferencias, deteniéndose para mostrar las ilustraciones, describir lo que ve, suponer lo que sigue y hacer las preguntas que se encuentran en el texto.

Al terminar la lectura los niños representarán la parte del cuento que más les gustó en el material que elijan . Los trabajos serán mostrados al grupo para que traten de adivinar de que parte del cuento se trata.

| | | |
|----------------|-----------|----------------|
| ✍ Actividad IV | Discusión | Tiempo 10 min. |
|----------------|-----------|----------------|

Discusión: El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas durante la sesión y su objetivo: ¿Cuáles fueron las actividades que realizamos?, ¿qué fue lo que aprendimos?, ¿cómo es que podemos tratar de adivinar lo que va a suceder en una lectura?, ¿cómo podemos saber si lo que nosotros supusimos es cierto o no?, ¿para que nos servirá tratar de adivinar lo que va a suceder en el cuento?, ¿tratar de adivinar lo que va a suceder a continuación nos podrá servir para otro tipo de textos?, ¿cuáles?, ¿cumplimos la meta?.

☉ **¿CÓMO ESTA FORMADO UN CUENTO?**

| | | |
|--|-----------------|------------------------|
| Cuento 2 | Sesión 7 | Tiempo: 60 min. |
| Estrategias de comprensión lectora: Elaboración de inferencias, estructura del texto. | | |
| ✎ Estrategias Instruccionales: Activación del conocimiento previo, anticipación al texto, modelado, práctica guiada, retroalimentación. | | |
| Objetivo: El niño identificará los elementos de la estructura de un cuento para elaborar, en equipo, una representación con dicha estructura. | | |

☉ **Propósito:** Esta sesión tiene como fin que los niños reconozcan como esta formado un cuento, a través de tener la experiencia de elaborar uno propio y al reconocer en este los elementos que lo integran.

★ **Meta:** Explicar la meta de la sesión: "La meta del día de hoy es aprender cómo está formado un cuento". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ **Recursos:** Hojas blancas, lápices, papel rotafolio, plumones, copias de los cuentos "el violín" y "la feria" para cada uno de los niños.

| | | |
|----------------------|-----------------------------------|------------------------|
| ✎ Actividad I | Juego "Haciendo un cuento" | Tiempo: 10 min. |
|----------------------|-----------------------------------|------------------------|

Juego completar frases para formar un cuento. El facilitador proporcionará las instrucciones del juego, realizará un ensayo antes de empezar el juego, proporcionará ayuda y retroalimentación durante la narración del cuento, fomentará la participación de los niños, utilizando preguntas, para completar información que pudiera ayudar a conformar mejor el cuento.

Instrucciones: Sentados todos en círculos a cada niño se le da una tarjeta con una frase que deberá completar por turnos, tomando en cuenta lo que el compañero anterior dijo (pegar un cartel a la vista de todos, que contenga las frases de todas las tarjetas).

Situación de juego: Vamos a jugar a inventar un cuento, ¿quien sabe cómo empiezan los cuentos?

Cuento

Tarjetas:

Había una vez

Pero un día..... Finalmente un día.....

Que se llamaba.....

Entonces tuvo que....

Y entonces.....

y vivía en.....

| | | |
|----------------|--------------------------------|-----------------|
| ✍ Actividad II | Lectura del cuento "El violín" | Tiempo: 15 min. |
|----------------|--------------------------------|-----------------|

El facilitador llevará a cabo la lectura de un cuento "El violín" utilizando las estrategias de: activación del conocimiento previo y elaboración de inferencias.

Preguntas: Elaborar preguntas, relacionadas con el tema del cuento que activen el conocimiento previo de los niños: ¿Que es una reliquia?, qué es una tienda de reliquias?, ¿las reliquias son caras?, ¿qué es un violín?, ¿cómo se toca?, como se llama al que toca un violín?.

Cuento

Modelado: Una vez terminada la lectura el facilitador, a través de preguntas, completará conjuntamente con los niños los espacios de un cuadro con los elementos de la estructura del cuento. ¿Cuál es el nombre del cuento?, ¿quiénes son los personajes que participan en el cuento?, ¿dónde se desarrolla la historia?, ¿cuál es el problema o situación que enfrentan los personajes?, ¿logran los personajes resolver su problema?, ¿cómo lo logran?, ¿cómo termina el cuento?. El facilitador explicara cómo están formados los cuentos, cuales son las partes que forman un cuento: Inicio, nudo y desenlace.

| Título | | |
|-----------------------------|------------------|------------------------------|
| Inicio personajes, lugar | Nudo problema | Desenlace solución, final |
| | | |

Preguntas: Elaborar preguntas, relacionadas con el tema del cuento que activen el conocimiento previo de los niños: ¿Qué es una feria?, ¿que hay en las ferias?, qué venden en las ferias?, ¿a ti te gusta ir a las ferias?.

Práctica guiada: El facilitador pedirá a los niños que lean, de forma individual el cuento "La feria", al terminar la lectura formar parejas y discutir la forma de completar el cuento. Finalmente completarán un cuadro igual al anterior, al terminar se mostrarán los trabajos al grupo. El facilitador proporcionará ayuda a la realización de las actividades y retroalimentación a cada equipo sobre la elaboración de su cuadro.

| | | |
|-----------------------|------------------|------------------------|
| ✍ Actividad IV | Discusión | Tiempo: 10 min. |
|-----------------------|------------------|------------------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas durante la sesión y su objetivo: ¿Cuáles fueron las actividades que realizamos?, ¿qué fue lo que aprendimos?, ¿cuáles son la partes que forman un cuento?, ¿cumplimos la meta?.

☺ **HAGAMOS UN CUENTO**

| | | |
|--|-----------------|------------------------|
| Cuento 3 | Sesión 8 | Tiempo: 60 min. |
| <p>Estrategias de comprensión lectora: Elaboración de inferencias, estructura de texto y composición.</p> <p>♣ Estrategias Instruccionales: Activación del conocimiento previo, modelado, práctica guiada, retroalimentación.</p> <p>Objetivo: El niño elaborará un cuento utilizando las características de la estructura de éste.</p> | | |

⊙ **Propósito:** El propósito de esta sesión es que los niños apliquen la estrategia de estructura del cuento, a través de la composición.

★ **Meta:** Explicar la meta de la sesión "Hacer nuestro propio cuento". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ **Recursos:** Hojas de papel, lápices, papel rotafolio, colores, plumones.

◇ **Preguntas:** ¿Cuales son las partes de un cuento?

| | | |
|----------------------|-------------------------------|------------------------|
| ✍ Actividad I | Juego contar un cuento | Tiempo: 20 min. |
|----------------------|-------------------------------|------------------------|

El facilitador promoverá la participación de los niños para recordar cómo esta formado un cuento, pedirá a los niños que le ayuden a **CONTAR** un cuento conocido por todos (ejemplo Caperucita roja) utilizando preguntas para ayudara los niños a contarlo, escribirá el cuento a la vista de todos. Pegar un cartel que contenga las siguientes preguntas:

| | |
|------------------------|--|
| •Inicio del cuento | ¿Cómo inicia el cuento? |
| •Consejo que recibe | ¿Qué es lo que le pide su mamá, qué consejo que le da? |
| •Se encuentra a ... | ¿A quien se encuentra? |
| •Problema que tiene | ¿Cuál es el problema que tiene y por qué? |
| •Solución del problema | ¿Cómo se soluciona el problema? |
| •Final | ¿Cómo termina el cuento? |

| | | |
|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| ✍ Actividad II | Cambiar un cuento | Tiempo 30 min. |
|-----------------------|--------------------------|-----------------------|

Cuento

El facilitador propondrá a los niños modificar el cuento anterior para hacer uno propio, utilizando las mismas preguntas y escribirá el cuento a la vista de todos. Al terminar se pedirá a los niños que elaboren, de manera grupal, las ilustraciones para el cuento, un equipo hará dibujos para el inicio, otro para el desarrollo, y otro para el final.

- Posteriormente, el facilitador propondrá la elaboración de una representación para la sesión siguiente permitiendo que los niños elijan entre una radio novela y una obra de teatro, explicando en que consiste cada una. Es recomendable llevar un fragmento de una radio novela para que los niños la escuchen y escojan lo que quieren trabajar.

El facilitador ayudara a los niños a planificar la siguiente sesión y escribirá, a la vista de todos, los elementos que serán necesarios, ayudando a los niños a planear la sesión: ¿Qué necesitamos para la (representación). (Hacer los diálogos, traer el material para hacer ruidos o para hacer disfraces o títeres). El facilitador solicitará sugerencias e ideas sobre cómo les gustaría hacer la representación. "¿Les gustaría grabar el cuento como si fuera a pasar la historia por radio?: ¿cómo piensan que podríamos hacerla?". "Les gustaría hacer una obra de teatro?, ¿cómo piensan que podríamos hacerla?".

| | | |
|-----------------------|------------------|------------------------|
| ✍ Actividad II | Discusión | Tiempo: 10 min. |
|-----------------------|------------------|------------------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas durante la sesión y su objetivo: ¿cuáles fueron las actividades que realizamos?, ¿cómo esta formado un cuento?, ¿qué necesitamos para hacer un cuento?, Nosotros podemos escribir nuestros propios cuentos?, ¿cumplimos la meta?

☺ **HAGAMOS UNA REPRESENTACIÓN**

| | | |
|---|-----------------|------------------------|
| Cuento 3 | Sesión 9 | Tiempo: 60 min. |
| Estrategias de comprensión lectora: Elaboración de inferencias, estructura del texto. | | |
| ♣ Estrategias Instruccionales: Activación del conocimiento previo, modelado, práctica guiada, retroalimentación. | | |
| Objetivo: El niño elaborará, en equipo, una radionovela a partir del cuento elaborado en la sesión anterior. | | |

☺ **Propósito:** Esta sesión tiene como fin motivar el interés de los niños hacia la lectura y la escritura de manera que reconozcan su importancia y función. Además de motivar a los niños a participar en toda una actividad desde la elaboración del texto (haciendo uso de la estrategia de estructura del texto), la planificación, el desarrollo y la evaluación, utilizando con ello estrategias metacognitivas.

★ **Meta:** Explicar la meta de la sesión. "Hacer una radio novela". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ **Recursos:** Grabadora, audio cassette, objetos que permitan realizar los ruidos necesarios.

| | | |
|----------------------|-------------------------------|------------------------|
| ✍ Actividad I | Hacer una radio novela | Tiempo: 50 min. |
|----------------------|-------------------------------|------------------------|

El facilitador pedirá a los niños que escuchen un fragmento de una radio novela y describirán: ¿quienes son los personajes?, ¿cómo se los imaginan?, ¿qué ruidos escucharon?. Posteriormente se leerá el cuento de la sesión anterior y elaborarán los diálogos para el cuento. Para ello el facilitador llevará hechos los diálogos iniciales para proporcionar un ejemplo y de esta forma los niños comprendan que es lo que hay que hacer. El facilitador motivará al grupo para definir que sonidos llevará y en dónde y quiénes harán la lectura de los diálogos. Posteriormente se hará un ensayo y finalmente se grabará la radio novela. El facilitador proporcionará ayuda durante la planificación, la elaboración de las actividades y proporcionará retroalimentación.

Cuento

Para facilitar la actividad se recomienda utilizar un cuadro que muestre de forma gráfica el desarrollo de la radio novela.

| Personaje | Dialogo | Sonidos |
|-----------|---------|---------|
| | | |

| ✍ Actividad II | Discusión | Tiempo: 10 min. |
|----------------|-----------|-----------------|
|----------------|-----------|-----------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas durante la sesión y su objetivo: ¿Cuáles fueron las actividades que realizamos?, ¿para que las hicimos?, ¿qué fue lo que aprendimos?, ¿cumplimos la meta?.

☉ HAGAMOS UNA REPRESENTACIÓN

| | | |
|---|----------|-----------------|
| Cuento 3 | Sesión 9 | Tiempo: 60 min. |
| <p>Estrategias de comprensión lectora: Elaboración de inferencias, estructura del texto.</p> <p>♠ Estrategias Instruccionales: Activación del conocimiento previo, modelado, práctica guiada, retroalimentación.</p> <p>Objetivo: El niño elaborará, en equipo, una representación teatral a partir del cuento elaborado en la sesión anterior.</p> | | |

☉ **Propósito:** Esta sesión tiene como fin motivar a los niños a participar en toda una actividad desde la elaboración del texto (haciendo uso de la estrategia de estructura del texto), la planificación, el desarrollo y la evaluación, utilizando con ello estrategias metacognitivas.

★ **Meta:** Explicar la meta de la sesión. "Hacer una obra de teatro". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ **Recursos:** Recortes de tela, papel de colores, papel rotafolio, plumones, tijeras, pegamento.

| | | |
|---------------|--------------------------|-----------------|
| ✍ Actividad I | Hacer una obra de teatro | Tiempo: 50 min. |
|---------------|--------------------------|-----------------|

Se llevará a cabo la lectura del cuento de la sesión anterior. El facilitador promoverá la participación de los niños para elaborar los diálogos sobre alguna parte del cuento, motivará al grupo para definir quienes serán los personajes, cómo hacer los títeres y que otros elementos necesitan, cómo la escenografía o el telón. Posteriormente se hará un ensayo y finalmente la representación. Se recomienda videgrabar la representación. El facilitador proporcionará ayuda durante la planificación y la elaboración de las actividades y proporcionará retroalimentación.

| | | |
|----------------|-----------|-----------------|
| ✍ Actividad II | Discusión | Tiempo: 10 min. |
|----------------|-----------|-----------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas durante la sesión y su objetivo: ¿Cuáles fueron las actividades que realizamos?, ¿para que las hicimos?, ¿qué fue lo que aprendimos?, ¿cumplimos la meta?

© ¿ CÓMO ESTA FORMADO UN PERIÓDICO?

| | | |
|--|-----------|-----------------|
| Noticia 1 | Sesión 10 | Tiempo: 60 min. |
| Estrategias de comprensión lectora: Reconocimiento de la idea principal, Estructura y función del texto, elaboración de inferencias. ♣ Estrategias instruccionales: Activación del conocimiento previo, modelamiento, práctica guiada, retroalimentación. Objetivo: El niño reconocerá la importancia, estructura y función del periódico. | | |

Propósito: El propósito de esta sesión es que los niños reconozcan, a través de la discusión, la función del periódico, que reconozcan la estructura del periódico y que rescaten la idea principal de una noticia a través de: la lectura, la descripción y la discusión.

★ **Meta:** Explicar los objetivos de la sesión "Conocer qué es un periódico, para que sirve y cuáles son las secciones que contiene". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ **Recursos:** Papel rotafolio, plumones, recortes de nombres de diferentes periódicos, diurex, recortes de noticias pequeñas de diferentes secciones, periódicos.

- En esta actividad se utilizará un número limitado de secciones: aclarando, que existen otras secciones.
- Se pedirá a los niños con anticipación que traigan un periódico o la parte de un periódico.

◇ **Preguntas:** Elaborar las preguntas que activen el conocimiento previo de los niños: ¿qué es un periódico?, ¿para qué se utiliza?, ¿por qué se publica diariamente?, ¿qué pasaría si no hubiera periódicos?". El facilitador escribirá las aportaciones de los niños en el pizarrón o papel rotafolio; y utilizará esta información para concluir sobre la importancia y función del periódico como un medio de comunicación.

| | | |
|---------------|--|-----------------|
| ✍ Actividad I | Concurso "Los nombres de los periódicos" | Tiempo: 15 min. |
|---------------|--|-----------------|

Dando un tiempo límite de 5 min., el facilitador proporcionará a los niños diferentes periódicos y les pedirá que los hojeen para poder participar en las siguientes actividades, sugiriéndoles que lean los encabezados, títulos, que vean las ilustraciones o fotos y las notas que hay debajo de las estas. Al terminar, se pedirá a los niños, que en equipo recuerden los nombres de los periódicos que conocen y por turnos cada equipo mencione los nombres que recuerden.

Situación de juego: Ahora vamos a hacer un concurso para ver que equipo conoce más nombres de periódicos.

El facilitador proporcionará las instrucciones, moderará la participación de los equipos, pegará a la vista de todos los nombres de los periódicos que se mencionen y finalmente pegará los nombres de aquellos que no fueron mencionados.

| | | |
|---------------|--|-----------------|
| ✍ Actividad I | Concurso "Los las secciones del periódico" | Tiempo: 15 min. |
|---------------|--|-----------------|

Pedir a los niños que en equipo recuerden los nombres de las secciones del periódico que conocen y por turnos cada equipo mencione los nombres que recuerden.

Situación de juego: Ahora vamos a hacer un concurso para ver que equipo conoce más secciones del periódicos.

El facilitador proporcionará las instrucciones, moderará la participación de los equipos, pegará a la vista de todos los nombres de las secciones del periódico que se mencionen y finalmente pegará los nombres de aquellos que no fueron mencionados.

| | | |
|----------------|--------------------------------------|-----------------|
| ✍ Actividad II | Actividad: ¿De qué trata la noticia? | Tiempo: 30 min. |
|----------------|--------------------------------------|-----------------|

Modelado: El facilitador mostrará diferentes noticias, seleccionará una y leyéndola en voz alta pedirá a los niños que le ayuden a saber de que trata. Posteriormente el facilitador pedirá a los niños que le ayuden a ponerle un título a la noticia y a hacer una ilustración fomentando la participación para que describan la fotografía que les gustaría que llevará la noticia. El facilitador promoverá la discusión para determinar a que sección del periódico podría pertenecer esta noticia y la pegará en una hoja rotafolio que contenga algunos nombres de las secciones del periódico.

Práctica guiada: El facilitador pedirá a los niños que formen equipos, les mostrará diferentes artículos, cada equipo deberá elegir uno y leerlo con atención.

Después deberán discutir en equipo: ¿de qué trata la noticia?, ¿a qué sección pertenece?, ¿qué título le pondrían?, ¿cómo podría ser la fotografía? y hacer la fotografía

Finalmente se pegará la noticia terminada en una hoja de rotafolio en la sección a la que pertenece.

El facilitador dará las instrucciones de la actividad, proporcionará ayuda y retroalimentación a los equipos en la realización de las actividades. Pegará un cartel con las indicaciones.

| | | |
|------------------------|------------------|------------------------|
| ✍ Actividad III | Discusión | Tiempo: 15 min. |
|------------------------|------------------|------------------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas durante la sesión y su objetivo: ¿Cuáles fueron las actividades que realizamos?, ¿para qué sirve el periódico?, ¿cuáles son las secciones que forman un periódico?, ¿qué información encontramos en cada sección? ¿cumplimos la meta?

© ¿CÓMO ESTA FORMADA UNA NOTICIA?

| | | |
|--|-----------|-----------------|
| Noticia 2 | Sesión 11 | Tiempo: 60 min. |
| <p>Estrategias para la comprensión lectora: Estructura del texto, elaboración de la idea principal, elaboración de inferencias.</p> <p>♣ Estrategias instruccionales: Modelamiento, práctica guiada, retroalimentación.</p> <p>Objetivo: El niño reconocerá la estructura de una noticia periodística para elaborar una de acuerdo con las características de la superestructura de la misma.</p> | | |

⊙ **Propósito:** Esta sesión tienen como propósito que los niños reconozcan cómo está formada una noticia y que a través de la composición utilicen la estrategia de elaboración de inferencias y estructura del texto para construir una noticia; así como, motivar el interés de los niños hacia la lectura y la escritura de manera que reconozcan su importancia y función

★ **Meta:** Explicar los objetivos de la sesión: "Saber como esta formada una noticia y elaborar una". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ **Recursos:** Recortes de diferentes artículos periodísticos con ilustración.

| | | |
|----------------------|------------------------------|------------------------|
| ✍ Actividad I | Completar una noticia | Tiempo: 20 min. |
|----------------------|------------------------------|------------------------|

Modelamiento: El facilitador mostrará diferentes fotografías de periódico, seleccionará alguna y describirá lo que observa en ella. Posteriormente se mostrará diferentes pies de foto y títulos, leyéndolos pedirá a los niños que le ayuden a saber cuál título y cuál pie de foto corresponde a su noticia. Finalmente pegará en una hoja, la ilustración con el título y el pie de foto.

Práctica guiada: Cada uno de los niños seleccionará artículos de diferentes secciones. El facilitador pedirá que observen su fotografía, describan lo que ven ahí y traten de adivinar de que trata su noticia, posteriormente escojan el pie de foto y el título, que podría pertenece a la misma. Finalmente escribirán el contenido de la noticia de acuerdo con las inferencias elaboradas.

Noticia

El facilitador dará las instrucciones de la actividad, proporcionará ayuda y retroalimentación a los equipos en la realización de las actividades. Pegará un cartel con las indicaciones de la actividad.

| | | |
|------------------------|---------------------------|------------------------|
| ✍ Actividad III | Hacer un periódico | Tiempo: 30 min. |
|------------------------|---------------------------|------------------------|

Formar equipos, cada equipo elegirá una sección del periódico y un tema de esta sección que les gustaría desarrollar para elaborar una noticia. Cada equipo, discutirá sobre lo que va a decir la noticia, elaborará el una ilustración, escribirá el pie de foto, el título, y escribirá la noticia, para pegarla junto con la ilustración y escribir los nombres de los reporteros. Finalmente se mostrarán todos los trabajos, y se pegarán en un cartel. Una vez integradas todas las noticias se dará un nombre al periódico.

Situación de juego: Ahora vamos a jugar a que trabajamos en un periódico y somos reporteros, y cada equipo es el encargado de una sección del periódico. El facilitador dará las instrucciones de la actividad, proporcionará ayuda y retroalimentación a los equipos en la realización de las actividades.

- Se sugiere videgrabar a los niños para elaborar un noticiero.

| | | |
|-----------------------|------------------|------------------------|
| ✍ Actividad IV | Discusión | Tiempo: 10 min. |
|-----------------------|------------------|------------------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas durante la sesión y su objetivo: ¿Cuáles fueron las actividades que realizamos?, ¿cómo esta formada una noticia?, ¿cómo podemos saber de que se va a tratar una noticia?, ¿observar el título y la ilustración nos puede ayudar en otros textos como los escolares?, ¿en que nos puede ayudar?, ¿cómo se sintieron al elaborar su propia noticia (fue fácil o no)?, ¿cumplimos la meta?.

☺ ¿CÓMO ESTÁ FORMADA UNA HISTORIETA?

| | | |
|---|-----------|-----------------|
| Historieta 1 | Sesión 12 | Tiempo: 60 min. |
| <p>Estrategias de comprensión lectora: Reconocimiento de la idea principal, estructura del texto, elaboración de inferencias.</p> <p>✎ Estrategias instruccionales: Activación del conocimiento previo, modelamiento, práctica guiada, retroalimentación.</p> <p>Objetivos: El niño identificará la estructura de una historieta para elaborar una equipo.</p> | | |

☉ **Propósito:** El propósito de esta sesión es que los niños reconozcan cuáles son los elementos que contiene una historieta, y que reconozcan a la lectura como una actividad recreativa.

★ **Meta:** Explicar el la meta de la sesión: "Saber cómo está formada una historieta". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ **Recursos:** Historietas pequeñas (aprox. 10 viñetas cada una), ilustraciones de los elementos que forman una historieta.

• Para esta actividad se pedirá a los niños con anticipación que traigan historietas de periódico o cualquier historieta pequeña.

◇ **Preguntas:** ¿Qué es una historieta?, ¿para que sirve?, ¿dónde encontramos historietas?

| | | |
|---------------|--|-----------------|
| ✎ Actividad 1 | Actividad "Cómo está formada una historieta" | Tiempo: 20 min. |
|---------------|--|-----------------|

El facilitador pedirá a los niños que formen parejas, y que seleccionen un par de historietas pequeñas (10 viñetas aprox), las cuales deberán leer en un tiempo límite. Al terminar el tiempo narrarán la historieta que más le gusto ante el grupo. Posteriormente el facilitador pedirá a los niños que observen las historietas que tienen y preguntará cuales son los elementos que contiene una historieta. El facilitador utilizará sus aportaciones y mostrará ilustraciones

Historieta

para explicar cómo esta formada una historieta (viñetas, globos, diálogos, personajes).

| | | |
|-----------------------|--|------------------------|
| ✍ Actividad II | Actividad: "Completar una historieta" | Tiempo: 20 min. |
|-----------------------|--|------------------------|

Modelado: El facilitador mostrará al grupo las viñetas (sin diálogos) de una historieta describiendo, conjuntamente con los niños, lo que observa en cada uno de ellas, a continuación utilizando la estrategia de elaboración de inferencias motivará a los niños a tratar de suponer de que trata la historieta. Posteriormente el facilitador propondrá la elaboración de los diálogos para completar la historieta. Deteniéndose en cada viñeta, el facilitador elaborará junto con los niños los diálogos para cada globo.

Práctica guiada: Formar parejas, cada equipo seleccionara una historieta pequeña (sin diálogos), de la cual deberán describir cada viñeta para elaborar inferencias sobre el contenido de la historia. Posteriormente se completará la historieta, elaborando los diálogos y finalmente se mostrará los trabajos ante el grupo.

El facilitador dará las indicaciones a los niños, proporcionará ayuda y retroalimentación durante el desarrollo de las actividades, pegará un cartel con las indicaciones.

| | | |
|------------------------|------------------|----------------|
| ✍ Actividad III | Discusión | Tiempo: |
|------------------------|------------------|----------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas durante la sesión y su objetivo: ¿Cuáles fueron las actividades que realizamos?, ¿qué es una historieta?, ¿para que sirve?, ¿dónde encontramos historietas?, ¿cómo está formada una historieta?, ¿cumplimos la meta?.

☺ HAGAMOS UNA HISTORIETA

| | | |
|---|-----------|-----------------|
| Historieta 2 | Sesión 13 | Tiempo: 60 min. |
| Estrategias de comprensión lectora: Reconocimiento de la idea principal, estructura del texto, elaboración de inferencias, composición | | |
| ✎ Estrategias insurreccionales: Activación del conocimiento previo, modelamiento, práctica guiada, retroalimentación. | | |
| Objetivos: El niño identificará la superestructura de la historieta para elaborar una con sus propios recursos. | | |

☉ **Propósito:** Esta sesión tiene como propósito que los niños utilicen la estrategia de estructura del texto, a través de la composición; así como, motivar el interés de los niños hacia la lectura y la escritura de manera que reconozcan su importancia como una actividad recreativa.

★ **Meta:** Explicar el objetivo de la sesión "Elaborar nuestra propia historieta". Presentar un cartel que contenga la meta y las actividades a realizar durante la sesión.

✓ **Recursos:** Hojas blancas, papel rotafolio, plumones, colores lápices.

| | | |
|----------------------|-----------------------------|------------------------|
| ✎ Actividad I | Hacer una historieta | Tiempo: 45 min. |
|----------------------|-----------------------------|------------------------|

Modelado: El facilitador pedirá a los niños que recuerden cómo está formada una historieta. Posteriormente mostrará una lista de títulos y les pedirá que seleccionen uno de ellos. A partir del título el facilitador preguntará: ¿De qué podría tratar la historieta?, ¿cuáles son los personajes que participarían. Utilizando las aportaciones de los niños el facilitador irá construyendo la historieta conjuntamente con los niños, elaborando: la historia, las viñetas, los dibujos, los globos y los diálogos.

Práctica guiada: El facilitador indicará a los niños que formen parejas y elaboren su propia historieta, proporcionará ayuda y retroalimentación durante el desarrollo de la actividad y pegará a la vista un cartel con las indicaciones.

Formar equipos, seleccionar de una lista el título de una historia, inventar una historia pequeña, construir la historieta hasta completarla con los diálogos, mostrar todos los trabajos ante el grupo.

Historieta

Situación de juego: Vamos a jugar a que trabajamos en una revista en la sección donde se hacen las historietas.

| | | |
|-----------------------|------------------|------------------------|
| ✍ Actividad II | Discusión | Tiempo: 15 min. |
|-----------------------|------------------|------------------------|

El facilitador promoverá la discusión entre los niños a través de preguntas, que permitan la reflexión sobre las actividades realizadas durante la sesión y su objetivo: ¿Cuáles fueron las actividades que realizamos?, ¿qué fué lo que aprendimos?, ¿cómo está formada una historieta?, ¿cumplimos la meta?.

Anexo II

Cuentos

La bruja

Lupita era una niña muy aplicada. La maestra muy seguido le pedía que ayudara a sus compañeros en las clases. Un día Lupita salió temprano para recoger hojas de los árboles. Quería hacer una colección de hojas.

Lupita se fue caminando cada vez más lejos, hasta que se encontró en medio del bosque y cuando se dio cuenta de que ya estaba oscureciendo quiso regresar, pero no encontró el camino ¿que creen que hizo Lupita ?.

A lo lejos vio una luz y se acercó a una casa ¿quien creen que vivía en la casa del bosque?. Una vieja muy fea le abrió la puerta y le dijo que entrara, que ella la iba a llevar de vuelta a su casa. Le dio un poco de refresco y al poco rato Lupita se quedó dormida. ¿Por qué se habrá quedado dormida, ¿quien creen que era la vieja?.

En la mañana, cuando Lupita despertó, se encontró encerrada en una jaula. La Bruja le dijo -ahora no saldrás más de aquí. Yo voy a ir a con mis compadres los brujos a ver cual de ellos te quiere comprar por que necesito mucho dinero.

Lupita se puso a llorar. No sabía qué hacer. De pronto, entraron a la casa unos duendecillos vestidos de verde y rojo, con botitas doradas. Los duendecillo le dijeron: ¿qué le habrá dicho los duendecillos?. -Ya no llores, Lupita nosotros te vamos ayudar: mira, allá en el rincón hay un libro del tamaño de un hombre. En ese libro la bruja tiene escritos todas sus fórmulas para hacer magias. Pero nosotros no sabemos leer. Sólo que tu que tu sepas leer te podemos ayudar, ¿qué creen que hicieron entonces? Lupita les dijo: -Yo se leer, yo les enseñaré. Traigan un lápiz y papel les diré cómo se escriben las palabras.

Lupita paso varios días y noches enseñando a los duendecillos, hasta que ellos aprendieron a escribir bien. Entonces Lupita les dijo: -Traigan papel y lápiz. Ustedes van a leer las fórmulas y yo voy a ir escribiéndolas.

La bruja

Los duendecillos fueron leyendo las fórmulas. Unas eran para transformar un lago en espejo, otras para que a los pies les salieran alas y correr muy de prisa y otras para que se desmoronaran los cerros.

Al final, encontraron la fórmula para abrir la jaula. Lupita apuntó todo con mucho cuidado y repitió muy despacio la fórmula. Poco a poco se fue abriendo la jaula y quedó libre. Los duendecillos bailaron de gusto.

-¡Vamonos! No sea que regrese la bruja -dijo Lupita. Empezaron a caminar por el bosque, pero de lejos oyeron una voz que decía: -¿a dónde van ustedes?. ¿quien creen que era?.

Reconocieron la voz de la bruja y se echaron a corre. De pronto se encontraron frente a un lago y pensaron: ahora sí, nos alcanzo la bruja ¿que creen que hicieron entonces?. Lupita saco su lista de fórmulas y encontró una que decía "Ponejo, dispejo , que este lago se convierta en espejo". Y al momento, el lago se endureció y Lupita y los duendecillos pudieron seguir corriendo encima del lago que se había vuelto espejo.

Ya habían corrido mucho cuando volvieron a oír los gritos de la bruja : - ¿No se me escaparan! qué creen que hicieron Lupita y los duendecillos?

Lupita volvió a sacar su lista de fórmulas mágicas y dijo: "Quiénes tenés, que nos salgan alas en los pies". Y de pronto comenzaron a correr tan rápido que parecía que volaban. Pero volvieron a oír a la Bruja.

Entonces, Lupita le dijo a los duendecillos: Vamos a subirnos a ese árbol y cuando la bruja pasó cerca del cerro., Lupita dijo la fórmula mágica. "Erro eero, que se caiga el cerro". En ese momento se oyó una gran trueno y todo el cerro se desmorono y la bruja quedó enterrada entre piedras.

Lupita y los duendecillos se bajaron del árbol y siguieron su camino muy contentos. Cuando llegaron a casa de Lupita, ésta les dio las gracias a los duendecillo y ellos le dijeron: ¿qué creen le dijeron a los duendecillos?. - Nosotros también estamos muy agradecidos contigo por que nos enseñaste a leer y a escribir.

La bruja

Lupita entró en su casa y todos sus familiares la abrazaron muy contentos por que había regresado sana y salva.

Lupita les contó lo que había pasado y les dijo que siempre iba a ayudar a quienes quisieran a prender a leer y a escribir, y así pudieran decir lo que decían los libros, como el de la bruja y tantos otros que hay buenos y malos.

Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Un mundo sin letras

Un día muy temprano, mientras Lili y Pablo estaban muy calentitos en la cama sonó violentamente un ruido, eran las 6:30 de la mañana ¿que creen sería ese ruido?, ese ruido no podía ser otra cosa que el despertador señal de que las vacaciones habían terminado y comenzaba el tercer año de escuela para Pablo y el primero para Lili.

¿Seguramente tú habrás sentido esas ganas de aventar el despertador, seguir durmiendo y que las vacaciones no terminaran nunca, no es así?. Pues eso mismo pensaban Lili y Pablo cuando se preparaban para ir al colegio, pero mamá parecía muy contenta, mientras iban en camino no hacia otra cosa que repetir lo maravilloso que sería todo lo que iban a aprender en la escuela.

El primer día transcurrió rápidamente, y aunque la escuela no era tan extraordinaria como decía mamá, tampoco era tan espantosa como decía Pablo.

Los días comenzaron a pasar, cada uno con más y más tarea para casa, montones de libros, nombres raros, enormes planas y todo para aprender a leer.

Lili ya no podía ir al parque por las tardes y no escuchaba otra cosa que no fuera -¿ya hiciste la tarea, apúrate con ese ejercicio, ponte a estudiar, repite esa plana. Y todo por esas cosas llamadas letras que no sirven para nada.

Nosotros sabemos lo que es tener que hacer planas y planas de aburridas letras, solo para aprender a leer ¿no es cierto?. Así que imagina como se sentía Lili. ¿cómo creen que se sentía Lili?.

Una noche después de terminar toda su tarea Lili se fue a dormir más cansada que nunca pensando en que la escuela y todo el mundo serían mejores si no existieran las letras.

Pero nosotros sabemos que cuando se desea algo con muchas ganas puede llegar a cumplirse ¿sabes que paso la mañana siguiente?.

Un mundo sin letras

Ese día era sábado y como no era día de escuela Lili estaba muy contenta, así que bajó corriendo con Pablo cuando Papá grito -¡Ya esta el desayuno!

Mientras mamá servía unos esponjados hot cakes, Lili se preparaba un gran vaso de leche con chocolate pero cuando lo probó tuvo que correr a escupirlos. ¿por que creen que habrá escupido la leche?

-¿Qué pasa contigo? -dijo papá

-¡Mi chocolate sabe a sal! -exclamó Lili.

-Ay! Lili cuando aprenderás. Sabes que antes de usar las cosa debes fijarte que son cómo podrías adivinar si era sal o azúcar?.

De pronto Lili miró a su alrededor parecía increíble pero era cierto ¿Qué crees que fue lo que pasó? no había una sola letra que pudiera ver, ni en los envases, ni en la caja de cereal, ni en el recetario de mamá.

Aún sin poder creerlo corrió a buscar sus cuadernos y era cierto su deseo se había cumplido. Alguien la había escuchado y se dio cuenta de lo inútiles que son las letras así que hizo que desaparecieran.

Lili aun no salía de su asombro cuando escucho la voz de mamá que decía - ¡Lili ven a ver el nuevo juego que compramos!.

Cuando Lili bajo, Pablo brincaba y rompía la caja con desesperación.

-¿Qué es? -preguntó Lili.

-No lo se contestó papá me dijeron que era un juguete, pero necesitamos abrirlo para saber de que juego se trata ¿por creen que la familia no podía saber de que juego era?.

-¡Claro!- penso Lili -Como no tiene un letrero.

Cuando lograron sacarlo vieron que era un juego de mesa familiar.

Un mundo sin letras

-Que divertido- dijo mamá -podremos jugar todos juntos.

-¿Pero como se juega?- preguntó Pablo.

-Pues fácil tonto hay que leer el instructivo- dijo Lili con mucha naturaleza.

-¿El qué?- dijeron todos a coro.

-¡No les digo!- exclamo Pablo esa niña es muy rara.

Como te imaginaras al no haber letras tampoco había ningún instructivo, por lo que la familia pasó varias horas tratando de averiguar en que consistía el juego hasta que se aburrieron y mejor se fueron a ver la televisión.

Así transcurrió el resto del día y como era sábado la familia quería divertirse pero Lili nunca penso que no podría hacerlo sin letras.

Lili y su familia tuvieron que enfrentar diferentes situaciones, escoge una y piensa cuál es el problema que pudieron tener y dinos que es lo que tu hubieras hecho. Por último inventa un final para la historia.

Una visita al mercado

Una visita al mercado

Un domingo por la mañana José estaba muy enojado porque su mamá le dijo que tenía que ir con ella al mercado que estaba en el centro de la ciudad.

José nunca había ido un , mercado sólo sabía que a es lugar iba mucha gente.

Al llegar al mercado quedó sorprendido, ¿por que creen que José se sorprendió? nunca se imaginó lo que estaba viendo. Era como entrar a otro mundo.

Era un mercado muy grande y había tantas cosas, que le dieron ganas de tener ojos en la espalda para poder verlo todo: frutas, carne de conejo, de víbora y de borrego; verduras que nunca había visto; ropa, chiles de muchas formas y colores; juguetes, globos y comida; en fin , había de todo.

A José le llamó mucho la atención la gente que gritaba; ¡Pásele, pásele, aquí tengo las cebollas que no hacen llorar, lléveselas! ¡Acérquese señora, llévase esta fruta, está sabrosa, es fresca y jugosa! ¡Venga, venga, aquí está la diversión para los pequeños de la casa, lléveles uno!

José empezó a sentirse muy bien por haber acompañado a su mamá, por que le había gustado mucho es mercado.

Mientras ella compraba las cosas que necesitaba, él escuchaba con mucha atención lo que decía ¿cuánto cuesta el kilo de pollo?"

José miro los pollos y pensó "¿Que feos se ven así todos pelones?"

De pronto pasó el globero. José iba a pedirle a su mamá que le comprar un globo, pero como todo le llamaba la atención, lo olvidó rápidamente y siguió muy divertido viendo los juguetes de madera que un señor estaba vendiendo.

Una visita al mercado

Cuando salieron del mercado, el niño sintió que el tiempo había pasado muy rápido, que había muchas cosas que no había visto y así se lo dijo a su mamá. ¿qué creen que le contesto su mamá?

"No te preocupes -le contestó mamá- Si quieres todos los domingos vienes conmigo para que conozcas todo lo que hay en el mercado. Presupuesto José estuvo de acuerdo y se fue de muy buen humor.

El violín

En una de las principales calles de la ciudad de México, se encontraba una lujosa tienda de antigüedades. El dueño era el señor Miguel, un rico comerciante considerado muy listo en los negocios

Un día entró a su tienda un joven alto y delgado, que parecía ser músico, pues traía un estuche que contenía un violín. El joven buscaba, por encargo de su tío, unos adornos que donaría a una iglesia. El señor Miguel le mostró lo mejor que había en la tienda y el joven anotó los precios de algunos artículos. Antes de salir le pidió al dueño que guardara su violín, ya que aún tenía que cumplir algunos encargos y no quería que se le maltratara, por ser un recuerdo de su padre. Don Miguel tomó la caja con el violín y la colocó dentro de una de las vitrinas para que nadie la tocara.

A la mañana siguiente, un señor vestido elegantemente entró a la tienda, se detuvo frente a la vitrina donde se encontraba el violín y le pidió que se lo mostraran. Después de revisarlo expresó:

-¡Este violín es único, véndamelo!- El distinguido señor le insistió a Don Miguel para que se lo consiguiera al precio que fuera, prometiéndole que volvería al día siguiente y darles una buena gratificación si se lo conseguía.

Esa misma tarde llegó el joven; Don Miguel le propuso comprarle su violín. El joven le contestó que no le interesaba venderlo. Don Miguel, tratando de convencerlo, le ofreció seiscientos pesos.

-No señor -contestó el joven, -ni por el doble lo he querido vender. Es el único recuerdo que tengo de mi padre y, aunque soy muy pobre, no quiero desprenderme de mi violín

Don Miguel sacó mil pesos y le dijo:

-Éste es mi último ofrecimiento.

El violín

El joven tomó el dinero aparentemente conmovido, y salió apresuradamente.

Transcurrieron ocho días sin que el elegante señor interesado en comprar el violín se presentara a cumplir su promesa.

Es día entró en la tienda un famoso violinista. Don Miguel aprovecho la oportunidad para preguntarle si efectivamente el violín era tan fino y costosos como le habían dicho. El violinista lo sacó de su estuche, lo reviso y dijo: -Esto es una basura, con quinientos pesos estaría bien pagado.

Cuando se quedó solo el avaro comerciante miro el violín diciendo.

-¡Qué tonto he sido, más de mil pesos he pagado por esta lección de violín!

La Feria

Cada año llega la feria a la colonia en la que viven Claudia y Nicolas, es una feria grande y tiene todo tipo de diversiones. Un viernes, cuando Claudia y Nicolas salían de la escuela con sus amigos, vieron que ya estaban instalando los puestos, la rueda de la fortuna y el carrusel; se emocionaron y empezaron a hacer planes para ir el domingo, todos juntos a divertirse.

Todos iban muy contentos, menos Rafael; él estaba muy pensativo

-¿Qué te pasa Rafa? -Preguntó Nicolas.

-¿No quieres ir con nosotros a la feria? -Preguntó Claudia.

-Lo que pasa -respondió Rafa- es que tal vez no pueda ir; mis papas me dijeron que el próximo domingo iremos a visitar a unos tíos que viven un poco lejos de aquí y a mi me gustaría ir con ustedes porque así me divertiría mucho más.

Todos los niños se quedaron muy callados, estaban pensando qué hacer para que Rafa pudiera ir con ellos

De pronto, Guadalupe dijo: -¡Pero si no hay problema!. Pedimos permiso a nuestros papas para ir el sábado y así podremos ir toso juntos.

-¡Qué buena idea! dijeron todos a coro.

Ese mismo día los niños pidieron permiso a sus papas.

El sábado por la tarde ya funcionaban todos los juegos: los caballitos, la rueda de la fortuna, los cochecitos, el tren, los volantines; había tantos que los ni los no sabían a cuál subirse primero.

Por fin decidieron subir todos a la rueda de la fortuna. Les gustaba sentir algo así como un hoyo en el estomago cada vez que la rueda bajaba. Claudia

La feria

gritaba mucho, Rafa alzaba los brazos, Guadalupe y Nicolas reían y cogía fuerte la barra de protección de su asiento.

Así durante un buen rato los niños subieron a varios juegos hasta que Nicolas dijo:

-¿Qué les parece si mejor vamos a la casa de los sustos?, yo ya estoy mareado por tantas vueltas que hemos dado.

Al salir de la casa de los sustos compraron dulces y globos para todos.

Ya había oscurecido, era hora de regresar a casa y los niños estaban muy contentos porque habían podido ir todos juntos a la feria.

Anexo II

Ilustraciones

