

01968

12



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR

LAS INFERENCIAS EN LA COMPRESION LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS: UNA INTERVENCION CON ALUMNOS DE EDUCACION PRIMARIA.

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL GRADO DE: MAESTRIA EN PSICOLOGIA PRESENTA: BELEM MORALES HERNANDEZ

DIRECTORA DEL REPORTE: DRA. ILEANA SEDA SANTANA

COMITE TUTORIAL: DRA ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS MTRA. MARIA ESTELA JIMENEZ HERNANDEZ DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS DRA. SYLVIA MARGARITA ROJAS RAMIREZ MTRO. ROBERTO BAROCIO QUIJANO DR. CARLOS SANTOYO VELASCO



MEXICO, D.F.

2003

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

1



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.

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

Por el orgullo de ser universitaria.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo profesional.

NOMBRE: Rocío Morales Hernández

FECHA: 24 / sep / 2003

FIRMA: Rocío Morales Hernández

DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS

Gracias por su apoyo en mi formación profesional,
por sus consejos y orientaciones,
por sus alentadoras sonrisas.
Por sus valiosos comentarios para enriquecer este trabajo.

DRA. ILEANA SEDA SANTANA

Yo creo que la labor de un excelente maestro
trasciende más allá de las aulas.
Cuando provoca que uno de sus alumnos sea
capaz de apasionarse por lo que aprende.
Así podría definir la afortunada coincidencia
con usted en este camino profesional.
Gracias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2

CON AMOR PARA MI FAMILIA:

Papá Rafa:

Gracias por estar a mi lado, por apoyarme a luchar por lo que creo...y sobre todo, por infundirme la fuerza necesaria para continuar.

Mamá Reyna:

Gracias, por tu confianza, por tu amor, por tus palabras, por compartir mis sueños.
Por creer en tus hijos...

Tío Cheque:

Admiro profundamente tu lucha en la vida,
tu fortaleza y decisión.

Jesús:

Siempre he creído que tu bondad es parte
de lo que te hace ser una persona realmente excepcional.

Alex:

El camino continúa, tengo tanta confianza en ti
y en tus ganas de crecer... no te detengas.

Antonia:

Mi querida hermana, siempre pienso en ti...

La vida no sería igual sin mis sobrinos:

Lizaully Belem, Rafael, José Luis, América, Brayán, Marissa,
Jesús Ezequiel y la preciosa Xently...

**HECHO CON
FALLA DE ORIGEN**

Agradecimientos:

A los alumnos y alumnas que participaron en esta investigación y que me enseñaron tanto.

A todos los profesores de la Maestría que compartieron sus experiencias y conocimientos durante este periodo de formación.

A mis compañeros y compañeras de la Maestría por su apoyo, su optimismo y sus ganas de seguir aprendiendo: Anahí, Hilda, Lorena, Octaviano y...

En especial a ti... Lourdes por tu solidaridad que te hace indiscutiblemente parte de este trabajo.

A mis amigos y amigas, que siempre tienen una palabra de aliento para mí: Fernando, Héctor, Lety, Lodue, Carmen, Jesús, Sonia, Laura, Mónica, Guillermo, Jorge y Lolita.

A mis socias, por compartir un sueño: AMIDE.

A Aarón, por compartir conmigo tu aula, tu experiencia y tu entusiasmo por la enseñanza. Mi reconocimiento profesor.

Y a todas aquellas personas que como Margarita Peón, enriquecieron este trabajo.

Mis más infinitas gracias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

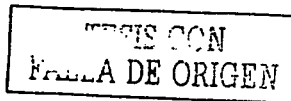
Fernando se que siempre contare contigo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
ANTECEDENTES	2
JUSTIFICACIÓN	4
COMPRENSIÓN LECTORA	7
Procesos que intervienen en la comprensión lectora	8
Teoría de los esquemas	11
Teoría sobre la generación de inferencias	12
Inferencias y comprensión lectora	14
Inferencias y textos narrativos	19
¿Cómo desarrollar la generación de inferencias en la lectura?	22
METODO	28
Objetivo	28
Procedimiento	28
Participantes	28
Materiales	28
Escenario	28
Evaluación diagnóstica	28
Diseño del programa de intervención	30
Intervención	31
Componente I	33
• Introducción al gusto por la lectura	33
Componente II	38
• Estructura del texto narrativo	38
• ¿Cómo identificar información en el texto? Modelo Teaching Question Relationships (QARs)	47
• Explicación del concepto de inferencia, modelado y aplicación de la estrategia de inferencia	58
Indicadores	58
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	71
BIBLIOGRAFÍA	81
Anexo	86
Componente I: Promoviendo la lectura	
Opiniones de alumnos, maestro y padres	



INTRODUCCIÓN

La comprensión de textos esta presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar ya que gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de textos escritos (Díaz Barriga y Hernández, 1999). La comprensión se considera un proceso activo, flexible y estratégico (Graesser, 1981; Van Dijk y Kintsch, 1983; cit. en Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2001) en el que intervienen la información que aporta el texto y la experiencia previa del lector. En este sentido, el lector construye una representación del texto o discurso en diferentes niveles, los cuales suponen diferencias en la profundidad de la comprensión. Estas diferencias se relacionan con los conocimientos del sujeto y con las inferencias que tiene que realizar para comprender.

Diversas investigaciones han mostrado que los principales atributos que debe poseer un buen lector son: el uso activo del conocimiento previo pertinente y la capacidad de seleccionar y usar de manera flexible estrategias de lectura pertinentes (cognoscitivas y autorreguladoras) (Seddon, 1990).

Dentro de estas estrategias, como mencionan Anderson y Pearson (1984) la inferencia ocupa un lugar especial en el proceso de comprensión, mientras que para Schank (1976; cit. en Valle y Fraga, 1997) considera la inferencia como el núcleo central de la comprensión.

Jonhston (1989) dice que la inferencia ha pasado de ser un proceso único a una selección de tipos de inferencias diferenciadas a partir de las que se predice prácticamente toda la comprensión. En este sentido, las inferencias son esenciales para completar huecos cuando la información no se encuentra explícita dentro del texto y cuantas más se realicen, mejor se comprenderá el texto (Warren, Nicholas y Trabasso, 1979; cit. en Jonhston, 1989).

Sin embargo, no todos los niños desarrollan habilidades de comprensión lectora, aún cuando interactúen con textos escritos. Por esto es necesario la aplicación de un programa en el cual las habilidades de la comprensión lectora sean identificadas, enseñadas y aplicadas en contexto.

En tal sentido, en este trabajo se presenta la aplicación de un programa de intervención orientado al desarrollo de estrategias inferenciales, considerando la explicación, el modelado y la práctica guiada.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANTECEDENTES

El reporte de experiencia profesional que se presenta es el resultado del trabajo llevado a cabo durante dos años en un escenario del Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) de la Maestría en Psicología Profesional de la Facultad de Psicología de la UNAM.

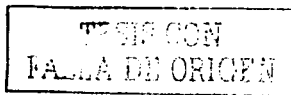
Dentro del primer semestre se realizó un análisis del contexto de la escuela primaria, sede del escenario. Para tal análisis, se consideraron los indicadores de Omelas (1998): orientación, contenidos, recursos, cobertura y organización, y con base en los resultados, se elaboró un diagnóstico de necesidades y una propuesta de intervención. En este sentido la información global permitió dirigir las acciones a un campo específico y a una población determinada.

Para dar continuidad al trabajo realizado durante el primer semestre, y considerando los resultados obtenidos del diagnóstico inicial en la escuela primaria, en el segundo semestre se presentó una propuesta de intervención orientada al trabajo con alumnos que necesitaban apoyo para acceder al sistema de escritura, en colaboración estrecha con la maestra especialista de la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular). De manera paralela, otra necesidad que surgió a raíz del trabajo con estos niños, fue la participación de los padres de familia de los alumnos con necesidades educativas especiales. Esto dio como resultado el diseño y la instrumentación de un programa de capacitación para los padres con el propósito de apoyar a sus hijos en el acceso a la escritura.

No obstante, las necesidades complejas y cambiantes de la escuela primaria, fueron generando información que fue de utilidad para ir perfilando el proyecto final denominado: "Comprender para aprender". Este proyecto se integró por cuatro programas de intervención, encaminados a promover la comprensión en las áreas de lectura, escritura y matemáticas.

En el caso particular del presente trabajo, se presentó una propuesta para fomentar la comprensión lectora cuyo objetivo general fue: promover estrategias de aprendizaje para elevar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de los tres primeros grados de primaria (1º, 2º y 3º), encaminándose a crear en los alumnos el hábito de la lectura. Esto, a través la modalidad de "Taller de Lectura", considerando que de esta manera se podría interesar y motivar a los niños hacia la lectura, creando un clima de confianza que permitiera el trabajo en equipo y de interacción entre ellos (Falconi, 1995).

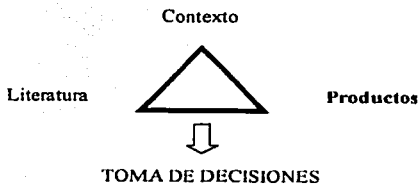
En lo referente a la operatividad del programa, se propuso inicialmente que se llevara a cabo en un grupo (tentativamente de 1er grado), un día a la semana con una duración de una hora. El taller incluiría la participación de todos los alumnos y se programarían las actividades en coordinación con el profesor. No obstante, la intervención se realizó con cuatro grupos: 1º, 2º y dos de 3º. Lo cual llevó a redefinir las metas de trabajo.



Redefiniendo metas

El proyecto "Comprender para aprender", surgió de las necesidades de la población, tanto de alumnos como de maestros, el cual estuvo dirigido a promover la comprensión en las áreas de lectura, escritura y matemáticas.

Durante este periodo de revisión e investigación de documentos bibliográficos, fue necesario considerar el contexto, la literatura y los productos de los alumnos para la toma de decisiones.



Posteriormente, se seleccionó el proyecto de investigación final. Éste se enfocó a los procesos inferenciales ya que los resultados de las evaluaciones daban evidencias que los alumnos no utilizaban estrategias que les permitieran hacer un eficiente uso de sus conocimientos previos para darle un significado a la información que leían, tenían dificultades en establecer conexiones lógicas entre ideas, así como en la unión de proposiciones y frases. Tampoco hubo indicios de que establecieran relaciones de secuencia de eventos en la lectura y no tomaban en consideración la estructura del texto narrativo, además tenían dificultades para recuperar información no explícita en el texto. Por otro lado, sus actitudes hacia la lectura no promovían el que ellos se acercaran a ésta.

Es por ello que el objetivo del presente trabajo fue *promover el uso inferencias en la comprensión lectora en textos narrativos, así como, fomentar en los alumnos el gusto por la lectura.*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

JUSTIFICACIÓN

El hecho de interactuar constantemente con niños que empiezan a leer y que intentan entender lo que leen, es sin duda uno de los motivos más importantes para realizar este trabajo. Indudablemente, saber leer tiene una importancia tan singular para la vida del niño en la escuela que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia tiene repercusiones en su carrera académica. Sin embargo, uno de los fracasos más frecuentes que ocurren en torno a la lectura, es precisamente, que el alumno no logra comprender diversos textos y tampoco logra extraer el significado de éstos.

Dentro de la escuela, los alumnos se enfrentan a diversos tipos de textos los cuales tienen características específicas. Los alumnos intentan comprenderlos y/o buscar aprender de ellos, sin embargo, no todos llegan a hacerlo. Otros, solo son capaces de lograr una comprensión poco profunda y por lo tanto, un aprendizaje poco significativo, recurriendo a aprender la información de forma memorística (Meyer, 1984; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Los lectores desarrollan habilidades de comprensión lectora en la medida que interactúan con los textos escritos. Los buenos lectores utilizan estrategias para leer que les permiten procesar la información del texto y darle significado (Puente, 1994). Diversas investigaciones sostienen que hay ciertas estrategias que tienen que entrenarse, por ejemplo en el caso de niños de tercer grado no derivan inferencias de manera espontánea por lo que se requiere se activen los esquemas pertinentes (Olmos, 1986) y es necesario la aplicación de un programa en el cual las habilidades de la comprensión lectora sean identificadas y enseñadas en las aulas (Alliende, Condemarin, Chadwick y Milicic, 1999).

Por otro lado, en la escuela la lectura no constituye un elemento que le permita al alumno tener un aprendizaje autónomo y tal vez influya la forma en como se dirige la práctica de la lectura. De manera preponderante en la enseñanza de la lectura se considera la forma de tomar el libro, el uso de la voz, cómo y donde detenerse al leer, quién debe y quién no debe leer (buenos o pobres lectores) o el tiempo en se debe leer algún texto o un número determinado de palabras, resultando poco importante el proceso de entender lo que se lee (Pulido, Moreno, González y Ruíz, 1995). En otras palabras, se suele olvidar la naturaleza constructivista del acto lector, es decir, la construcción de significados (Calero; Pérez y Calero, 1999).

Cabe señalar que la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización en la Educación Básica, replantea que el Plan y Programas de Estudio tenga una orientación constructivista, donde el alumno adquiera y desarrolle habilidades intelectuales que les permita aprender permanentemente y con independencia, aplicando sus aprendizajes a la vida cotidiana (SEP, 1993).

En tal sentido, en la asignatura de español se plantea como propósito central: "propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita" (p.22), considerado como una de las tareas prioritarias de la educación básica. En esta definición se resalta la funcionalidad de la materia en los procesos de la lectura y la escritura.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Para alcanzar el propósito de esta asignatura, es indispensable que el alumno tenga un aprendizaje sólido en el inicio de la lectura "como instrumento de aprendizaje autónomo" (p.23, SEP, 1993) así como aplicar las estrategias necesarias que le permitan tener una mejor comprensión al leer y, reflexionar acerca de los significados y de la utilidad de la información que tiene a su alcance dentro y fuera de la escuela.

En apoyo a esta reforma educativa, en 1995 se crea el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), el cual tiene como finalidad, asegurar que todos los niños inscritos en la educación primaria, adquieran la competencia básica para leer y escribir en el curso de los dos primeros grados. De la misma manera, asegurar que de tercer a sexto grado, los niños consoliden y ejerciten las competencias de la lectura y la escritura en los usos comunicativos básicos: el personal, el informativo-práctico y el recreativo literario (SEP, 2000a).

Es por ello, que actualmente el programa de estudio de español ha tenido algunas modificaciones, en las cuales los contenidos y actividades se organizan en función a cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. En el componente de lectura hay un apartado denominado: comprensión lectora. El propósito general para tercer grado: *es que los niños avancen en el desarrollo y uso de estrategias de lectura básicas para la comprensión de textos escritos*. Dicho componente considera:

- Audición de textos, lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente.
- Identificación del propósito de la lectura y del texto.
- Identificación de la relación entre imagen y texto.
- Uso de estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico.
- Identificación de palabras desconocidas e indagar su significado.
- Comprobación sobre la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones, así como, la corrección de las inapropiadas.
- Expresión de opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral.
- Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos (SEP, 2000b).

Para poner en práctica lo anteriormente planteado, existen materiales para apoyar el trabajo profesional de los docentes. Estos materiales de apoyo son los "Libros del Maestro" que a partir de 1996, hay uno por asignatura para cada grado (sólo existen de primer a cuarto grado). En estos libros en la asignatura de Español se plantean diversas modalidades de trabajo para que los alumnos, desde el primer grado, desarrollen estrategias de comprensión lectora (SEP, 1999a; 1999b). Sin embargo, no se puntualiza la importancia de que los alumnos sean conscientes de los procesos implicados y la relevancia de la actividad mediadora entre el docente y éstos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El problema de la pobre comprensión lectora en los alumnos persiste, aún con todas las acciones que se llevan a cabo. Tal fue el caso de la escuela primaria donde se desarrolló el proyecto "Comprender para aprender". Es por ello la relevancia de diseñar y poner en práctica este programa de intervención que tuvo como eje principal el uso de inferencias en textos narrativos.

En este sentido, el diseño de este programa de intervención se constituyó de dos componentes principales: acercamiento a la lectura y el uso de estrategias de inferencia en textos narrativos. En éste último componente se enfatizó el uso del Modelo Teaching Question Answer Relationships, QARs (Pearson & Jonson, 1978; cit. en Mason y Au, 1990; Raphael, 1986), el cual consiste en ayudar a los alumnos a mejorar la comprensión de textos y a contestar preguntas sobre los mismos, a través de tres estrategias básicas de comprensión: localizar información; determinar la estructura del texto y cómo esa estructura comunica información; y determinar cuando una inferencia es requerida. Finalmente, se desarrolló el concepto de inferencia y su aplicación estratégica (Cooper, 1998).

Por otro lado, los resultados obtenidos de esta investigación permite contar con algunos elementos en materia de comprensión lectora para contribuir a destacar al papel que tiene la Psicología Educativa en el ámbito de la educación primaria. Esto es a partir de propuestas concretas de enseñanza realizadas en el aula por profesionales de la educación.

Es por ello, que en esta propuesta se pretende presentar una forma alternativa e innovadora en torno a la enseñanza de la comprensión lectora, fundamentada en prácticas en contexto con un marco teórico-metodológico que permita su replica y generalización en diversos grados de la educación primaria y en la generación de nuevas investigaciones al respecto.

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

COMPRESIÓN LECTORA

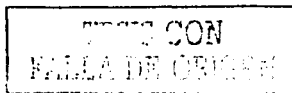
Durante mucho tiempo en la enseñanza se considero a la lectura como un acto mecánico, en el cual el alumno traducía grafías por sonidos haciendo de la lectura una simple decodificación, dejando de lado la búsqueda de significados. Es por ello que el lector se enfrenta a serios problemas al intentar reconstruir este sistema (Palacios, Muñoz y Leiner, 1994). La lectura va más allá de la simple decodificación, se necesita comprender como requisito indispensable para darle significado a lo que se lee.

Pero, ¿qué es la comprensión?. Para Smith (1990) la comprensión es un proceso activo, en donde el lector no es un recipiente estático de los significados impresos, ha de hacer sucesivas predicciones si espera comprenderlos. Pero dichas predicciones no configuran una actividad especial o particularmente difícil, asociada en exclusiva a la comprensión del lenguaje. Es más bien, una de las actividades que se ejercitan a través de nuestra vida y constituye la base para todo aprendizaje. Este autor considera que cuando el lector se enfrenta a un texto, existen dos fuentes de información esenciales: la información visual y la no visual. La información visual se refiere a los signos impresos de un texto y la no visual, al conocimiento que posee el lector sobre el tema que se aborda. Esto es, su conocimiento previo.

Para Johnston (1989) la comprensión lectora es un proceso complejo que incluye el uso consciente e inconsciente de varias estrategias, incluidas las estrategias de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar. En la construcción del modelo resultado de la lectura, se emplean estructuras esquemáticas de conocimiento y los distintos sistemas de señales dadas por el autor (palabras, sintaxis, macroestructura, información social) para plantear hipótesis que se comprueban poniendo en marcha varias estrategias lógicas y pragmáticas.

Por su parte, Díaz Barriga y Hernández (1999) la definen como una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector (memoria, atención, percepción, codificación y conocimientos previos) y del texto, dentro de un contexto determinado. Estos autores, explican que la comprensión lectora es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector trata de reconstruir una representación a partir de los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza todos sus recursos cognitivos pertinentes, tales como esquemas, habilidades y estrategias), considerando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito. La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se enriquece por las interpretaciones, inferencias, integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar.

La interpretación del lector dependerá de las interacciones complejas que ocurran entre sus características, (sus intereses, actitudes, conocimientos previos, etc.) el texto (las intenciones presentadas explícita o implícitamente por el autor) y el contexto (las demandas específicas, la situación social, etc.) en que ocurra la lectura. Cabe señalar, que el contexto desempeña un papel determinante en la naturaleza y calidad de la forma en que se conduce el lector frente a situaciones de comprensión de la información escrita.



De este modo, la comprensión, en su calidad de experiencia personal, provoca en el individuo estados afectivos que pueden revertirse en el procesamiento del mismo mensaje, facilitándolo u obstaculizándolo. De igual manera, es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica (Goodman, 1982).

Todos estos autores coinciden en que la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, y que además implican las experiencias del lector, las cuales juegan un papel muy importante en la interpretación del mismo, así como el uso de estrategias para una adecuada comprensión.

En conclusión, leer es una actividad, que en términos muy generales, implica decodificar, comprender y aprender del texto y establecer relaciones para que la lectura sea funcional para el lector (Puente, 1994), en donde intervienen procesos de inferencia continua que se apoyan en la información que aporta el texto y de los conocimientos que tiene el lector acerca del mundo para construir una interpretación acerca de aquél, dando como resultado la construcción de un modelo mental, situacional. (Carpenter y Just, 1987; Jonson-Laird, 1983; Van Dijk y Kintsch, 1983; cit. en García, 1995). Este modelo hace alusión a personas, marcos, estados, sucesos y acciones del micromundo mental que el texto describe (Graesser et al., 2001).

Procesos que intervienen en la Comprensión Lectora

En términos generales, se considera que la lectura implica dos procesos:

- *Decodificación*, su dominio implica aprender a discriminar o identificar las letras aisladamente, formando grupos y, sobre todo, significa que posee la capacidad para identificar cada palabra como una forma ortográfica con significado (Puente, 1994; Defior, 1996). Se pueden considerar tres niveles: en primer lugar, el lector debe reconocer las palabras, codificando los patrones gráficos de cada una de ellas accediendo al diccionario interno que proporciona el significado de cada una de ellas. En segundo lugar, la activación de un analizador sintáctico que extraiga las relaciones gramaticales entre las palabras de cada oración. Por último, en nivel de análisis del lector debe inferir las relaciones semánticas entre los diferentes componentes de cada oración (García, 1995).
- *Comprensión*, es el producto de un proceso regulado del lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto (Carr y Levy, 1990; Okakhill y Garnham, 1987; Sánchez, 1988, 1990, 1993; cit. en Defior, 1996). Este proceso es activo, flexible y estratégico, en el cual se considera esencial tomar en cuenta las metas y el conocimiento general del lector. Estas características del lector influyen profundamente sobre las representaciones cognitivas construidas dando como resultado la comprensión (Graesser, 1981; Van Dijk y Kintsch; cit. en Graesser et al., 2001)

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto construye una representación del mismo, como se ha mencionado anteriormente; esta representación es producto de los conocimientos previos del lector, pero también intervienen las características del texto y su estructura (García, 1995). Sin una estructura que tuviera en cuenta una jerarquía del texto, no sería posible comprender el mensaje que el autor pretende transmitir. En este sentido, el lector, utiliza diferentes niveles, de acuerdo a la jerarquía de un texto, para recordar el contenido de éste. Es decir, de acuerdo al llamado "efecto de niveles", los contenidos o ideas más importantes, son aquellos que ocupan una posición más alta, y por lo tanto, tendrán más probabilidad de ser recordados que aquellos que ocupan una posición estructural más baja.

Por otro lado, el modelo de Kintsch y Van Dijk (1978; Kintsch y Van Dijk, 1983) explica que el lector de un texto puede representar el significado de éste, mediante la construcción de una microestructura. Esta, también es denominada base del texto y consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, conectados entre sí.

Las actividades de *microprocesamiento* o *microprocesos* son de ejecución relativamente automática y tienen que ver con todos los subprocesos involucrados que se dirigen a la codificación de proposiciones (Díaz Barriga, 1988 y Vidal-Abarca y Gilabert, 1991, cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1999).
Algunos de los microprocesos son:

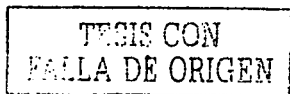
1. Identificación de grafías (letras) e integración silábica.
2. Reconocimiento y análisis de palabras.
3. Análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes
4. Establecimiento de proposiciones.

Además de la microestructura, el lector construye la macroestructura o representación semántica del significado global del texto. La macroestructura esta constituida por proposiciones que representan el tema o idea general de éste, y se construye mediante la aplicación de macrorreglas. Éstas permiten reducir el número de proposiciones de la microestructura, manteniendo las relevantes e incorporar otras nuevas, mediante generalización o construcción (García, 1995).

Las actividades de *macroprocesamiento* o *macroprocesos* son aquellas que tienen que ver directamente con la construcción de la macroestructura (representación proposicional y semántica de naturaleza abstracta y global del texto). Los macroprocesos a diferencia de los microprocesos son de ejecución relativamente consciente (aunque el grado de consciencia también dependerá de factores tales como complejidad del texto, propósitos del lector, etc.).

Los macroprocesos más relevantes son:

1. Integración de proposiciones (establecimiento de la coherencia local)
2. Integración y construcción coherente del significado global del texto (macroproposiciones: macroestructura).
3. Construcción de un modelo mental o de la situación.



TEORÍA DE LOS ESQUEMAS

Según Rumelhart (1981, 1984; cit. en Pozo, 1989), la teoría de los esquemas se ocupa de cómo se representa el conocimiento y de cómo se usa el que está almacenado. Esta teoría postula, que en el procesamiento de lo que se lee, se aplica el conocimiento del lector, y que el contexto de la situación en que se está procesando dicha información interactúa para influir en la interpretación y en el recuerdo posterior de la nueva información (Brooks y Dansereau, 1983; cit. en Olmos, 1986)

Esta postura aporta uno de los elementos teóricos que han contribuido a la concepción de la comprensión lectora, la noción de esquema. La cual es definida como la unidad de información de carácter general que representan las características comunes de objetos hechos o acciones y sus interrelaciones facilitando la codificación, almacenamiento y recuperación de información relevante, además de tener funciones interpretativas e inferenciales (Aguilar, 1988 ; Rumelhart ,1980; cit. en Cooper, 1998).

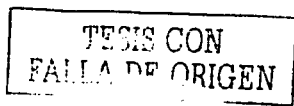
Los esquemas poseen variables cuyos valores deben rellenarse ya sea mediante la información de contexto, la almacenada o infiriendo los "valores ausentes". Estos valores son fijos y opcionales en tanto se actualicen con la información entrante. Pueden existir distintos esquemas para diferentes dominios de contenidos. En un mismo dominio los esquemas se encuentran relacionados en sistemas a través de relaciones de diferenciación, jerarquización e integración parte-todo. Los esquemas incluyen información de tipo conceptual o semántica, episódica y actitudinal (Hernández, 1998).

Otra de las propiedades de los esquemas es su poder de activación (Anderson, cit. en Hernández, 1998). Dicha activación permite el uso de información almacenada en la memoria de largo plazo, lo que permite relacionar, incorporar e integrar semánticamente toda la información novedosa que se encuentre activada en la memoria de trabajo. Los esquemas se encuentran internamente organizados, por lo que, además de existir conocimiento hay información de cómo debe de usarse ese conocimiento (Rumelhart, 1984, Crocke, Fiske y Taylor, 1984; cit. en Puente, 1994).

La función de los esquemas en la comprensión es fundamental (Aguilar, 1988) ya que cuando un lector interactúa con un texto utiliza su conocimiento esquemático, ya que sin éste sería imposible encontrar algún significado. De igual forma, sin los esquemas de conocimiento sería imposible la construcción de la macroestructura y la creación del modelo mental que se pueda desprender de él (McNamara, Miller y Bransford, 1991).

Es así, que cuando el lector realiza una lectura, y en ese texto se omiten ciertos aspectos o antecedentes, tiene que inferirlos. Para realizar tales inferencias, el alumno tiene que hacer uso de los esquemas pertinentes que permitan la interpretación del texto. Sin algún esquema no se podría asimilar una experiencia, sería incomprensible y por lo tanto habría poco aprendizaje (Anderson, 1973).

Algunos autores (Minsky, 1981; cit. en Olmos, 1986; Resnick 1984; cit. Díaz Barriga y Hernández, 1999) clasifican algunos esquemas según su nivel de abstracción, que utiliza el lector al realizar inferencias. Estos esquemas son:



- Esquemas de los objetos: conocimiento de los objetos aunque se vean parcialmente, completando mentalmente los valores (huecos).
- Esquemas temporales: ciertos eventos tienen una secuencia programada, por lo que se puede predecir lo que antecede o continúa en un punto de la cadena de eventos.
- Esquemas gramaticales: se considera un aspecto gramatical, por ejemplo: el verbo como un esquema que sirve de referencia para acomodar las otras partes componentes de la oración.
- Esquemas de estructura: la organización de ciertas narraciones tienen una estructura predecible.
- Esquemas de conocimiento acerca del dominio específico sobre el tema del texto.
- Esquemas de conocimientos generales acerca de su experiencia.

En conclusión, los esquemas demuestran que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión, y por tanto, en la generación de inferencias (Adams y Bertram, 1980; Durkin, 1981b; Pearson et al., 1979; cit. en Cooper, 1998). Anderson y Pearson (1984) consideran que uno de los procesos clave, esenciales en la teoría de los esquemas es precisamente, la generación de inferencias.

TEORIAS SOBRE LA GENERACIÓN DE INFERENCIAS

Existen algunas posturas teóricas, para explicar la generación de inferencias. En este trabajo solo se abordarán: la posición minimalista y la constructivista; esta última, concuerda con la postura general de esta investigación.

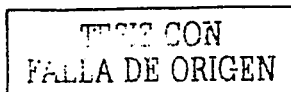
La posición minimalista.

La posición minimalista representada por McKoon y Ratcliff (1986; 1992; cit. en García, 1999; 1992; cit. en Graesser et al., 2001) se ocupa exclusivamente de las inferencias que se producen automáticamente durante la lectura, diferenciándolas de aquellas otras que son el resultado de procesos estratégicos, controlados por las metas de los sujetos y, por tanto, procesos mucho más lentos.

Esta teoría postula que las únicas inferencias que se codifican automáticamente durante la lectura son las que se basan en la información fácilmente disponible, o en frases explícitas del texto, o en aquellas que se precisan para conseguir la coherencia local. Estas inferencias son las de antecedente causal, las cuales son importantes para establecer la coherencia textual local. Los lectores necesitan establecer un nexo causal entre un nuevo suceso y un pasaje previo del texto. Estas inferencias, son las que según esta postura tienen mayor peso cuando se realiza la comprensión (Graesser et al., 2001).

La posición constructivista

Esta teoría es representada por Graesser, quién explica las inferencias que los lectores generan cuando construyen un modelo de la situación a partir de su interacción con el texto



(Graesser y Gordon, 1990). Como se ha mencionado anteriormente, un modelo situacional es una representación mental de las personas, marcos, acciones y sucesos que son mencionados en los textos explícitos. Las inferencias requeridas durante el proceso de comprensión, como señalan Van Dijk y Kintsch (1983) no forman parte del texto base sino que pertenecen a un nivel no textual, al modelo situacional.

A su vez, Glenberg, Meyer y Lindem (1987; cit. en García, 1999) añaden que cuando se usa un modelo mental como referente para las construcciones lingüísticas, ese modelo guía la interpretación del texto, controla las inferencias que se hacen e influye en el grado en que el texto es valorado como coherente.

Graesser, Singer y Trabasso (1994; cit. en García, 1999; Graesser et al., 2001), presentan los distintos componentes que tiene esta teoría para explicar la generación de inferencias. Cabe hacer mención que esta teoría propone que los componentes básicos operarían de forma paralela más que de forma secuencial, siendo el procesamiento de tipo interactivo más que modular:

- El primer componente, tendría que ver con el objetivo del lector. Quién lee y orienta sus metas, comprende mejor y construye inferencias.
- El segundo componente, es la coherencia. Quién comprende, intenta construir un significado que sea coherente tanto a nivel global como local. Las inferencias que se generan están encaminadas a obtener la coherencia local, puenteadando la información para obtener como resultado final la coherencia global. Se trataría de precisar el tema principal que trata de comunicar en el texto (Graesser y Gordon, 1990).
- El tercer componente, es la explicación. Esto se refiere a que si el lector comprende, intentará explicar el por qué determinadas acciones, sucesos y estados que son mencionados en el texto, por lo que tendrá que generar inferencias para su comprensión. En este caso las inferencias que se realizan son las que conectan una proposición explícita con el contexto del pasaje previo y aquellas que motivan las acciones (Graesser, 1981; cit. Graesser et al., 2001).

Si bien la teoría en general tiene escasa precisión, las predicciones sobre qué tipo de inferencias ocurrirán durante la comprensión (de textos narrativos fundamentalmente) son mucho más precisas. La posición constructivista pronostica que se procesarán durante la lectura las siguientes inferencias: inferencias referenciales, inferencias causales, inferencias sobre metas, inferencias temáticas e inferencias sobre la reacción emocional de los personajes.

Pronostica también que las siguientes inferencias elaborativas normalmente no son generadas durante la lectura: inferencias sobre consecuencia causal, inferencias sobre la activación de una categoría nominal, inferencias instrumentales, inferencias sobre metas subordinadas, inferencias sobre estados, inferencias sobre la emoción del lector e inferencias sobre la intención del autor.

Algunos aspectos en los que se ha producido especial controversia entre la postura minimalista y constructivista, ha sido, en el sentido de interpretar de distinta manera los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

resultados. Es decir, desde la perspectiva constructivista, la teoría de los modelos mentales propone que las inferencias, incluso las elaborativas, son utilizadas por los lectores para representar mentalmente los objetos descritos por el texto, mientras que la posición minimalista no comparte esta interpretación y argumenta que a no ser que el instrumento fuese explícitamente requerido no hay evidencia de que fuese codificado en la comprensión.

Por lo que McKoon y Ratcliff (1992; cit. en García, 1999) dicen que: "... la controversia entre minimalismo y constructivismo versa sobre las inferencias que un lector codifica automáticamente, en ausencia de metas específicas y estrategias. Ni uno ni otro proponen modelos de cómo el procesamiento de las inferencias estratégicas se lleva a cabo; esto permanece en la agenda para futuras investigaciones" (McKoon y Ratcliff, 1992, pág. 462 en García, 1999).

A manera de conclusión, si la inferencia es un proceso de juzgar, concluir y razonar acerca de lo que nos da la información de un texto, se convierte en aquella estrategia que es la esencia misma de la construcción de conocimiento, ya que partiendo de los conocimientos disponibles que tiene el lector podrá llegar a comprender lo que no está explícito en el texto y darle significado (Cooper, 1993).

INFERENCIAS Y COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión es un proceso mental y consiste en elaborar el significado relacionado con la información del texto con la propias experiencias, y es preciso enseñar al lector a que identifique la información previa de que dispone, ya que los procesos de reconstrucción se llevan a cabo por medio de los procesos inferenciales. En otras palabras, las inferencias permiten completar información ausente o implícita, a partir de lo dicho en el texto (SEP, 2000b), partiendo de las estructuras del lector como la fuente desde dónde se realizan (García, 1999). Por ejemplo, si se lee: "Ponchito, hacía reír a los niños que se reunían con él todas las tardes", se puede inferir que Ponchito era divertido o que probablemente era un payaso.

En este sentido, como ya se mencionó anteriormente, los esquemas permiten al lector hacer las inferencias necesarias para llenar los huecos producto de la información ausente, lo que permitirá conectar los hechos formando una secuencia coherente (Aguilar, 1988). Sin ellas sería imposible comprender un texto a un nivel más global que el de una oración (García y Cordero, 1987, cit. en García, 1999). Tampoco sería posible entender el mensaje que nos está proporcionando el autor "entre líneas" advirtiendo ciertas pistas implícitas en el texto (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

En el proceso de lectura, intervienen diversas estrategias, dentro de éstas, están las de elaboración, las cuales se refieren a como el lector utiliza sus conocimientos previos al interactuar con el texto, relacionando estas dos fuentes de información para dar una interpretación a la lectura. (Puente, 1994). En este sentido, algunos autores (Schank y Abelson, 1975; Paris y Lindauer, 1977; Paris, 1978; Rojas, 1979; cit. en Olmos, 1986) consideran que el enlace o componente adicional del significado de un texto, puede

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

explicarse en términos de las inferencias que el lector debe hacer para conectar el significado de las oraciones con sus conocimientos.

Los buenos lectores usan diversas estrategias mientras leen para construir significados, (Cooper, 1993; Puente, 1994) mientras que los pobres lectores no son conscientes de que deben hacer un esfuerzo por darle sentido a lo que leen y además no varían el tipo de estrategias de acuerdo al tipo de texto y propósito de la lectura (Brown, 1982; Dole et al., 1991; cit. en Puente, 1994). Las investigaciones han encontrado que dentro de las cinco principales estrategias (identificación de la información importante, supervisión o monitoreo, resumen y preguntas) que emergen de los lectores, una de ellas es precisamente la inferencia (Baker y Brown, 1984; Dole et. al 1991; Paris, Wasik y Turner, 1991; Pressley, Jonhston, Symons, MacGoldrick y Kurita, 1989; cit. en Cooper, 1993).

El lugar que ocupa la inferencia en el proceso de comprensión, es fundamental, ya que en su nivel más profundo, implica la construcción de un modelo referencial o situacional de la realidad descrita por el texto y que no coincide necesariamente con la información explícitamente presente en el enunciado original (Carpenter y Just, 1989; Jonson-Laird, 1983; Just y Carpenter, 1987; cit. en García, 1999; Van Dijk y Kintsch, 1983).

Por su parte, Anderson y Pearson (1984) coinciden en considerar que la inferencia ocupa un lugar especial en el proceso de comprensión, mientras que para Schank (1975; cit. en García, 1999; 1976; cit. en Valle y Fraga, 1997) la inferencia es el núcleo del proceso de comprensión, y por está razón, las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las entradas de un todo relacionado, y también argumenta que con frecuencia las inferencias son el punto principal del mensaje. Mientras que Jonhston (1986), dice que partir de las inferencias se predice prácticamente toda la comprensión.

Pearson y Jonhson (1978; cit. en Johnston, 1989), mencionan como se establece la interacción entre el texto y los conocimientos del lector para la generación de inferencias: "Comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido... la comprensión es activa, no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de ganar y contar literalmente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias" (p. 24).

Pero, ¿Cuáles son las inferencias implicadas en la lectura?. Estudiosos en la materia se han dado a la tarea de clasificar el tipo de inferencias que se presentan en la comprensión. En este sentido, se presentan diversos tipos de inferencias y cómo se generan (cuadro 1). Cabe hacer mención que los nombres que los distintos autores asignan a las inferencias son variables, sin embargo, hay similitud con respecto a la función que cada inferencia tiene.

Cuadro 1. Tipos de inferencias (Adaptado de García, 1999; Valle y Fraga, 1997; Olmos, 1986)

TIPO DE INFERENCIA	EXPLICACIÓN	REFERENCIAS
<i>Causales</i> Son una clase especial de inferencia puente	Son inferencias necesarias para integrar o conectar diversas frases del texto.	Clark, 1975; Clark, 1974 Haviland; Haviland y Clark y 1977
<i>Puente</i> Otras denominaciones: retrospectivas, hacia atrás y conectivas.	Una palabra (e.g., un pronombre) o una frase se une referencialmente a un elemento previo del texto.	Graesser y Kreuz, 1993
<i>Referenciales</i> Otras denominaciones: anafóricas	La inferencia es una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo.	Graesser y Kreuz, 1993
<i>Elaborativas</i> Otras denominaciones: opcionales y hacia adelante	Enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto.	Schank, 1975; Just y Carpenter, 1987; Whitney, Ritchie y Clark, 1991
<i>Prospectivas u optativas</i> Inferencias hacia adelante	Anticipan lo que va a ocurrir, pueden predecir conexiones de lo ya afirmado con lo que todavía no se ha dicho.	Singer, 1990. Van den Boroek, 1994.
<i>Retrospectivas o necesarias</i> Inferencias hacia atrás	Ligan lo que se está afirmando en un momento dado con algo previamente establecido.	Singer, 1990. Van den Boroek, 1994.
Estos autores manejan cuatro tipo de inferencias:	1. Decidir cuál esquema entrará juego para comprender el texto	Anderson y Pearson, 1984
	2. Cuando el lector decide que una característica particular falta en una historia y al inferir trata de llenar el hueco en ésta.	Anderson y Pearson , 1984

TRIS CON
FALLA DE ORIGEN

TIPO DE INFERENCIA	EXPLICACIÓN	REFERENCIAS
	3. El lector llena un hueco en particular en un esquema, destinado a darle un valor por "default" en la ausencia de información sustancial en el texto.	Anderson y Pearson , 1984
	4. Extraer una conclusión basada en la falta de conocimiento.	Anderson y Pearson, 1984
<i>Léxicas</i>	Este tipo de inferencia se refiere a la conexión por contexto y a la anáfora	Trabasso, 1977
○ La inferencia por contexto	Se refiere a la comprensión de algunas palabras de acuerdo al marco en que se encuentran.	Trabasso, 1977
○ Las anáforas	Tienen como función, recuperar la idea de un termino mencionado con anterioridad. Sustituyendo a un sujeto o un evento (referentes) por pronombres, adverbios, adjetivos, etc.	Trabasso, 1977
<i>Espacio-Temporales.</i>	Estas inferencias describen eventos dentro de un marco espacial o temporal, es decir, si A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A.	Trabasso, 1977
<i>Extrapolativas.</i>	Aluden a la inclusión de enlaces a partir de componentes o la secuencia de eventos que unen a dos oraciones.	Trabasso, 1977
<i>Evaluativas.</i>	Son inferencias basadas en juicios morales y sociales, dependiendo también del contexto en el que se presentan. El lector tendrá que determinar el contexto para comprender lo que lee.	Trabasso, 1977

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Singer, 1990; van den Boroek (1994; cit. en Valle y Fraga, 1997) distinguen entre inferencias hacia adelante (prospectivas u oplativas) y hacia atrás (retrospectivas o necesarias). Las primeras sirven para anticipar lo que va ocurrir, y consiguientemente, pueden predecir conexiones de lo ya afirmado con lo que todavía no se ha dicho; las segundas por el contrario, ligan lo que se está afirmando en un momento dado con algo previamente establecido. Haviland y Clark (1974; cit. en Valle y Fraga, 1997) llamaron a estas últimas "inferencias-puente", por ser la unión entre el consecuente y el antecedente. Este tipo de inferencias ha sido considerado como necesarias para lograr una buena comprensión, ya que si el lector no establece la inferencia, el antecedente y el consecuente quedaría yuxtapuesto y sin ninguna conexión.

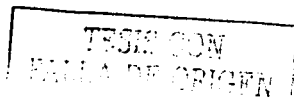
Por su parte, Anderson y Pearson (1984) mencionan cuatro tipos de inferencias implicadas en el proceso de comprensión: 1) decidir cuál esquema entre muchos que entrará en juego para comprender el texto; 2) cuando el lector decide que una característica particular falta en una historia y al inferir trata de llenar el hueco en ésta; 3) el lector llena un hueco en particular en un esquema, destinado a darle un valor por "default" en la ausencia de información sustancial en el texto y 4) extraer una conclusión basada en la falta de conocimiento.

Trabasso (1977; cit. en Olmos, 1986) considera que las inferencias realizan cuatro funciones: resolución de ambigüedad léxica, resolución de referencias pronominales y nominales, establecimiento de un contexto para la frase y establecimiento de un marco más amplio dentro del cual interpretar, es decir, construir un modelo básico del significado del texto. Este autor, sugiere cuatro categorías básicas de inferencias:

- **Léxicas.** Este tipo de inferencia se refiere a la conexión por contexto y a la anáfora. La inferencia por contexto se refiere a la comprensión de algunas palabras de acuerdo al marco en que se encuentran. Las anáforas tienen como función, recuperar la idea de un término mencionado con anterioridad. Sustituyendo a un sujeto o un evento (referentes) por pronombres, adverbios, adjetivos, etc.
- **Espacio-Temporales.** Estas inferencias describen eventos dentro de un marco espacial o temporal, es decir, si A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A.
- **Extrapolativas.** Aluden a la inclusión de enlaces a partir de componentes o la secuencia de eventos que unen a dos oraciones.
- **Evaluativas.** Son inferencias basadas en juicios morales y sociales, dependiendo también del contexto en el que se presentan. El lector tendrá que determinar el contexto para comprender lo que lee.

Por otra parte, surge la duda sobre cuando se hacen las inferencias, si automáticamente, en los procesos de codificación (on-line), o en los procesos de recuperación (off-line).

También surgen dificultades para diferenciar cuáles son automáticas y cuáles estratégicas, y si las implicadas en la construcción de los modelos mentales se codifican automáticamente o tienen más que ver con procesos de elaboración y, por tanto, con inferencias opcionales o



elaborativas. Parece que lo más claro, y en lo que hay más acuerdo en los distintos modelos que se proponen, es que las inferencias necesarias para lograr la coherencia local se codifican automáticamente (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; cit. en García, 1999).

INFERENCIAS Y TEXTOS NARRATIVOS

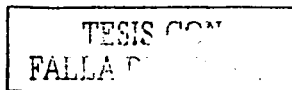
En la escuela, los lectores interactúan con distintos tipos de texto, los cuales poseen diversas características. Desde el punto de vista educativo, los textos que resultan más importantes son los narrativos y los expositivos. En este caso nos centraremos en revisar las características de los narrativos, el tipo de inferencias que se generan y sus implicaciones en la comprensión lectora.

Los textos narrativos tienen como propósito principal el entretenimiento o las finalidades estéticas; podemos incluir los diferentes tipos de novelas, los cuentos, las fábulas (León, 1986; cit. en García y León, 2001). Éstos tienen una estructura textual determinada, están formados por un título, escenario, personajes, problema, acción y resolución (Cooper, 1998). Las acciones se estructuran en un tiempo y un espacio determinado, y se encuentran conectadas causalmente y no resultan nunca arbitrarias, sino que responden a una serie de intenciones y planes, ya sean explícitos o implícitos.

¿Por qué es importante la estructura de un texto en la generación de inferencias? La estructura de un texto afecta de manera importante la generación de inferencias durante la lectura (Peón, 1992), ya que cuando se han adquirido esquemas de estructuras textuales en textos narrativos, estos permiten desarrollar fácilmente inferencias hacia atrás (probando interpretaciones hipotéticas) o hacia adelante (sustentando predicciones) (García y León, 2001). Esto tiene una importante repercusión en la recuperación de información ya que se hace de manera organizada y coherente y por lo tanto hay una mejor comprensión (McGee, 1982; Meyer y Freedle, 1984; Taylor y Samuels, 1983; cit. en Peón, 1992).

El uso consciente de las estructuras textuales por parte de los lectores cuando leen, ha sido denominado por Meyer (1984; cit. en Peón, 1992) como la estrategia estructural, la cual consiste en aplicar los esquemas estructurales pertinentes a los textos que se intentan comprender. Dicha aplicación sólo es posible toda vez que los lectores las hayan internalizado previamente. Esta habilidad se adquiere en forma progresiva, en la medida en que los aprendices se van aproximando a los distintos tipos de textos. Las estructuras narrativas son las que se adquieren más fácilmente y a edades más tempranas. No pasa lo mismo con las estructuras expositivas o argumentativas, las cuales son más difíciles de adquirir y por ende se internalizan más tardíamente, dependiendo de la experiencia que se tenga con ellas.

Cuando los lectores han desarrollado cierta sensibilidad a las estructuras textuales o que usan la estrategia estructural (narrativa o expositiva), comprenden más y mejor los elementos estructurales importantes que definen a los textos. Esto es, cuando comprenden la información contenida en ellos lo hacen teniendo en cuenta los distintos componentes y construyen una representación textual con base en dicha organización estructural, lo que garantiza la veracidad de su comprensión lo cual influye en el procesamiento semántico de



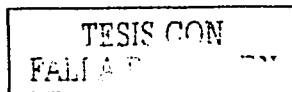
lo esencial del texto: la macroestructura. Mientras que los lectores que son insensibles a las estructuras tienen un recuerdo desestructurado del texto por lo que solo consiguen elaborar una lista de simples enunciados (estrategia de listado) centrándose más en los detalles que en la información relevante (Horowitz, 1985; Sánchez, Orrantía y Rosales, 1995; cit. en García y León, 2001)

La comprensión adecuada de la estructura narrativa de un texto supone la interpretación de un conjunto muy complejo de relaciones que no siempre resultan evidentes para el lector. Estas relaciones están basadas en el escenario que el autor va construyendo a lo largo de su obra, y que requieren del lector una gran cantidad de conocimiento previo. Para ir construyendo estas relaciones es necesario el uso de inferencias, ya que inferir a partir de la información presentada, es un acto constructivo que permite al sujeto mejorar la perspectiva de lo que está intentando interpretar (Rojas-Drummond, 1982).

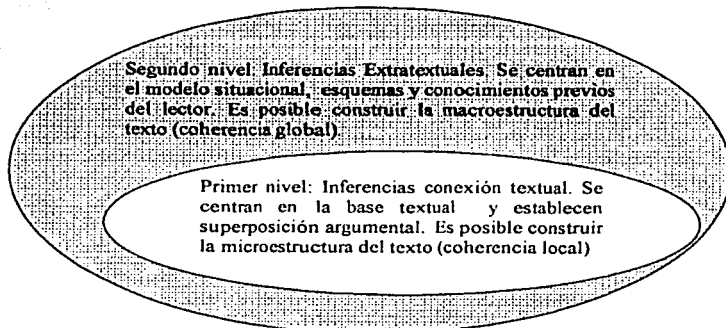
Mientras el lector interactúa con el texto, éste le proporciona indicios los cuales le ayudan a generar determinados esquemas que se evalúan contrastándolos con las oraciones sucesivas hasta lograr una interpretación coherente a nivel local y global (García, 1995). Para ello es necesario completar los "huecos" vacíos en el encadenamiento de los sucesos descritos en el texto, induciendo al sujeto a producir inferencias causales. Esto se debe a que no se perciben los eventos de manera aislada sino como una serie de eventos conectados (van den Broek, 1990), es decir, con una unidad de significado organizada (Cassany, 1993). Esta percepción de coherencia resulta de un complejo proceso de solución de problemas en el cual el lector tiene que inferir las relaciones entre ideas, eventos y estados que se describen en el texto (Black & Bower, 1980; Collins, Brown & Larkin, 1980; Graesser & Clark, 1985; Thomdike, 1917; cit. en van den Broek, 1990).

Cuando el lector se enfrenta a un texto narrativo deberá hacer inferencias de conexión textual e inferencias extratextuales. Las primeras especifican que dos o más proposiciones explícitas están conectadas conceptualmente. Es decir, la comprensión se concentra en la base textual explícita. En este sentido las inferencias que se construyen en línea son las inferencias referenciales que vinculan los argumentos explícitos y proposiciones en el texto, estableciendo lo que se denomina superposición argumental. Esta se refiere al hecho de que dos o más proposiciones están vinculadas, cuando comparten un argumento. Lo que permite establecer una coherencia local a nivel de microestructura textual. Las inferencias que están encaminadas a obtener la coherencia local son inferencias puente, pronominales y causales. Sin embargo, el significado del texto no se encuentra sólo en el texto, por lo que es indispensable considerar otro nivel de significación.

El segundo tipo de inferencias son las denominadas extratextuales. Éstas proporcionan información para el llenado de huecos o para agregar detalles al modelo situacional que forma el lector, la cual es obtenida a partir del conocimiento del mundo. Es por ello, que durante la interacción con los textos narrativos se activan un sinnúmero de conocimientos previos del mundo, ya que incorporan episodios que se asemejan a las experiencias cotidianas. En este sentido, la interrelación entre los conocimientos previos y los esquemas, permiten un nivel global de coherencia textual (macroestructura) (Graesser et al., 1990; cit. Graesser, et al., 2001)



El siguiente esquema representa lo anteriormente expuesto:



Las inferencias extratextuales, pueden ser meta superordinada, meta subordinada, antecedentes causales, consecuencia causal, reacción emocional y estado. (Se explican en el cuadro 2). Incluyen características de los personajes, el conocimiento y creencias de los mismos, las metas y planes que motivan sus acciones, el modo de llevar a cabo estas acciones, el marco y la organización espacial, las causas de los sucesos, las reacciones emocionales de los personajes y las expectativas acerca de lo que pasaría en el transcurso de la trama de la historia.

Cuadro 2. Inferencias en textos narrativos (inferencias extratextuales) Tomado de Long, Goldin, Graesser & Clark, 1990; Graesser y colaboradores, 2001.

TIPO DE INFERENCIA	EXPLICACIÓN	REFERENCIAS
Meta superordinada	Una meta que motiva la acción intencional del personaje	Foss & Bower, 1986; Graesser, 1981; Graesser, Robertson, & Anderson, 1981; Schank & Abelson, 1977; Wilensky, 1983; Graesser & Clark, 1985.
Meta acción subordinada	Una meta o plan o acción que especifica cómo se logra la acción.	Idem
Antecedente causal	Un nuevo suceso o estado en una cadena causal que conecta una proposición explícita con el contexto del pasaje previo	Idem

TESIS CON
FALLA DE C

TIPO DE INFERENCIA	EXPLICACIÓN	REFERENCIAS
Consecuencia causal	Un suceso físico o acción en una cadena causal predicha que se despliega a partir de una proposición explícita.	Idem
Reacción emocional	Una emoción experimentada por un personaje en repuesta a un suceso explícito, acción o estado.	Idem
Estado (Incluyen rasgos de los personajes, propiedades de los objetos y relaciones espaciales)	Un estado actual, a partir de la trama de la historia, que no está causalmente vinculado a los episodios de la trama.	Idem

Sin duda, para el lector la comprensión de un texto narrativo requiere de la generación de diversos tipos de inferencias, a fin de obtener una coherencia y un significado de su lectura.

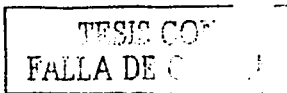
¿COMO DESARROLLAR LA GENERACIÓN DE INFERENCIAS EN LA LECTURA?

Como se ha revisado, la comprensión es resultado de un proceso que depende no sólo de las características y estructura del propio texto, sino también de los conocimientos previos, activación de esquemas y la generación de diversas inferencias a las que recurre el lector.

Sin embargo, uno de los aspectos que se deja de lado es cómo enseñar al alumno las estrategias necesarias para mejorar su comprensión a través de actividades escolares que puedan facilitarle la lectura. Ello afecta de manera importante a los alumnos que no logran por sí mismos desarrollar estas estrategias, afectando su desempeño académico. Este tipo de situaciones plantea la necesidad de intervenir con procedimientos específicos que permitan apoyar a los lectores en la comprensión de textos.

La enseñanza de estrategias de comprensión deber ir más allá de únicamente pedir al alumno que identifique la información implícita o explícita; enseñar a mejorar la comprensión requiere de conocer el proceso implícito en esta tarea (Alonso, 1991). Esto, a través, precisamente del desarrollo de actividades orientadas para tal fin. Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo el interés central fue que los alumnos hicieran uso de inferencias que les permitieran tener una mejor comprensión en textos narrativos.

Cabe señalar que la capacidad para elaborar inferencias (de tipo simple) en la comprensión es posible desde edades tempranas, por ejemplo, en segundo grado de educación básica en textos narrativos. Sin embargo, también se ha puesto al descubierto, que los pequeños no siempre lo hacen en forma eficaz y automática (Dole y cols, 1991; cit. Olmos, 1986). Se ha



encontrado, que los lectores mas habilidosos elaboran más y mejores inferencias mientras comprenden, en comparación con lectores menos capaces. Los datos aportados por el National Assessment of Educational Progress (1982, en García, 1999) indican que los alumnos tienen más éxito en los casos de comprensión literal, pero su rendimiento decae cuando se trata de mejorar la comprensión inferencial o critica. Es por ello, que diversas investigaciones muestran la importancia de trabajar la inferencia para lograr un mejor nivel de comprensión lectora.

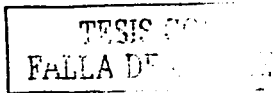
En este sentido, la implantación de un programa que considerara elementos para su enseñanza fue el resultado de la necesidad de que los alumnos utilizaran de manera más eficaz las inferencias en la lectura.

Aunque este trabajo no estuvo orientado al trabajo directo con el docente de grupo, su papel se destaca como fundamental en la enseñanza de la comprensión lectora, ya que la enseñanza, se sitúa en un plano de actividad social y de experiencia compartida. El alumno no construye el conocimiento de manera aislada, sino gracias a la mediación de otros, y en el ámbito de la educación, con el docente y sus compañeros de aula.

Es por ello, que uno de los roles mas importantes del docente es favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencia interpersonal instruccional (Belmont, 1989; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1999). Carney (1992) considera que probablemente la clave de la enseñanza de la comprensión, no esté en qué se enseña sino en cómo se enseña. Es decir, la enseñanza ha de incluir demostraciones prácticas que permitan a los alumnos apreciar cómo se aplica y utilizan las estrategias en la lectura de textos que ellos usan cotidianamente.

Es por ello, que en el programa de intervención que se realizó dentro del aula se considero la explicación, el modelado y la práctica guiada por lo que se adoptó "The Gradual Release of Responsibility Model of Instrucción" (fig. 2) (Pearson y Gallager, 1983; cit. en Mason y Au, 1990; Cazden, 1988; Coll y Solé, 1990; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1999; Makgill, 1999). Este modelo permitió la práctica de las estrategias en el contexto de interacción entre el alumno y la facilitadora, quien modeló el proceso seguido durante la aplicación de la estrategia, actuando como guía de la actividad intelectual de los niños durante la tarea, retirando gradualmente su apoyo hasta que los alumnos practicasen y aplicaran lo aprendido. Por ello, se enfatiza el papel que juega la mediación social en el desarrollo y aprendizaje cognitivo, y por lo tanto, la relevancia de la participación del docente (Rogoff y Gardner, 1984; Day, French y Hall, 1985; cit. en Mateos, 1995).

A este respecto Vygotsky (1978, cit. en Mason & Au 1990; Moll, 1995) considera que si un niño realiza una tarea de manera individual es más difícil que logre hacerla con éxito, no así, si tiene la guía de un adulto, el cual le facilitará el acceso a la zona de desarrollo próximo, a través del andamiaje, es decir, proporcionando al alumno los soportes necesarios para la ejecución de la tarea.



Proporción de responsabilidad en la realización de la tarea

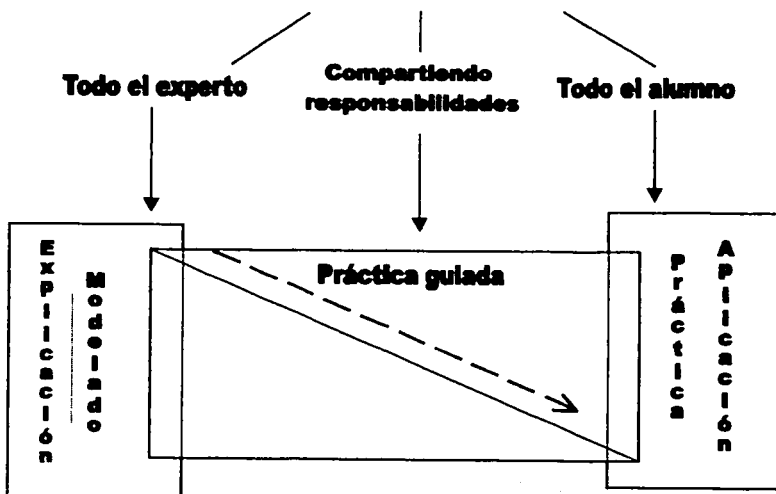


Fig. 2. Pearson yGallager, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 8, N° 3, 1983 cit. en Mason, 1990; Cazden, 1988; Coll y Solé, 1990, cit. en Díaz Barriga yHernández, 1999; Magill, 1999.

La figura 2 muestra en el cuadro de la izquierda el principio de la instrucción con la explicación y el modelado por parte del experto cómo se puede realizar la tarea. En este punto la responsabilidad de la tarea está a cargo del experto. La explicación, es aquella que proporciona el experto de manera explícita y directa a los alumnos. El experto explica a los alumnos la estrategia a utilizar, el porqué deben de utilizarla y además cuándo aplicarla (Mason & Au, 1990). Se entiende por modelado, cuando el experto muestra a los alumnos cómo razonar al utilizar las estrategias (Cooper, 1998).

En el centro del diagrama, el experto involucra al estudiante a partir de la práctica guiada, que es cuando los alumnos realizan una actividad, bajo la supervisión del experto (Cooper, 1998). El experto y el alumno comparten las responsabilidades en las tareas. La línea diagonal muestra como el maestro reduce el andamiaje y transfiere gradualmente al alumno la responsabilidad en la tarea.

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

A la derecha se observa como el alumno pone en práctica los conocimientos que ha adquirido de cómo realizar la tarea. Esto es, que el alumno tiene la responsabilidad total de la práctica o aplicación de lo que aprendió.

En este programa, no sólo se persiguió que los alumnos aprendieran un conocimiento determinado, sino que a la par pudiesen aplicarlo y darle una utilidad, así como ser conscientes de su propio proceso de comprensión. En este sentido, se consideraron algunos componentes metacognitivos. Los cuales estuvieron encaminados a desarrollar en los alumnos la habilidad de reflexionar sobre su propio proceso de comprensión, así como, el que ellos conocieran sus propias habilidades y recursos en función de los materiales de lectura y de las demandas de la tarea. También se consideró el automonitoreo. Esto, para que los niños supieran como ejecutar una estrategia de comprensión y además, el momento de usarla (Mason & Au, 1990). Algunos autores (Baker, 1979; Brown, 1980; cit. en Mateos, 1995) consideran que los buenos lectores supervisan su propia comprensión, evaluando su progreso, considerando las demandas que le exige la tarea y las características del texto, ya que cuando perciben que su desempeño no es el más eficaz para encontrar el significado del texto, ponen en marcha alguna acción encaminada a restablecer la comprensión, es por ello que se vuelve indispensable el automonitoreo en la lectura.

Existen diversas investigaciones que han apoyado la implantación de algunos programas para la enseñanza de estrategias en la comprensión lectora considerando los componentes metacognitivos (véase Baumann, 1984; 1990; Bereiter y Bird (1985); Brown y Palincsar, 1984; 1987; cit. en Mateos, 1995; Cooper, 1998; Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 1990; Mateos, 1991; Mateos y Alonso 1991; Paris y Jacob, 1984; Paris, Cross y Lipson, 1984; Paris y Oka 1986; Raphael, 1986; Solé, 2000; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda; 1996; cit. en Defior, 1996; Valle y Fraga, 1997). Todos estos autores coinciden en que la enseñanza de las estrategias de comprensión conjuntamente con el entrenamiento directo de estrategias de supervisión conduce a una mejora de la comprensión de los sujetos. Por lo que, consideran que otro de los factores importantes, es la forma en como se enseñan, y coinciden en el procedimiento más efectivo parece ser aquel que permite la explicación y el modelado de las estrategias y que lleva al alumno a participar con la guía del experto, la cual se retira gradualmente, permitiendo al alumno la práctica independiente.

Dentro de la revisión de diversas propuestas de instrucción, el trabajo realizado por Raphael, (1986) "Teaching Question Answer Relationships (QARs)" sirvió de punto de partida para el programa de intervención orientado a desarrollar el uso de inferencias en la comprensión, llevado a cabo con los alumnos de tercer grado.

Como se ha mencionado en otros apartados, para que el lector comprenda lo que lee requiere de habilidades para utilizar sus conocimientos previos, así como, considerar la información que proporciona el texto. Algunas deficiencias en la comprensión, pueden deberse a que los lectores, por un lado, sólo consideran sus conocimientos previos y no toman en cuenta la información que les da el texto, o bien, sólo consideran la información del texto, y no toman en cuenta sus conocimientos previos. En este sentido, los lectores deben considerar las diferentes fuentes de información, (texto y conocimientos previos) cuando leen. Esto puede lograrse enseñando diferentes tipos de preguntas y las fuentes con las que cuenta para responderlas (Raphael; 1982, en Mason & Au, 1990).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Pearson y Johnson (1978; cit. en Mason & Au, 1990), sugieren que estas preguntas pueden clasificarse en tres categorías, dependiendo de la fuente de información que el lector necesite para contestarlas. La primera, se refiere a que la respuesta a una pregunta está explícita en el texto (text explicit, TE), la segunda categoría la respuesta a la pregunta está implícita en el texto (text implicit, TI). Esto es, que la respuesta tendrá que inferirse a partir de la información que proporciona el texto, ya sea en oraciones, párrafos o en grandes partes del texto. La tercera y última, la respuesta a una pregunta puede ser contestada partiendo de los conocimientos previos del lector ya que la respuesta no se encuentra en el texto (script implicit, SI).

El programa "Teaching Question Answer Relationships (QARs)", se derivó de la taxonomía que plantearon Pearson y Johnson (1978; cit. en Mason & Au, 1990), el cual fue enriquecido por Raphael (1986), quién considera que el valor de este modelo radica en que ayuda a los alumnos a desarrollar habilidades para leer estratégicamente y responder a preguntas, utilizando el QARs, lo cual tiende a mejorar la comprensión de textos. Esto se realizó, explicándole al alumno como puede encontrar información dentro del propio texto, utilizando sus conocimientos previos.

Raphael (1986) sugiere que se debe enseñar a los alumnos de manera sencilla a través de rótulos que expliquen el QARs, lo que puede realizarse a través de carteles con ilustraciones y una breve definición de cada elemento. La autora maneja dos tipos de QARs, en el libro y en mi cabeza (in the book and my head), que a su vez se subdivide en dos categorías cada uno. El tipo "en el libro" contiene las categorías "aquí está" (right there) y "buscar y juntar" (think and search); en el tipo "en mi cabeza", maneja las categorías "el autor y yo" (author and me) y "lo que yo sé" (on my own).

En el tipo de preguntas "aquí está", la respuesta se encuentra explícita en el texto, generalmente está localizada en una oración. En "buscar y juntar", la respuesta a las preguntas se encuentra implícita en el texto. La información relevante puede ser localizada en diferentes partes del texto, quizá en alguna oración, en algún párrafo o en algunos párrafos. En cuanto a la categoría del "autor y yo", la respuesta a las preguntas requiere de la aplicación de la información tanto del texto como de los conocimientos previos del lector, quién solo podrá contestar si lee el texto. Por último, en "lo que yo sé" el lector podrá responder a las preguntas de esta categoría, con sus conocimientos previos.

Es importante, que el alumno sepa que la meta no es identificar la categoría de las preguntas, sino, como éstas pueden ser la estrategia para encontrar la información en el texto.

El siguiente cuadro presenta los elementos que contiene el QARs, el cual puede utilizarse con los alumnos para su explicación:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En el libro	En mi cabeza
<p style="text-align: center;">Aquí está:</p> <p>La respuesta está en el texto, y usualmente es fácil de encontrar. La palabra usada para hacer la pregunta y para la respuesta están en una oración.</p>	<p style="text-align: center;">El autor y yo:</p> <p>La respuesta no está en la historia. Tu necesitas pensar acerca de lo que tu sabes sobre el tema, lo que el autor dice en el texto y como encontrarán la respuesta juntos.</p>
<p style="text-align: center;">Buscar y juntar:</p> <p>La respuesta está en la historia, pero tu necesitas leer diferentes partes para encontrarla. Palabras para la pregunta y la respuesta no la encontrarás en una oración. Tienes que ir a diferentes partes del texto.</p>	<p style="text-align: center;">Lo que yo sé:</p> <p>La respuesta no está en la historia. Tu puedes contestar la pregunta sin leer la historia. Tu necesitas usar tu propia experiencia.</p>

A partir de la aplicación de este modelo, Raphael encontró que a los alumnos que no se les explicó y entrenó en el QARs, tuvieron dificultades en utilizar estrategias cuando leían y cuando se les preguntaba acerca de lo que habían leído. Esto, porque los alumnos no consideraban la relevancia de la información que el texto les ofrecía, y sobrevaloraban sus experiencias previas o viceversa, solo consideraban la información literal del texto y no consideraban la importancia de sus experiencias. Lo anterior, dio como resultado, la segmentación del significado de la lectura. En cambio, los que recibieron el entrenamiento supieron cómo y qué encontrar en el texto, así como contestar preguntas, incluyendo las de tipo inferencial.

Raphael, consideró que el QARs, provee a los lectores de tres estrategias básicas de comprensión: localizar información; determinar la estructura del texto y cómo esa estructura comunica información; y por último, determinar cuando una inferencia es requerida.

Es por ello, que a partir de lo revisado, y realizando las adaptaciones necesarias, se adoptó este modelo, considerando a su vez otros elementos que estructuraron el programa de intervención, como: introducción al gusto por la lectura, estructura del texto narrativo, como identificar información en el texto (modelo QARs), promoción de la lectura, así como la explicación, modelado y aplicación del concepto de inferencia.

FINIS CON
FALLA DE ORIGEN

METODO

➤ **Objetivo:**

Promover en los alumnos de tercer grado de una escuela primaria oficial el uso de inferencias en la comprensión lectora en textos narrativos, así como promover el gusto por la lectura

Procedimiento:

➤ **Participantes:**

17 alumnos de tercer grado, 11 niños y 6 niñas, con una edad entre los 8 y 11 años.

➤ **Materiales y/o instrumentos:**

- Inventario adaptado del libro de lecturas de 3er grado para evaluar la comprensión auditiva y la lectura silenciosa (Evaluación inicial).
- Libros del Rincón de lectura.
- Libros infantiles del Fondo de Cultura Económica (diversos títulos).
- Libro de texto de 3er grado.
- Materiales elaborados para las actividades (carteles, dibujos, cromos, lecturas y preguntas impresas, etc.).
- Bitácora de registro de actividades realizadas.
- Portafolio con las producciones de los alumnos, para evaluar su proceso.
- Inventario para medir la comprensión lectora en alumnos de primaria, como evaluación final.
- Videograbaciones.

➤ **Escenario:**

El salón de clases del grupo de tercero de una escuela primaria oficial. Se realizaron sesiones de una hora dos veces por semana, de septiembre de 2000 a junio del 2001.

EVALUACION DIAGNOSTICA

Como parte del diagnóstico se realizó una evaluación inicial al grupo de tercero. Esta consistió en:

- Observaciones en el aula cuando los alumnos y el profesor realizaban actividades de lectura;
- Se evaluó el nivel de comprensión lectora de los alumnos a través de un inventario "informal" adaptado, en las modalidades de: comprensión auditiva y lectura silenciosa.
- Se indagó con los alumnos acerca de sus actitudes hacia la lectura a través de preguntas orales.

A continuación se presentan los resultados esta evaluación:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Observaciones dentro del aula.

La actividad de lectura consistía en que leyeran en voz alta, hasta donde había leído el compañero anterior. Las consideraciones del profesor respecto a la lectura en voz alta estaban orientadas a la decodificación, y no a la comprensión. Cuando el profesor iniciaba la actividad de lectura no se promovía el uso del conocimiento previo de los alumnos, es decir, no había ningún comentario antes de leer en relación a la lectura, lo cual no favorecía la activación de esquemas de conocimientos acerca del mundo, y esto dificultaba de inicio que los alumnos hicieran predicciones. Durante la lectura, no se realizaba ningún tipo de preguntas que promovieran que los alumnos anticiparan, y tampoco que recuperaran información no explícita en el texto. Al finalizar la lectura, no se observó que el docente promoviera en los alumnos la recuperación del significado del texto, ya que no se realizó resumen, preguntas u opiniones acerca de la lectura. Tampoco hubo comentarios sobre palabras desconocidas, sucesos o personajes de la historia, ni mucho menos discusión o conclusión sobre el tema ni se propició que los niños infirieran el mensaje de la lectura.

Nivel de Comprensión Lectora: Comprensión auditiva y lectura silenciosa.

Para esta evaluación se aplicaron dos lecturas de los libros de texto de tercer grado, para las modalidades de comprensión auditiva y lectura silenciosa. En esta tabla se muestran los resultados de manera grupal:

	Comprensión auditiva	Lectura silenciosa
Decodificación	+ 100%	+ 100%
Conciencia fonológica	+ 100%	+ 100%
Noción de palabra	+ 87%	+ 93%
	+ 13%	+ 7%
Uso de conocimientos previos	+ 93%	+ 14%
	- 7%	+ 43%
		- 43%
Secuencia de eventos	+ 47%	+ 29%
	- 53%	- 64%
Extracción de mensaje principal	+ 13%	+ 7%
	+ 60%	+ 64%
	+ 20%	- 7%
Elaboración de resumen	+ 80%	+ 79%
	- 20%	- 21%
+ Si lo presenta o hace uso de esta habilidad. +- Se presenta con dificultad. - No se presenta o no lo realiza.		

El cuadro muestra los resultados obtenidos de las evaluaciones. En este sentido, los alumnos contaban con la decodificación de grafías, conciencia fonológica y la noción de palabra, pero tenían dificultades para utilizar sus conocimientos previos al relacionarlos con el texto, no consideraban la secuencia de eventos de la historia, la idea principal del tema no les quedaba suficientemente clara y el resumen del texto lo realizaban con serios problemas, ya que solo escribían oraciones aisladas de lo que habían leído. Tampoco se

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

presentaba la línea del texto narrativo lo que reflejó dificultades en la comprensión lectora, ya que no establecieron conexiones lógicas entre ideas, ni tampoco unieron proposiciones y frases. Lo cual indica en su conjunto que los niños tenían algunas dificultades para realizar inferencias de secuencias de eventos e inferencias del mensaje principal.

Actitud hacia la lectura.

Al explorar sus opiniones respecto a la lectura se obtuvo que los alumnos abordaban con agrado la lectura, siempre y cuando no se relacionara con lecturas escolares, ya que la mayoría tenía libros de cuentos, audiocassettes, revistas y algunos comentaron que sus padres les leían en casa. Por otro lado, la opinión que tuvieron sobre la lectura dentro de la escuela es que les parecía aburrida. Por lo que, probablemente, la lectura pasó de ser algo placentero para convertirse en parte de las obligaciones escolares.

En esta escuela se contaba con una Biblioteca y una particular para cada grupo, que formaban parte del programa Rincones de Lecturas, el cual se instituyó en 1986 en las escuelas primarias públicas del país para promover el gusto por la lectura (Garrido, 2000). Sin embargo, no se realizaban actividades en la Biblioteca de la escuela ya que el horario que se tenía programado para tal efecto, no se cumplía. Cuando un alumno tenía la iniciativa de visitar la biblioteca y tomar un libro para leerlo, no se le permitía la entrada. En cuanto a los libros que tenían en el grupo de 3° tampoco eran utilizados por los alumnos, porque no estaban a su alcance, estaban guardados en el estante del profesor. Lo anterior dificultaba que recurrieran a leer algún libro de su interés en algunos momentos que no tenían actividades.

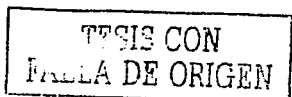
Todo esto indicó que estas acciones no promovían el gusto por la lectura dentro de la escuela y por consiguiente, que los alumnos no practicaran de manera intencional estrategias de lectura.

DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Partiendo de los resultados obtenidos de la evaluación inicial (observaciones en el aula, el nivel de comprensión lectora de los alumnos, así como, sus actitudes hacia la lectura) el siguiente paso fue diseñar un programa de intervención considerando, por un lado, que los alumnos hicieran uso de estrategias para comprender los textos y por otro, fomentar el gusto por la lectura. Cabe hacer mención que se utilizaron diversas estrategias de lectura, sin embargo, para fines de este trabajo, se focalizó en las inferencias.

Dentro del diseño de este programa, se consideraron dos componentes:

- **COMPONENTE I.** Acercamiento a la lectura, cuyo objetivo fue promover en los alumnos el gusto por la lectura. Las actividades de este componente se realizaron de manera paralela y permanente al Componente II.
- **COMPONENTE II:** Uso de Inferencias en textos narrativos (evaluación/diagnóstico-planeación-intervención) y el objetivo fue promover en los alumnos el uso de inferencias en textos narrativos para mejorar su comprensión



lectora. Este componente se constituyó de varios elementos encaminados al logro del objetivo planteado.

A continuación se muestran los aspectos que se abordaron en cada componente. Los cuales se explicarán más adelante.



COMPONENTE I:

- **INTRODUCCIÓN AL GUSTO POR LA LECTURA**
- **PROMOVIENDO LA LECTURA**

COMPONENTE II

- **ESTRUCTURA DEL TEXTO NARRATIVO**
- **COMO IDENTIFICAR INFORMACIÓN EN EL TEXTO (MODELO QARs)**
- **EXPLICACIÓN DEL CONCEPTO DE INFERENCIA, MODELADO Y APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA.**



INTERVENCIÓN

El diseño general de este trabajo fue de *evaluación/diagnóstico-planeación-intervención* (fig.3). Es decir, los resultados de la evaluación permitieron diagnosticar las necesidades de los alumnos lo cual permitió considerar aquellos conocimientos con los que contaban los alumnos y por lo tanto, repercutió en la planeación y en la intervención. Ésta fue evaluada de manera constante, permitiendo de nueva cuenta planear ya que las actividades estuvieron estrechamente articuladas. De tal forma que una actividad posterior fue la evaluación de una anterior, permitiendo realizar los ajustes necesarios y continuos (Orrubia, 2000). En este sentido, la dinámica que se generó a lo largo de la intervención permitió que se fueran definiendo los indicadores que evaluarían las diferentes inferencias que hacían los alumnos.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

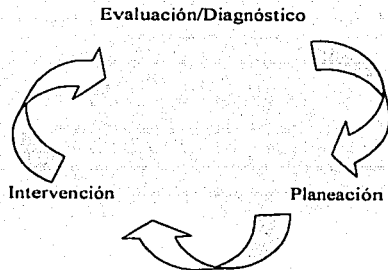


Fig.3. Diseño general de trabajo

Otro elemento importante de apoyo fue la evaluación por portafolios. Esta evaluación es cualitativa, ya que permite observar y describir la evolución de los procesos de aprendizaje del alumno a partir del análisis de los trabajos seleccionados (Arter, 1990; Roe y Vukelich, 1994). El portafolio se conforma por una colección de trabajos de los alumnos que realizan durante un periodo de tiempo, en este caso, del tiempo que duró la intervención, con un propósito específico. Esta evaluación permite, conocer el progreso del proceso que sigue cada alumno, favoreciendo la autoevaluación en los estudiantes al reflexionar sobre su propio aprendizaje. Otra de sus características, es que proporciona al profesor material alternativo de evaluación, donde puede corregir y orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, así como reflexionar acerca de su propia práctica docente.

En este sentido, el propósito de integrar el portafolios, fue por un lado que los alumnos reflexionaran sobre los aprendizajes obtenidos, y por otro, que el facilitador reflexionara sobre su intervención con los alumnos.

¿Cómo se realizó el programa de intervención?

A continuación se muestra el desarrollo del programa de intervención por cada componente y una breve explicación de los elementos que lo constituyeron. Cabe señalar que en cada uno de ellos se realizaron diversas actividades, sin embargo, para efectos de este trabajo solo se presenta una "actividad ejemplo". Ésta contiene: el objetivo, las estrategias a trabajar, el contenido de la sesión y el desarrollo. También se incluye cómo se realizó la evaluación y los resultados obtenidos.

COMPONENTE I:

• INTRODUCCIÓN AL GUSTO POR LA LECTURA

La intención de abordar de manera inicial el gusto por la lectura, fue en primer lugar para establecer un clima de confianza con los alumnos, así como el hecho de que percibieran la lectura como algo placentero. Esto permitió que los alumnos se involucraran con entusiasmo en las actividades del programa. El trabajo con los alumnos para acercarse a la lectura se convirtió en algo indispensable, ya que para que utilizaran las estrategias de inferencia era necesario que leyeran.

ACTIVIDAD EJEMPLO: LECTURA DE UN CUENTO.

Objetivo de la actividad: Promover en los alumnos el gusto por la lectura.

Estrategias a trabajar: establecer el propósito de la lectura, predicción, anticipación, generación de hipótesis, activación de conocimientos previos.

Contenido:

- Favorecer las condiciones físicas para la lectura
- Establecer el propósito de la lectura.
- Presentación del libro y discusión inicial del libro
- Desarrollo de la lectura
- Al término de la lectura.

Para esta actividad se eligió un libro llamado "Papirofobia, ¡No quiero leer!" de Susanna Tamaro (2000). El personaje principal Leopoldo, no le gustaba leer, lo único que quería hacer es jugar y correr. Pero sus padres, convencidos de que así empezará a amar la lectura, querían obligarlo a leer ¡un kilo de libros por día! Muy molesto por esta injusticia Leopoldo decide una mañana escapar de su casa. En un parque conoce a un anciano, que lo hace descubrir algo que cambiará su vida. Leopoldo estudia el tercer grado de primaria y esto ayudo a que los niños se fueran simpatizando poco a poco con la lectura, ya que mostraban curiosidad con respecto a los sucesos de la historia.

Desarrollo:

1. Favorecer las condiciones físicas para la lectura.

Se les pedía a los alumnos realizaran un círculo de lectura, alrededor de la facilitadora. Se les sugirió que llevaran algún cojín para que estuvieran cómodamente sentados en las sesiones de lectura. Cuando se iniciaba la sesión se les pedía que ordenadamente se acercaran a la facilitadora, ponerse cómodos y que se dispusieran a escuchar y disfrutar de la lectura.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

COMPONENTE I:

• INTRODUCCIÓN AL GUSTO POR LA LECTURA

La intención de abordar de manera inicial el gusto por la lectura, fue en primer lugar para establecer un clima de confianza con los alumnos, así como el hecho de que percibieran la lectura como algo placentero. Esto permitió que los alumnos se involucraran con entusiasmo en las actividades del programa. El trabajo con los alumnos para acercarse a la lectura se convirtió en algo indispensable, ya que para que utilizaran las estrategias de inferencia era necesario que leyeran.

ACTIVIDAD EJEMPLO: LECTURA DE UN CUENTO.

Objetivo de la actividad: Promover en los alumnos el gusto por la lectura.

Estrategias a trabajar: establecer el propósito de la lectura, predicción, anticipación, generación de hipótesis, activación de conocimientos previos.

Contenido:

- Favorecer las condiciones físicas para la lectura
- Establecer el propósito de la lectura.
- Presentación del libro y discusión inicial del libro
- Desarrollo de la lectura
- Al término de la lectura.

Para esta actividad se eligió un libro llamado "Papirofobia, ¡No quiero leer!" de Susanna Tamaro (2000). El personaje principal Leopoldo, no le gustaba leer, lo único que quería hacer es jugar y correr. Pero sus padres, convencidos de que así empezará a amar la lectura, querían obligarlo a leer un kilo de libros por día!. Muy molesto por esta injusticia Leopoldo decide una mañana escapar de su casa. En un parque conoce a un anciano, que lo hace descubrir algo que cambiará su vida. Leopoldo estudia el tercer grado de primaria y esto ayudo a que los niños se fueran simpatizando poco a poco con la lectura, ya que mostraban curiosidad con respecto a los sucesos de la historia.

Desarrollo:

1. Favorecer las condiciones físicas para la lectura.

Se les pedía a los alumnos realizaran un círculo de lectura, alrededor de la facilitadora. Se les sugirió que llevaran algún cojín para que estuvieran cómodamente sentados en las sesiones de lectura. Cuando se iniciaba la sesión se les pedía que ordenadamente se acercaran a la facilitadora, ponerse cómodos y que se dispusieran a escuchar y disfrutar de la lectura.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Facilitadora (F): Hoy vamos a leer. ¿Trajeron sus cojines?
 Alumno (A)1: No.
 A2: Si.
 F: Bueno, los que trajeron sus cojines les voy a pedir que se acerquen a mi, y se pongan cómodos para escuchar la lectura.
 F: Los niños, que no traen siéntense encima de su suéter, o en algún lugar donde todos estén cómodos para poder iniciar la lectura.

2. Establecer el propósito de la lectura.

El propósito de la lectura se planteó a través de dos preguntas:

F: ¿Qué vamos a aprender hoy?
 A: No sabemos.
 F: Bueno, hoy les traje un libro y lo leeremos.
¿Para qué lo voy a leer? (La presentación de estas preguntas fue con la finalidad de que los alumnos conocieran el propósito de la lectura y a su vez darle sentido y significado a la tarea a realizar)
 F: Vamos a leer para entretenernos y disfrutar de la lectura.

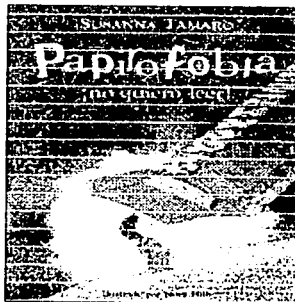
3. Presentación del libro y discusión inicial del libro.

Esto es la presentación del libro y por supuesto, la generación de ideas, hipótesis, predicciones acerca de lo que se pensaba trataría el texto, a partir de título, imágenes de la portada o del resumen. En este momento se les preguntaba a los alumnos como es que estos elementos nos podían dar información acerca del contenido del libro y la importancia de utilizarlos.

Diálogos entre los niños y la facilitadora	Interpretaciones de la facilitadora
<p>F: El libro que vamos a leer se llama Papirofobia. A: ¿Cómo papiroflexia?</p> <p>F: ¿Qué es papiroflexia? A: Es que llevamos un taller que se llama papiroflexia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inician la activación de conocimientos previos

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

<p>F: ¿ Y qué hacen ahí, en ese taller? F: Bueno, papiro significa que es papel, y saben que es fobia As: No ¡¡¡ F: Fobia, es miedo, ¿Qué significa la palabra papirofobia? A: Pues miedo al papel. F: Y si el libro se llama, Papirofobia ¡No quiero leer!, ¿De que creen que trate el libro? A: De miedo a leer! A ese niño del libro no le ha de gustar leer. <i>(El libro se les mostraba, de tal forma que pudieran ver las imágenes de éste. La imagen es un niño espantado por varios libros encima de él)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proponen sus hipótesis con la información que se les dio. • Realizan predicciones, a partir de sus conocimientos previos y de las imágenes mostradas.
---	--



Esta es la portada del libro, y a partir de ésta tendrían que realizar sus hipótesis sobre el tema del libro Papirofobia ¡no quiero leer! de Susanna Tamaro (2000).

4. Desarrollo de la lectura

La lectura se realizó por parte de la facilitadora de forma clara, con voz alta y dando énfasis a los acontecimientos que lo requirieran a lo largo de la historia, mirando a los niños a medida que se les iba leyendo. La intención era involucrar a los alumnos en la historia, de tal forma que ellos interrumpieran al lector para hacer alguna pregunta sobre el tema. Además, se les mostraban las ilustraciones y se hacían pausas para escuchar las opiniones de los niños. En algunas ocasiones, ellos referían algunas experiencias sobre algo que se había leído, así como el intercambio de opiniones entre ellos.

En este sentido el papel de la facilitadora, fue promover que el alumno conectara su conocimiento previo con nueva información que le presentaba el texto para comprenderlo mejor.

5. Al termino de la lectura.

Se realizaba una discusión grupal y una reflexión con la finalidad de contrastar sus predicciones. En esta sesión, se les solicitó escribieran un final del cuento, el cual desconocían hasta ese momento. En la siguiente sesión se leyeron los finales y se discutieron.

La lectura de todo este libro se realizó en cuatro sesiones, por lo que en cada una se repetían los pasos anteriores.

Evaluación:

Con la finalidad de evaluar las actitudes que denotaran gusto por la lectura, se consideraron algunas conductas que fueran fácilmente observables por parte de la facilitadora. Tales como: hacer preguntas, hacer comentarios, estar atentos y responder preguntas que les planteaba la facilitadora. Por otro lado, con el fin de obtener datos para ir perfilando los indicadores pertinentes para evaluar el uso de inferencias, se realizaron videofilaciones, observaciones y registros.

Evaluación por Portafolios.

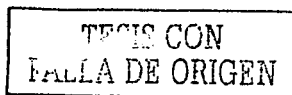
Para obtener información acerca de sus habilidades para hacer inferencias se les solicitó a los alumnos realizaran un final del cuento que se les estaba leyendo. La intención de esta tarea fue saber si los niños utilizaban sus conocimientos previos y nueva información proporcionada, para inferir un posible final partiendo de la información que ya conocían sobre el texto.

Resultados:

En cuanto a las actitudes, se observo que los niños manifestaban interés en la actividad, ya que permanecían atentos e interactuaban con la facilitadora; preguntando, haciendo comentarios o expresando alguna opinión sobre algo que les había sucedido, tomando en consideración la historia.

En el análisis de las muestras de los escritos se pudo observar que la mayoría de los niños tenían una pobre estructura narrativa y no hacían relaciones entre las oraciones. Sus textos eran cortos y con un pobre manejo de estrategias inferenciales.

Tomado del portafolio de un alumno, se presenta una de las producciones a manera de ejemplo, donde se aprecia lo que se mencionó anteriormente.



Mexico DF a 29 de Noviembre del 2000
ISRA. el Arturo Robles Ruiz

Papirofobia '30'

que Leopoldo nunca legusto la lectura
y afinde año le dieron unas
Sapatillas y lo que le dijo el
Abigano era verdad y luego se
espero y pudo leer y fueron los 2. Fueron
Felises Para siempre



TRABAJOS CON
FALLA DE ORIGEN

Transcripción del texto del alumno: Que Leopoldo nunca le gusto la lectura y a fin de año le dieron unas zapatillas y lo que le dijo el anciano era verdad y luego se espero para ver y fueron los 2 fueron felices para siempre.

Para dar una secuencia a la presentación de la intervención no se incluye en este apartado el otro elemento del Componente I: "**PROMOVIENDO LA LECTURA**", ya que éste fue realizado en sesiones posteriores. No obstante, se podrá revisar en el anexo.

A continuación se presenta el Componente II, sus elementos y las "actividades ejemplo".

COMPONENTE II

• ESTRUCTURA DEL TEXTO NARRATIVO.

Inicialmente, se encontró que los alumnos no manejaban la estructura del texto narrativo y esto dificultaría la evaluación del uso de las inferencias.

Fue necesario abordar este tema, con la finalidad de que los alumnos identificaran la línea de la historia, a través de la secuencia de eventos, escenario, personajes, etc. y además de darle sentido a lo que leían. Tener conocimientos acerca del texto que se lee, permite construir activamente inferencias, las cuales pueden ayudar a llenar huecos, es decir aquella información que le hace falta al lector y que el texto no posee. Por otro lado, es importante señalar que cuando se han adquirido esquemas de estructuras textuales (por ejemplo textos narrativos), estos permiten desarrollar fácilmente inferencias hacia atrás o hacia adelante (García y León, 2001).

Se eligió trabajar con la estructura narrativa ya que son las que se adquieren más fácilmente y a edades más tempranas. En este sentido, se considero importante trabajar la estructura del texto narrativo, con la finalidad de que los lectores al conocer las diferentes estructuras textuales comprendieran más y mejor la lectura del texto (Horowitz, 1985; Sánchez, Orrantía y Rosales, 1995; cit. en Díaz Barriga y Hemández, 1999).

ACTIVIDAD EJEMPLO: MANEJO DEL TEXTO NARRATIVO. ESTRUCTURA: TITULO, ESCENARIO, PERSONAJES, PROBLEMA, ACCIÓN Y RESOLUCIÓN.
Objetivo de la actividad: Que los alumnos identificaran las partes de un cuento y que hicieran uso del conocimiento adquirido para realizar su propio texto.
Estrategias a trabajar: Activación de conocimientos previos, uso de estructura textual.
Contenido de la sesión: <ul style="list-style-type: none">• Presentación de preguntas: ¿Qué vamos a aprender hoy? ¿Para qué lo voy a aprender?• Preguntas para activar los conocimientos previos de los alumnos.• Lectura de un cuento: El Pequeño Monstruo Cleo con la presentación de los nombres de las partes del cuento• Identificación de los componentes del cuento a partir de portadores de texto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

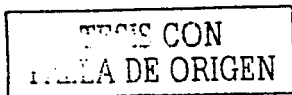
Desarrollo:

1. Presentación de las preguntas:

Diálogos entre los niños y la facilitadora	Interpretaciones de la facilitadora
<p>F: ¿Qué voy a aprender hoy? <i>(Se da la explicación de que se conocerían las partes del cuento)</i></p> <p>F: ¿Para qué lo voy a aprender? <i>(Los niños tienen dificultad para contestar sobre para que les va a ser de utilidad la información)</i></p> <p>A: No sé... <i>(La presentación de las preguntas fue con la finalidad de que los alumnos conocieran el propósito de la actividad y a su vez darle sentido y significado a la tarea a realizar)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos empiezan a familiarizarse con las preguntas.

2. Se hicieron preguntas para conocer cuales eran sus conocimientos previos sobre las partes del cuento, y se inició la explicación sobre los componentes del texto narrativo.

Diálogos entre los niños y la facilitadora	Interpretaciones de la facilitadora
<p>F: ¿Como se le dice al nombre del cuento? <i>(No hay mucha participación)</i></p> <p>F: Título: Es el nombre de la historia.</p> <p>F: ¿Saben cómo se les dice a quiénes participan en la historia? A: Personajes. <i>(Empiezan a involucrarse más en la tarea)</i></p> <p>F: Cierto. Personajes: Son aquellos que participan en la historia.</p> <p>F: ¿Saben cómo se llama al lugar dónde se realiza la historia? A1: En una casa. A2: En un bosque...</p> <p>F: Muy bien, es correcto. Pero a ese lugar donde se realiza la historia, se le llama escenario.</p> <p>F: ¿Cómo se llama al lugar donde se realiza el cuento? Grupo: Escenario <i>(Se promueve la participación grupal, a partir de la información reciente)</i></p> <p>F: Muy bien...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Activan sus conocimientos previos • Hacen uso de información que les permitirá enlazarla con el nuevo conocimiento • Se introduce la nueva información. • Se corrobora que los alumnos hagan uso de la nueva información.



4. Identificación de los componentes del cuento a partir de portadores de texto. Se les mostró a los alumnos en portadores de texto las partes del cuento y se les pidió elegir cual de ellos correspondía a cada parte del cuento. Esto, ayudó a los alumnos a seguir haciendo hipótesis, algunas respuestas fueron equivocadas, sin embargo, con la ayuda de la facilitadora y del grupo se concluyó en las respuestas correctas. El siguiente cuadro muestra el resultado de la participación de los alumnos.

TITULO	EL PEQUEÑO MONSTRUO CLEO
PERSONAJES	El pequeño monstruo Cleo, Mamá Monstruo y Papá Monstruo.
ESCENARIO	Un bosque.
PROBLEMA	A Cleo le asusta la oscuridad
ACCIONES	Papá enciende las luces para demostrar a su hijo que no hay nadie dentro de la caverna. Mamá y Papá preguntan a Cleo si él se oculta para asustar a la gente. Papá y Mamá preguntan a Cleo si sabe de algún monstruo que lo hayan asustado
RESOLUCIÓN	Cleo decide entrar a la caverna para dormir, pero pide que le dejen abierta la entrada de piedra.

(Tomado de Cooper, 1998)

Evaluación:

Con la finalidad de contar con un parámetro de comparación entre el antes y después de la enseñanza de la estructura narrativa, se pidió a los niños que escribieran un cuento previamente leído. De esta manera se observaría si utilizaban los elementos del cuento.

Resultados:

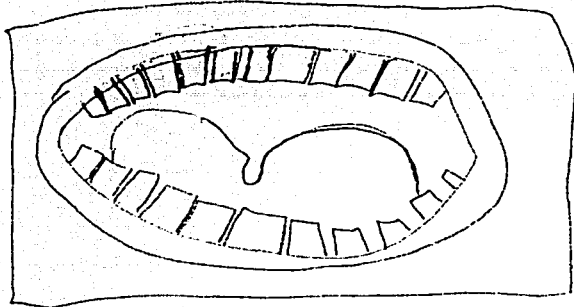
En general, los alumnos no tenían una estructura textual narrativa. Lo cual daba cuenta de que no tenían una macroestructura del texto, es decir una, coherencia global del mismo. A continuación se muestra un escrito donde se observa que un alumno no hace uso de varios elementos, como es el título, personaje, escenario, acciones, y resolución. Solo hace referencia a una idea general del texto.

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

Mexico D.Fa 12 - Octubre del 2000

Jorge Armando Peña Orozco
No entendi NO importa que se te quargan
basu tener mas dietes y le entendi
que los dietes de leche son muy bonitos
y los dentistas no son malos

la boca



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Continuando con el proceso de la evaluación de la adquisición de la estructura textual, se realizaron actividades para que los alumnos hicieran un cuento.

Evaluación:

Se le pidió a los alumnos que escribieran un cuento con ayuda de la información previa y con el apoyo de un formato el cual tenían que desarrollar cada una de las partes del cuento, de tal forma que se proporcionó el andamiaje necesario para el desarrollo de la tarea.

Resultados:

En general, la mayoría de los niños lograron el manejo de la estructura textual con la ayuda del material. Esto indicó que comprendían más y mejor considerando los elementos estructurales del texto (Horowitz, 1985; Sánchez, Orrantía y Rosales, 1995; cit. en García y León, 2001). A continuación se observa una muestra donde el alumno hace uso de los diferentes componentes del cuento, observándose un progreso. En este sentido, la responsabilidad entre el alumno y el facilitador fue compartida y se fue dando de manera gradual la responsabilidad al alumno en la tarea, a través de la práctica guiada.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

VOY A HACER MI PROPIO CUENTO.

TITULO (El nombre de mi cuento):
carlos F. carlos x jorge en el juego

PERSONAJES (¿Quiénes están participando en el cuento?): carlos F. carlos x jorge

ESCENARIO (¿En que lugar están los personajes del cuento?): en el parque

PROBLEMA (¿Qué tienen que solucionar los personajes?): nos retaron a un juego de futbol el que perdiera tenia que darle su dinero a los otros tres niños

ACCION (¿Qué hacen los personajes para solucionar su problema?): tu bimos que jugar ellos nos estaban dando cañenas

RESOLUCIÓN (En que termina el cuento): nos tuvimos que rendirnos al fin era un juego no el ultimo dia que jugaríamos

AUTOR (El nombre de quien hizo el cuento): Jorge Armando Peña Pérez

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Para constatar que los alumnos ya utilizaban la estructura del texto narrativo, en la última sesión donde se abordó el tema, se les pidió a los alumnos hicieran un cuento y se les proporcionó algunas ilustraciones. La indicación fue que utilizaran las partes de cuento que habían aprendido.

Evaluación: Para evaluar si los alumnos manejaban las partes del cuento, se revisaron sus producciones escritas, para observar si contenían los elementos de la estructura narrativa.

Resultados: A partir del análisis de la muestra los niños, se observó que la mayoría manejaba los elementos de la estructura del texto narrativo. En este sentido, los alumnos iniciaban la integración de proposiciones para construir una coherencia local del texto, así como una integración global del mismo (macroestructura) (García, 1995; Díaz-Barriga y Hernández, 1999) lo que iba permitiendo el llenado de información en la construcción de su escrito. A continuación se presenta un escrito de uno de los alumnos. Éste, realizó la tarea de manera independiente manejando los elementos del cuento: el título, personajes, escenario, problema, acción y resolución. Además incluye una moraleja (Trabaos, 1977; cit. en Olmos, 1986), es decir, inicia el uso de inferencias evaluativas, lo que permite ir perfilando el mensaje de la historia.

Las Jugadas de Hoy



Un día en la cancha de futbol avian
dos equipos muy poderosos y eso eran
el equipo del demonio de tasmánia y el otro
era el equipo del Pato Lucas
era el día en el que iba a jugar
el equipo del Pato era muy tramposo
se pusieron en el tenis pegamento y jugaron
n CUA do el Pato Lucas queria
anotar se quitaba el balón al 2 tiempo
el demonio de tasmánia SOS pecho algo
Jugaron y el equipo del demonio
de tasmánia gano.

mora leja
no te queas
algun día te ganaran
asi que tampoco
seas tramposo

Jorge Armando
do

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La transcripción es tal como lo escribió el alumno.

Las Jugadas de Hoy.

Un día en la cancha de fútbol avian dos equipos muy poderosos y eso eran el equipo del demonio de tasmania y el otro era el equipo del pato lucas. Era el día en el que iba a jugar el equipo del pato era muy tramposo se pusieron en el tenis pegamento y jugaron cuando el pato lucas queria anotar se quitaba el balon al 2 tiempo el demonio de tasmania sospecho algo jugaron y el equipo del demonio de tasmania gano.

Moraleja No te queuras algún día te ganaran asi que tampoco seas tramposo.

• COMO IDENTIFICAR INFORMACIÓN EN EL TEXTO

El siguiente aspecto a abordar tuvo como finalidad el que los alumnos supieran como encontrar la información en el texto, tomando como referencia el Modelo de "Teaching Answer Question Relationships" (QARs) utilizado por Raphael (1986). Este modelo plantea dos clasificaciones de cómo plantear información: en el libro y en mi cabeza. En el libro se refiere a la información literal que da el texto e inicia la búsqueda de información implícita con la ayuda del mismo, y en mi cabeza, el alumno busca información que no tiene el texto, es decir, tuvieron que inferir, llenar huecos, partir de su información previa para poder enlazarla con la que se le presentaba en el texto. Inicialmente, los niños solo sabían buscar información de manera literal y se les dificultaba dar respuestas a preguntas que requerían de información no explícita en el texto.

El Modelo de Teaching Question Answer Relationships, tiene por objetivo que el alumno identifique las diferentes formas de encontrar información en un texto: de manera literal; a lo largo del texto (información implícita); inferir cierta información con la ayuda del autor y de su propia experiencia; así como inferir la información que no esta presente en el texto y que el alumno sea consciente de la importancia de sus conocimientos y su experiencia para llegar a encontrar la información relevante

En la siguiente actividad se observa la aplicación de los elementos del modelo, a través del planteamiento de preguntas y cómo encontrar información en el texto. Es importante mencionar, que las preguntas son sólo las estrategias para que el alumno identifique la información que busca, y sepa cómo y cuándo hacerlo.

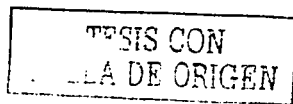
ACTIVIDAD EJEMPLO: USO DEL MODELO TEACHING QUESTION RELATIONSHIPS (QARs) POR LOS ALUMNOS.

Objetivo de la actividad: Guiar al alumno para hacer uso del Modelo QARs, para identificar las formas de encontrar información en un texto, así como iniciar el empleo de inferencias.

Estrategias a trabajar: activación de conocimientos previos, inferencias.

Contenido de la sesión:

- Presentación de preguntas ¿Qué vamos aprender hoy? ¿Para que los voy a aprender?.
- Preguntas dirigidas: sobre el Modelo Teaching Question Relationships (QARs)
- Preguntas dirigidas: sobre el cuento El Pequeño Monstruo Cleo.
- Práctica Guiada: Iniciar el uso de el QARs, a través de un ejemplo utilizando el cuento del Pequeño Cleo.







Desarrollo:

<p>Diálogos entre los niños y la facilitadora <i>(Se pegan en el pizarrón las preguntas)</i> F: ¿Qué vamos aprender el día de hoy? Carmen: Aprender a pensar F: Hoy vamos a aprender a contestar preguntas, a partir de lo que nos dice el texto. A2: A contestar preguntas. F: ¿Para que nos va a servir? A: Para entender</p>	<p>Interpretaciones de la facilitadora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantean una respuesta aún cuando no se ha presentado la actividad.
---	---

Es importante mencionar que los alumnos ya contaban con antecedentes del modelo QARs. Por lo que, la facilitadora inició esta actividad preguntando si recordaban cómo encontrar información en el texto, y posteriormente se hizo referencia a la lectura del Pequeño Cleo. Esto fue con la finalidad de presentar información ya conocida por los niños y la cual sirvió para ensayar los puntos que comprende el QARs. Sin embargo, fue necesario exponer nuevamente los carteles con la información donde se describe Modelo y sus componentes:

TEACHING QUESTION ANSWER RELATIONSHIPS, QARs
 (Pearson & Johnson 1978; cit. en Mason & Au, 1990; Raphael, 1986).

<p align="center">EN EL LIBRO</p>	
<p align="center">AQUÍ ESTA</p> <p><i>La respuesta está en alguna oración del texto.</i></p> 	<p align="center">BUSCAR Y JUNTAR</p> <p><i>La respuesta está a lo largo del texto.</i></p> 
<p align="center">EN MI CABEZA</p>	
<p align="center">EL AUTOR Y YO</p> <p><i>La repuesta no está en la historia. Pienso en lo que sé y en lo que dijo el autor y juntos respondemos.</i></p> 	<p align="center">LO QUE YO SE</p> <p><i>Uso mi experiencia, lo que yo sé.</i></p> 

**TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN**

Diálogos entre los niños y la facilitadora	Interpretaciones de la facilitadora
<p><i>(Se continua con la actividad.)</i> F: Se acuerdan qué vimos en una clase anterior. Qué hay dos formas de encontrar información en un cuento.... ¿Lo recuerdan?... Niños: Si... F: ¿Y cuáles son? A: En el libro y en mi cabeza. F: Recuerdan que en el libro hay dos formas de encontrar información. <i>(Se muestran en forma grafica, y se va señalando en los carteles el esquema del QARs. y se da la explicación sobre cada uno de las formas en las que se encontrará la información. Se mantiene una interacción activa con los niños de tal forma que la facilitadora pregunta y ellos responden)</i> F: Muy bien, vamos a poner un ejemplo, porque de eso se va a tratar la Tómbola...<i>(la facilitadora se está refiriendo a una actividad que se realizará posteriormente)</i> esa tómbola trae muchas preguntas y me dirán de que tipo de pregunta se trata. F: Vamos a hacer un ensayo... <i>(En el ensayo se hace referencia a la lectura el Pequeño Cleo, donde se plantean preguntas, y las respuestas a éstas. Y se les va explicando de que tipo de preguntas se trata y como las contestan a partir de la forma de buscar la información en el texto).</i> F: A ver niños, si hacemos una pregunta ¿Dónde habitaba el pequeño Cleo? Se acuerdan de eso? Grupo: Si... en el bosque... A: En una cueva en el bosque... A1: En una caverna. <i>(Las preguntas planteadas para practicar el Modelo, se les presentaron escritas a los niños en una cartulina y se pegan en el pizarrón).</i> F: Esa respuesta estaba en una oración. ¿De acuerdo? <i>(Se da la explicación a partir de la respuesta de los niños y se lee la oración donde se encuentra la respuesta)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • La respuesta que da este niño es literal, ya que se encuentra en una oración del texto.

Diálogos entre los niños y la facilitadora	Interpretaciones de la facilitadora
<p>F: Entonces díganme que tipo de pregunta es esa (<i>Se señalan las cuatro opciones "aquí esta", "buscar y juntar", "el autor y yo" o "lo que yo sé", a partir de portadores gráficos, los cuales son colocados en el pizarrón</i>).</p> <p>A: Aquí esta.</p> <p>F: ¿Por qué? Porque la respuesta esta en una oración. (<i>Se enfatiza el porqué</i>)</p> <p>A1: ¿Cómo decir buscar?</p> <p>A2: Como en el diccionario, que el maestro nos da una palabra y la tenemos que buscar.</p> <p>F: Muy bien. Vamos a la segunda pregunta. Pongan mucha atención. Porque este tipo de preguntas son como las que vienen en la tómbola ¿Cómo se le quito el miedo?</p> <p>A2: Qué su papá y su mamá le dijeron que no tenia que tener miedo a la oscuridad.</p> <p>F: Exactamente. ¿Qué tipo de pregunta es?</p> <p>A: El autor y yo</p> <p>A1: El autor y yo...</p> <p>Gerson: Buscar y juntar.. (<i>Se atiende a ambas respuestas</i>)</p> <p>F: ¿Por qué?</p> <p>Carlos: Porque está el autor y yo, y otras personas...</p> <p>F: ¿Están de acuerdo? A ver Gerson, ¿estas de acuerdo? Tu habías dicho que buscar y juntar. Porque? (<i>se justifica la respuesta</i>) porque la respuesta la encontramos a lo largo del texto, o sea está respuesta la encontraremos si leemos todo el texto o algunas partes. ¿De acuerdo, Gerson?</p> <p>G: Si...</p> <p>F: A ver Carlos, ¿porque habías pensado que era el autor y yo?</p> <p>C: El autor estaba diciendo que Cleo estaba con su madre...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aciertan la respuesta. • Inician sus hipótesis. • Parten de sus conocimientos previos para ir enlazándolos con los nuevos. • Continúan haciendo sus propias hipótesis • Acierta a la respuesta • Los alumnos, tienen que leer partes del texto para encontrar la información tanto explicita como implícita. • Sólo señala el dibujo donde aparece la explicación y asiente con la cabeza • Empiezan a tener conflictos con los nuevos conceptos

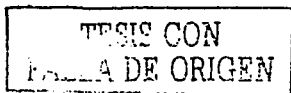
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Diálogos entre los niños y la facilitadora	Interpretaciones de la facilitadora
<p>F: Pero, fíjate bien cuando decimos que es el autor y yo, decimos que la respuesta no está en la historia. Y la respuesta que dimos es a partir de la información que leímos.... (se señala el dibujo del cartel y la diferencia entre "buscar y juntar" y "el autor yo")</p> <p>Carmen: ¿Está en la cabeza?</p> <p>Gerson: Tienes que buscar la respuesta en tu cabeza. (El alumno le da una respuesta a su compañera)</p> <p>F: Exactamente. Vamos con la siguiente pregunta. ¿Crees que la caverna dónde vivía era oscura?</p> <p>A: sí...</p> <p>Israel: Acuérdense que Cleo le dijo a su papá que le dejará la puerta abierta para que tuviera luz...</p> <p>F: ¿Qué tipo de pregunta es esta?</p> <p>A: Aquí está</p> <p>A1: Lo que yo sé...</p> <p>A2: Tu experiencia...</p> <p>F: Fíjense, lo de la caverna oscura ¿Quién lo dijo?</p> <p>G: El autor y yo</p> <p>F: El autor y yo. Así es, porque el autor nos está hablando de la caverna.</p> <p>G: Sí, porque el autor nos está hablando de la caverna que está oscura.</p> <p>C: Y de qué tiene miedo.</p> <p>F: Tu sabes y piensas que con tu experiencia Cleo tal vez tiene miedo. Porque tu alguna vez has tenido miedo a la oscuridad. Y el autor habla sobre la caverna.</p> <p>A: Que está oscura;</p> <p>F: Entonces ustedes saben que porque la caverna está oscura, Cleo tenía miedo. ¿Entonces ahí que tipo de pregunta es?... A1: El autor y yo. A2: El autor y yo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Surge la pregunta... • Entre ellos se refieren a la otra manera de encontrar información. • Hay indicios de que inician la generación de inferencias. • Es la respuesta acertada • Los niños empiezan a considerar sus experiencias previas para contestar, y además consideran la información del texto. • La respuesta es homogénea.

Diálogos entre los niños y la facilitadora	Interpretaciones de la facilitadora
<p>F: Vamos con la última pregunta ¿Qué hubiera pasado si Cleo no hubiera hablado con su papá?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños tendrán que inferir la respuesta.
<p><i>(Todos los niños están involucrados en la actividad y desean participar. Se les pide levantar la mano para que participen)</i></p>	
<p>C: Que todavía seguiría teniendo miedo a la oscuridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aciertan a inferir
<p>F: ¿Qué tipo de pregunta hicimos? ¿Dónde vamos a encontrar la información?</p>	
<p><i>(Se les señalan las cuatro opciones)</i></p>	
<p>A: Lo que yo sé...</p>	
<p>F: ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aún hay confusión, en las categorías "lo que yo sé" y "el autor y yo".
<p>Montserrat: Porque el sabía que tenía miedo.</p>	
<p>F: ¿Qué hubiera pasado si Cleo no hubiera hablado con su papá? <i>(Se repite la pregunta, para que la vuelvan a analizar)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tendrán que inferir lo que no está explícito en el texto, con la ayuda del texto.
<p>Carlos: Hubiera tenido miedo para siempre...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aciertan a la respuesta
<p>F: Pero eso no lo dice el libro, ¿verdad?</p>	
<p>A: No...</p>	
<p>F: Entonces...</p>	
<p>Carmen: En los cuentos siempre debe haber un problema y una resolución</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interrumpen los niños con sus hipótesis • Hacen uso de conocimientos previos, los cuáles se revisaron con ellos en sesiones anteriores.
<p>F: Exactamente</p>	
<p>Carlos: Pero los cuentos no siempre se cuenta lo que va a pasar al final...siempre dicen lo que pasa con el bueno, pero si dijeran que pasa con el malo, ¿Qué pasaría?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dice lo que sabe acerca de lo que no está explícito en el cuento. También inicia la generación de inferencias.
<p>F: Entonces eso lo puedes ir pensando, y saber que podría pasar, pero considerando tu experiencia... ¿ Estamos de acuerdo?</p>	
<p>F: Una última pregunta, ¿Ustedes tendrían miedo si estuvieran en un lugar oscuro y cerrado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos para contestar no necesariamente tuvieron que recurrir al texto, sino consideraron sus experiencia previas.
<p>A: Si...</p>	
<p>F: ¿Les ha pasado?</p>	
<p>A: si...</p>	
<p><i>(Comentan entre ellos diversas experiencias)</i></p>	

Evaluación:

En esta sesión se realizaron videofilmaciones y registros, lo cual permitió analizar como los alumnos respondían a las preguntas planteadas por la facilitadora. Estas preguntas estaban



orientadas a que los alumnos identificaran la información dentro del texto y fueran utilizando los elementos del Modelo para hacerlo.

Resultados:

Los resultados obtenidos con base a los registros, indicaban que los alumnos fueron utilizando de manera gradual los elementos del QARs, sin embargo, algunos niños todavía tenían cierta confusión con respecto a cómo utilizar las preguntas y cómo encontrar la información. También se observó que los niños utilizaron conocimientos que se habían trabajado en otras sesiones y poco a poco fueron asimilando la nueva información y cómo utilizarla. Esta actividad fue muy enriquecedora, ya que los niños discutieron y mostraron sus diversas hipótesis, empezaron a reconocer las diferentes fuentes de información para para responder preguntas (conocimientos previos- información del texto) (Raphael, 1986; Pearson y Johnson, 1978; cit. en Mason & Au, 1990).

Como comentario adicional, cabe señalar que hubo algunas preguntas o comentarios por parte de los alumnos los cuales quedaron pendientes de contestarse, en este sentido, es imprescindible escuchar cuidadosamente a los alumnos. Cómo van analizando cada uno los conocimientos y cómo realizan sus propias conclusiones, esto con la finalidad de evitar en ellos conceptos equivocados acerca de lo que se les enseña.

Otra de las actividades que permitieron evaluar que el modelo QARs estaba siendo asimilado y aplicado por los alumnos fue la Tómbola. A continuación se describe la actividad:

Diálogos entre los niños y la facilitadora	Interpretaciones de la facilitadora
<p>F: Esta tómbola trae muchas preguntas. Y va a pasar cada niño a contestar cada pregunta y a decirme de qué tipo de pregunta se trata. ¿De acuerdo? Pasará un niño de cada fila. Pero antes, tenemos que leer este cuento* (<i>se presenta en hojas de rotafolio para que todos los niños lo lean</i>) De lo que se trata el juego es que en esta tómbola hay muchas preguntas y entonces ustedes me tienen que decir que tipo de pregunta es: "aquí está", "buscar y juntar", "el autor y yo" o "lo que yo sé". Vamos a leerlo juntos. (<i>se inicia la lectura</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños leen el texto junto con la facilitadora en voz alta.

***Lectura presentada. "El perrito y el pollito"**

Había una vez unos niños que tenían dos animalitos: un perro salchicha alemán y un pollito recién nacido.

Un día, el perro se quiso burlar del pollito. – Ven a almorzar a mi casa – le dijo al pollito. Tengo un almuerzo muy rico.

El pollito fue feliz. Pero el almuerzo era sólo huesos. Y entonces, el pollito no pudo comer nada.

- Ven mañana a almorzar conmigo- le dijo el perro salchicha.

Al día siguiente, el perro llegó a almorzar al gallinero del pollito.

“Voy a comer una comida exquisita”, pensaba el perro salchicha.

-Sírvete- le dijo el pollo. Tengo un rico plato de maíz

- Gracias; no tengo hambre – dijo el perro, y partió a ver si encontraba algo de comer en otro lado.

(Tomado de Allende y cols, 1999)

Al término de la lectura se inició la actividad de la tómbola donde los niños tuvieron que hacer las siguientes tareas: 1) responder cada pregunta que obtenían de la tómbola y 2) contestar que tipo de pregunta era la que se planteaba en las categorías ya mencionadas (“aquí está”, “buscar y juntar”, “el autor y yo” o “lo que yo sé”). A continuación se presentan las preguntas clasificadas por cada categoría formuladas por la facilitadora :

AQUÍ ESTÁ

1. ¿ A dónde invito el perro salchicha al pollito?
2. ¿ Qué tenía de almuerzo el perro para el pollito?
3. ¿ Qué tipo de raza era el perro?
4. ¿ Por qué invito el perro a almorzar al pollito?
5. ¿ Qué comida invito el pollito a comer al perro salchicha?

BUSCAR Y JUNTAR

6. ¿ Por qué el perro salchicha se fue a buscar comida a otro lado?
7. ¿ Por qué el pollito no pudo comer nada?
8. ¿ Pudieron almorzar juntos el perro y el pollito?
9. ¿ Por qué cada animalito tenía comida diferente?
10. ¿ Por qué el pollito estaba feliz?

EL AUTOR Y YO

11. ¿ Cómo crees que se sintió el pollito?
12. ¿ Cómo crees que se sintió el perro salchicha?
13. ¿ Tú crees que el pollito también se quería burlar del perro?
14. ¿ Por qué crees que el perro se quería burlar del pollito?
15. ¿ Tú que hubieras hecho en lugar del pollito?

LO QUE YO SÉ

16. ¿ A ti te gusta que se burlen de ti?
17. ¿ Por qué crees que no nos debemos de burlar de nuestros compañeros?
18. ¿ Qué piensas de las personas que se burlan de otros?
19. ¿ Qué le dirías a una persona que se burla de la gente?
20. ¿ Qué pasaría si un amigo tuyo se burlara de alguien que tu quieres mucho?

Las preguntas de la categoría "aquí está" estuvieron dirigidas a encontrar información literal, las de "buscar y juntar", a encontrar información tanto implícita como explícita leyendo partes del texto o el texto completo, en las de "el autor y yo", tenían que considerar la información del texto conjuntamente con su experiencia y finalmente, las del tipo "lo que yo sé", utilizaron sus conocimientos previos para contestar. Las categorías de "buscar y juntar", el "autor y yo" y "lo que yo sé" estuvieron dirigidas al uso de inferencias textuales y extratextuales (Graesser, et al., 2001).

Diálogos entre los niños y la facilitadora	Interpretaciones de la facilitadora
<p>F: Bueno, ya todos leímos y tenemos información sobre el cuento. Ya todos lo entendieron, lo comprendieron...</p>	
<p>Carmen: Maestra, pero ese cuento no tiene problema, ni resolución...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De nueva cuenta utiliza los elementos revisados con anterioridad, para dar un juicio acerca de lo que estamos revisando.
<p>F: ¿A no? A ver ¿Cuál es el problema? (se realiza la pregunta a todo el grupo)</p>	
<p>A: Que el pollito no pudo comer nada...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos contrastan sus hipótesis
<p>A: Que el perro tampoco podía comer nada...</p>	
<p>F: Muy bien, ahora si empezamos... (Nota: probablemente en esta parte faltó hacer mayor hincapié en una respuesta directa a la alumna que inició la discusión y aclararle su duda.)</p>	
<p>(Se le pide a otra alumna pasar a leer la primera pregunta de la tómbola)</p>	
<p>Edna: ¿Qué le dirías a una persona que se burla de la gente?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta es una pregunta "Lo que yo sé"
<p>F: (Repite la pregunta en voz alta, para que la escuchen todos los niños).</p>	
<p>A: Que primero...</p>	
<p>A: Qué es muy malo...</p>	
<p>F: A ver, ¿Qué tipo de pregunta crees que es?</p>	
<p>A: Aquí está...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inician sus repuestas
<p>Miguel: Lo que yo sé...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acierta la respuesta
<p>F: ¿Por qué Miguel? Muy bien es correcta, pero ¿por qué?</p>	
<p>A: Porque yo lo estoy diciendo...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Otro alumno opina.
<p>(Miguel tiene dificultades para expresar el por qué de la respuesta correcta, en este sentido se le vuelve a leer la pregunta y se le cuestionan varios aspectos)</p>	
<p>F: Fíjate bien, ¿La respuesta está en el texto?</p>	

REGIS CON
FALLA DE ORIGEN

<p>Miguel: No...</p> <p>F: ¿Entonces dónde encontramos la respuesta?</p> <p>Varios niños: Lo que yo sé...</p> <p>Miguel: Porque es lo que yo estoy diciendo...</p> <p>F: Tu has tenido experiencias sobre eso.. ¿De acuerdo?(<i>Se enfatiza que es por su conocimiento del mundo</i>)</p> <p>F: A ver Miguel... vamos con la siguiente pregunta, le tocó la pregunta numero 6...</p> <p>Miguel: ¿ Por qué el perro salchicha se fue a buscar comida a otro lado?</p> <p>(<i>Los niños querían dar sus respuestas, sin embargo la consigna de levantar la mano para participar la empezaron a considerar</i>)</p> <p>A: Porque no le gustaba el maíz...</p> <p>A: Porque no le gusta el maíz...</p> <p>F:¿A ver qué tipo de pregunta será está?...levantamos la mano...</p> <p>A1: Buscar y juntar...</p> <p>A2: Buscar y juntar...</p> <p>F: ¿Por qué? La respuesta es correcta pero dime como supiste...</p> <p>Porque la respuesta la podemos encontrar a lo largo del texto... ¿De acuerdo?</p> <p>(<i>En esta intervención faltó corroborar si la alumna realmente había entendido el porque de su respuesta</i>)</p> <p>F: Muy bien vamos a ver quien sigue, Jonathan... le toco la pregunta numero 12.</p> <p>J: ¿Cómo crees que se sintió el perro salchicha?</p> <p>A1: Mal</p> <p>F: ¿Le dio qué?</p> <p>A2: como pena...</p> <p>F: ¿Qué tipo de pregunta es esa?</p> <p>A: El autor y yo...</p> <p>F: Exactamente... Muy bien...</p> <p>(<i>Aquí no fue necesario dar mayor explicación porque se considero que los alumnos manejaban esta información</i>).</p> <p>F: A ver... continuamos... pasa Kristel, lee en voz alta la pregunta 4.</p> <p>Kristel: ¿ Por qué invito el perro a almorzar al pollito?</p> <p>(<i>Los niños reclamaban participar, sin embargo, se propició la participación de una</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se promueve la reflexión de los alumnos para encontrar la respuesta acertada. • La pregunta es "buscar y juntar" • Se promovió la participación de este alumno ya que se le dificultaba hablar sobre sus hipótesis. • Aciertan la respuesta. • Tipo de pregunta "el autor y yo". • Los alumnos infieren la respuesta a la pregunta. • La pregunta es del tipo "aquí esta"
---	---

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

niña que no lo había hecho...)

F: A ver Alejandra, cual será la respuesta.
Alejandra: Se quería burlar del pollito..

F: Muy bien, entonces esa pregunta ¿Qué tipo es?

A: Aquí esta...

A: Lo que yo sé...

F: A ver Alejandra ¿Porque es aquí está?...

(No responde Alejandra y se inicia la explicación y la utilidad de este conocimiento)

F: Fijense bien esto es muy importante para cuando hagan sus exámenes les va a ayudar...
(Se les plantea la funcionalidad de esta tarea para su práctica cotidiana).

(Se les repite la pregunta numero 4)

Grupo: Para burlarse de él...

(Sin embargo los niños siguen confundidos y no aciertan las respuestas, se recurre nuevamente a los carteles donde se muestra el modelo QARs, y se lee junto con los alumnos: 1) la definición de aquí está y 2) la oración donde se encuentra la respuesta. Los alumnos están de acuerdo en la conclusión.)

F: Seguimos... *(Así se continuó hasta abordar algunas preguntas con la misma dinámica presentada).*

F: Para terminar, ¿Que aprendimos el día de hoy?

Alumnos: Algunas respuestas.

A distribuir un cuento en preguntas.

A encontrar respuestas en un libro.

A buscar palabras.

A buscar preguntas a lo largo del texto.

(El cierre se centro en preguntar a los alumnos que habían aprendido y para qué les serviría)

- Acertó la respuesta.
- Hay cierta confusión.

Evaluación:

Se evaluó a los alumnos planteándole preguntas formuladas de acuerdo a la clasificación del Modelo "aquí está", "buscar y juntar", "el autor y yo" y "lo que yo sé".

TRUCOS CON
FALLA DE ORIGEN

Resultados:

La mayoría de los alumnos lograron clasificar las preguntas de acuerdo a la categoría planteada por el Modelo. En las categorías buscar y juntar, el autor y yo, y lo que yo sé, se propició que los alumnos realizaran inferencias textuales y extratextuales, inicialmente hubo confusión por parte de los niños, sin embargo, mientras se fueron familiarizando con el conocimiento nuevo, la mayoría de los alumnos lo utilizaron de manera eficaz. Esto se debe a que los alumnos encuentran con mayor facilidad la información literal, que la que no esta explícita en el texto (García, 1999). Los alumnos fueron capaces de utilizar las estrategias básicas de comprensión que maneja Raphael (1986): localizar información; determinar la estructura del texto y determinar cuando hay que realizar una inferencia para responder a una pregunta, lo que fue promoviendo una mejor comprensión en textos narrativos.

• EXPLICACIÓN DEL CONCEPTO DE INFERENCIA, MODELADO Y APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INFERENCIA.

A partir del Modelo de QARs, los alumnos empezaron a contestar preguntas cuando la información no estaba explícita en el texto, es decir, se inició a los alumnos en la generación de inferencias. Para ello, se realizaron diversas actividades para su práctica constante, sin embargo, aún no tenían el conocimiento de lo que estaban haciendo. Con el fin de que los niños empezaran a analizar su propio mecanismo de comprensión, se inició el desarrollo del concepto de inferencia a través de la explicación, modelado y aplicación de la inferencia. Se enfatizó cómo identificar cuando realizaban una inferencia, es decir, cuando la información no estaba explícita en el texto. En este sentido, fue importante que los alumnos supieran qué estrategia estaban utilizando para comprender mejor y además cuándo utilizarla, supervisando su propia comprensión (Mason & Au, 1990).

Para evaluar si los alumnos hacían *uso de inferencias en textos narrativos*, se plantearon los siguientes indicadores (Barret, 1968; cit. en Alliende y Condemarín, 1999), los cuales son inferencias extratextuales. Éstas proporcionan información para el llenado de huecos o para agregar detalles durante la lectura, la cual es obtenida a partir de los conocimientos previos del lector. En este sentido, la importancia de este tipo de inferencias radica en que se establece una interrelación entre los conocimientos previos y los esquemas, lo que permite un nivel global de coherencia textual (macroestructura) (Grasser et al., 1990; cit. Graesser, et al., 2001)

INDICADORES

- Inferencias de detalles (ID): requiere que el lector conjeture acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en el texto. Este tipo de inferencia es de estado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Inferencia de mensaje principal (IMP): requiere que el lector infiera el mensaje principal, significado general, tema o moraleja que no están expresamente planteados en el texto. Inferencia de mensaje principal, las cuales pueden ser evaluativas.
- Inferencia de secuencias de eventos (ISE): consiste en que el lector determine el orden de las acciones si su secuencia no se establece con claridad en el texto. También puede consistir en determinar las acciones que precedieron o siguieron a las que se señalan en el texto (antes-después). La inferencia de eventos antes es antecedente causal y la de eventos después, se considera consecuencia causal.
- Inferencia de rasgos de los personajes (IRP): consiste en que el lector determine las características de los personajes que no se describen en el texto. Inferencia de estado.

A continuación se presenta el procedimiento realizado para llevar a los niños al entendimiento del concepto de inferencia:

ACTIVIDAD EJEMPLO: DESARROLLO DEL CONCEPTO DE INFERENCIA
Objetivo de la actividad: Explicar a los alumnos el concepto de inferencia, para que identificarán cuando la realizaban.
Estrategias a trabajar: Activación de conocimientos previos, inferencias.
Contenido de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de preguntas ¿Qué vamos a aprender hoy? Para qué lo voy a aprender?. • Explicación del concepto de inferencia. • Presentación de imágenes. • Identificación de una inferencia.

Desarrollo:

1. La facilitadora preguntó a los alumnos si sabían lo que era una inferencia
2. Con el fin de explicar el concepto de inferencia la facilitadora presentó a los niños imágenes que permitieran activar sus esquemas de conocimiento previo (Aguilar, 1988; Rumelhart, 1980; cit. en Cooper, 1998) guiándolos con preguntas para que participaran.
3. Los alumnos expresaron sus ideas y comentarios sobre lo que ellos sabían, acerca de las imágenes, y planteaban sus hipótesis.
4. Cuando ellos iniciaron la generación de inferencias, la facilitadora en ese momento, introdujo el término de inferencia. Se les explicó a los niños cómo y cuándo se utilizaba esta estrategia (Mason & Au, 1990).
5. Los alumnos empezaron a identificar de manera consciente qué era una inferencia.

Cabe señalar que estas fueron las primeras aproximaciones para introducir la explicación del concepto de inferencia y su utilidad.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Diálogos entre los niños y la facilitadora	Interpretaciones de la facilitadora
<p><i>(Se pegan en el pizarrón las preguntas?)</i> F: ¿Qué vamos aprender el día de hoy? Niños: No sabemos... F: Hoy vamos a aprender que es una inferencia... ¿Alguien sabe que es una inferencia? Carlos: Es una diferencia... F: ¿Qué es una diferencia? N: Es cuando algo es diferente.. <i>(La facilitadora escribe en el pizarrón la palabra inferencia y diferencia. Se hace la diferenciación entre ambas palabras y se inicia la explicación de la inferencia)</i> F: Bueno, no es lo mismo una diferencia que una inferencia, y vamos a ver porqué. Les voy a mostrar unos dibujos, para explicarles lo que es una inferencia. <i>(Se les mostraron tres dibujos: un niño con un paraguas, un sol con nubes y nubes oscuras).</i> F: Observen bien en estos dibujos, ¿Qué ven? N: Una nube con un sol N: Un niño y su paraguas N: Unas nubes... F: ¿Cuándo utilizará el niño su paraguas? N: En las nubes negras porque va a llover... F: ¿Cómo saben que lo utilizará cuando llueve? N: Pues porque los paraguas se usan para taparse del agua... F: Muy bien, se dan cuenta que ustedes saben eso, porque lo han vivido y porque en sus casas usan los paraguas cuando llueve. N: Si, mi mamá me compró uno... F: Pongan mucha atención: lo que ustedes acaban de hacer al contestar cuando se utiliza el paraguas, es una inferencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plantean una respuesta aún cuando no se ha presentado la actividad. • Hacen uso de sus conocimientos previos, para dar una respuesta a algo desconocido. • Se promueve la generación de inferencias. • Inician, con base en sus conocimientos previos infieren las respuestas. • Utilizan sus esquemas de conocimientos previos. • Se enfatiza la importancia de sus experiencias. • Se inicia la introducción del termino de inferencia y cómo lo han realizado.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

<p>N: Ah! ¿Entonces cuando se usa un paraguas es una inferencia?</p> <p>F: No precisamente, es cuando tu utilizas tus experiencias para saber qué puede pasar. <i>(Se retoma la explicación, y se vuelven a presentar las imágenes hasta que les queda más claro).</i></p> <p>F: Entonces, ¿Cómo sabemos que utilizará el paraguas para la lluvia? ¿Qué tuvimos que hacer para saberlo?</p> <p>N: Pues... de lo que ya sabemos...</p> <p>F: Entonces, inferimos...</p> <p>N: Sí...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños toman en cuenta sus conocimientos previos para, empezar a asimilar el concepto de inferencia.
--	---

Al introducir el termino de inferencia, el cómo y cuando se hace, quedó claro parcialmente, ya que como es comprensible el nuevo aprendizaje generó algunas confusiones, sin embargo, se continuo con la ejercitación de este nuevo concepto en sesiones posteriores.

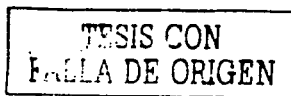
Quando los alumnos estaban lo suficientemente familiarizados con el concepto de inferencia, en lugar de imágenes se utilizaron fragmentos de textos narrativos, donde la facilitadora modelaba cómo se utilizaba la estrategia de inferencia.

Primeramente, se les dio a los alumnos el texto que se manejaría. Se les pidió que leyeran en silencio y al final contestaran algunas preguntas con respecto a lo que habían leído. Cuando los alumnos daban la respuesta a sus preguntas, se les pedía que razonaran como habían llegado a contestar. Las preguntas estaban planteadas de tal forma que los alumnos tuvieran que inferir, tales como ¿Mario y Carlos se hicieron daño y no pudieron jugar?, ¿Carlos se hizo daño y no pudo jugar? y ¿Mario se hizo daño y no pudo jugar?.

El siguiente párrafo muestra un ejemplo del tipo de texto que se utilizó:

Mario y su amigo Carlos se disponían a jugar el último partido de futbol de la temporada. Carlos era el jugador más valioso del equipo, que lo necesitaba para ganar. Era la primera vez que Carlos jugaría en el campeonato; hasta allí, siempre había surgido alguna razón que lo dejara fuera del último partido. Y en fin, lo único que en que Mario y Carlos pensaban era en ganar, cuando se dirigían los dos al campo de juego dando saltos y marometas sobre las banquetas. Ninguno de ellos reparó en el hoyo que los albañiles habían dejado en el piso sin cubrir, al momento de saltar la última banqueta. Ninguno podía saber el problema que estaría a punto de pasar esa tarde (Adaptado de Cooper, 1998)

Durante la lectura del párrafo la facilitadora, hacía pausas, para reconocer en que momento y porqué se debía de hacer una inferencia. Por ejemplo, a partir de la información marcada en el recuadro, se pudo inferir que los chicos estaban muy contentos por el partido, y se enfatizó que es algo que el autor no menciona. Así se hizo con diversas partes del párrafo, finalmente, se les pregunto a los alumnos para qué sería importante hacer inferencias en la lectura, a este respecto un alumno opinó: " Si entendí mejor, cuando utilicé inferencias, porque usé lo que yo sabía".



Se inició como todas las sesiones de lectura, estableciendo el propósito, ya que esto puede influir de manera decisiva en la formación de inferencias (Anderson y Pichert, 1978; cit. en Valle y Fraga, 1997).

Plantear el propósito de la lectura a través de dos preguntas:

<p>F: ¿Qué vamos a aprender hoy?</p> <p>A: No sabemos. A2.: Vamos a leer.</p> <p>F: Bueno, hoy les traje un libro y lo leeremos, pero hoy vamos a realizar inferencias. Lo vamos a hacer mientras estamos leyendo. Yo les voy a ir preguntando.</p> <p>F: ¿Para qué lo voy a aprender?</p> <p>A1: Para saber que dice el libro. A2: Pues para entender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A lo largo del programa los alumnos, ya se había habituado a iniciar con estas preguntas. • En este momento, los alumnos ya contaban con el concepto de inferencia.
---	--

Presentación del libro y discusión inicial del libro.

<p>F: ¿De que creen que trate el libro?</p> <p>A: De un hoyo..</p> <p>A: De un hoyo negro</p> <p>A: De un hoyo negro que es una mancha y pasan las personas y no les pasa nada</p> <p>F: ¿De eso se tratará la lectura?...</p> <p>A: De un hoyo negro que se caen todos los carros que pasan</p> <p>G: Como el hoyo de Silvestre que iba correteando al pollito... y el pollito lo avienta y Silvestre se cae al precipicio</p> <p>F: Quieren saber de que se trata...</p> <p>As: Si, si, si</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizan predicciones a partir de imágenes • Realizan hipótesis • Hablan de lo que saben, sus conocimientos previos se empiezan a activar. • Insisten, gustosos para continuar la lectura.
--	---

Desarrollo de la lectura:

La lectura se realizó de forma clara, con voz alta y dando énfasis a los acontecimientos que lo requirieran a lo largo de la historia. La intención fue involucrar a los alumnos en la historia, de tal forma que ellos interrumpieran a la facilitadora para hacer alguna pregunta. La labor de la facilitadora fue explorar como identificaban y expresaban el uso de la inferencias durante la lectura, considerando los indicadores para tal efecto. Los niños a

menudo interrumpían la lectura para referir algunas experiencias sobre algo que había sucedido en la historia intercambiando opiniones y propiciando las discusiones entre ellos de cómo encontraban información en el texto haciendo uso de los elementos del QARs.

INDICADORES:

INFERENCIA DE RASGOS DE LOS PERSONAJES

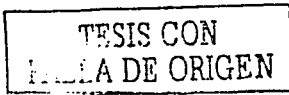
LECTURA: <i>"Una mañana en que salió el sol se la quitó y la perdió"...</i>	
<i>(Se oye un comentario)</i>	
Carlos: Descuidada...	<ul style="list-style-type: none"> • Empiezan a inferir los rasgos de los personajes. • Confirma el uso de la inferencia • Se refuerza el manejo del concepto con los alumnos. • Lo confirman entre ellos.
F: A ver Carlos, ¿Cómo era la mamá de Camila?	
Carlos: descuidada	
F: Entonces, podemos inferir que la señora era descuidada... porque perdía los regalos que le daban...	
Ale: Si, era despistada.	

En el recuadro anterior se muestra como los alumnos hacen uso de la inferencia de rasgos de los personajes, utilizan la inferencia de estado (Graesser y colaboradores, 2001), en este sentido, a partir de la trama de la historia, infieren el estado del personaje aunque no esta causalmente vinculado al episodio de la trama. Este tipo de inferencia trata de explicar el porqué de la información que se da en el texto, y a este respecto Graesser et.al (2001) consideran qué quien comprende se pregunta el por qué.

INFERENCIA DE EVENTOS (ANTES)

LECTURA: <i>"-No, no, no, con tu mamá no, márame, tírame, guárdame, para siempre... pero por favor no me vayas a regalar con tu mamá...-No chilles así, mi mamá es muy divertida... - Eso ya lo sé... pero me va a perder...-¿Cómo sabes que te va a perder?... porque ya me perdió hace 23 años.."</i>	
Edna: Lo tenía ella, su mamá tenía al duende.	<ul style="list-style-type: none"> • Durante la lectura infirió la respuesta. • Esta es una respuesta literal. • Se destaca que la información no está explícita. • Confirman el uso de la inferencias.
F: ¿Hace cuantos años?	
Niños: Hace 23 años .	
F: Pero en el libro no dice que la mamá tenía al duende.	
Niños: Inferimos.	

En el recuadro anterior, se observa que los alumnos utilizan la inferencia de antecedente causal, es decir, consideran un suceso que forma parte de una cadena causal que conecta una proposición explícita con el contexto del pasaje previo. Estas inferencias son importantes ya que ayudan a determinar la coherencia local del texto durante la lectura (Graesser y colaboradores, 2001). Estas inferencias también se denominan retrospectivas, ya que ligan lo que se está afirmando en un momento dado con algo previamente

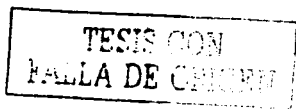


establecido (Graesser y Kreuz, 1993; Singer, 1990; Van den Boroek, 1994; cit. en García, 1999). También se denominan inferencias-puente (Haviland y Clark, 1974; Graesser y Kreuz, 1993; cit. en García, 1999), ya que unen el consecuente y el antecedente. Estas inferencias son necesarias para lograr una mejor comprensión, ya que si el lector no establece la inferencia, el consecuente y el antecedente, quedarían yuxtapuestos, sin conexión entre ellos. En este caso, se aprecia que una alumna utiliza esta inferencia en la lectura, ligando la información con algo que ya sucedió.

INFERENCIA DE EVENTOS (DESPUÉS)

<p>LECTURA: "Camila tenía que encontrar un regalo divertido, barato y que no se pudiera perder..."</p> <p><i>(Se escuchan diversos comentarios por parte de los niños)</i></p> <p>F: ¿Qué pasó después? F: ¿Qué creen que haya pasado después?</p> <p>Carlos: Le regalo un agujero negro.</p> <p>F: ¿Cómo lo sabes? Carlos: Porque estoy infiriendo. F: ¿Como lo estas infiriendo? <i>(intervienen otros niños)</i> Carlos: A medida que estoy oyendo... Gerson: Por el título del cuento...</p> <p>Edna: Por nuestra imaginación...por mi imaginación</p> <p>F: Pero esa es una experiencia combinada.. ¿Con la de quién...? Vidal: Con la del autor Carlos: Va a encontrar todo en el agujero negro... F: ¿Pero como sabes que va encontrar todo en el agujero negro? Carlos: Porque ahí se va todo lo que pierde la mamá.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Se pregunta para inducir a los alumnos a hacer inferencias • Nuevamente infiere, en este caso la secuencia de eventos. • Afirma que hace el uso de inferencias. • Se le pide reflexione acerca de su proceso. • Trata de explicar como lo inicia. • Considera elementos que le permiten ir realizando inferencias. • Otra opinión. Esta alumna trata de explicar que hace para inferir. Utiliza su experiencia. • Utiliza los elementos del QARs. • Infiere.
---	--	--

Los diálogos anteriores que se intercalan con la lectura muestran que los alumnos utilizan las inferencias de consecuencia causal, las cuales parten de una acción que forma parte de una cadena causal predicha que se despliega a partir de una proposición explícita (Graesser y colaboradores, 2001). Estas inferencias también se denominan prospectivas o hacia adelante porque establecen una conexión y anticipan lo que va a ocurrir, considerando lo ya afirmado con lo que todavía no se ha dicho (Singer, 1990; Van den Boroek, 1994; cit. en



García, 1999). Esto sirve al lector para explicar el porqué de una acción en una cadena de eventos, dando coherencia a lo que lee. Por otro lado, también utilizan los elementos del QARs, tratando de buscar información en el texto, considerando, en este caso, la información que les da el autor.

INFERENCIA DE DETALLES

LECTURA: "Camila tomó al duende verde con mucho cuidado y lo puso en la palma de su mano..."

F: ¿Cómo sería el duende muchachos?

Niños: Chiquito.

F: ¿Cómo saben que era chiquito?

(*Comentan entre ellos, sus respuestas*)

F: Kristel, ¿Porque crees que el duende era chiquito?

Kristel: Porque los duendes siempre son chiquitos.

(*Varios niños siguen discutiendo y dicen que no siempre*)

Javier: Porque si la lectura dice que la niña pone al duende en la palma de su mano quiere decir que el duende era chico.

Gerson: Porque un duende grande no cabe en la palma de la mano

Israel: Solamente que la niña sea gigante

F: Exacto... pero no era gigante.

Edna: Lo diría en el cuento.

(*Retomando la respuesta de Javier*)

F: Eso que me dijiste era importante, ¿Cómo lo supiste?

Javier: Poniendo atención en la lectura...Inferiendo...

F: ¿Cómo lo hiciste?

(*Comenta otro niño*)

Carlos : Con el autor y yo

Javier: Se me vino a la mente

F: Pero esas cosas ya las sabes...

Carlos: Es lo que yo se.

(*Discuten si la información es de el autor y yo ó lo que yo sé*)

- Inferen las característica de los personajes a partir de la lectura
- Continúan discutiendo sobre las hipótesis que cada uno propone
- Conocimientos previos.
- Hace la conexión entre la información del texto e infiere la respuesta.
- Infiere a partir de la información que da el texto
- Realiza un análisis lógico acerca del tamaño del duende
- Aquí, se vuelve a inducir a que reflexionen acerca de cómo infieren
- Da su repuesta y maneja el concepto.
- Trata de explicar su proceso tomando en consideración elementos del QARs
- Se da intercambio de información entre ellos y descubren sus respuestas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En este caso los alumnos utilizan las inferencias de estado (Graesser y colaboradores, 2001) al considerar aquellos detalles que el autor no hizo explícitos en el texto, y que si bien no forman parte de la cadena causal de eventos de la trama, les permiten explicar el porqué de lo que dice el autor. En este sentido, los alumnos se cuestionan cómo utilizar los elementos de QARs, para encontrar la información no explícita en el texto. Es por ello, que cuando los alumnos comentaron durante la sesión sus experiencias acerca de las historias donde había duendes, sirvió para enfatizar la importancia de lo que ellos ya sabían para inferir ciertos detalles no explícitos en el texto.

INFERENCIA DE MENSAJE PRINCIPAL

Para la evaluación de este indicador se utilizó un cuento llamado *El cuento: La jirafa Inconforme*, el cual se encuentra en el libro de lecturas de tercer grado (1997).

La primera vez que Pompilia se asomó al río y vio lo largo que tenía el cuello, no le hizo ninguna gracia.

"Este río no es buen espejo", se dijo. "Me miraré en la laguna, que tiene el agua más tranquila".

Y antes de que el sol brillara demasiado Pompilia corrió a la laguna para mirarse bien. Allí comprobó que nada había cambiado; su cuello parecía una larga vara con una cabecita en la punta.

Nuestra jirafa quedó muy mal impresionada; observaba de reojo a cuanto animal le cruzaba cerca, deseando que alguno se le pareciera, y no los halló más que en su propia familia.

"¿Y si pruebo a encogerme un poco? A lo mejor así el defecto se notará menos", pensó ella.

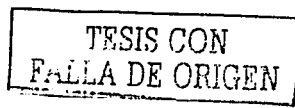
Pero el resultado fue peor, porque se le hizo una joroba.

"Seguiré probando, suspiró muy bajito Pompilia. "Tengo que seguir probando".

Esta vez, la pequeña jirafa fue a vivir a una cueva, decidida a salir sólo durante la noche; pero como Pompilia era tímida, en cuanto se vio sola en la oscuridad, echó a correr y se acurrucó junto a su mamá.

Por muchos meses la joven jirafa sufrió calladamente lo que ella creía un terrible defecto. Estaba tan desconsolada que hasta quiso ser como la rana Camelia, que parecía una botija. Pasó un largo tiempo sin que Pompilia dejara de pensar lo mismo, pero sin hallarle remedio. Ella crecía, se estiraba y -a la vez- también crecía su cuello, que siguió mostrando una pequeña cabeza y cuernitos muy graciosos, como dos caramelos.

Cansada de su secreta lucha, un día entendió que con negarse a ser como era, sólo conseguía estar siempre triste y arrinconada. Por eso Pompilia hizo así: compró veinte



metros de cintas de diferentes colores y se llenó de lazos el larguísimo cuello para que todos la miraran. ¡ Y resultó que Pompilia se veía muy linda!

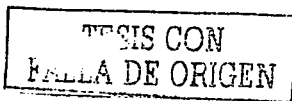
Dora Alonso.

Se les pidió que leyeran en silencio, contestaran algunas preguntas y finalmente se les solicitó que infirieran el mensaje de la historia. A continuación se presentan algunas de las inferencias que realizaron:

- Alejandra: "Aunque tengas defectos no es tan malo"
- Javier: "Qué no hay que ser inconforme"
- Carlos: "Apreciar como eres"
- Alex: "Qué lo bonito no es el exterior, que es el interior"
- Kristel: "Hay que entender lo que somos"
- Miguel: "Qué debe aceptarse como es"
- Marcos: "Qué no te arrepientas de lo que tienes"
- Giovanna: "Qué debemos aceptar que somos diferentes"

La mayoría de los alumnos pudo inferir el mensaje del cuento. Las inferencias que realizaron fueron de tipo evaluativas, porque son inferencias basadas en juicios morales (Trabasso, 1977 cit. en Olmos, 1986) y también dependen del contexto en el que se presentan. Cuando el lector realiza este tipo de inferencias refleja que ha construido una coherencia global del texto, teniendo una buena comprensión del mismo. Cabe señalar, que para inferir el mensaje del texto los alumnos tuvieron que hacer uso de sus conocimientos previos y construir una macroestructura del mismo.

Como parte de los resultados, durante la intervención con los alumnos surgieron otros tipos de inferencias que realizaban que no estaban contempladas en los indicadores. Sin embargo, aunque no se manejaron desde el inicio, sirvieron para dar mayores elementos de cómo los alumnos comprendían mejor la lectura haciendo uso de las inferencias. En este sentido, los indicadores que surgieron fueron, sobre la reacción emocional de los personajes y palabras en contexto. En los siguientes recuadros se muestran los ejemplos de estas inferencias.



INFERENCIA SOBRE LA REACCION EMOCIONAL DE LOS PERSONAJES

<p>LECTURA: "Camila, le dijo al duende que él sería el regalo de su mamá..."</p>	
<p>F: ¿Cómo crees que se puso el duende al saber que lo iban a regalar? Gabriela: Nervioso... porque lo iban a regalar. Gerson: Avergonzado... porque le habían puesto un moño. Javier: También, furioso.. pensaba que lo iban a tratar como un juguete o algo. Jorge: Feliz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza su hipótesis. • Hace una hipótesis.
<p>F: ¿Quieren saber como se puso el duende? Edna: También lo va a perder al duende.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plantea hipótesis e infiere la respuesta acertada. • Continúan participando, aún cuando pueda ser errónea su hipótesis. • Infiere secuencia de eventos.

Los alumnos realizaron inferencias en las que consideraron la reacción emocional del personaje, en este sentido, tuvieron que tomar en cuenta que un suceso explícito en la historia tendría un efecto no explícito para un personaje de la misma. A este respecto, este tipo de inferencias permite tener al lector una coherencia global del texto (Graesser y colaboradores, 2001) promoviendo así, una mejor comprensión de éste.

INFERENCIA DE PALABRAS EN CONTEXTO

<p>LECTURA: "...El duende su puso malhumorado...y empezó a chillar... no me vayas a regalar con tu mamá... mi mamá es muy divertida...ya verás te va a querer mucho... eso ya lo sé... la voz del duende sonaba desolada ...me va a perder..."</p>	
<p>F: ¿Cómo era desolada? (Se lee el párrafo poniendo énfasis en la palabra y realizando una expresión que ayudara a que los alumnos infirieran el significado de la palabra)</p>	
<p>F: ¿Cómo se oía la voz del duende? Alejandra: Triste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Infiere

Durante algunas sesiones de lectura los alumnos preguntaban sobre el significado de las palabras desconocidas, y algunas ocasiones hacían uso del diccionario para poder entenderlas. En este sentido, se mostró a los niños como inferir el significado de las palabras a través del contexto escrito (Nagy, Anderson y Herman, 1987; Herman y Dole, 1988; cit. en Gilabert y Vidal-Abarca, 1995). Esto permitió que los alumnos ampliaran su vocabulario y consideraran el contexto de la historia para realizar inferencias léxicas (Trabasso, 1977; cit. en Olmos, 1986).

Es importante mencionar, que si bien no fueron indicadores iniciales, la intervención con los alumnos fue planteando como adaptarse a las necesidades de éstos. Además de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

considerar que la forma de formular ciertas preguntas es, en cierta medida lo fundamental para guiar al alumno a la generación de inferencias; claro está, con un conocimiento previo por parte de la facilitadora de la tarea a realizar y de lo que quiere evaluar.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como propósito que los alumnos de tercer grado de una primaria oficial mejoraran su nivel de comprensión lectora mediante la generación de inferencias en textos narrativos. Esto a través de un programa de intervención donde se considero la explicación, el modelado y la práctica guiada. Como propósito adicional se estableció el que los niños adquirieran el gusto por la lectura.

Los resultados obtenidos fueron alentadores, ya que los niños entendieron que la información no sólo estaba en "las letras", sino en "algún otro lugar", "en lo que yo sé", "en mi experiencia", "en mi imaginación", ellos entendieron que podían obtener información del texto y "más allá" para llenar "huecos" durante la lectura, considerando sus conocimientos previos. Esto concuerda con Carpenter y Just, 1987; Johnson-Laird, 1983; Van Dijk y Kintsch, 1983; cit. en García, 1995, quienes sostienen que los procesos de inferencia se apoyan en la información que aporta el texto y de los conocimientos que tiene el lector para construir una interpretación acerca de aquél. Un ejemplo que ilustra lo anterior fue cuando se inició la lectura de un libro llamado Papirofobia (palabra poco usual en vocabulario de los niños de tercer grado) de Susanna Tamaro (2000), ellos comentaron que tenían un taller de papiroflexia, y se inició la conversación:

A: Es que llevamos un taller que se llama papiroflexia.

F: ¿Y qué hacen ahí, en ese taller?

A: Figuras de papel...

F: Bueno, papiro significa que es papel, y saben que es fobia

As: No!!!

F: Fobia, es miedo, ¿Qué significará la palabra papirofobia?

A: Pues miedo al papel.

F: Y si el libro se llama, Papirofobia ¡No quiero leer!, ¿De que creen que trate el libro?.

A.: De miedo a leer. A ese niño del libro no le ha de gustar leer.

Los niños hicieron uso de su conocimiento previo, y fue más sencillo para ellos explicar el significado de la palabra papirofobia. Progresivamente, los alumnos reflexionaron acerca de la importancia de usar su experiencia para entender la lectura.

Esto fue posible, gracias a que los resultados obtenidos de cada una de las sesiones daban a la facilitadora los elementos necesarios para intervenir de manera gradual e intencional en aquellos procesos preparativos para el uso de la inferencia en las lecturas que realizaban los alumnos. En este sentido, el componente II dirigido expresamente al uso de la inferencia, consistió: en primer término, en abordar la estructura del texto narrativo; segundo, ¿cómo identificar información en el texto? con el modelo Teaching Question Answer Relationship (QARs) y por último, se desarrollo y aplicó la inferencia en la lectura que hacían los niños.

Al iniciar la intervención, los datos obtenidos revelaron que los niños no tomaban en cuenta la estructura del texto como clave para recuperar información. Utilizaban oraciones aisladas, por lo que no se identificaba una microestructura, ni una macroestructura del texto. Es decir, no se detectó una coherencia global ni una coherencia local. En este sentido se observó que después de la intervención los niños utilizaban de manera más eficaz

la estructura textual para recuperar la información y comprenderla. Los resultados obtenidos concuerdan con los que sostienen autores como Horowitz, (1985) Sánchez, Orantia y Rosales, (1995; cit. en García y León 2001), ya que argumentan que cuando los lectores se basan en el uso de la estructura del texto (narrativa o expositiva) comprenden más y mejor los elementos estructurales importantes que los definen. Esto es, cuando leen la información contenida en un texto lo hacen teniendo en cuenta la organización de sus distintos componentes y construyen una representación textual, lo que facilita su comprensión porque tienen una coherencia global (macroestructura) del texto. Los lectores que son insensibles a las estructuras tienen un recuerdo desestructurado del texto por lo que sólo consiguen elaborar una lista de simples enunciados (estrategia de listado) centrándose más en lo detalles que en la información relevante. Ese fue el caso de los niños de esta intervención, quienes inicialmente escribían oraciones aisladas acerca de lo que habían leído.

Otro elemento que se encontró al inicio de la intervención fue que los alumnos podían encontrar respuestas a preguntas sobre la información explícita en textos, es decir, literal. Aparentemente no habían tenido la experiencia de buscar información no explícita en textos para responder preguntas. Algunas evidencias al respecto fueron observadas en sesiones donde los alumnos realizaban actividades de lectura con su profesor. En este sentido, el docente no hacía comentarios antes y/o durante la lectura para activar los esquemas de conocimiento de los alumnos que les permitieran hacer uso de sus experiencias para encontrar la información no explícita en el texto, para contestar o inferir respuestas. A este respecto los datos aportados por el National Assessment or Educational Progress (1982; en García, 1999) indican que los alumnos tienen más éxito en los casos de comprensión literal, pero su rendimiento decae cuando se trata de mejorar la comprensión inferencial. Es por ello que, diversas investigaciones muestran la importancia de trabajar la inferencia para lograr un mejor nivel de comprensión lectora (véase Baumann, 1984; 1990; Bereiter y Bird 1985; Brown y Palincsar, 1984; 1987; cit. en Mateos, 1995; Cooper, 1998; Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 1990; Mateos, 1991; Mateos y Alonso 1991; Paris y Jacob, 1984; Paris, Cross y Lipson, 1984; Paris y Oka, 1986; Raphael, 1986; Solé, 2000; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda; 1996; cit. en Defior, 1996; Valle y Fraga, 1997).

Respecto al uso del modelo Teaching Question Answer Relationships (QARs) al finalizar la intervención los alumnos tuvieron elementos que les permitieron considerar la importancia de su experiencia para inferir lo no explícito en el texto. También mejoraron la forma de contestar preguntas literales, además de las inferenciales. En este sentido, se encontraron semejanzas con lo que refiere Raphael (1986) cuando dice que para que el lector comprenda lo que lee requiere de habilidades para utilizar sus conocimientos previos, así como, considerar la información que proporciona el texto. La misma autora sostiene que algunas deficiencias en la comprensión, pueden deberse a que los lectores, por un lado, sólo consideran sus conocimientos previos y no toman en cuenta la información que les da el texto, o bien, sólo consideran la información del texto, y no toman en cuenta sus conocimientos previos. En este sentido Johnston (1989) dice que la comprensión lectora es el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que el lector posee para inferir el significado del autor. Esto supone una cantidad de inferencia a todos los niveles a medida que el lector construye un modelo del significado del texto. Si el conocimiento previo es sólido, se construirá un modelo detallado y la actividad lectora se

reducirá a completar los huecos. En la presente investigación, se enfatizó indicarle a los alumnos qué mientras se lee hay dos fuentes importantes para comprender el texto: el libro y mi experiencia. Para ello, fue necesario ir guiándolos a través de preguntas que permitieran el uso de la inferencia. Como se presentó anteriormente, no se dieron respuestas al alumno sino que se les ayudó a descubrirlas con estrategias guías para facilitarle generar su conocimiento, con los razonamientos e inferencias que el propio niño realizó a través del diálogo y a través de preguntas "...hay en él opiniones verdaderas que se hacen conocimientos cuando se las despierta con preguntas" (Sócrates, 1973). En el siguiente ejemplo se muestra cómo se va guiando al alumno para que vaya llenado esos huecos en la lectura:

<i>LECTURA: "Camila tomó al duende verde con mucho cuidado y lo puso en la palma de su mano..."</i>	
<i>Diálogos entre los niños y la facilitadora</i>	<i>Interpretaciones de la facilitadora</i>
<p>F: ¿Cómo sería el duende muchachos? Niños: Chiquito.</p> <p>F: ¿Cómo saben que era chiquito? (Comentan entre ellos, sus respuestas)</p> <p>F: Kristel, ¿Porque crees que el duende era chiquito? Kristel: Porque los duendes siempre son chiquitos. (Varios niños siguen discutiendo y dicen que no siempre)</p> <p>Javier: Porque si la lectura dice que la niña pone al duende en la palma de su mano quiere decir que el duende era chico.</p> <p>Gerson: Porque un duende grande no cabe en la palma de la mano</p> <p>Israel: Solamente que la niña sea gigante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Inferen las características de los personajes a partir de la lectura</i> • Continúan discutiendo sobre las hipótesis que cada uno propone • Conocimientos previos. • Hace la conexión entre la información del texto e infiere la respuesta. • <i>Infiere a partir de la información que da el texto</i> • Realiza un análisis lógico acerca del tamaño del duende

Cuando los alumnos habían utilizado en las sesiones de intervención la inferencia, el siguiente paso fue la explicación del concepto de inferencia y modelado con la finalidad de facilitar que ellos aplicaran la inferencia, es decir, se orientó la intervención para que los niños identificaran cuándo y cómo realizaban una inferencia. Mason & Au (1990) mencionan al respecto, que cuando los alumnos saben qué estrategia utilizan comprenden mejor y además supervisan su propia comprensión. A continuación se muestra un ejemplo del momento en el que se utiliza una inferencia, y además se explica a los alumnos cuando se está realizando:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

<i>Lectura:.. "Después de muchos días de camino, Bernardo y su amigo Pichin, fatigados de caminar, decidieron detenerse a descansar en un lugar tranquilo, cerca de un arroyo. Me parece haber visto una casa, hace poco detrás de las ramas de los árboles.."</i>	
Diálogos entre los niños y la facilitadora	Interpretaciones de la facilitadora
<p>F: ¿En que lugar se encontraron los animalitos?</p> <p>N: en el parque...</p> <p>F: ¿En el parque habrá un arroyo?</p> <p>N. No...</p> <p>F: El texto nos dice, que hay un arroyo, que es un lugar tranquilo y que hay árboles...¿Qué lugar será?</p> <p>N: Un bosque</p> <p>F: Muy bien, se dan cuenta que eso no lo dice el texto...</p> <p>N: Si...</p> <p>F: Se dan cuenta que en lo que leímos no dice que es un bosque, pero con lo que nos dice el autor ustedes pudieron inferir que los animalitos del cuento están en un bosque..</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inician sus hipótesis • Se enfatiza que la información no esta explicita en el texto y que ellos están haciendo una inferencia mientras leen.

Al inicio de la intervención no se detectaron evidencias de que los alumnos utilizaran inferencias extratextuales para darle significado a su lectura. Estas inferencias son aquellas que se centran en el modelo situacional de la realidad descrita por el texto y que no coincide necesariamente con la información explícita (Carpenter y Just, 1989; Johnson-Laird, 1983; Just y Carpenter, 1987; Van Dijk y Kintsch, 1983; cit. en García, 1999). Es a través de estas inferencias que al lector le es posible tener una coherencia global del texto (Graesser et al., 1990; cit. en Graesser et al., 2001). En este sentido, al finalizar la intervención los alumnos dieron evidencias de utilizar de manera más eficaz las inferencias extratextuales, es decir, los alumnos podían llenar los huecos durante la lectura utilizando sus esquemas de conocimientos previos para hacer inferencias acerca de lo que no estaba explícito en la lectura. Lo cual permitió que los alumnos tuvieran una mejor comprensión al construir una representación del significado del texto considerando la coherencia de éste (Graesser et al., 2001). En el siguiente ejemplo se muestra cómo los niños realizan inferencias extratextuales del tipo de inferencia causal, lo que les permite inferir lo que pasará después:

<i>LECTURA: "Camila tenta que encontrar un regalo divertido, barato y que no se pudiera perder..."</i>	
Diálogos entre los niños y la facilitadora	Interpretaciones de la facilitadora
<p><i>(Se escuchan diversos comentarios por parte de los niños)</i></p> <p>F: ¿Qué pasó después?</p> <p>F: ¿Qué creen que haya pasado después?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se pregunta para inducir a los alumnos a hacer inferencias

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

<p>Carlos: Le regaló un agujero negro.</p> <p>F: ¿Cómo lo sabes?</p> <p>Carlos: Porque estoy infiriendo.</p> <p>F: ¿Como lo estas infiriendo? (intervienen otros niños)</p> <p>Carlos: A medida que estoy oyendo...</p> <p>Gerson: Por el título del cuento...</p> <p>Edna: Por nuestra imaginación... por mi imaginación</p> <p>F: Pero esa es una experiencia combinada. ¿con la de quien...?</p> <p>Vidal: Con la del autor</p> <p>Carlos: Va a encontrar todo en el agujero negro...</p> <p>F: ¿Pero como sabes que va encontrar todo en el agujero negro?</p> <p>Carlos: Porque ahí se va todo lo que pierde la mamá.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevamente infiere, en este caso la secuencia de eventos. • Afirma que hace el uso de inferencias. • Se le pide reflexione acerca de su proceso. • Trata de explicar como lo inicia. • Considera elementos que le permiten ir realizando inferencias. • Otra opinión. Esta alumna trata de explicar que hace para inferir. Utiliza su experiencia. • Utiliza los elementos del QARs. • Infiere.
---	--

A continuación se presentan un cuadro donde se muestran por indicadores algunos resultados del diagnóstico inicial, lo cual da indicios de que los alumnos tenían algunos elementos previos que les permitieron ir desarrollando de manera más eficaz el uso de la inferencia. Además, se presentan los resultados que se obtuvieron con los niños después de la intervención con la explicación, el modelado y la aplicación del concepto de inferencia.

INDICADORES Inferencias extratextuales	DIAGNÓSTICO AL INICIO DE LA INTERVENCIÓN	DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN
Inferencias de detalle (Inferencias de estado)	-Consideraban poco importantes los detalles que no hacia explicitos el autor.	-Manejaron inferencias de estado, que aunque no consideran alguna causalidad de eventos son importantes para explicar el por qué.
Inferencia de mensaje principal (Inferencias evaluativas)	-Consideraban que el mensaje principal debía aparecer escrito en el texto.	-Utilizaron inferencias evaluativas que les permitieron dar un juicio acerca de lo leído, y por lo tanto construir una macroestructura del texto.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

INDICADORES Inferencias extratextuales	DIAGNÓSTICO AL INICIO DE LA INTERVENCIÓN	DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN
Inferencia de secuencias de eventos (antes - después) (Inferencias antecedente causal, Inferencias consecuencia causal, Inferencias puente)	-Consideraban poco importante un antecedente o un consecuente en el texto para inferir hacia atrás o hacia adelante.	-Desarrollaron de manera eficaz las inferencias-puente, las cuales permiten integrar diversas partes del texto y comprenderlo mejor. -Utilizaron inferencias de antecedentes causales (antes), las cuales les permitieron tener una coherencia local del texto. -Utilizaron inferencias de consecuencia causal (después) las cuales les permitieron tener una coherencia global del texto.
Inferencia de rasgos de los personajes. (Inferencias de estado)	-Consideraban poco importante las características de los personajes y el por qué de ellas.	-Utilizaron las inferencias de estado para tratar de dar una explicación de porqué de ciertas características de los personajes.
Inferencia sobre la reacción emocional de los personajes. (Inferencias sobre la reacción emocional de los personajes)	-Consideraban algunas veces las reacciones emocionales de los personajes, pero no como una estrategia que les permitiera comprender mejor su lectura.	-Utilizaron estas inferencias las cuales son importantes para determinar la coherencia global del texto.
Inferencia de palabras en contexto (Inferencias léxicas)	-Buscaban el significado de las palabras en el diccionario.	-Consideraban el contexto escrito del texto para determinar el significado de las palabras.

Otro aspecto importante, en el transcurso de la intervención es que los alumnos iniciaron el uso estratégico de la inferencia para comprender mejor lo que leían, al saber cuándo y cómo utilizarlas, es decir, los alumnos iniciaron el uso de elementos metacognitivos. En este sentido, se considera que los programas para la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora con componentes metacognoscitivos favorecen la mejora de ésta. Lo anterior coincide con lo planteado por Baumann, 1984; 1990; Bereiter y Bird 1985; Brown y Palincsar, 1984; 1987; cit. en Mateos, 1995; Cooper, 1998; Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 1990; Mason & Au, 1990; Mateos, 1991; Mateos y Alonso 1991; Paris y Jacob, 1984; Paris, Cross y Lipson, 1984; Paris y Oka 1986; Raphael, 1986; Solé, 2000; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996; cit. en Defior, 1996; Valle y Fraga, 1997. En este sentido, se pone de manifiesto que es necesario la aplicación de un programa en el cual las habilidades de la comprensión lectora sean identificadas, enseñadas y utilizadas en actividades cotidianas dentro de las aulas escolares.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Una de las características del modelo de intervención empleado en el programa, en el que se consideró la explicación, el modelado y la práctica guiada, es que permitió observar cómo los alumnos adquirían de manera gradual la responsabilidad de su aprendizaje al ir utilizando las estrategias de inferencia (Pearson y Gallagher, 1983; cit. en Mason y Au, 1990; Cazden, 1988; Coll y Solé, 1990; cit. en Díaz Barriga y Hernández, 1999; Makgill, 1999). En este sentido, algunos autores señalan que uno de los factores más importantes, es la forma en cómo se enseñan las estrategias, y coinciden en que el procedimiento más efectivo parece ser aquél que permite la explicación y el modelado de las estrategias. Esto permite, que el alumno participe con la guía del experto, la cual se retira gradualmente, permitiéndole al alumno la práctica independiente (Baumann, 1984; 1990; Bereiter y Bird (1985); Brown y Palincsar, 1984; 1987; cit. en Mateos, 1995; Cooper, 1998; Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 1990; Mateos, 1991; Mateos y Alonso 1991; Paris y Jacob, 1984; Paris, Cross y Lipson, 1984; Paris y Oka, 1986; Raphael, 1986; Solé, 2000; Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996; cit. en Defior, 1996; Valle y Fraga, 1997).

Otro factor, no menos importante fue que los alumnos al inicio de la intervención tenían actitudes de poco agrado hacia la lectura, ya que no leían de manera cotidiana. No obstante, durante la intervención se observaron cambios en la actitud de los alumnos hacia la lectura, manifestándose mediante su lectura independiente en casa, lo cual puede ser un indicador de que los alumnos estaban motivados para leer y hacer uso de las estrategias de lectura. Lo anterior coincide con varios autores (Ames, 1992; Cooper, 1993; Flores y García, 1999; Díaz Barriga y Hernández, 1999; Pressley, 1999; Smith, 1990; Turner, 1995 cit. en Cervantes, 2002) quienes argumentan que a través del uso de estrategias y de la participación del niño en actividades de lectura con sentido, podrán generar o mantener actitudes positivas hacia el aprendizaje. El niño tiene oportunidad de expresar sus opiniones, facilitando que se perciba exitoso, autónomo y competente al abordar una lectura, lo que repercutirá en el mantenimiento de su motivación intrínseca para continuar leyendo.

Es por ello, que la instrumentación de cualquier programa de intervención para el desarrollo de estrategias lectoras tendrá que considerarse de manera paralela, el promover el gusto por la lectura, lo cual se abordó en el componente I (ver anexo).

A manera de conclusión, el presente trabajo tuvo como propósito que los alumnos mejoraran su comprensión lectora a través del uso de inferencias en textos narrativos. En este sentido, los resultados fueron alentadores ya que se logró que los alumnos adquirieran estrategias inferenciales más efectivas para comprender los textos narrativos que leían. Se confirmó que la comprensión lectora es un proceso dinámico donde se requiere de la participación activa del lector y de sus conocimientos previos, así como la interacción de éstos con el texto.

Otro aspecto a destacar es la importancia fundamental de la interacción y el diálogo de la facilitadora con los alumnos durante las lecturas. La guía de un experto es indispensable para que los alumnos se apropien de nuevos aprendizajes. En este sentido, el diálogo a través de preguntas con el apoyo del Modelo QARs, fue fundamental. Esto fue dirigiendo la participación de cada uno de los alumnos, promoviendo así, la interacción los otros. Lo cual nos refiere a que el aprendizaje es una actividad social que se construye en

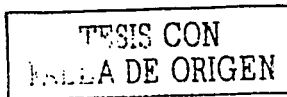
colaboración con los demás. Por otro lado, se logró despertar el interés y el gusto por la lectura de los alumnos, quienes hicieron uso de su biblioteca grupal.

En cuanto, a las diversas opiniones sobre el impacto del programa fueron manifestadas tanto por alumnos, profesor y algunos padres de familia (ver anexo). Los alumnos reconocieron una mejora en su forma de leer y sus actitudes hacia la lectura. Por su parte el profesor del grupo observó avances en sus alumnos cuando reportó en una evaluación final, que no sólo había se habían manifestado progresos en la materia de español, sino también en la comprensión de problemas matemáticos, lo cual es alentador, ya que sugiere la posibilidad de que estas estrategias puedan ser generalizables a otras asignaturas. En cuanto a las opiniones de los padres, ellos pudieron percibir como sus hijos entendían mejor lo que leían y su agrado por la lectura.

Sin embargo, el problema de la pobre comprensión lectora en los alumnos es sin duda uno de los problemas a los que se enfrenta actualmente la educación primaria, y debido a esto es que es importante proponer métodos alternativos e innovadores que contribuyan a mejorar la enseñanza de la comprensión lectora en las aulas. Considerando de manera primordial que los alumnos sean capaces de tomar conciencia sobre sus procesos de comprensión, destacando la actividad mediadora entre el docente y sus alumnos sustentada en actividades intencionadas. En este sentido, el maestro debe saber cómo modelar, cómo andamiar y cómo guiar a sus alumnos para el uso las estrategias de lectura.

Es por ello, que es importante considerar un programa integral, en el que se desarrollen estrategias lectoras para los aprendices por un lado y por otro, estrategias de enseñanza, para el docente. Por esto, las implicaciones de este trabajo pueden favorecer la forma en que el docente promueva el uso de estrategias para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos.

Los resultados obtenidos de esta investigación aplicada han permitido tener mayor información acerca de cómo mejorar la comprensión lectora en el nivel de educación básica. Estos permiten contar con elementos que contribuyen a destacar al papel que tiene la Psicología Educativa en las aulas. Su importancia radica en cómo los psicólogos educativos pueden realizar trabajos aplicados para entender los procesos de aprendizaje lo cual puede contribuir a mejorar la calidad de la educación.



REFLEXION FINAL

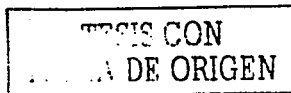
Mi reflexión final gira en torno a mi formación profesional en los cuatro semestres dentro de PREPSE. Anteriormente he tenido la oportunidad de trabajar en el ámbito educativo, sin embargo la experiencia obtenida me ha permitido, consolidar aspectos teórico metodológicos, reconocer mi propio proceso de aprendizaje y también, conocer y reconocer al otro, al alumno.

Dentro de la implantación de esta intervención, un punto crucial para el camino que debía continuar fue la interacción, los diálogos con los niños, lo que dicen y cómo lo dicen. A través de sus necesidades se fue delimitando el abordaje de la intervención.

Definitivamente, iba aprendiendo a la par, la intervención no fue sencilla, sin embargo, uno de los aspectos más importantes en este trabajo fue el "aprender haciendo" que es congruente con los objetivos planteados por el programa de PREPSE.

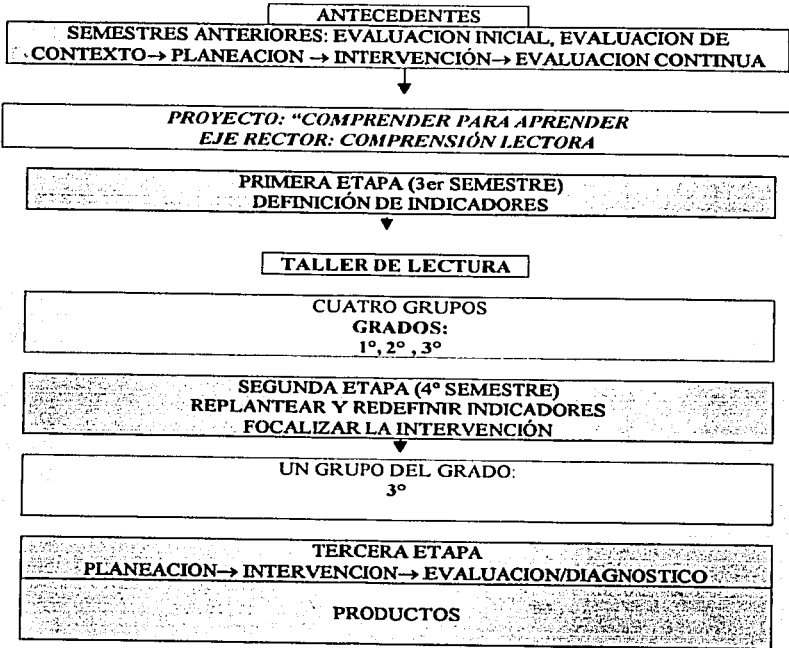
Sin embargo, para determinar cual fue la mejor manera de abordar la intervención fue necesario una progresión del trabajo y un proceso gradual. El siguiente esquema muestra este proceso personal desde los primeros semestres:

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA



Progresión del trabajo

P
R
O
C
E
S
O



Durante este proceso me enfrenté varias veces a retomar el punto de partida, sin embargo, la tutoría, la revisión e investigación bibliográfica fueron apoyos fundamentales para el buen término de este trabajo. En el aula entendí que a través de la interacción con los alumnos se plantean situaciones problemáticas, las cuales se tienen que resolver de manera inmediata y eficaz. Es por ello que la experiencia en las aulas ha enriquecido mi formación como psicóloga educativa.

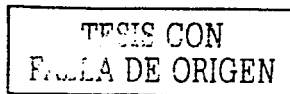
TESIS CON
FOLIA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFÍA

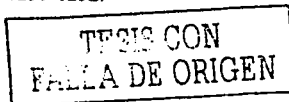
- Aguilar, J. (1988). *El enfoque cognoscitivo contemporáneo*. Programa de publicaciones de material didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alliende, F. y Condemarin, M. (1999). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Andrés Bello.
- Alliende, F., Condemarin, M., Chadwick M., Milicic, N. (1999). *Comprensión de la lectura I. Fichas para el desarrollo de la comprensión lectora, destinadas a niños de 7 a 9 años*. Colombia: Andrés Bello.
- Anderson, R. (1973). *The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the conference*. University of Illinois at Urbana – Champaign
- Anderson R. y Pearson D. (1984). *A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension*. En Pearson, D., Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P., (Editores), *The handbook of reading research*. 1, 225-253. USA: Section editors.
- Arter, J. (1990). *Using portfolios in instruction and assessment*. State of the art summary. NWREL, 503-275-9562.
- Baumann, J. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for training main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20 (1) 93-115.
- Baumann, J. (1990). *La comprensión lectora*. (Cómo trabajar la idea principal en el aula). Madrid: Visor.
- Bereiter y Bird. (1985). *Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies*. *Cognition and Instruction*, 2, 131-156.
- Calero, A.; Pérez, R. y Calero, E. (1999). *Comprensión y evaluación lectoras en Educación Primaria*. Un acercamiento constructivista. Barcelona : Praxis.
- Carney, T.H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. España: Morata.
- Cassany, D. (1993). *Describir al escribir*. Barcelona: Paidós
- Cooper, D. (1993). *Literacy. Helping children construct meaning*. USA: Houghton Mifflin Co.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor y MEC.

TESIS CON
FOLLA DE ORIGEN

- Defior, S. (1996). *"Las dificultades de Aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas"*. Aljibe. Málaga.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Falconi, M (1995). *Los talleres: democracia para la creación. La lectura en la escuela primaria*. En Sastrías, M. PIALI (Comp.), Caminos a la lectura. México: Pax.
- García, J. (1995). *Procesos cognitivos en la comprensión del discurso: el procesamiento de textos*. En Carretero, M., Almaraz, J. y Fernández, P. (Editores) Razonamiento y comprensión. Madrid: Trotta.
- García, J. (1999). *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*. Madrid : Paidós.
Disponible en : <http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/7286/inferencias>
- García, J. y León, J. (2001). *Comprensión de textos e instrucción. Estudio de la comprensión de textos (Cuadernos de Pedagogía, 890411)*.
Disponible en: <http://www.valladolid.edu.mx/maristas/PiensaPlus/Textcomp.htm>
- Garrido, F. (2000). *El buen lector se hace, no nace*. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores. México: Ariel Practicum.
- Gómez, M. (1986). *Indicadores de la Comprensión Lectora*. OEA. Edit. Interamericana.
Disponible en: http://www.valladolid.edu.mx/maristas/PiensaPlus/reconceptualizar_lectura.htm
- Gilbert, R., y Vidal-Abarca, E. (1995). *El significado de las palabras: conocimiento, procesos e instrucción*. En Carretero, M., Almaraz, J. y Fernández, P. (Editores) *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta.
- Goodman, K. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo." En Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* ". Siglo XXI México.
- Graesser A. y Gordon B. (1990). *Inferences and Text Comprehension*. USA: Academic Press, Inc.
- Graesser A., Gernsbacher, M. y Goldman, S. (2001). *Cognición*. En Van Dijk, A. (Comp.) *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa.
- Gutiérrez-Calvo, M., Carreiras, M. (1990). *Inferencias e importancia de la información: efectos de las implicaciones y de los conocimientos previos. Estudios de Psicología*. 43-44, 19-34.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós.



- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Un enfoque cognitivo. Madrid: Visor.
- Mateos, M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*. 56, 61-76.
- Mateos, M. y Alonso, J. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje*. 56, 25-50.
- Mateos, M. (1995). Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora. Características y efectividad. En Carretero, M.; Almaraz, J., Fernández, P. (Editores) *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta.
- McNamara, T., Miller, D. y Bransford, (1991). *Mental Models and Reading Comprehension*. En: Barr, R., Kamil, L., Mosenthal, B., y Pearson, D. (Editores) *The Handbook of reading research*. USA: Section Editors.
- Makgill, J. (1999). *Guided Reading: Going solo under instruction*. UK: United Kingdom Reading Association.
- Mason, J. & Au, K. (1990). *Reading Instruction for Today*. United States of America: Scott, Foresman and Company.
- Moll, L. (1995). *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. USA: Cambridge University Press.
- Molina, A. (1999). "El agujero negro" México: Fondo de Cultura Económica.
- Olmos, R. (1986). *Extrapolación de estrategias utilizadas en el lenguaje oral al escrito, en la derivación de inferencias textuales*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Onrubia, J. (2000). *El constructivismo en el aula: Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. España: Graó
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios de Pizani, Muñoz, Leiner. (1994). *Comprensión Lectora y Expresión Escrita*. Buenos Aires: Aique
- Paris, S. y Jacobs, J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*. 55, 2083-2093.
- Paris, S., Cross, D. y Lipson, M. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 76, (6) 1239-1252.



- Paris, S. y Oka, E. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
- Peón, M. (1992). *Efectos de la inducción de estrategias generales y específicas de uso del lenguaje, en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- Pulido, R., Moreno, X., Ruiz C., y González, R. (1995). La lectura en la escuela primaria. En Sastrias, M. PIALI (Comp.) *Caminos a la lectura*. México: Pax.
- Raphael, T. (1986). Teaching Question Answer Relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522.
- Roe, M. y Vukelich, C., (1994). Portafolio Implementation: What about r for realistic? *Journal and Research in chilhood*, 9 (1),5-14.
- Rojas-Drummond, S. (1982). Desarrollo de la abstracción del discurso narrativo en la niñez temprana y media. *Acta Psicológica*, 1 (4).
- Seddon, M., Johnson R., Kress, A. y Pikulski, J. (1990). *Técnicas de evaluación informal de la lectura. Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula*. Madrid: Visor y MEC.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y Programas de estudio. Educación básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública SEP (1997). *Libro de Español, tercer grado - lecturas*. México.
- Secretaría de Educación Pública SEP (1999a). *Libro para el Maestro. Español Segundo grado*. México.
- Secretaría de Educación Pública SEP (1999b). *Libro para el Maestro. Español Tercer grado*. México.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2000a). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Programa Nacional de Actualización Permanente. Mexico.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2000b). *Programas de Estudio de Español*. Educación Primaria. Subsecretaría de educación Básica y Normal. México.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Sócrates (1973). *Platón-Diálogos*. México: Porrúa.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Tamaro, S. (2000). *Papirofobia. ¡No quiero leer!*. México-Buenos Aires: Atlántida.
- Valle, F. y Fraga I. (1997). *Inferencias causales y comprensión: las inferencias-puente pueden no formarse en la fase de codificación*. *Revista Cognitiva*. 9 (1), 83-98.
- Van den Broek, P. (1990). Causal Inferences and the comprensión of narrative texts.
En Graesser A. y Gordon B. (Editores) *Inferences and Text Comprehension*. USA:
Academic Press, Inc.
- Van Dijk, A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*.
New York: Academic Press.
- Vega, M. de Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, Alonso-Quecuty, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

➤ *COMPONENTE I: PROMOVRIENDO LA LECTURA*

- El contenido de este anexo contempla algunos de los aspectos que se abordaron dentro del programa de intervención y que se presentan dada la importancia que tuvieron para ir dirigiendo éste. Uno de ellos fue parte del Componente I: Promoviendo la lectura, el cual se realizó de manera paralela a los elementos del Componente II. Los alumnos llevaron a cabo su Proyecto de biblioteca donde hacían uso de los libros en existencia, incrementándose su hábito y gusto por la lectura.

➤ *OPINIONES SOBRE EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.*

- I) *Alumnos.*
- II) *Maestro.*
- III) *Padres.*

- Se presentan opiniones de los alumnos sobre sus propias reflexiones finales acerca de lo que habían aprendido, también se presentan la opinión del maestro de grupo acerca del impacto que él observó en sus alumnos con el programa de intervención y por último, cómo algunos padres de familia observaron cambios en las actitudes de sus hijos con respecto a la lectura y su manera de leer.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

COMPONENTE I:

• PROMOVRIENDO LA LECTURA

La promoción de la lectura con los alumnos fue de manera permanente, ya que se realizaban lecturas continuas por parte del facilitador. Además de esto, se buscó la estrategia de involucrar a los alumnos a través de un proyecto denominado "nuestra propia biblioteca". Se designaron a algunos alumnos responsables para regular su funcionamiento, ya que se estableció la modalidad de préstamos a domicilio. Los alumnos hacían uso de este servicio promoviéndose la lectura en casa.

I. PROMOVRIENDO LA LECTURA

Actividades realizadas:

- Proyecto de una biblioteca.
- Exposición de las lecturas hechas en casa durante la clase.

Actividad ejemplo: Proyecto de una biblioteca

Objetivo de la actividad: Promover en el alumno el hábito y el gusto por la lectura con la finalidad de practicar los conocimientos adquiridos.

Contenido de la sesión: Organización conjunta de la Biblioteca de 3º

- Propuesta a los alumnos
- Solicitud de libros
- Préstamo a domicilio y elaboración de credenciales
- Reglamento de la biblioteca

Uno de los factores importantes para el uso de estrategias de lectura, fue sin duda que los niños leyeran por propia iniciativa. Tenía que haber un rincón de libros especialmente para que ellos pudieran explorar y leer libros de su interés. En tal sentido, se propuso a los alumnos la creación de una biblioteca particular de su grupo. Los elementos para la creación de la biblioteca surgieron a partir de preguntarnos: ¿Cómo hacer crecer nuestra biblioteca?

Se les solicitó a los alumnos prestaran un libro del tema de su interés y que quisieran compartir con sus compañeros, ya que los libros se podrían prestar para llevarse a casa. Una parte importante de este proyecto fue la extensión del taller de lectura al hogar.

Para el préstamo a domicilio se realizaron credenciales que acreditaran a los alumnos como lectores. En la parte frontal se escribía "Biblioteca de 3º C", se colocaba su foto y tenían que firmar. Y en la parte posterior, se anotaba el registro de los libros que leían.

Fue necesario realizar un reglamento de préstamo de libros, en el cual se indicaba, que los libros podían prestarse por una semana y al término de ésta ser devueltos y en buen estado.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los libros que se recopilaron, se prestaban a los niños que dejaban sus credenciales.

Biblioteca 3º



Kristel Emilia
Almanza Tenorio

Firma ~~Almanza Tenorio~~ Belen Morales

prestamos:

A golpe de calcetín. ✓
regresando de vacaciones.

El conejito Azul ✓
regresando de vacaciones.

Pequeña Historia de mi perrito ✓
regresando vacaciones.

Los bandidos burlados. ✓

Cuentos de 3 amigos ✓
escolares monstruos ✓

Anibal y Melgarejo. ✓

El principito 18 jun 1960

ESTE CON
FALLA DE ORIGEN

Durante las sesiones se realizó una relación de los libros de la biblioteca de 3º, la cual siempre estaba a la vista de los niños, con la finalidad de que supieran cuales eran los libros existentes, para que pudieran solicitarlos.

LISTA DE LOS LIBROS DE LA BIBLIOTECA DEL 3º

Título	Autor	Editorial	Alumno - Propietario
El gato con botas		Everest	Carlos Flores Hinojosa.
El principe feliz	Oscar Wilde	Porrua	Kristel E. Almanza Tenorio
Navidad en las montañas	Ignacio M. Altamirano	Porrua	Kristel E. Almanza Tenorio
Mis cuentos encantados		Emu	Kristel E. Almanza Tenorio
El Rey León			Kristel E. Almanza Tenorio
El gusano feo			Kristel E. Almanza Tenorio
Jorgito	Robert Bright	Scholastic, Inc.	Kristel E. Almanza Tenorio
Pinocho	Walt Disney	Graffman	Jonathan Alejandro
El conejito azul	Pilar Ortiz	Ilemma	Edna Alexandra Mendoza Fuentes
Mickey y la carrera de bicicletas	Walt Disney	Fernández	Edna Alexandra Mendoza Fuentes
La pequeña historia de mi perrito		Saromex	Edna Alexandra Mendoza Fuentes
Los bandidos burlados	Carlos Busquets	García, S.A	Carlos Javier Vargas Flores
Leyendas mexicanas	Teresa Valenzuela	Mexicanos unidos	Jesús Vidal Cisneros Sánchez
Pulgarcito	Luis		Roberto Gutierrez Rojas
Fábulas	Sarmiento	Susuela	Marcos García Marín
Papirofobia ¡No quiero leer!	Susana Jamaro	Atlántida	Belem Morales
Ambal y Melquiades	Francisco Hinojosa	Fondo de Cultura	Belem Morales
A golpe de calcetín	Francisco Hinojosa	Fondo de Cultura	Belem Morales
Colina calva	Ephraim Sidon	Fondo de Cultura	Belem Morales
Fantasmas escolares	Achim Broger	Fondo de Cultura	Belem Morales

Evaluación:

Como parte de la evaluación de este Proyecto de biblioteca, se solicitó a los alumnos manifestaran cuáles habían sido sus aprendizajes en el taller de lectura así como que reflexionaran acerca de las lecturas que más les habían gustado y porqué. Algunos niños refieren como ha ido cambiando su perspectiva en torno a la lectura y que utilidad tiene para ellos. También se les solicitó que compartieran sus comentarios acerca de los libros que habían leído y porque recomendarían a otros niños que lo leyeran. A continuación se presentan algunas de las muestras de los alumnos:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

¿Que he aprendido?

27/10/01 Carlos Flores II.

He aprendido a expresarme mejor, la letra, varias partes del cuento y Historietas

Que cuento me gusto mas?

Papirofobia

¿Porque?

Porque a mi me no me gustaba leer y la maestra me enseño y me gusto, porque ese cuento es de cuento como si fuera mi vida y aparte es muy gracioso

Nombre: Montserrat Saavedra Díaz
Grupo: 3^{ra} C fecha: 18 de Junio del 2001

El libro que más me ha gustado hasta ahora. L.

Título: Pantasmás escolares

Autor: Achim Birngai

Es mi favorito porque: porque es muy bonito me conto mucho como acian: magia como a los niños se combirtieron helados.

La historia me gusto porque: porque me a doro mucho y me combensi por el cuento.

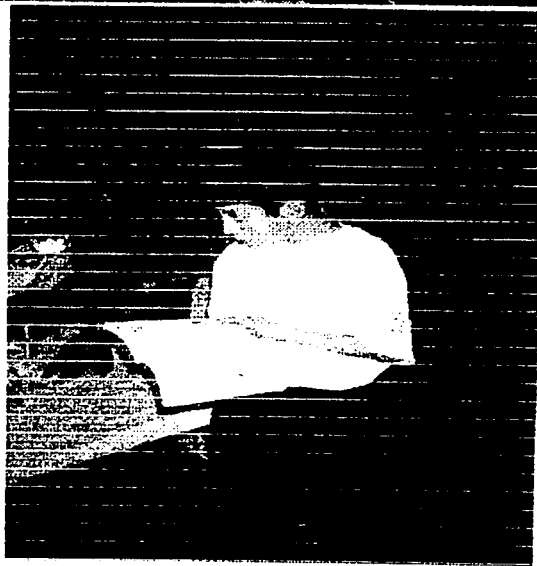
Yo recomendaría que el libro lo leyera otro niño o niña porque: me gustara prestarlo.

Firma del alumno: 

Resultados:

Se esperaba que los alumnos incrementaran sus hábitos lectores, lo cual se reflejó en el Proyecto de su biblioteca donde los niños se llevaban libros a casa, ya que la mayoría de los alumnos hacían uso del servicio. Como parte del seguimiento de esta actividad los alumnos compartían con sus compañeros las lecturas que realizaban. La mayoría de los alumnos mostró al final de la intervención, actitudes de agrado ante la lectura.

TRABAJOS CON
FALLA DE ORIGEN



TRIPS CON
FALLA DE ORIGEN

OPINIONES SOBRE EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN:

1) OPINIÓN DE LOS ALUMNOS

Algunas opiniones de los alumnos:

"He aprendido a saber cuales son los mensajes importantes..." Marcos Daniel

"He mejorado mi lectura..." Edna

"Que leer es muy importante y que me aprendo lo que tienen los libros..." Alejandra N.

México D.F. a 17 de Mayo del 2001

Jonathan Alejandro

1- Que he aprendido en el taller de lectura?

a leer mejor y a hacer trabajos

2- Qué es lo que más me gusta del taller?

que leemos cuentos

3- Me gusta como da la clase la maestra?

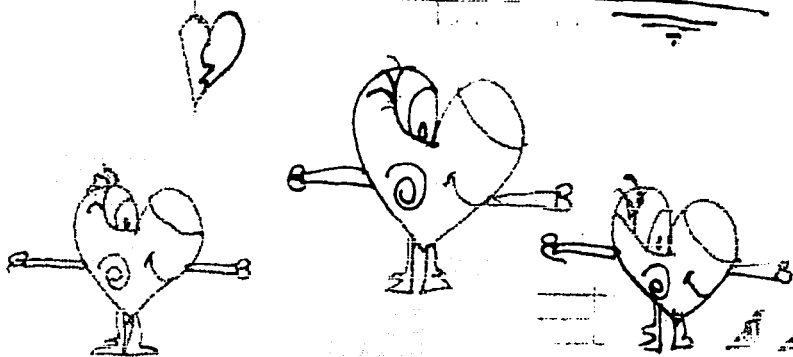
SI

4- ¿Por qué? nos enseñan a leer mejor hacer trabajos y a escribir bien

5- Anota el título de los libros que he leído:

ninguno

Esto agradezido de todo lo que nos enseñó
como las partes del cuento que son Acción,
Problema, Resolución, Escenario, Personajes y
Inferencia, el autor yo, aquí está y
lo que le sea y lo que me gusta es que
gracias a usted ~~comprendo~~ comprendi lo que
es leer y a mí me sirvió para ayudarme
con las partes de cuento la quiero



TRABAJE CON
FOLIA DE ORIGEN

II) OPINIÓN DEL MAESTRO:

EVALUACION FINAL

Con la finalidad de conocer la opinión con respecto a la intervención del Programa que se realizó en su grupo le solicitamos contestar los siguientes reactivos:

1. ¿Considera usted que los conocimientos adquiridos durante el programa fueron aplicados por sus alumnos en algunas actividades dentro de sus clases? Mencione como lo han manifestado:

Lo han manifestado, comprendiendo más lo que llegan a leer en clase o con el periódico o revistas

2. ¿Ha notado en sus alumnos algunos avances con respecto a su comprensión lectora? (Entienden mejor lo que leen) Mencione algunos ejemplos:

En clase comprenden más, por ejemplo los planteamientos de los problemas de matemáticas

3. ¿Cree que sus alumnos han incrementado su gusto por la lectura? ¿Cómo lo han manifestado?

Como ejemplo podemos citar que a algunas alumnas los padres les han comprado libros de cuentos a petición de las mismas alumnas

4. ¿Cuál es la importancia que tiene para usted el que se hayan trabajado con sus alumnos las estrategias de inferencia para mejorar su comprensión lectora?

Yo lo considero un gran avance en los alumnos, por que les servirá no solo en este año escolar, si no también en los siguientes

TRABAJO CON
FALLA DE ORIGEN

III) OPINIÓN DE LOS PADRES:

"...Alejandra le ha tomado mucho gusto a la lectura e inclusive ella misma se ha comprado varios libros... y sobre todo sí los ha leído y los comprende... R. de L.

"... Nuestra hija Gabriela ha aumentado su rendimiento en la lectura, lee con mayor fluidez y comprende mejor..." G.N. y G.G.

"Yo como su mamá note los siguientes avances: fluidez en su lectura, comprende lo que lee, discute acerca del libro, hace inferencias sobre él y sobre todo ahora goza la lectura".
V.F

PROFA BELEN
POR ESTE MEDIO ME PERMITO
FELICITARLE Y AL MISMO
TIEMPO AGRADECERLE, POR QUE
ALEJANDRA LE HA TOMADO
MUCHO GUSTO A LA LECTURA
E INCLUSIVE ELLA MISMA
SE HA COMPRADO VARIOS
LIBROS y ME HA PEDIDO
QUE YO LE COMPRE y SOBRE
TODO SI LOS HA LEIDO y
LOS COMPRENDE, DIALO y
ESTE TALLER CONTINUE EN
LA ESCUELA, EN LO PERSONAL
SI NECESITA DE MI APOYO
PARA CONTINUAR, YO ESTOY
A SU DISPOSICION.

A.TE
M.A. ROSAURA DE LEÓN R.L.

TRABAJA CON
FAMILIA DE ORIGEN