



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**PROMOCIÓN DE CREENCIAS FAVORECEDORAS Y
ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA EN
PADRES DE NIÑOS CON DIFICULTADES EN ESTA ÁREA**

**INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
RODRIGUEZ GUERRERO BEATRIZ LUCINA**

**DIRECTOR DEL INFORME DE PRÁCTICAS:
LIC. FERNANDO FIERRO LUNA**

**REVISORA:
MTRA. ELISA SAAD DAYÁN**

**ASESORA METODOLÓGICA:
LIC. SILVIA LIZÁRRAGA ROCHA**



MÉXICO, D.F.

JUNIO, 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A Leslie.
Tu existencia llena de felicidad mi vida.
Quiero ser siempre un ejemplo para ti.

A Fer, Maru y Horte.
Mi vida se enriquece con amigos como ustedes.
Nuestro sueño hoy se hace realidad.

PLEGARIA

*Acéptame como soy,
en razón de justicia y no de piedad.*

*Libérame de la ignorancia,
y la dependencia por tu deber de cuidado.*

*Transfórmame en un ser útil,
porque no quiero vivir de limosnas.*

*Pon en mis labios la luz de una sonrisa,
y no la sonrisa triste del miedo.*

*Ayúdame para no ser una carga para mis padres,
logrando mi reintegración a la sociedad.*

*Reflexiona,
mi comienzo fue igual al tuyo.*

*Sabe que las ilusiones que acompañaron mi nacer,
fueron las mismas que soñaron tus padres.*

*Despierta con tu afecto mi fuerza,
contra la agresividad que avasalla.*

*Mírame,
Soy humano como tú.*

Escrito por un muchacho con parálisis cerebral

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es fruto de un esfuerzo y dedicación personales, que han contado con el apoyo de muchas personas y considero a este espacio como el apropiado para agradecerles que hayan colaborado, de una u otra manera, en este proyecto.

El orden en que aparecen no tiene nada que ver con la importancia que se les otorga ya que todos y cada uno en su campo han aportado un granito de arena a este trabajo.

A MI MAMÁ VENTURA, por estar siempre al frente de mis hermanos y de mí, por apoyar mis sueños y brindarme su amor incondicional, por lo bueno y lo malo que nos hace crecer día a día.

A MI MAMÁ GUADALUPE, por darme la vida y apoyarme en todo lo que estaba a su alcance.

A MIS HERMANOS CARMEN y RUBÉN, si la vida me hubiese permitido escoger a mis hermanos los hubiera elegido a ustedes, gracias por apoyarme en todo, por compartir conmigo toda una vida y ser mi ejemplo a seguir, los amo.

A FERNANDO FIERRO, maestro, guía, amigo, cómplice, por mostrarme un mundo más allá de mi imaginación, por ayudarme a encontrar el camino adecuado, por cruzarte en mi vida cambiándola por completo. Nunca olvidaré tus enseñanzas.

A LA MTRA. ELISA SAAD, por sus valiosas aportaciones hacia mi trabajo y por la forma tan dulce de hacerlas.

A LA DRA. IRENE MURIÁ, por los comentarios, sugerencias e interés mostrado en mi trabajo.

AL LIC. SALVADOR JOSÉ LUIS ÁVILA, cuyas sugerencias enriquecieron enormemente mi informe.

A MA. EUGENIA MARTÍNEZ, por contagiarme tus ganas de aprender, por cuestionar y debatir mi trabajo, porque lejos de obstaculizarlo lo puliste, gracias por tu disposición y por ser una de las mejores maestras que he tenido.

AL LIC. MANUEL CONTRERAS, nuestro enlace con INR-COMUNICACIÓN HUMANA, gracias por hacernos sentir en casa, apoyar nuestros proyectos y ser accesible y comprensivo ante mis peticiones.

A LAS AUTORIDADES Y PERSONAL DEL INR-COMUNICACIÓN HUMANA, por otorgarnos el espacio para llevar a cabo nuestra labor y proporcionarnos los materiales necesarios para nuestro trabajo.

A LAS MAMÁS que participaron en el curso-taller, por su entusiasmo y empeño por aprender, porque también aprendí de ellas.

A LA LIC. SILVIA LIZÁRRAGA, porque me apoyó para darle forma a mi trabajo.

A HORTENSIA GARCÍA, el destino no permitió que fueses mi maestra y aún así aprendí muchas cosas contigo. Gracias por estar siempre que se te necesita, por defender este sueño y hacerlo posible. No he conocido persona con más ética que tu, mi admiración y respeto siempre.

A LOLITA TÉLLEZ, el ángel con forma de secretaria que con su buen humor, disposición y esfuerzo nos ayudó a que todo saliera adelante.

A DANIEL ABRAJAN, por tu paciencia y apoyo en las cuestiones técnicas, ¡Todo salió perfectirijillo!

A JIMENA RAMÍREZ, por empezar este sueño conmigo y ayudarme en todo lo que estaba a tu alcance.

A ANA LILIA REYES, por apoyarme siempre, por ser una amiga y compañera excepcional, gracias por abrirme las puertas de tu casa y compartir conmigo a la maravillosa mujer que es tu madre.

A mis compañeros del PAEA, por haber compartido seis semestres maravillosos conmigo y de los cuales nacieron grandes amistades.

A todas las personas que han colaborado en este proyecto y que quizá no fueron mencionados, por su interés, dedicación, profesionalidad y cariño.

¡GRACIAS POR TODO!

Beatriz Lucina Rodríguez Guerrero
Junio, 2006

ÍNDICE

A. INTRODUCCIÓN

A.1 Problemática abordada

A.2 Justificación

A.3 Objetivos generales

B. ANTECEDENTES

B.1 Antecedentes contextuales

B.2 Antecedentes teóricos

1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL. HISTORIA, AGENTES Y SERVICIOS

1.1 Definición

1.2 Panorama histórico de la Educación Especial

1.3 El papel del psicólogo en la Educación Especial

1.3.1 Identificación

1.3.2 Evaluación

1.3.3 Intervención

1.3.4 Prevención

1.4 Panorama histórico de la Educación Especial en México

1.5 Servicios de Educación Especial en México

1.6 El papel de la familia en la Educación Especial

1.7 Modalidades de trabajo con padres

1.7.1 Escuelas para padres

1.7.2 Talleres

1.7.3 Curso-taller

1.8 Técnicas de evaluación

1.9 Conclusiones

2. LA COMPRENSIÓN LECTORA

2.1 Alfabetización

2.2 La lengua escrita en situaciones escolares

2.3 Antecedentes de la investigación en comprensión lectora

2.4 Procesos involucrados en la comprensión lectora

2.5 La lectura como un proceso interactivo

2.6 La teoría de los esquemas

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

2.8 Clasificación de las estrategias de comprensión lectora

2.8.1 Estrategias antes de iniciar la lectura

2.8.2 Estrategias durante la lectura

2.8.3 Estrategias después de la lectura

2.8.4 Estrategias impuestas

2.8.5 Estrategias inducidas

2.8.6 Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora

2.9 El texto

2.9.1 Clasificación de los textos

2.10 Dificultades de la lectura

2.10.1 Tipos de dificultades en la lectura

2.10.2 Consecuencias de las dificultades de lectura

2.11 Conclusiones

3. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES, LAS CREENCIAS Y OTROS TÉRMINOS

3.1 La teoría de las representaciones sociales

3.1.1 Definición de representación social

3.2 Creencias

3.2.1 Definición de creencia

3.3 Otros conceptos

3.3.1 Constructos

3.3.2 Concepciones

3.3.3 Teorías implícitas

3.4 Conclusiones

B.3 Antecedentes Fácticos

C. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

C.1 Propósitos fundamentales

C.2 Población destinataria

C.3 Espacio de trabajo

C.4 Fases del programa

C.4.1I Actividades principales durante las fases

C.5 Materiales, instrumentos y recursos

C.6 Estrategias de evaluación

D. RESULTADOS

D.1 Resultados generales del curso taller de comprensión lectora para padres

D.2 Resultados del cuestionario de comprensión lectora.

E. DISCUSIÓN

F. REFERENCIAS

G. ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario de comprensión lectora.

ANEXO 2: “Curso-taller de comprensión lectora para padres”

ANEXO 3: Texto: “El lavado de ropa”

A.1 PROBLEMÁTICA ABORDADA

Es innegable que, desde sus orígenes, la lectura y la escritura han jugado un papel muy importante para el ser humano. La lectura es una magnífica herramienta para la transmisión y adquisición de conocimientos y actualmente requerimos de saber leer para poder realizar muchas actividades sociales y culturales, incluso adquirir nuevos conocimientos que puedan brindar herramientas o habilidades útiles. No es de extrañar que la preocupación por intentar mejorar las habilidades para comprender y retener la información a partir de textos surja casi a la par de la existencia de los mismos.

La comprensión del discurso y de textos ha sido uno de los campos de estudio al que más interés y dedicación han otorgado los psicólogos cognitivos, durante los últimos 25 ó 30 años, incrementando de forma notable nuestro conocimiento de los procesos de esta índole, que están implicados y desarrollando teorías amplias sobre la interacción de éstos (García y cols., 1995).

La escuela ha hecho énfasis en que lo importante de la actividad lectora es la cantidad de palabras por minuto que los niños puedan leer, en respetar los signos de puntuación y realizar la dicción correcta, restándole relevancia a qué tanto de ese material se había comprendido realmente. Las estrategias que muchos docentes enseñaban a los alumnos eran una serie de “recomendaciones” para “mejorar la lectura”, sin embargo, dichas “estrategias” no dieron ni han dado resultado pues se les enseña a los niños como si fueran una receta mágica, aplicable a todas las situaciones lectoras de los niños, con la lamentable consecuencia de una baja comprensión, como lo demuestra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que presenta los resultados obtenidos del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) aplicado en los años 2000 y 2003 y en los que México ocupa, en el rubro de comprensión lectora, en el año 2000, el lugar número 30 (de 32 países participantes –28 miembros de la OCDE Y 4 NO MIEMBROS-) obteniendo 442

puntos y en el año 2003 el lugar número 34 (de 41 países participantes) con 422 puntos, en ambas ocasiones quedando por debajo de la media aceptable de 500 puntos.

La falta de comprensión lectora suele ser más notoria en niños que presentan serias dificultades para comprender lo que leen o que tienen alguna discapacidad de tipo intelectual y se considera que, en el caso de dichos niños, no hay nada que pueda hacerse para apoyarlos dado que es una condición “inherente” a la discapacidad. Bajo esta creencia, tanto padres de familia como maestros, deciden no intervenir para favorecer la comprensión lectora de sus hijos pese a la existencia de diferentes estrategias que pueden utilizarse para mejorar la comprensión y cuyo empleo dependerá del tipo de lectura a la que los niños se enfrenten.

Por tanto, este trabajo se realizó con padres de niños con dificultades en la comprensión lectora ya que, como indica la teoría, la participación de los padres funge como apoyo en el desarrollo de habilidades lectoras del niño al reconocer la importancia de dichas habilidades y conocer y comprender éstas con el fin de aplicarlas en casa con sus hijos.

A.2 JUSTIFICACIÓN

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala que la comprensión lectora tiene una importancia fundamental en la comunicación humana.

El individuo, como ser social requiere, cada vez más, la capacidad de poder enfrentarse a diversos tipos de textos, con propósitos, estructuras discursivas y disposiciones gráficas peculiares. A pesar de que la lectura es una actividad de suma importancia, en Latinoamérica existe mucha gente que aún no sabe leer, y mucha más que aunque sí sabe hacerlo, no logra comprender lo que lee y, por lo tanto, no puede aprovecharlo, es así que se considera fundamental revisar por qué las personas presentan dificultades para comprender lo que leen y cómo es que pueden desarrollarse alternativas para que la lectura pueda ser aprovechada al máximo.

En el caso de niños que presentan discapacidad o aquellos en quienes es más notoria la falta de comprensión, suelen tomarse medidas terapéuticas para habilitar (o rehabilitar) al individuo con dicha dificultad, sin embargo, la mayoría de estos servicios no son prestados de manera integral descuidando, en ocasiones, aspectos relevantes como lo son las estrategias para mejorar la comprensión lectora.

De esa carencia de atención integral surgen proyectos como el presente trabajo, en el que se intenta dar solución a la parte “olvidada” de ese proceso rehabilitatorio, desarrollando programas que complementen el trabajo que se realiza en las instituciones y que fácilmente puede ser llevado a cabo por padres de familia en casa, además se considera que este tipo de programas son una herramienta que permitirían a los profesionales de la educación comprender y facilitar el proceso de comprensión de la lectoescritura en la población en general.

Por otro lado, para mi como autora de este trabajo fue interesante y a la vez productivo el realizar un trabajo de este tipo, ya que fue útil para mi formación académica y acrecentó el interés que desde inicios de la licenciatura manifestó en las problemáticas que afectan al contexto escolar y, más específicamente, las que se abordan en Educación Especial.

A.3 OBJETIVOS GENERALES

1. Diseñar y aplicar un curso-taller dirigido a padres de familia de niños con dificultades en la comprensión lectora.
2. Favorecer el cambio de creencias de los padres acerca de la importancia que la comprensión lectora tiene para sus hijos y de la relevancia de su colaboración (como familiares cercanos al niño) en dicho proceso.
3. Que los padres, a través del curso-taller, se sensibilicen y adquieran algunas estrategias útiles para favorecer la comprensión lectora en sus hijos.

B.1 Antecedentes Contextuales

Este trabajo se llevó a cabo en el Centro Nacional de Rehabilitación (CNR, recientemente renombrado como Instituto Nacional de Rehabilitación -INR-), que es una institución adscrita a la Secretaría de Salud, ubicado en Av. México Xochimilco núm. 289. Col. Arenal de Guadalupe, en la Delegación Tlalpan y cuya misión es abatir la incidencia de la discapacidad que generan, en una importante proporción, los servicios médico-asistenciales ya que reducen la mortalidad por enfermedades y lesiones pero a expensas de dejar secuelas discapacitantes.

El Centro Nacional de Rehabilitación está conformado por tres instituciones dedicadas a la rehabilitación, a la ortopedia, y a la comunicación humana, siendo ésta última donde se desarrollo esta intervención. El CNR tiene, entre otros, los siguientes objetivos:

- ψ Desarrollar investigación científica sobre epidemiología de la discapacidad; de los mecanismos fisiopatológicos para su recuperación; de la sustitución de órganos, tejidos y funciones; del desarrollo tecnológico para la producción de prótesis, órtesis, implantes y ayudas técnicas; todo esto tendrá un impacto en la familia y la comunidad.
- ψ Mejorar los métodos y técnicas para la prevención y rehabilitación de todo tipo de discapacidades.
- ψ Formar los recursos humanos, médicos y técnicos, para contribuir a satisfacer las necesidades de personal especializado en la prevención y rehabilitación a nivel nacional.
- ψ Producir y aplicar prótesis, órtesis y ayudas funcionales a personas con discapacidad de acuerdo con la normativa institucional vigente.
- ψ Implementar al Sistema Nacional de Salud con una institución que privilegia a la investigación en todos los aspectos relativos a la discapacidad.
- ψ Estimular una conducta participativa de la comunidad en general y del personal de salud en las acciones de prevención y rehabilitación de la discapacidad.

Los servicios que brinda se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Servicios que brinda el CNR.

Ortopedia:	Rehabilitación:	Comunicación Humana:	Enseñanza:
Traumatología y urgencias. Ortopedia pediátrica. Reconstrucción articular. Ortopedia del deporte y artroscopia. Columna. Mano. Tumores. Infecciones. Deformidades neuromusculares.	Rehabilitación ortopédica. Rehabilitación neurológica. Rehabilitación cardiaca. Rehabilitación respiratoria. Rehabilitación pediátrica. Rehabilitación geriátrica. Rehabilitación social y del trabajo. Amputados y lesiones medulares. Enfermedad vascular cerebral y traumatismos craneoencefálicos	Otorrinolaringología, audiología, foniatría, oftalmología y mapeo cerebral. Rehabilitación de la audición, voz, lenguaje y aprendizaje.	Especialidades médicas: ortopedia, rehabilitación, medicina del deporte y comunicación humana. Escuela de técnicos en terapia física, terapia de lenguaje, terapia ocupacional, prótesis y órtesis.
Las áreas de Ortopedia, Rehabilitación y Comunicación Humana cuentan además con servicios de Psicología y Trabajo Social con el fin de proporcionar un servicio más			

integral a la población.

Dentro del área de Comunicación Humana se ofrece el servicio psicológico con el propósito de superar algunas problemáticas derivadas de la discapacidad de los niños (como pueden ser una baja autoestima, una relación inadecuada con la familia, etc.) que tienen mayor relación con aspectos clínicos de la Psicología. Ante esta situación, docentes de las Prácticas Integrales del departamento de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM detectaron la necesidad de crear un Servicio de Apoyo Psicológico que estuviera estrechamente relacionado con las necesidades educativas de los niños que acuden a la institución (que son enviados por sus profesores o por servicios de educación especial como las USAERs) y que brindara a los padres de familia de dichos niños, espacios en donde aclarar dudas y aprender diversas estrategias útiles para la problemática de sus hijos de una forma clara, sencilla y práctica.

De este servicio se desprende el presente trabajo que, como parte de las Prácticas Integrales de Psicología Educativa de la UNAM, se llevó a cabo en la Institución.

B.2 Antecedentes Teóricos

1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL. HISTORIA, AGENTES Y SERVICIOS

Hasta hace pocos años la sociedad y sus especialistas consideraban que existían dos grupos de personas: los normales y los anormales. Las personas “normales” son consideradas como “...la mayoría que establecen los baremos o normas con los que serán contrastados cada uno de los componentes de dicha sociedad, según un criterio cuantitativo de aproximación estadística que identificaría “norma” con “frecuencia”, lo normal sería así aquello que se observa con más frecuencia y los individuos quedarían calificados (o etiquetados) a partir de estos contrastes comparativos en “normales” y “anormales”” (Sanz del Río, 1985, citado en Sánchez, A., 1997, p. 15).

Dicha dicotomía es peligrosa y arbitraria si se considera que el concepto riguroso y científico de lo que es “normal” no existe y según la interpretación que se le asigne a la “norma ideal” todo mundo se desviaría de la norma, considerándonos “anormales”.

La normalidad tampoco debe asumirse como homogeneidad dado que los individuos no son iguales por naturaleza. La constatación de las diferencias entre individuos no significa que las personas más desfavorecidas deban ser excluidas o marginadas de los derechos de la mayoría. Son justamente dichas diferencias y la forma de abordarlas el tema central de este apartado y que se desglosan a continuación.

1.1 Definición

De acuerdo con Macotela (2003) la Educación Especial se refiere a “la instrucción y los servicios relacionados que se diseñan específicamente para satisfacer las necesidades únicas de las personas excepcionales con el propósito de desarrollar al máximo su potencial humano personal, familiar y social” (p. 5).

Otra definición que se refiere a la Educación Especial es la que ofrecen Cortez, González y Tilch (1982) quienes la definen como “un proceso finalístico, valorativo, cognoscitivo, cultural e históricamente determinado por el cual el ser humano, mediante la adquisición del conocimiento, compensa su potencialidad defectuosa en función de una actualización normal, ó actualiza máximamente su potencialidad excesiva, para incrementar la eficiencia del producto de la acción humana” (citados en Macotela, 2003, p. 5).

Al respecto del niño con necesidades de Educación Especial, Kauffman (1981) lo define como aquel que muestra desviaciones en comparación con el niño promedio o regular, lo que hace que la persona requiera prácticas escolares modificadas para poder desarrollarse a su máxima capacidad o, en determinados casos, son para quienes el proceso educacional regular que se aplica a la mayoría de las personas les resulta inadecuado. El hecho de que a un niño se le considere diferente depende de lo que su medio le exige y espera de él.

Actualmente, autores como Heward (1998) plantean que todos los niños muestran diferencias respecto a su desarrollo físico y a sus capacidades de aprendizaje. Dichas diferencias son, en general, pequeñas. Sin embargo, algunos niños presentan diferencias físicas y/o en su capacidad de aprendizaje que difieren significativamente de lo que es considerado como promedio y que son tan amplias que requieren de la puesta en marcha de programas de educación especial.

A esos niños se les considera “excepcionales” e incluye a los que presentan problemas de aprendizaje, problemas de conducta, discapacidades físicas, deficiencias sensoriales y a los niños superdotados.

Heward señala también que se puede diagnosticar a un niño de cinco o seis formas diferentes y no saber nada sobre cómo enseñarle por lo que cita lo aseverado por Lovitt (1995) sobre que se diagnostique a los niños excepcionales de acuerdo con el

currículum y con las habilidades que necesitan aprender, es decir, una evaluación basada en el currículum.

1.2 Panorama histórico de la Educación Especial

Las primeras acciones que se realizaron para atender y educar a personas especiales fueron dirigidas a quienes presentaban diferencias evidentes respecto a los demás, como fue el caso de los ciegos, los sordos y los deficientes mentales.

A lo largo de la historia de la Educación Especial ha habido distintos modelos de atención, se ha evolucionado desde el asistencial (donde se consideraba al sujeto de educación especial como un minusválido y era segregado de la sociedad), posteriormente el médico terapéutico (en el cual se consideraba al sujeto de educación especial como un atípico necesitado de terapia para conducirlo a la normalidad) y finalmente el educativo (en donde se considera al sujeto como un individuo con necesidades educativas especiales que requiere de una atención integral –incluyendo a sus diferentes contextos) (SEP, 1994a).

En la década de los 60's surge un concepto muy importante para la Educación Especial: la integración educativa. Esta concepción se basa en el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y a una educación de calidad para el máximo desarrollo de sus capacidades.

Stainback y Stainback (1984, citados en Fierro, 1996) plantean que en la mayoría de los países en los cuales se desarrollaron servicios educativos para esta población se respondía al criterio de una educación organizada en forma paralela; por un lado la educación regular y, por otro, la educación especial, cada una con su propia administración, presupuesto, supervisores, maestros y alumnos. Esta división se creía indispensable para que se atendieran las necesidades educativas de los niños con alguna discapacidad, teniendo como precepto: "Niños diferentes, educación diferente". Sin embargo, tiempo después ese sistema ya no funcionaba para la educación especial.

pues, aunque dio un paso positivo para la educación, requería de integrarse en un solo sistema, unificado y estructurado para satisfacer las necesidades propias de todos los alumnos.

Para ello es indispensable tomar en cuenta el nivel de discapacidad y el apoyo que se le brinde al individuo con necesidades educativas especiales, ya que éstas serán importantes en el nivel de integración que la persona pueda tener en el contexto educativo. De acuerdo con el informe Warnock (citado en Marchesi y Martín, 1998), los niveles de integración se pueden clasificar en tres formas:

- ψ Integración física: Se produce cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria pero continúan manteniendo una organización independiente
- ψ Integración social: Supone la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria, realizando los alumnos en ellas escolarizados, algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros.
- ψ Integración funcional: Considerada como la forma más completa de integración, se da cuando los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo parcial o completo en las aulas normales y se incorporan como uno más en la dinámica de la escuela.

Söder (1980, citado en Marchesi y Martín, 1998), distingue cuatro formas de integración, coincidiendo con el informe Warnock tanto en la física como en la funcional denominándolas física y social respectivamente, y la que Söder denomina funcional se distingue por tres niveles:

- ψ Utilización compartida: compartir los mismos medios, pero en horario diferente.
- ψ Utilización simultánea: en el mismo momento pero de forma separada.
- ψ Cooperación: los recursos se utilizan al mismo tiempo y con objetivos educativos comunes.

La cuarta integración que Söder incluye es la comunitaria que es la que se produce en la sociedad una vez que se deja la escuela y se intenta una inserción en el campo laboral y social.

Otra forma de distinguir los niveles de integración es la que ofrece Deno (1970, citado en Marchesi y Martín, 1996 y en Sánchez, 1997) que se basa en la estructura organizativa y su importancia radica en que el énfasis es puesto en las posibilidades educativas y de aprendizaje del alumno y no en taxonomías clásicas de deficiencia. Este autor los consideraba “servicios escalonados” o “cascada de servicios” que tenía 7 niveles ordenados de mayor a menor grado de especialización:

Nivel 1: niños incluidos en las clases normales, incluyendo los deficientes capaces de seguir la marcha normal de la clase, con o sin ayuda médica o asesoramiento especial.

Nivel 2: asistencia a las clases normales y servicios educativos complementarios.

Nivel 3: asistencia simultánea a clases especiales.

Nivel 4: residencias y escuelas especiales.

Nivel 5: permanencia en casa

Nivel 6: instrucción en hospitales o residencias.

Nivel 7: servicios “no educativos” (médicos y supervisión de bienestar social).

Los cinco primeros niveles se realizan en la escuela y los dos restantes dentro de Programas sanitario-asistenciales.

Otra opción es la que ofrecen Hegarty, Pocklington y Lucas (1981, citados en Coll y Martín, 1996), quienes promovieron un modelo de organización en el Reino Unido que, por su flexibilidad, puede adaptarse fácilmente a la situación de otros países. El modelo consta de 7 opciones:

A) Clase ordinaria sin apoyo.

B) Clase ordinaria, apoyo para el profesor, apoyo para la atención personal.

C) Clase ordinaria, trabajo para el especialista fuera de la clase.

- D) Tiene dos modalidades:
 - a. Clase ordinaria como base, tiempo parcial en la clase especial.
 - b. Clase especial como base, clase ordinaria a tiempo parcial.
- E) Clase especial tiempo completo.
- F) Colegio especial a tiempo parcial, colegio ordinario a tiempo parcial.
- G) Colegio especial a tiempo completo.

Todos estos modelos permiten ver que la integración educativa no es un asunto de todo o nada, sino un proceso con distintos niveles a través de los cuales se pretende responder de forma adecuada a las necesidades de los alumnos.

1.3 El papel del psicólogo en la Educación Especial

Los servicios antes mencionados deben ser proporcionados por profesionales capacitados para ello, entre los cuales figura el Psicólogo. Macotela (2003) define cuatro funciones específicas en las que el Psicólogo puede intervenir dentro de la Educación Especial.

1.3.1 Identificación

La identificación es el primer paso en el proceso de la solución de problemas. Requiere detectar y canalizar a los individuos a una evaluación más exhaustiva que confirme o descarte el problema. Puede ocurrir en cualquier momento de la vida del individuo y generalmente la realizan los padres, maestros, los trabajadores sociales o los médicos.

La participación del psicólogo en este proceso está encaminado a contribuir en la mejora de las prácticas y sistemas utilizados para la identificación, como podrían ser campañas informativas, definición de indicadores, instrumentos de detección, etc.

1.3.2 Evaluación

La evaluación determina la naturaleza y el grado de incapacidad del individuo, para decidir la mejor forma de intervenir con él.

La participación del psicólogo se refiere a la construcción y adecuada selección de técnicas y herramientas, así como el manejo cuidadoso y ético de las mismas ya que, de los resultados obtenidos, se determinarán las acciones de intervención que se llevarán a cabo.

En esta dimensión, el psicólogo participa en dos modalidades:

- a) clasificando a los individuos de acuerdo con los resultados de diversas pruebas: Utilizando instrumentos referidos a la norma.
- b) ubicando las necesidades instruccionales de la persona con base en los resultados de los instrumentos aplicados: Utilizando instrumentos referidos a criterio.

Además, requiere de técnicas informales como la observación y los registros anecdóticos y otras herramientas como la entrevista, cuestionarios o encuestas.

1.3.3 Intervención

La intervención es la modificación o desarrollo de servicios, estrategias, técnicas o materiales encaminados a la solución del problema concreto. Las decisiones de intervención se basan en la información obtenida en la detección y la evaluación.

El psicólogo participa a partir de técnicas, métodos y procedimientos asociados a terapias y programas destinados a la habilitación y ajuste del individuo. Involucra, además, los esfuerzos por diseñar programas de intervención en los que se consideren los entornos en los que está involucrado el individuo con discapacidad, como pueden ser la familia, la escuela y la comunidad.

1.3.4 Prevención

La participación del Psicólogo en la prevención se presenta en sus tres niveles.

- ψ Prevención terciaria. El Psicólogo contribuye con el desarrollo y aplicación de programas que involucran a la comunidad y a instituciones.
- ψ Prevención secundaria. Identificación de factores específicos de riesgo y elaboración o mejoramiento de las herramientas de diagnóstico.
- ψ Prevención primaria. Participación en campañas de medios masivos de difusión, campañas de concientización comunitaria, educación a padres, capacitación a maestros, asistencia en la planificación familiar y programas en las escuelas

Pese a que se hace un mayor énfasis en la Educación Especial aplicada a niños, se debe considerar que los esfuerzos de esas acciones también deben referirse a adolescentes y adultos.

Para todas las categorías de Educación Especial existen problemas en su definición, lo que dificulta tanto la tarea de diagnóstico como en la de intervención y la de prevención. Existen argumentos a favor de mantener las clasificaciones y etiquetas, como una necesidad de comunicación entre profesionales o de obtención de apoyos económicos para atender a las personas con tales etiquetas, otros insisten en que deben desaparecer todas las etiquetas y tratar a las personas de una forma individualizada. Una propuesta más adecuada se refiere a tener “perfiles” en donde podamos ubicar a las personas sin llegar a una etiquetación tal que no permita individualizar el trabajo con ellas.

1.4 Panorama histórico de la Educación Especial en México

De acuerdo al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) en la segunda mitad del siglo XIX se crearon, en

México, escuelas para sordos y ciegos; en 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental. Posteriormente se diversificó la atención a niños y a jóvenes con diferentes discapacidades a través de diversas instancias como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para varones y niñas y la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

A finales de los años 70's se creó la Dirección General de Educación Especial, cuya finalidad era organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema Federal de Educación Especial y formar a maestros especialistas en la materia.

Durante la década de los ochenta, los servicios se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios, cuya caracterización se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Servicios de Educación Especial en los años 80's

SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL		
Tipo de servicio	Características	Instituciones prestadoras del servicio
INDISPENSABLE	<p>Funcionaban en espacios diferentes a la educación regular y eran dirigidos a niños con discapacidad.</p> <p>Comprendían a los grupos integrados B, para niños con "deficiencia mental" leve y los grupos integrados para hipoacúsicos que funcionaban en las escuelas regulares.</p>	<p>Centros de intervención temprana.</p> <p>Escuelas de Educación Especial.</p> <p>Centros de Capacitación de Educación Especial.</p>
COMPLEMENTARIO	<p>Prestaba ayuda a alumnos y alumnas inscritos en la educación básica general con dificultades en el aprendizaje o el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta. Incluía a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes</p>	<p>Centros psicopedagógicos.</p> <p>Grupos integrados A.</p> <p>Unidades de Atención a Niños con</p>

		Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.
--	--	---

Tomado del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002)

Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación para la Integración Educativa que surgieron a finales de esa década. A partir de 1993 -a consecuencia de la promulgación de la Ley General de Educación y de la reforma al artículo 3ro. constitucional- se dio un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial. Dicho proceso consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios que se prestaban, promocionar la integración educativa y la reestructuración de los servicios existentes hasta ese momento con el propósito, por un lado, de combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación que conllevaba atender a niños y niñas con discapacidad separados de los niños regulares y, por el otro, se buscaba acercar los servicios a niños de educación básica que los requerían pues la cobertura hasta entonces era escasa. Fue en esa etapa cuando el concepto de integración educativa se escuchó con mayor potencia e impulsó la transformación de las concepciones respecto a los servicios de educación especial y la adopción de otro concepto también importante: el de **Necesidades Educativas Especiales** (NEE) -que se difundió mundialmente a partir de la promulgación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales”, incluidos en la Declaración de Salamanca en 1994-. Marchesi y Martín (1998) señalan que, bajo estos acontecimientos, se plantea la necesidad de incorporar a las personas especiales a los ámbitos sociales, bajo las condiciones lo más normales posibles de acuerdo con sus características. Las NEE se refieren a dificultades de aprendizaje que presentan los individuos a lo largo de su escolarización que demandan una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

Marchesi y Martín (1998) subrayan que, en este nuevo contexto, se requiere de la participación de profesionales de diversas disciplinas, de entre los cuales destaca el Psicólogo Educativo. Se requiere, además, de la apertura del sistema educativo regular para que se logre la integración de las personas especiales a los ámbitos escolares, en principio, y posteriormente a los sociales, laborales, etc.

Dentro de este marco es muy importante el replanteamiento de actividades propias de los padres de familia, de las autoridades y de la sociedad en general con el fin de promover la atención a la diversidad de necesidades de los individuos. En otras palabras, los cambios se requieren necesariamente en los campos legislativos, educativos, familiares y culturales.

1.5 Servicios de Educación Especial en México

De acuerdo a Guajardo (citado en SEP, 1994c) todos los niños de ambos sexos tienen derecho a la educación y se les debe dar la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, por lo que los sistemas educativos deben ser diseñados de modo que se tenga en cuenta todas esas diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas corrientes, éstas deberán integrarlos para satisfacer sus necesidades.

Ante este argumento se ofrecían estadísticas significativas que sustentaban la integración educativa de los niños con discapacidad. Dichas estadísticas muestran que las estrategias educativas que se implementaban en ese tiempo no ofrecían resultados favorables para la educación pese a los altos costos que tenían. Esto requirió de servicios adicionales para apoyar a la educación regular y así mejorar el nivel educativo de los niños (SEP, 1994b).

En la actualidad se brindan diferentes servicios de Educación Especial que se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Servicios de Educación Especial en México.

SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO	
SERVICIO	CARACTERÍSTICAS
<p>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Especial Regular (USAER) (atienden a 2327 centros)</p>	<p>Es una institución técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia.</p>
<p>Centros de Atención Múltiple (CAM) (1316 centros en el país)</p>	<p>Esta institución surge por la conversión de los Centros de Intervención Temprana, de las escuelas de educación especial y de los Centros de Capacitación de Educación Especial. Dicha conversión incluyó grandes cambios pues de ser centros paralelos se convierten y tienen que trabajar con los planes y programas de educación inicial, preescolar y primaria general así como con los de los Centros de Educación y Capacitación para el Trabajo Industrial. De la misma manera surgió el cambio en cuanto a la atención; de tener áreas especializadas en cada institución se cambia a que en un solo CAM se atendiera a alumnos y alumnas con diferentes discapacidades formando los grupos por edad y no por discapacidad.</p>
<p>Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) (existen centros en 25 entidades)</p>	<p>Esta institución tiene como propósito proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines de niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades</p>

	en el aprendizaje, en el lenguaje o en su desarrollo psicomotriz.
Unidades de Orientación al Público (UOP) (existen centros en 17 entidades)	Este servicio se plantea como el servicio de educación especial encargado de orientar a los padres de familia, a los maestros y maestras y a la comunidad en general en torno al proceso de integración educativa.

Tomado del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002)

1.6 El papel de la familia en la Educación Especial

El proceso de desarrollo humano está enmarcado en sistemas de influencias que van desde los más distales a los más próximos al individuo, sistemas que configuran y definen el entorno ecológico en el que tiene lugar dicho desarrollo (Rodrigo y Palacios, 1998).

Según Bronfenbrenner (1979, citado en Rodrigo y Palacios, 1998 y en Santrock, 2001) existen cinco tipos de sistemas que guardan una relación inclusiva entre sí:

- Ψ **Macrosistema:** es el sistema más distal respecto al individuo e incluye los valores culturales, las creencias y las situaciones y acontecimientos históricos que definen a la comunidad en la que vive el individuo y que pueden afectar a los otros sistemas.
- Ψ **Exosistema:** comprende aquellas estructuras sociales formales e informales que, aunque no contienen a la persona en desarrollo, influyen y delimitan lo que tiene lugar en su ambiente más próximo.
- Ψ **Mesosistema:** se refiere al conjunto de relaciones entre dos o más microsistemas en los que la persona en desarrollo participa de manera activa.
- Ψ **Microsistema:** es el sistema más próximo y comprende el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el ambiente inmediato en que se desenvuelve (familia o escuela, por ejemplo).

ψ Cronosistema: se refiere al patrón de eventos ambientales y transiciones a lo largo de la vida; es decir, condiciones socioculturales (condiciones sociohistóricas y tiempo de los eventos de la vida).

Dentro de estos sistemas, el microsistema tiene un papel esencial dentro de la educación especial ya que incluye a la familia que es el primer espacio de desarrollo del niño, así como de los procesos de enculturación y socialización (Shea y Bauer, 2000; Martínez, 1993). Dentro de este sistema el niño adquiere habilidades cognitivas, promoción social y afectiva. En el sistema familiar se pueden distinguir 3 subsistemas: el conyugal, es decir, la relación entre los dos padres, el parental compuesto por la relación entre los padres y los hijos y el fraternal que incluye las relaciones entre los hijos.

Los padres de un niño especial presentan características comunes, derivadas de sus expectativas y de las alteraciones de su hijo, lo que los lleva a la creación de constructos, es decir, representaciones mentales que incluyen actitudes y sentimientos en torno a su hijo -que en su mayoría son desalentadoras- por lo que ellos también requieren asesoría profesional que les permita crear nuevos constructos o modificar los existentes para apoyar adecuadamente el desarrollo de sus hijos (Cunningham y Davis, 1988).

Los padres son los tutores legales de sus hijos y son responsables de ellos en última instancia y en donde la intervención de los profesionales no invalida esta responsabilidad. Los padres tienen derecho a hacer peticiones, razonables o no, en nombre de su hijo e implicar a los profesionales, de ser necesario, y esperar consideración e intentos activos por parte de dichos profesionales para que la comunicación entre ellos sea veraz y sincera. Debe existir una relación estrecha de ambas partes, basada en la confianza y la cooperación (Cunningham y Davis, 1988).

Los niños con necesidades especiales no son un grupo homogéneo, por lo tanto, el profesional tiene que realizar un trabajo exhaustivo en la intervención, la cual debe incluir el manejo de información relacionada con el contexto familiar y social (Martínez, 1993). Como ya se mencionó los padres son las personas que, por lo común, están en constante contacto con el niño, por lo tanto son quienes pueden proporcionar dicha información, no sólo de la individualidad del niño sino de cómo funciona la familia, de sus recursos y necesidades. Esta información debe ser suficiente para que los profesionales ofrezcan una ayuda eficaz a la familia (Cunningham y Davis, 1988).

Se considera, además, que los padres ejercen una influencia considerable en sus hijos y participan activamente en su enseñanza; son las figuras de apego primarias y los modelos más obvios en el aprendizaje del niño.

Lo más eficaz para los profesionales es que compartan sus conocimientos con los padres, esto facilitaría la generalización del aprendizaje al medio natural y aseguraría, en buena medida, el mantenimiento de los conocimientos recién aprendidos (Cunningham y Davis, 1988).

Los padres pueden apoyar a los profesionales a comprender mejor las capacidades y necesidades de los niños con necesidades especiales, además pueden colaborar con la práctica de habilidades en el hogar, multiplicando las oportunidades del alumno y proporcionarle un marco coherente esencial, para maximizar su aprendizaje (Friend y Bursuck, 1999).

Es necesario que los profesionales estén pendientes de los puntos de vista de la familia, así como de las reacciones que pueden tener éstos ante la discapacidad de uno de sus miembros (Friend y Bursuck, 1999). El que uno de los miembros de la familia presente dificultades para su adaptación le genera a ésta preocupaciones, sentimientos (que pueden ser positivos o negativos), actitudes, etc., todo ello porque la familia es un

sistema que tiene interrelaciones entre sus miembros (subsistemas), y todo aquello que afecte a uno de ellos repercutirá, de una u otra forma, en las actividades de los demás, en la estructura y vida familiares (Martínez, 1993; Friend y Bursuck, 1999, Shea y Bauer, 2000).

Desde las sociedades más antiguas –en las que el conocimiento se transmitía oralmente-, pasando por culturas como la griega y la romana, hasta la edad media y el siglo XVIII, la educación era llevada a cabo dentro de la familia de manera particular o se realizaba mediante relaciones de maestro-aprendiz (Cataldo 1991).

Haciendo una revisión histórica respecto a esta temática, autores como Isambert (citado en Castro y Cubero, 1996) refieren que el primer autor que aconsejó a los padres acerca de la educación de sus hijos fue Montaigne ya que en sus “Ensayos” se encuentran pensamientos sobre la educación de los padres.

A principios del siglo XIX, Pestalozzi recibió el título de Padre de la formación de padres ya que recalcó el papel vital de éstos en el desarrollo físico y mental de los niños (Cataldo 1991).

El interés más reciente por parte de los profesionales en relación con el papel que los padres deben desempeñar en la educación de sus hijos se ha visto estimulada durante los años 60’s y 70’s debido a que en ese tiempo se desarrollaron programas dirigidos a niños con desventajas económicas y físicas a los cuales se les brindó tratamiento educativo durante sus primeros años de vida y se apoyaba a las familias para que comprendieran cómo debían contribuir al crecimiento y progreso de sus hijos.

Los diferentes contextos que rodean al niño han evolucionado, dentro de ellos, la estructura familiar ha sufrido modificaciones y se han creado nuevas necesidades en el individuo (Castro y Cubero, 1996).

En la actualidad, la educación para padres es un campo vigente en nuestro país, sin embargo, pese a existir instituciones que realizan diversas actividades que refuerzan actitudes y hábitos positivos en los padres, el trabajo de las instituciones dedicadas a ello no han logrado satisfacer la demanda real y potencial de los padres (Negrete, 2001).

Por lo general se asume que ser buenos padres es instintivo y se da como un hecho que todos podemos hacerlo bien. Sin embargo, cada vez más personas reconocen que ejercer la paternidad es una función muy compleja que requiere de habilidades, conocimientos, inteligencia y astucia (Castro y Cubero, 1996).

Chavarría (1990) plantea que, como la formación personas es una tarea de toda la vida, los padres tienen frente a sí mismos y frente a sus hijos la gran responsabilidad de acrecentar su propia formación para que, sobre esa base, sus esfuerzos de acción educativa puedan tener resonancia en la formación de sus hijos, por ello los profesionales se encuentran ante la necesidad de guiar a los padres a través de la creación y aplicación de programas educativos, con el propósito de satisfacer sus intereses y necesidades individuales sin descuidar por ello su rol como persona.

Rojas (1994) considera que la educación en sí provoca cambios psicológicos en el individuo ya que, al asimilar el conocimiento y desarrollar habilidades a través del aprendizaje, éste irá modificando su perspectiva del mundo y podrá adaptarse a él con mayores alternativas y posibilidades que le permitan solucionar de forma eficaz los problemas que se presentan en su vida cotidiana.

Es por estas razones que se pugna por trabajar con el núcleo familiar y no solamente con el individuo con necesidades especiales. El trabajo que se realice con la familia indudablemente repercutirá en beneficio del individuo. Existen diferentes técnicas que pueden utilizarse para dicho trabajo, algunas de ellas se detallan a continuación.

1.7 Modalidades de trabajo con padres

La prioridad general en las intervenciones educativas especiales ha sido la educación y las experiencias en el hogar de los niños, sin embargo, se debe reconocer que se puede causar un efecto mayor si se trabaja con los adultos que rodean al niño especial en su propio ambiente (Diamondstone, 1991).

Bonet (1991) menciona que se debe tener en consideración que no existen “recetas” para ayudar a los adultos a aprender o para conducir grupos de individuos con el fin de alcanzar determinadas metas. Enfrentar este reto implica poner en juego toda la creatividad y los recursos personales del profesional a cargo.

Se deben considerar algunas características que presentan los adultos para tener una intervención efectiva. Los periodos de atención de los adultos son más largos comparados con los de los niños, pero prefieren ser menos activos, pueden seguir instrucciones más precisamente, tienen un sentido más socializado de lo que es actuar con propiedad en diversas situaciones y sonríen o asienten con la cabeza durante los talleres de trabajo, cursos o seminarios. Si los adultos realmente aprenden, es porque ellos mismos se han involucrado en establecer objetivos y tienen oportunidad de elegir al seleccionar o definir lo que es importante o necesario aprender. La tarea de los profesionales es asegurar que su grupo de trabajo alcance las metas del grupo más que las propias (Diamondstone, 1991).

1.7.1 Escuelas para padres

En general, una escuela de padres se conforma por un grupo de padres que pretende aprender cada día la mejor manera de relacionarse entre sí y ayudar a que sus hijos se desarrollen mejor. Las escuelas para padres se pueden clasificar en cinco grandes tendencias según su funcionamiento real y el objetivo que con ellas se busca.

Cuadro 4 Tipos de Escuela para Padres.

ESCUELAS PARA PADRES	
TIPO	CARACTERÍSTICAS
Académica	Es la organización típica en la que se eligen temas que se imparten por métodos más o menos magistrales, entre ellos se encuentran las conferencias, las charlas, etc. A este tipo de escuela para padres se va a aprender cosas, pensando que el aprendizaje de contenidos ayudará mucho a los padres en su tarea educativa.
Grupal	Lo que se busca es la comunicación de las personas entre sí y la intención de que todo ello va a conformar un grupo. Se parte de la experiencia propia y de la participación de los propios sentimientos.
Proselitista	Es una escuela que, utilizando un método más académico o más grupal, no busca tanto la formación de los padres sino el servicio a favor de otras causas, lo que importa es que los padres se apunten activamente a ciertas maneras de pensar o de ser en la vida.
Participativa	Es un grupo en el cual la determinación y libertad de elección de los integrantes permite, cuando se considera necesario, que se lleven a cabo determinadas acciones como seguir un programa temático, usar técnicas grupales, hacer algo por alguien, promocionar una acción eficaz por un sistema determinado, etc. En este tipo de grupos se fomenta mucho la autocrítica para mejorar y ser capaces de tomar decisiones adecuadas.
Burocrática	Es un tipo de escuela que no siempre está activa y en la que suele achacarse la falta de interés de los padres por participar sin que, quienes tienen el mando de éstas, intervengan de forma efectiva para mejorar la situación. Termina siendo sólo un nombre sin que en realidad tenga funcionalidad.

Tomado de Bonet (1991).

Los objetivos, los temas, las técnicas, estrategias y metodologías de las escuelas para padres varían de acuerdo al tipo de que se trate puesto que el funcionamiento de una escuela no es igual al de las demás. Pese a ello podemos aventurarnos a hablar en forma genérica sobre algunos de estos aspectos.

En general, se habla de que los propósitos generales de toda escuela para padres deben buscar que éstos tengan una mayor seguridad y confianza en el desempeño de su función educativa, que puedan conciliar sus antiguos principios de autoridad con las ideas actuales de autonomía en los niños así como puedan tener un crecimiento personal que los lleve a ser mejores como personas (Bonet, 1991).

Respecto a los temas, el mismo autor señala ocho grandes rubros a tratar:

- Ψ Evolutivos. Sobre el desarrollo físico y mental de los niños.
- Ψ Personales. El modo de ser y de actuar de cada persona.
- Ψ Sociales. Sociabilidad de los niños y problemáticas que pueden surgir en relación con los otros.
- Ψ Pedagógicos. Todo lo relacionado con la educación escolarizada de los niños.
- Ψ Didácticos. Se refieren directamente a las asignaturas y a los sistemas de aprendizaje.
- Ψ Familiares. Como su nombre lo indica, es lo relacionado con la dinámica familiar.
- Ψ Ambientales. Son temáticas que abarcan medios de comunicación e interacciones sociales que van más allá de la escuela y la familia.
- Ψ Públicos. Hace referencia al mundo de los padres y sus implicaciones educativas.

En cuanto a las técnicas que se utilizan en las escuelas para padres Bonet (1991) menciona que algunas de ellas sirven para desarrollar correctamente la información, ejemplos de éstas pueden ser: audiovisuales, bibliografía, conferencias,

documentos, mesas redondas, etc. Otro tipo de técnicas se fijan más en la consecución de objetivos grupales, comunicación de sentimientos y experiencias personales, tal es el caso de diálogos simultáneos, discusiones dirigidas, entrevistas, role-playing, etc. Obviamente se pueden hacer combinaciones de dichas estrategias para mejorar su funcionamiento.

En México, el término **Escuela para Padres** fue adoptado en 1959 por la Maestra Margarita Garza Tijerina, en ese entonces Directora del Instituto Pedagógico de la Ciudad de México. Con el apoyo de un equipo interdisciplinario organizaba reuniones quincenales en las que se abordaban temas solicitados por los padres de familia. Posteriormente el sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) lo modifica y señala que se constituye como “un conjunto de actividades que se realizan en una institución, en colaboración con los integrantes de la comunidad, y que consiste del desarrollo de diversas estrategias para ofrecer a la familia la información necesaria para promover y fortalecer relaciones más sanas y positivas tanto en su interior como en el contexto social” (Hernández, 2003, p12).

Diamondstone (1991) señala que la mayoría de los programas tradicionales reúnen a los participantes en sesiones de grupo para explicar un tema determinado, dar a conocer nuevos conceptos, nuevos métodos, estrategias, programas actualizar personal, etc., pero siempre existe una brecha entre la emoción y las proposiciones hechas en un taller o reunión y la conducta real del participante un día o una semana más tarde. La meta de dichas reuniones debería ser, según este autor, promover cambios y mejoras sistemáticas en las prácticas de las temáticas abordadas.

1.7.2 Talleres

Como se señaló en el apartado de escuela para padres un curso tiende a ser una reunión de personas en la que se imparten una serie de conocimientos por parte de

personal experto en la materia y su meta principal es que los participantes aprendan dichos conocimientos.

Respecto a lo que se denomina taller Diamondstone (1991) señala que su principal meta es producir el tipo de aprendizaje que capacite a los participantes para cambiar la manera de trabajar. Alcanzar esta meta significa tomar en cuenta una cadena muy compleja de situaciones ya que los participantes no solo deben adquirir información e ideas, sino también pensar en la aplicación de éstas y hacer planes para continuar el trabajo en sus clases u hogares.

1.7.3 Curso-Taller

La combinación de ambos programas dan como resultado un curso taller, el cual debe estar diseñado con sesiones que induzcan a los participantes a procesar y aplicar lo que hayan aprendido. La responsabilidad del éxito de este resultado no radica únicamente sobre los hombros del líder del curso-taller; sin embargo, éste debe asumir la responsabilidad de que los conceptos y la información sean accesibles para los participantes, así como de ayudarles a traducir las ideas en acciones.

Diamondstone (1991) señala los siguientes puntos como importantes para la realización de un curso-taller y recomienda que deben ser considerados tanto por los líderes como por los participantes del curso:

- ψ La forma de motivar a los participantes.
- ψ La superación de las barreras para lograr el aprendizaje.
- ψ La planeación conjunta de experiencias de aprendizaje.
- ψ La comprensión de la teoría.
- ψ La comprensión de las técnicas.
- ψ La generalización hacia la experiencia personal.
- ψ El desarrollo de habilidades.
- ψ La planeación del seguimiento del curso-taller.

ψ El cambio del comportamiento en el trabajo.

En el caso del presente trabajo se manejó esta modalidad por considerarlo una intervención más adecuada para los objetivos propuestos.

1.8 Técnicas de evaluación

Díaz Barriga y Hernández (2002) plantean que algunas de las técnicas que se pueden utilizar en la evaluación de distintas prácticas educativas (como lo es un curso-taller) son las llamadas técnicas de evaluación informal las cuales se utilizan en episodios de enseñanza de duración breve y se distinguen por el hecho de que el instructor (en este caso el facilitador) no suele presentarlas a los participantes como una evaluación en sí por lo que las personas al no sentir que están siendo evaluados muestran de manera más real su desempeño.

Dentro de las técnicas informales se pueden identificar dos tipos:

- a) La observación de las actividades realizadas por los participantes.
- b) La exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor (facilitador) durante la clase (sesión).

Respecto a la observación de las actividades se refiere que es una técnica que puede ser utilizada de forma incidental o intencional, que puede llevarse a cabo de manera sistemática o asistemática, abierta o focalizada, en interacciones regulares en el aula o en situaciones creadas expresamente para evaluación. Pero se señala que, mientras más informal y menos artificial o instrumentada sea, los participantes se sentirán menos observados y evaluados (Casanova, 1998; Bolívar, 1998; Zabalza, 1998, citados en Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Los aspectos que se pueden tomar en cuenta durante la evaluación de observaciones son:

Ψ *El habla espontánea o inducida de los participantes.* Es decir el habla expresada por medio de interacciones ya sea con el instructor o con los compañeros.

Ψ *Las expresiones y aspectos paralingüísticos.* Gestos de atención, sorpresa, gusto, disgusto, aburrimiento, etc., que informan del grado de motivación, tipo de expectativas, nivel de interés, calidad y grado de aprendizaje de los participantes.

Ψ *Las actividades que realizan los participantes* (que incluyen habilidades, estrategias y formas de razonar, incluso, los errores). Se pueden evaluar el orden, la precisión, la destreza, la eficacia, etc., de las ejecuciones de los involucrados.

Ψ *Los productos que los participantes elaboran* (ya sea en forma individual o grupal).

Estas características se pueden evaluar en conjunto o sólo tomar partes de ella, de acuerdo a lo que requiera el instructor como evaluación.

La observación se puede sistematizar con el uso de diferentes técnicas, algunos ejemplos pueden ser:

Ψ **REGISTROS ANECDÓTICOS:** se describen por escrito actividades, secuencias, etc., que se consideran importantes para evaluar lo que interesa en un participante o grupo de ellos.

Ψ **LISTAS DE CONTROL:** Se incluyen en ésta conductas o rasgos de las mismas que interesan evaluar en forma de listado. Se verifica la presencia o ausencia de cada una de ellas.

Ψ **DIARIOS DE CLASE:** recoge información que interesa durante un periodo largo, debe escribirse con regularidad y sirve para analizar, interpretar o reflexionar distintos aspectos del proceso educativo.

En el caso del presente trabajo se utilizará el registro anecdótico como una forma de evaluación continua en el curso-taller para padres por considerarse un instrumento flexible y útil para los fines de la evaluación.

Dentro de la intervención que hacen los profesionales también se pueden encontrar diferentes formas de actuar, para ello, Cunningham y Davis (1988) proponen tres

modelos que los profesionales deben explorar para dar una interpretación y comprender su comportamiento, el de los padres, el del niño y las interacciones entre todos ellos:

- Ψ **El modelo del experto**, en el cual los profesionales asumen el control absoluto de la relación con los padres ya que él toma las decisiones. En este caso los padres sólo se limitan a seguir instrucciones por lo que pueden no sentirse satisfechos y no cumplan las instrucciones, además de que pueden sentir que el profesional no es empático y se fomente una dependencia de los padres hacia éste.
- Ψ **El modelo del trasplante**, los profesionales enseñan una serie de técnicas a los padres con la finalidad de que éstos intervengan con sus hijos en casa. Los profesionales siguen conservando el control en la toma de decisiones y se ve a los padres como una mera extensión de sus responsabilidades como profesionales. En ocasiones los padres carecen de los recursos para desarrollar las técnicas encomendadas por lo que este modelo no es tan efectivo.
- Ψ **El modelo del usuario**, aquí los profesionales consideran que los padres tienen derecho a decidir y seleccionar lo que se crea apropiado para sus hijos. Se reconocen los derechos y experiencias de los padres para generar negociaciones en donde se tomen en cuenta los puntos de vista, metas, expectativas, situación y recursos de los padres para aportar alternativas realistas y eficaces.

Estas formas de trabajo influyen en las diferentes modalidades de trabajo con padres que se describieron anteriormente.

1.9 Conclusiones

En el capítulo se evidencia la necesidad de entender que la integración educativa no es responsabilidad solamente del sistema educativo. Por un lado las instituciones sociales, empresas laborales, religiosas, de esparcimiento, etc. pueden continuar la

integración educativa para que ésta redunde en una integración social y laboral adecuadas.

Por otro lado, los padres de los niños con necesidades educativas especiales necesitan de una adecuada disposición para entender que no todas sus demandas pueden ser atendidas dado que algunas de ellas suelen estar fuera del alcance de los objetivos de la intervención, pero al mismo tiempo la fuerza suficiente para ejercer sus derechos como padres y, por tanto, los derechos de sus hijos tales como solicitantes de un servicio de educación especial. Esto no podría ser posible si no se cuenta con la asesoría adecuada y con la información necesaria para la toma de decisiones, por ello se considera de suma importancia el trabajo que se puede realizar con ellos puesto que, por ser las personas más cercanas a los niños con necesidades educativas especiales, su colaboración es esencial en el tratamiento y la educación de dichos niños.

2. LA COMPRENSIÓN LECTORA

La lecto-escritura es un proceso tanto lingüístico -en el cual el conocimiento de las secuencias de los textos escritos desempeña un papel importante- como social, porque siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines tanto sociales como personales. Cuando se piensa en la lecto-escritura en la escuela y en la sociedad hay que hablar de una pluralidad de usos de la lengua escrita.

2.1 Alfabetización

Solé y Teberosky (2001) señalan que el socioconstructivismo concibe el proceso de alfabetización como un continuo que comienza antes de la escolarización e implica un conjunto complejo de conocimientos que llevan al niño al aprendizaje convencional de la lectura. Esta orientación es conocida como “alfabetización emergente” (*emergent literacy*) y que comprende desde que el niño comienza a experimentar los usos de lo escrito hasta que puede leer y escribir con usos relevantes para él

Las autoras manifiestan que las investigaciones realizadas respecto a esta orientación, consideran las múltiples interacciones sociales respecto a lo escrito, incluyendo las interacciones tempranas con textos dentro de la familia o en la escuela inicial que permitirán al niño participar en lo que se conoce como “prácticas letradas”. Dichas prácticas consisten en actividades compartidas en las que los adultos asumen la función de agentes mediadores entre el texto y el niño (quien todavía no es lector autónomo), es decir, leer cuentos en voz alta, hablar acerca de lo impreso que hay en su ambiente, escribir listas de compras, marcar con el nombre sus pertenencias, etc.

Así, se asume que la interacción social es necesaria para la alfabetización de los niños. En las familias donde se realizan prácticas letradas, los niños participan y aprenden a familiarizarse con el lenguaje de los cuentos, de los periódicos, de la publicidad. La temprana participación en estas prácticas no sólo es una actividad

placentera sino que, además, inicia al niño en el proceso de alfabetización (Solé y Teberosky, 2001).

2.2 La lengua escrita en situaciones escolares

Los niños que aprenden a leer y a escribir llevan consigo múltiples experiencias con textos, dadas las diferencias en la calidad y cantidad de las situaciones particulares de usos de la lengua escrita en la que han participado fuera de la escuela. La importancia de dicha experiencia, y de sus variaciones, tiene implicaciones para la práctica escolar.

McDermott (1978, citado en Gómez Palacio, 1982) considera que los profesores deben conocer esas experiencias para poder comenzar, ahí donde el niño se encuentra. Recomienda además, ampliar dicho contexto para todos los niños, leyéndoles antes de que puedan hacerlo por sí solos ya que esta es una estrategia eficaz para incrementar la comprensión de las estructuras de los textos escritos e incrementa el conocimiento arriba-abajo.

Cooper (1990) sugiere que se debe cuidar que haya un balance de atención hacia todos los tipos de texto, y conocer cómo responden los maestros a los errores de los niños.

La educación para la lecto-escritura en la escuela no tiene que ser el único evento de lectoescritura en la jornada escolar; el conocimiento de gentes y lugares, eventos e ideas (esquemas), que el lector aporta consigo a cualquier tarea de lectura es un recurso crítico para la construcción de significado (Solé y Teberosky, 2001). La importancia de este conocimiento, incluso para los adultos, es obvia cuando se lee sobre un tema no familiar y difiere enormemente entre niños que han tenido diferentes experiencias de vida y mayor o menor contacto con el lenguaje escrito fuera de la escuela.

Gómez Palacio y Ferreiro (1991) afirman que en etapas más avanzadas de la alfabetización se requiere de la capacidad de leer materiales cuyos temas son cada vez más distantes de la experiencia personal, por lo que el problema se sitúa en cómo construir el conocimiento de los niños de tal manera que puedan comprender tales textos con mayor facilidad. Sin embargo se conoce muy poco acerca de la forma en que los niños adquieren el conocimiento básico particular, y cómo tal adquisición puede ser facilitada durante el tiempo disponible en la escuela.

Así mismo las autoras comentan que aprender es una actividad social que está fuertemente influida por las interacciones con el maestro y con los compañeros. El contexto social más obvio y común para la lecto-escritura en la escuela es la lección de lectura y las interacciones maestro-alumnos que tienen lugar en ellas, las cuales son difíciles dada la relación participativa de cada miembro, se dice que el maestro habla dos tercios del tiempo clase, lo cual deja un tercio para la participación de los niños, que son muchos y que parecen no tener una buena organización dado que todos quieren hablar al mismo tiempo, tienen que tomar turno y cuando lo tienen suele suceder que, después de esperar algún tiempo, ya no se le da la importancia que merece.

Si los niños no participan lo suficiente, sus oportunidades para practicar habilidades importantes quedan reducidas y los maestros tienen menos información a partir de la cual diagnosticar sus problemas. Si los niños participan demasiado, la mayor parte del tiempo se gasta en el control disciplinario y queda menos tiempo para las tareas académicas. Los niños por naturaleza desean trabajar y hablar con otros niños, de tal manera que hay un valor motivacional y que se debe tener cuidado para que esos acontecimientos sean cuidadosamente planificados.

Sue Fiering (1981, citado en Gómez Palacio y Ferreiro, 1991), plantea la existencia de la lecto-escritura “no- oficial”, en la cual los niños leen y escriben para sus propios fines y en su propio estilo interactivo, al parecer, los niños se involucran seriamente en escrituras a las cuales los profesores no prestan o prestan muy poca atención, pero los niños utilizan y juegan espontáneamente con rasgos estilísticos intrínsecos al medio

gráfico: espaciamiento, disposición en la página, tamaños de las letras y estilos de cursiva, en su mayoría no aprobados por los profesores por apartarse de las normas convencionales de claridad y limpieza.

La escuela puede influir en el desarrollo de la alfabetización del niño. El aprendizaje de la lectura se puede considerar como un resultado natural cuando el niño está expuesto a un medio global en el que la comunicación por medio del lenguaje escrito es funcional. El niño aprende a leer a partir de conductas observables de lectura y escritura, haciendo abstracciones complejas y generalizando a partir de ellas. El efecto de la escuela es mayor o menor según ayude o estorbe en estos procesos naturales de pensamiento y aprendizaje (Solé y Teberosky, 2001).

El profesor y sus métodos y materiales son de importancia primordial en función del éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura, siempre y cuando coincidan con el proceso natural del desarrollo de la destreza.

El aprendizaje de la lectura es una tarea de resolución de problemas, lo que exige al niño aplicar sus habilidades de raciocinio para comprender las relaciones lingüísticas y comunicativas entre el habla y la escritura. Dentro del ámbito escolar la presencia y el uso de la lengua escrita es constante, por eso suele calificarse a la escuela como representante de la “cultura letrada” (Gómez Palacio y Ferreiro, 1991).

La lengua escrita está implicada en muchos de los procesos que se dan en la escuela, como son la transmisión, la socialización, la reproducción, la destrucción o la resistencia cultural, etc. La lecto-escritura aparece como eje del proceso escolar de apropiación tanto por ser el conocimiento inicial como por ser instrumental en el aprendizaje de otros conocimientos. Dentro de cada proceso sucede algo distinto con la lengua escrita, y por lo tanto es necesario analizarla de manera diferente (Gómez Palacio y Ferreiro, 1991).

La escuela ha establecido una distinción entre “aprender a leer” y “leer para aprender”. Estas categorías definen una forma de ver el proceso de apropiación y uso de la lectura y la escritura. Dentro de la escuela, tradicionalmente “aprender a leer” constituye una etapa previa al “leer para aprender” (Gómez Palacio y Ferreiro, 1991).

La lengua escrita también influye en la lengua oral utilizada en la escuela. La misma lectura oral muestra la relación especial que se establece entre la lengua escrita y el habla. La lengua escrita se presenta en la escuela bajo esas formas ya que la lengua escrita tiende a reproducir las características de la primera etapa de la enseñanza de la lectura y la escritura y el habla tiende a mostrar el uso de la lectura y la escritura en la transmisión de otros contenidos curriculares.

La socialización en relación con la lecto-escritura, sus usos y sus funciones, no es simplemente un proceso escolar. El desarrollo de un modelo de lengua escrita ocurre dentro del contexto de las interacciones verbales entre adultos y niños durante el habla cotidiana, así como en el diálogo que directamente se aplica a la manera en que los participantes se dirigen al texto (Solé y Teberosky, 2001).

Las autoras también mencionan que el aprendizaje escolar de la lectura y de la escritura representa sólo un contexto en un continuo de contextos de socialización relacionados con la lecto-escritura. Pueden existir usos y funciones diferentes y diversas maneras de negociar el texto que, en consecuencia, deben ser tomados en cuenta por la escuela. Por lo tanto los profesores en el salón de clases deben considerar una gama diferente de estructuras de participación para el aprendizaje, para que las actividades de lectura y escritura entren en las interacciones del salón de clases con alternativas (sociales, colaborativas y naturales), a las actividades de habla y no como eventos solitarios orientados por el maestro.

Los niños conocen ya mucho sobre sí mismos como lectores y escritores. Ya han empezado a hacer suyo el proceso de alfabetización. Con frecuencia, las escuelas tienden a tomar el control y a quitar demasiado ese sentido de propiedad, de tener

confianza para experimentar con la escritura con diferentes propósitos, y el sentido de confianza para leer y explorar a través de la lectura (Gómez Palacio y Ferreiro, 1991).

No se pueden negar las diferencias sociales y culturales persiguiendo la uniformidad en las formas de usar la lectura y la escritura. No se puede ignorar el potencial que se le puede dar a los individuos para ser propietarios de sus actividades en ese sentido. Las escuelas al ignorar las diferencias, niegan a los individuos la oportunidad de extender la definición de sí mismos como lectores y escritores tanto en su comunidad como en su sociedad.

2.3 Antecedentes de la investigación en comprensión lectora

Anterior al surgimiento del cognoscitivismo, la perspectiva predominante definía el aprendizaje en términos de cambios conductuales dándole un peso determinante a la influencia de los aspectos externos y la conducta observable (Muriá, 1994; citada en Sánchez, E., 1998). Cooper (1990) complementa que, debido a esa situación, en los años 60 y 70 varios especialistas postulaban que la comprensión lectora tenía lugar de manera automática tras la decodificación del texto; el lector se ubicaba así en una posición pasiva donde recibía el significado del texto.

Sin embargo, la perspectiva conductual dejaba muchas cosas sin explicar y el cognoscitivismo revoluciona la definición de aprendizaje concibiéndolo como un proceso de formación de conocimientos significativos en el que el alumno participa de forma activa construyendo su propio aprendizaje (Muriá, 1994; citada en Sánchez, E., 1998).

Al darse cuenta de que no forzosamente todos los alumnos que leían comprendían el texto, los maestros comenzaron a hacer preguntas referentes al contenido de la lectura, después los investigadores en el tema se dieron cuenta que esto en realidad sólo servía como medio para evaluar la comprensión y no como técnica de enseñanza para mejorarla. Así, en la década de los 80 comenzaron los

estudios sobre comprensión lectora desde un enfoque cognoscitivo, como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Cooper, 1990).

Gómez Palacio y cols. (1995) señalan que actualmente se reconoce a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión lectora como una construcción de significado del texto de acuerdo con los conocimientos y experiencias del lector.

Se dice entonces que la lectura es una actividad que exige coordinar una amplia variedad de actividades en sí mismas complejas. Muchas de estas actividades no son específicas de la lectura, sino que intervienen siempre que ponemos en juego el lenguaje.

Debido a la cantidad de factores involucrados en la lectura, Sarmiento (1995) señala la complicación de una definición única y propone una serie de categorías que la conforman: Se trata de “un instrumento de comunicación, un medio para conocer, un instrumento formativo y una actividad recreativa en donde el lector recrea el contenido, es decir que la lectura no es una copia fiel del texto”.

Esta misma autora distingue, principalmente, dos tipos de actividades involucradas en la lectura: aquellas de decodificación de los símbolos escritos para asignarles un significado y, por otra parte, aquéllas que conjugan estos significados de las palabras para lograr una interpretación plena del texto.

La comprensión que logra el lector se deriva de sus experiencias a medida que decodifica el texto. Así, la comprensión lectora puede concebirse como un proceso en el que se relaciona la información nueva que presenta el texto con los conocimientos y experiencias previas del lector y así éste elabora una versión sintética y global del significado del texto (Cooper, 1990).

Díaz Barriga y Hernández (2002) explican que la comprensión de un texto tiene una naturaleza dual, es por una parte reproductiva ya que está apegada a lo que comunica el texto y a las intenciones del autor, pero al mismo tiempo tiene una naturaleza productiva-constructiva en tanto que no se trata de una copia del texto, sino que va más allá. La interpretación específica que haga el lector dependerá de las interacciones complejas que ocurran entre las características del lector (sus intereses, actitudes, conocimientos previos, etc.), y el contexto (la situación social, etc.). De tal manera que se considera al proceso de comprensión de lectura como una actividad interactiva.

2.4 Procesos involucrados en la comprensión lectora

El desarrollo para la comprensión textual involucra diferentes actividades que se pueden explicar a partir de dos componentes generales: los microprocesos que se avocan a la decodificación del texto asignando un significado a los símbolos escritos y los macroprocesos que se ocupan de extraer el significado que se encuentra en el mensaje (Díaz Barriga, 1992).

Respecto a los microprocesos se dice que los humanos contamos con una estructura mental que se denomina lexicón que es como un diccionario en el que residen nuestros conocimientos sobre el significado de las palabras, así como información sobre su categoría sintáctica y fonológica (Sánchez, 1996). Cada palabra de un texto, al ser leída, es comparada con aquellas que se encuentran en el lexicón y una vez que es identificada da lugar a que se activen los conocimientos acerca de ella, esto se conoce como la vía lexical (Sánchez, 1996).

Existe otra vía, la vía fonológica que supone la mediación del propio lenguaje oral para obtener el significado. Se trata de una remodelación ya que consiste en traducir los símbolos gráficos en fonemas y una vez reconvertida la palabra escrita en su versión oral, se accede al lexicón y al significado de la palabra. Esta vía encuentra su máxima utilidad cuando el lector se enfrenta a palabras desconocidas o, por primera

vez, a expresiones escritas que ya conoce oralmente, como es el caso de los niños que comienzan a leer

Las dos vías son medios para acceder al significado, son igualmente necesarias y se utilizan simultáneamente, aunque la vía lexical es más rápida (Sánchez, 1996).

En cuanto a los macroprocesos se puede decir que la lectura no es un proceso únicamente perceptivo porque normalmente no reconocemos las palabras una a una sino dentro de contextos lingüísticos más amplios, lo que hace mucho más rápido el reconocimiento de las palabras.

Una vez asignado un significado a cada una de las palabras escritas se construyen unidades de significado más amplias llamadas proposiciones, que constituyen la unidad más pequeña de conocimiento que puede establecerse como una afirmación separada. Estas a su vez se vinculan y forman unidades de significado más complejas (Sánchez, 1996).

Otro proceso consiste en extraer, de los significados locales de las proposiciones, un significado global, una idea global del texto. Para llegar a este significado el lector apela a sus conocimientos y experiencias y a los diferentes elementos involucrados en el texto. Este contexto, creado a partir de nuestros conocimientos sobre el mundo y sobre los elementos manejados en el texto para la interpretación del mensaje, se conoce como un mundo posible y permite que el lector pueda comprender lo que lee (Sánchez, 1996).

Por otra parte, es muy importante el papel que juegan las estructuras textuales y los conocimientos del lector sobre ellas para su interpretación. Este tema se abordará más adelante.

Parece impresionante como es que un lector puede llevar a cabo todos estos microprocesos y macroprocesos y comprender un texto en el tiempo real de la lectura,

pero para que esto pueda lograrse esos procesos y conocimientos deben usarse estratégicamente y de manera coordinada.

2.5 La lectura como un proceso interactivo

Solé (1999) indica que el lector no espera a tener todos los elementos de una palabra, oración o frase para darle un significado al texto, de manera inconsciente hace predicciones o hipótesis a partir de la información que éste le ha transmitido en conjunto con sus conocimientos sobre el mundo, el tema tratado y la superestructura del texto y mientras va avanzando en su lectura verifica sus predicciones, confirmando o modificando la hipótesis inicial y así darse cuenta si no ha comprendido algo. De esta forma, mientras lee, el lector se encuentra constantemente sintetizando, rescatando las ideas principales del escrito y construyendo su significado.

Existen varios modelos de lectura, entre ellos el modelo ascendente que considera que, ante el texto, el lector procesa sus elementos, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases, etc. siguiendo un proceso unidireccional secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Este modelo atribuye mucha importancia a las habilidades de decodificación, se trata de un modelo centrado en el texto. Por el contrario, otro modelo, el modelo descendente si bien es, al igual que el anterior, secuencial jerárquico, está centrado en el lector. El lector construye su interpretación a partir de sus conocimientos y recursos cognitivos, estando los aspectos perceptivo-visuales subordinados a ellos (Gilbert, 1991; citado en Sánchez, 1998; Solé, 1999).

Solé (1999) refiere otro modelo, el modelo interactivo, que no se centra ni en el texto ni en el lector, se trata de un modelo bidireccional que no maneja una secuencia específica que lleve a la comprensión de la lectura. Así, la lectura es un proceso dinámico en el que los diferentes procesos ascendentes y descendentes explicados anteriormente se ejecutan simultáneamente. A ese respecto García Madruga y cols. (1995) afirman que el carácter interactivo del procesamiento no se reduce a la

interacción de los diferentes procesos, sino que actúa dentro de los mismos, es decir, dentro del contexto de la palabra en que se encuentran. Mediante el análisis sintáctico se identifican las relaciones estructurales entre las palabras, permitiendo transformar las cadenas de palabras en una representación semántica. Un análisis sintáctico de cada oración es un requisito previo para su comprensión.

2.6. La teoría de los esquemas

Un elemento muy importante para este enfoque de la comprensión lectora es la noción de “esquema”. De acuerdo a Cooper (1990) los esquemas son núcleos estructurados de conocimientos que representan conceptos genéricos y sus relaciones almacenados en la memoria. La teoría de esquemas, por su parte, explica cómo se forman tales estructuras y cómo se relacionan entre sí a medida que un individuo almacena conocimientos.

El autor refiere, además, que los diferentes esquemas con los que cuenta una persona se desarrollan a través de sus experiencias y engloban su conocimiento, si un lector ha tenido muy pocas experiencias contará con pocos esquemas, lo que dificultará su comprensión. Pero, un aspecto esencial de los esquemas, es que nunca están acabados, cotidianamente se tienen diversas experiencias que aportan información y modifican y amplían los esquemas y sus conexiones. Así mismo, señala que para lograr la comprensión del texto, al leer se utilizan simultáneamente los esquemas y la información proveniente del texto, si el lector no dispone de ningún esquema en relación con algún tema o concepto en particular, puede formarse un nuevo esquema si se le brinda la información suficiente.

Respecto a la teoría del esquema García y cols. (1995) conciben la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis en el que el sujeto, a partir de los indicios que proporciona el texto, genera determinados esquemas-hipótesis que se evalúan contrastándolos con las oraciones sucesivas hasta lograr una interpretación consistente.

Existen tres posibles explicaciones de la interpretación incorrecta de un texto:

1. El lector puede no tener los esquemas apropiados y está imposibilitado para comprender el mensaje.
2. El lector puede tener los esquemas necesarios, pero el escritor no le proporciona los indicios que necesita.
3. El lector puede encontrar una interpretación consistente del texto, pero no es la que se había propuesto el escritor.

Los esquemas constituyen la estructura de la mente humana y deben ser lo suficientemente maleables como para ajustarse a casi cualquier cosa.

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

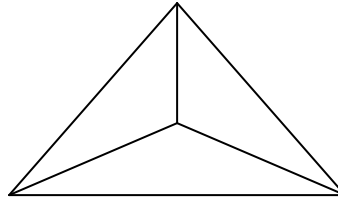
García y cols. (1995) señalan que la lectura es un medio de comunicación que requiere de un emisor, de un receptor, de un instrumento de comunicación y de un contexto. Cooper (1990) complementa argumentando que el lector reestructura sus conocimientos, pero también, el texto es modificado por las interpretaciones y representaciones que de él hace el lector, por lo que se considera que la comunicación implica la comprensión entre lector y texto, es decir, interactúan y se modifican mutuamente. El texto puede ser modificado cuando el lector le da una interpretación construyendo una representación mental propia no siendo ésta una copia fiel del texto, con lo cual se hace la transformación de éste. Así mismo señala que el lector posee estructuras conceptuales, esquemas que utilizará (modificándolos, ampliándolos, creando otros), para interpretar y elaborar una representación del texto.

La comprensión lectora está influida por diversos factores, existen modelos como el de Bransford (1979) y Campione y Ambruster (1985; citados en Sánchez, E., 1998), que enfatizan cuatro factores intervinientes en el proceso de aprendizaje y comprensión de textos, es el modelo del tetraedro del aprendizaje que está compuesto por:

Figura 1. Tetraedro del aprendizaje

Las características psicológicas del lector con respecto al texto,
además de sus estados emocionales y afectivos

Las características del material
los diferentes tipos de texto, su
nivel de abstracción, la cantidad
de información que ofrece, las pistas
tipográficas que presenta.



Estrategias o actividades empleadas,
es decir, los procesos de codificación
que se utilizarán dentro de la lectura.

El resultado final, consistente en la utilización de métodos de estudio conscientes,
considerando su eficiencia en la evocación y transferencia
para la solución de diversos problemas.

Otros autores como Cooper (1990) añaden otros factores como:

- ψ Las características del profesor, lo que sabe, lo que enseña, las ayudas que proporciona, las conductas que fomenta y las prácticas que realiza.
- ψ El contexto social y físico, incluyendo el lugar donde se encuentra el alumno cuando realiza la lectura o el estudio, los objetos que le rodean, la iluminación, ruido, tiempo dedicado, motivación y uso de la lectura por parte de la familia.

La concepción cognitiva plantea que el aprendizaje se logra cuando el individuo es capaz de elaborar una representación personal y objetiva sobre un objeto de la realidad o un contenido. En principio se espera que lo haga por aproximaciones sucesivas y utilizando sus estructuras de conocimiento para interpretar la nueva información, reestructurando sus esquemas e integrando la información novedosa.

Un buen lector es aquel que puede y debe ser capaz de:

- ψ Ejercer una función comunicativa con el texto, a través de la elaboración y confirmación de hipótesis.

- ψ Encontrar respuestas a los problemas de la vida cotidiana.
- ψ Satisfacer sus necesidades de recreación.
- ψ Reconstruir el sentido de un texto a partir de su propia experiencia.
- ψ Analizar críticamente lo que lee.
- ψ Seleccionar lecturas adecuadas a sus intereses y necesidades.
- ψ Experimentar la lectura como una actividad incorporada a su vida cotidiana.

Para adaptarse a una variedad de condiciones de estudio y a los tipos de material de lectura el lector necesita poseer persistencia y flexibilidad y estar consciente de sus características personales como: fallas, habilidades, intereses, deficiencias en el conocimiento y procesos de lectura realizando acciones remediales adecuadas (Díaz Barriga, 1993, citada en Sánchez, E. 1998).

Existen estrategias cognitivas para la comprensión lectora que pueden ayudar en esas acciones remediales. Estas estrategias están basadas en modelos de intervención los cuales dentro de la comprensión lectora han basado su desarrollo en:

- ψ El conocimiento de los procesos cognoscitivos involucrados en la lectura.
- ψ La concepción del lector como un individuo activo, mejorando su ejecución mediante el entrenamiento de estrategias específicas (Álvarez, 1996).

La utilización de estrategias cognitivas para el aprendizaje a partir de textos producen mejorías significativas en la ejecución de quien las utiliza en cuanto a la comprensión lectora, el manejo de estrategias efectivas y en el establecimiento de condiciones motivacionales favorables hacia el estudio. (Utria, 1988).

La promoción de dichas estrategias en programas para el desarrollo de la comprensión lectora tienen como objetivo: actuar sobre procesos mentales, proporcionar al lector herramientas que le permitan desarrollar una comprensión activa y fomentar la independencia al promover procesos que lleven al lector a adquirir una autonomía completa al asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Son múltiples las definiciones que se proponen para las estrategias cognitivas de comprensión lectora, entre ellas:

- ψ Destrezas organizadas internamente que gobiernan el comportamiento del individuo en cuanto a su atención, lectura, memoria y pensamiento (Gagné, 1976; citado en Sánchez, E., 1998).
- ψ Secuencias integradas de procedimiento que se adoptan con un propósito determinado (Nisbet, Shucksmith, 1987).
- ψ Herramientas que utiliza el individuo en la comprensión de textos, en la resolución de problemas y en la realización de tareas (Aguilar, 1982, citado en Sánchez, E., 1998).
- ψ Conjunto de pasos o habilidades que el alumno posee y emplea para recordar información (Díaz Barriga, 1987; citada en Sánchez, E., 1998).

La definición que va de acuerdo a los fines de este trabajo es la propuesta por Cooper (1990) quien afirma que es “El conjunto de actividades cognitivas que el lector utiliza de manera consciente, autónoma, sistemática y propositiva. Las estrategias organizan la información en unidades utilizables y significativas, lo que permite el almacenamiento, la transferencia y recuperación de la información presentada en el texto”.

Según Díaz Barriga (1993, citada en Sánchez, E., 1998) las estrategias cognitivas incluyen habilidades, hábitos, destrezas, técnicas que permiten mayor comprensión de la información del texto y requieren del lector el uso de actividades que contengan elementos tanto cognitivos como metacognitivos, tales como:

- ψ Conocer e identificar el tipo de texto al que se enfrenta y la estructura de éste.
- ψ Establecer los objetivos de la lectura, para focalizar la atención en aspectos particulares.
- ψ Reconocer la intención del texto para establecer una autodirección.
- ψ Relacionar los conocimientos previos con la información contenida en el texto.

ψ Evaluar las actividades para encontrar y corregir errores para realizar el autocontrol.

2.8 Clasificación de las estrategias de comprensión lectora

De acuerdo a Solé (1999) las estrategias de comprensión lectora son procedimientos que definen un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia el logro de una meta; permiten seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones. Lo que caracteriza la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones.

Las estrategias de comprensión lectora permiten avanzar el curso de la acción del lector, aunque no la definan en su totalidad, ya que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura. Estos procedimientos implican aspectos tanto cognitivos como metacognitivos.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión lectora para formar lectores autónomos, es decir, capaces de enfrentarse de manera inteligente a diversos tipos de textos y de obtener conocimientos significativos a partir de los mismos. Un aspecto muy importante para apoyar la enseñanza de estrategias de comprensión lectora radica en el hecho de que las mismas no maduran, ni se desarrollan, ni aparecen por sí solas, sino que se aprenden; estas estrategias contribuyen a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender (Solé, 1999).

Ahora bien, ¿Cuáles son las estrategias a enseñar? La clasificación de las estrategias para la comprensión lectora varía en diferentes dimensiones, la más importante de ellas es la de nivel de generalidad-especificidad, ya que de ello depende en gran medida la posibilidad de transferir el entrenamiento a situaciones de aprendizaje cotidianas.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) y Solé (1999) proponen una clasificación de estrategias de comprensión lectora que pueden enseñarse a los niños y estudiantes para tener un mejor provecho de sus lecturas. La clasificación está organizada con base al momento en que ocurren en el proceso de la lectura; en este sentido, es posible hablar de estrategias que pueden aplicarse antes, durante y después del proceso lector. De cualquier forma, cabe aclarar, de antemano, que "...lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente, según algún propósito determinado" (Paris, Wasik y Turner, 1991; citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 285).

2.8.1 Estrategias antes de iniciar la lectura

Las estrategias previas a la lectura tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles. Siempre debe existir un propósito que anteceda a la lectura ya que éste determinará la forma como el lector se dirigirá al texto, la forma de autorregulación y la evaluación de todo el proceso.

Ejemplos de éstas son:

- ψ Percibir las lecturas como actividades auto iniciadas y establecer metas propias, mejorando la motivación por leer
- ψ La elaboración de un plan para leer el texto
- ψ El establecimiento de los objetivos de la lectura y un plan de trabajo
- ψ La elaboración de predicciones acerca de lo que tratará el texto.

2.8.2 Estrategias durante la lectura

Las estrategias durante la lectura son aquellas que ocurren durante la interacción con el texto, cuando se están ejecutando los micro y los macro procesos. Una de las

actividades auto reguladoras más relevantes que ocurren en este momento es el monitoreo o supervisión del proceso. En esta estrategia se implican la evaluación del grado de comprensión, la detección de inconsistencias y las acciones reguladoras ejecutadas como estrategias remediales cuando se encuentra alguna falla.

Otro aspecto importante es la identificación de la información de mayor importancia utilizando varias estrategias, como la elaboración de inferencias y el uso de estructuras textuales.

2.8.3 Estrategias después de la lectura

Después de la lectura debe realizarse una actividad evaluativa para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en su forma global y si éste satisface el propósito establecido. Esta evaluación permite que, en caso de no cumplir el objetivo, puedan generarse otras actividades estratégicas como la relectura parcial, exploraciones u otras.

Las principales estrategias para evaluar la comprensión son la identificación de la idea principal y la elaboración de un resumen. Identificar la idea principal requiere la comprensión del texto, la emisión de juicios sobre la importancia de la información y su consolidación. La elaboración de resúmenes consiste en extraer la macro estructura del texto, presentando la información como un nuevo texto coherente; estos se elaboran a partir de la aplicación de macrorreglas y de la superestructura. Van Dijk y Kintsch (1982) mencionan cuatro macrorreglas:

1. Supresión: consiste en desechar información que es considerada como secundaria, repetitiva o irrelevante.
2. Generalización: más compleja que la supresión, sustituye varios enunciados por otro que los englobe.
3. Construcción: va más allá de la generalización y contiene enunciados inferenciales que explicitan señalamientos implícitos en el texto.

4. Integración: que integra dentro de los enunciados la información relevante de distintas partes del texto.

La enseñanza de estrategias específicas de comprensión debe realizarse en forma conjunta con el conocimiento metacognitivo y autorregulado (Baker y Brown, 1984; citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). No basta con enseñar en qué consiste cada una de las estrategias que se incluyan dentro de un programa. “El simple conocimiento de un repertorio de estrategias no garantiza de ningún modo su activación y uso apropiado ante las distintas tareas que los demanden”. El entrenamiento sólo será completo si se incluyen actividades explícitas de apoyo a la reflexión sobre el proceso de comprensión y sobre cuándo, dónde y por qué utilizar las distintas estrategias, proporcionando así a los alumnos un entrenamiento a través de una enseñanza constructivista que les permita poder utilizar dichas estrategias (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Otra forma de agrupar las estrategias de comprensión lectora se basa en dos grupos: aquellas que son impuestas y aquellas que son inducidas. Ambas estrategias consisten en procedimientos que atienden a los aspectos más importantes que están involucrados en el proceso de comprensión: el lector y el texto (Rojas y Peón, 1993).

Las estrategias impuestas sirven para modificar la estructura y contenido de los textos de manera que faciliten la comprensión y el recuerdo. Por otra parte, las estrategias inducidas son estrategias que el alumno posee y utiliza para manejarse de manera autónoma y lograr el éxito en la lectura.

Las estrategias impuestas y las inducidas son estrategias cognitivas referentes al procesamiento de la información que realiza el sujeto. El objetivo es lograr una buena comprensión lectora y en consecuencia un aprendizaje significativo.

2.8.4 Estrategias impuestas.

Se utilizan en el desarrollo de procedimientos para la modificación del contenido y estructura de los materiales, ayudando al lector y utilizando elementos visuales y lingüísticos que pueden ser utilizados de forma anterior, simultánea o posterior a la lectura y facilitan su comprensión.

Sin embargo, algunos autores sostienen que las estrategias de tipo instruccional pueden originar que el alumno se convierta poco a poco dependiente de la presentación del material que contenga este tipo de ayudas, fomentando actitudes pasivas y que no favorecen el desarrollo del pensamiento abstracto (Rojas y Peón, 1993).

Elementos visuales. Presentación de diferentes estímulos gráficos, incluyendo auditivos, que puedan ser añadidos al texto como apoyo para aclarar, enfatizar, concretizar, integrar y organizar la información, así como favorecen la retención y motivación hacia el material.

Elementos lingüísticos. Son estímulos proporcionados por el texto de manera escrita, organizada y concreta para facilitar la comprensión de la lectura e integrar más fácilmente la información. Ejemplos de éstos pueden ser:

- ψ Organizadores anticipados de estructura del texto como la utilización de títulos y subtítulos, son marcos de referencia que proporcionan la información en general y permiten relacionar los contenidos nuevos con los previos del alumno organizando la información en su nivel de generalidad y especificidad.
- ψ Resumen, es una síntesis del contenido principal del texto, puede servir de dos maneras: preinstruccional cuando induce a los nuevos materiales y postinstruccional cuando organiza, integra y consolida la información adquirida.
- ψ Esquemas, la presentación de diagramas que permiten relacionar la información utilizando los elementos más importantes creando una estructura general.

- ψ Analogías, son los recursos utilizados para aclarar un concepto por medio de ejemplos paralelos no referentes al tema pero que, por ser familiares, permiten una mayor comprensión facilitando la integración del concepto a la estructura cognitiva.
- ψ Preguntas intercaladas, que se presentan a lo largo de todo el material para facilitar el aprendizaje del contenido monitoreando el avance gradual relacionando las preguntas, ya sea de forma anterior o posterior a la presentación de los contenidos.
- ψ Pistas tipográficas, señalamientos utilizados para organizar o enfatizar los conceptos o ideas principales del texto ayudando a obtener información sobre la estructura global y la interrelación del contenido.

2.8.5 Estrategias inducidas

Estrategias que el alumno posee y utiliza para comprender recordar y hacer uso de la información, pretenden ayudar a modificar las características del lector, entrenándolo para el manejo de procedimientos necesarios para comprender los textos, como la habilidad de abstracción, análisis, síntesis, etc. que emplea para aprender, recordar y usar la información.

Dichas estrategias parecen favorecer al alumno en cuanto a su aprendizaje ya que dependerá menos de los estímulos proporcionados por el material.

Para un adecuado nivel de comprensión es necesario utilizar esas estrategias que consisten en:

- a) Identificar el tipo de texto, reconociendo la forma en que el autor organizó las ideas, su intencionalidad comunicativa y las palabras clave que enfatizan los conceptos o ideas centrales.

- b) Utilizar el conocimiento previo para establecer una relación entre los conceptos más importantes del tema con los conocimientos que el lector posee al respecto para interpretar la nueva información.
- c) Realizar inferencias, es decir, especular acerca del contenido o la información siguiente con base en la información proporcionada y la proveniente del conocimiento previo.
- d) Identificar la idea principal, conceptos centrales o información central.
- e) Elaborar una representación jerárquica de las ideas del texto, definir las ideas principales estableciendo una estructura o macroestructura.
- f) Evaluar la cantidad y calidad de la información obtenida del texto.
- g) Elaborar un autointerrogatorio, construyendo preguntas para valorar el grado de comprensión logrado.
- h) Elaborar resúmenes como una versión global del texto.
- i) Corregir errores detectados durante el proceso lector que limitan la comprensión.
- j) Elaborar textos escritos, ya que la composición es una estrategia que permite consolidar el proceso de aprendizaje de las diferentes estructuras de los textos.

Por último, algunos autores conceden demasiada importancia a las estrategias metacognoscitivas o independientes, las cuales se desglosan a continuación.

2.8.6 Estrategias metacognitivas para la comprensión lectora

Los mejores lectores se caracterizan por el uso de una serie de estrategias independientes, es decir, acciones conscientes realizadas para asegurar la efectividad del procesamiento de la información del texto. Los procesos involucrados con éstas estrategias son llamados metacognitivos (más allá del conocimiento o conocimiento sobre el conocimiento) (Brown, Campione y Day, 1981; Bartha, 1984, citados en Sánchez, E., 1998).

La metacognición tiene dos componentes principales:

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

Con respecto a la lectura, la metacompreensión es la reflexión sobre el propio aprendizaje, conociendo los procesos que intervienen en la comprensión, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionar frente a un problema o tarea y una constante evaluación y organización de dichos procesos en relación con los objetivos cognitivos.

Díaz Barriga y Hernández (2002) señala que, en el proceso de autorregulación, el sujeto desarrolla y utiliza diferentes habilidades al enfrentarse a la lectura, entre las que se encuentran:

- ψ La planificación del proceso de comprensión, es decir, establecer el propósito o las metas de la lectura y determinar los conocimientos que el lector posee sobre el tema, predecir los resultados y definir las estrategias a utilizar.
- ψ El monitoreo, que es el proceso de regulación y supervisión de la propia ejecución para verificar si se están utilizando las estrategias apropiadas.
- ψ La evaluación sobre la ejecución y el procesamiento de la información determinando cuánto se ha comprendido y cuál es la eficacia de las estrategias utilizadas.

La promoción de estrategias metacognitivas pretende que la persona tome conciencia de la importancia de sus procesos, estrategias y conocimientos y mostrarle como es que se puede ejercer control sobre ellos (Sarmiento, 1995).

Las estrategias metacognitivas ayudan a “aprender a aprender”, lo cual significa que el sujeto participe activamente en la construcción e integración del aprendizaje haciendo uso de estrategias propias de manera autosuficiente y autorregulada.

Moreno (citado en Sánchez, E., 1998), sugiere tres métodos de enseñanza para el entrenamiento de las habilidades metacognitivas:

- ψ Modelamiento cognitivo, que facilita las acciones cognitivas necesarias en la realización de una tarea para que el alumno imite dichas acciones.
- ψ Análisis y discusión metacognitiva, es la reflexión que el lector hace sobre lo que ha realizado para resolver un problema o una situación.
- ψ Autointerrogación metacognitiva, que el alumno realice preguntas y cuestionamientos sobre su comprensión, estableciendo un sistema de autorregulación.

El aprendizaje autorregulado implica:

- ψ Que el alumno utilice estrategias para adquirir información y habilidades para lograr sus metas académicas.
- ψ Que la función del facilitador implique promover el desarrollo de aprendizajes y estrategias partiendo de aquellas que los alumnos poseen.
- ψ Que el texto sea cuestionado, analizado, modificado y utilizado como una herramienta y no como un banco de conocimientos que es necesario retener.

Cuando el lector tiene en sus manos los recursos para regular su actividad lectora, entonces el aprendizaje metacognitivo o autorregulado, es una posibilidad para el lector de transformar su aprendizaje, su autoconcepto y su motivación.

Otro elemento importante para que se dé una adecuada comprensión lectora es el que concierne al tipo de texto y sus características, los cuales se desglosan a continuación.

2.9 El texto

Se considera al texto como una “unidad lingüística-pragmática que tiene como fin la comunicación. Es cualquier estructura sintáctica o unidad constituida por un conjunto de oraciones que al agruparse conforman párrafos, capítulos u obras, que constituyan una idea completa” (Gómez Palacios y Ferreiro, 1991)

Sánchez, E. (1998) explica que ciertas características del texto pueden facilitar u obstaculizar la comprensión por lo que es importante conocer las características del texto para poder reconocer lo que el lector comprende en su relación con éste.

Las características son:

- ψ **Su forma gráfica.** El texto posee las características de direccionalidad y extensión.
- ψ **Su relación con el sistema de la lengua.** Los textos poseen un sistema ortográfico, un conjunto de letras (grafías), un sistema de reglas de combinación, un sistema de puntuación, etc.
- ψ **Su estructura.** Los textos se tipifican de acuerdo con diferentes estilos, se diferencian entre sí por sus formas de construcción (superestructura) y por su función comunicativa.
- ψ **Los contenidos:** Debe presentar una relación lógica entre las proposiciones. Pueden clasificarse según:
 - ψ El tema
 - ψ El grado de complejidad con que es tratado
 - ψ La extensión y el orden de las ideas

- Ψ La cantidad de información implícita y explícita
- Ψ La cantidad y tipo de inferencias que exige del lector
- Ψ Las palabras clave que activan esquemas para la distinción de las ideas principales

Anderson y Ambruster (1984; citados en Sánchez, E., 1998) afirman que los textos deben poseer cuatro características generales:

Coherencia: conexión de unas ideas con otras. Puede ser de dos formas; global, la integración de las ideas de alto nivel por medio de títulos, esquemas, diagramas, etc.; y local que es la que relaciona la información al integrar las frases por medio de partículas conectivas.

Unidad: la cual mantiene una relación entre el propósito del texto y la información que posee.

Adecuación a la audiencia: es decir, adecuar el texto a los lectores a los que va dirigido en función de sus características, conocimiento previo, vocabulario, nivel cognitivo, etc.

Estructura: organización de las ideas del texto y de la función comunicativa o propósitos del autor.

Sobre este último punto hay que concientizar al lector de que los textos están formados por **estructuras esquemáticas** que organizan la información contenida y utilizan **claves lingüísticas** que facilitan el reconocimiento de las ideas centrales en las que se debe enfocar la atención (García Madruga y cols., 1995).

Al seleccionar los aspectos más importantes de la información proporcionada por el texto, el lector dedica más recursos de su procesamiento a la comprensión de una

forma controlada y esto facilita la codificación de la información, además de que permite identificar las ideas principales del texto organizándolas jerárquica y coherentemente.

2.9.1 Clasificación de los textos

Tradicionalmente los textos se han clasificado en **expositivos** y **narrativos**, considerando cinco patrones textuales para dar al texto una estructura u organización global, cada uno utiliza determinadas **señalizaciones** que permiten reconocer la estructura textual así como las ideas principales. Sin embargo, en nuestra vida cotidiana los textos con los que frecuentemente nos enfrentamos son aquellos que están conectados con nuestras acciones cotidianas, los cuales también requieren de una clasificación que describa sus características, estructura y funciones y de esta manera facilite tanto su comprensión como su producción.

La clasificación presentada por Kaufman y Rodríguez (1993), se caracteriza por ser más flexible, funcional y de aplicación pedagógica. Toma en cuenta aquellos textos de uso cotidiano, señalando la importancia de aprovechar este tipo de textos en el aula debido al constante uso que se hace de ellos y constituyen una parte importante de nuestras experiencias relacionadas con la lectura.

De acuerdo a sus características, los textos de uso funcional se clasifican en:

Cuadro 5. Clasificación de los textos de uso funcional.

TEXTOS DE USO FUNCIONAL		
TEXTO	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
Literarios	En ellos se encuentra información e intencionalidad estética que busca crear en el lector determinadas impresiones o sentimientos por medio de un lenguaje metafórico o figurado. El lector interactúa con el texto, pues debe encontrar la información, mensaje, intención, etc., contenida en él de manera implícita: haciendo interpretaciones de acuerdo al contexto, la trama, personajes, el lenguaje, etc, construyendo un sentido.	Cuento, novela, obra de teatro, poema, etc.
Científicos.	Incluyen los contenidos del campo de la ciencia en general. Utilizan frases claras y el significado más conocido de las palabras o establecen definiciones operacionales. Incluye a todos los textos que proporcionan un conjunto de conocimientos organizados y sistemáticos.	Definiciones, notas enciclopédicas, informe experimental, monografía, biografía, etc.
Periodísticos.	Utilizan el lenguaje con una función informativa, dan a conocer los sucesos más importantes en el momento en que se producen, agrupan la información de diferentes secciones de información: nacional, local, sociedad, economía, cultura, deporte, entretenimiento, etc.	Noticias, artículos de opinión, entrevistas, reportajes, crónica, reseña de espectáculos, etc.
Publicitarios.	Proporcionan información sobre algún producto, bien o servicio para provocar la necesidad de adquirirlo, solo presenta las ventajas que ofrece el producto que se está ofreciendo, busca modificar comportamientos manipulando el lenguaje en función de lo que se pretende obtener del lector.	Aviso, folleto, afiche.
Humorísticos.	Utilizan recursos lingüísticos e iconográficos que alteran el orden natural, deforman los rasgos de los personajes para provocar la risa.	Burla, ironía, sátira, caricatura, sarcasmo, tiras cómicas, historietas.
Instruccionales	Orientan la realización de una actividad o tarea, utilizan oraciones apelativas, hacen uso de la descripción para representar el proceso a seguir.	Manuales, recetas, instructivos, reglamentos, estatutos, contratos.
Epistolares.	Constituidos por: encabezamiento en donde se define el lugar y tiempo de producción y datos del destinatario; cuerpo, en donde se desarrolla el mensaje y la despedida, que puede ser formal o informal dependiendo de la familiaridad existente	Carta, solicitud, esquila, etc.

2.10 Dificultades de la lectura.

Defior (1996) señala que en ocasiones las causas de los problemas que enfrentan los niños en la lectura se encuentran asociadas con dificultades de aprendizaje como:

- ψ Factores neurofisiológicos.
- ψ Factores socioculturales como la pobreza del medio familiar y la pobreza lingüística.
- ψ Factores institucionales que contemplan las condiciones materiales en que se dan los procesos de enseñanza aprendizaje, la metodología de enseñanza y el grado de adecuación del programa a las características del sujeto, entre otras.
- ψ Factores cognitivos como déficits en los procesos de estrategias necesarios en la adquisición y en la aplicación del aprendizaje.

2.10.1 Tipos de dificultades en la lectura

Los niños con problemas en la lectura encuentran dificultades en ciertas áreas en específico como las antes mencionadas (Sánchez, E., 1996).

Este mismo autor señala que un primer tipo de problema surge con los niños que no son capaces de aprender a leer a pesar de haber tenido experiencias de aprendizaje habituales y no mostrar ningún tipo de deficiencia intelectual ni neurológica. El primer tipo de explicación para estas dificultades sitúa el origen del problema en las funciones perceptivas. Para leer es necesario realizar finas discriminaciones de muchísimos estímulos y cualquier dificultad para diferenciarlos ocasiona un retraso en la lectura. Así, por ejemplo los niños disléxicos que confunden varias letras y tienen dificultades para diferenciarlas, presentan problemas para leer.

Otro tipo de explicación, dada por este mismo autor, sostiene que estas dificultades son más bien de tipo psicolingüístico. En muchas ocasiones puede ser complicado para los niños el darse cuenta de que los grafemas representan categorías de sonidos. En este caso las dificultades aparecen a la hora de establecer qué representa cada grafema y no de la diferenciación entre estos. Solé (1999) sostiene que para los niños puede resultar muy complicado descomponer las palabras en sílabas y las sílabas en sonidos.

Otro problema es aquél que se presenta en los niños que se centran en los procesos de decodificación y realizan una lectura demasiado apegada al texto produciendo una sobrecarga en la memoria operativa que no les permite hacer uso de sus esquemas para procesar la información que reciben, lo que obstaculiza la comprensión lectora (Sánchez, E., 1996).

Este problema parece estar muy ligado con una concepción errónea de la lectura. Los alumnos pueden creer que comprender un texto es recordarlo, creencia que puede tener su origen en el aula donde muchas veces se pide a los alumnos que lean textos con información nueva para ellos y recuerden todo el contenido.

En muchas ocasiones, los niños cuentan con las habilidades básicas de la lectura pero no aprenden leyendo, no pueden aplicar esas habilidades en ciertas situaciones, principalmente cuando la información que se encuentra en el texto es nueva para ellos, lo cual es común en los textos escolares. Muchas veces cuando no está muy ejercitado el proceso interactivo por medio del cual se elaboran constantemente predicciones sobre el significado del texto, los niños pueden no darse cuenta de que han perdido el hilo de la lectura y no la están comprendiendo. A muchos escolares se les dificulta mucho toda esta labor de comprensión lectora, tienden a construir un significado en el que no distinguen la información importante de la que no lo es. Los problemas en este tipo de nivel se deben a la gran dificultad de crear un significado global (Sánchez, E., 1996).

2.10.2 Consecuencias de las dificultades de lectura

La lectura es una de las dificultades centrales de los estudiantes con trastornos de aprendizaje, en muchos casos parece ser la causa del fracaso escolar (Álvarez, 1996). Es importante mencionar que las dificultades en comprensión lectora no sólo afectan la lectura y el rendimiento académico de los niños, sino que las experiencias que tienen los niños con la lectura también influyen fuertemente en su autoimagen y en su sentimiento de competencia, por lo que el fracaso en la lectura puede acarrear una gran falta de motivación, ansiedad e incluso una mala conducta (Mercer, 1987).

2.11 Conclusiones

La finalidad fundamental de toda educación escolar es promover el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio.

La universalidad de la enseñanza y los procesos de alfabetización han sido la gran preocupación de muchos gobiernos en las últimas décadas. Sin embargo, los avances que se tienen en cobertura juegan un papel en contra de la calidad de la educación, especialmente de los sectores más desfavorecidos

Como se mencionó en el cuerpo de este capítulo, es necesario enseñar estrategias de comprensión lectora con el fin de formar lectores autónomos capaces de enfrentarse de manera inteligente a diversos tipos de textos y de obtener conocimientos significativos a partir de los mismos. Para apoyar la enseñanza de estrategias de comprensión lectora es importante reconocer que éstas no maduran, ni se desarrollan, ni aparecen por sí solas, sino que se aprenden y que su importancia radica en que dichas estrategias contribuyen a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender.

Es entendible que los problemas educativos no tienen un origen exclusivamente en la educación y que su éxito requiere de la participación y voluntad de las diversas

instancias socializadoras que rodean a los individuos. Si bien es cierto que hay muchas cosas que mejorar en los sistemas educativos, también es cierto que cada uno de nosotros puede contribuir aportando desde diferentes campos de acción.

De entre las instancias socializadoras a que hacíamos referencia en el párrafo anterior, una de las más importantes es la familia y, dentro de ésta, los padres inciden directamente en la educación y los aprendizajes de sus hijos ya que favorecen el rendimiento académico de éstos. Por tanto, en el presente trabajo se considera necesaria la participación e involucramiento del subsistema parental en el conocimiento de las estrategias de comprensión lectora pues, como se demuestra en las investigaciones, la alfabetización inicial comienza desde casa y mientras más adecuada sea dicha alfabetización el posterior aprendizaje y desarrollo de las habilidades lectoras será también más adecuado.

3. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES, LAS CREENCIAS Y OTROS TÉRMINOS

El estudio de la cognición en los adultos tiene que ver con la atención, la percepción, el aprendizaje básico y la memoria. En Psicología se investiga a través de técnicas simplificadas y no lingüísticas propias del conductismo que se basan primordialmente en el estudio de la conducta humana a través de experimentos con animales. En realidad dicho campo es limitado ya que las personas se ven influidas por la representación que hacen del mundo y, por lo tanto, esto determinará su conducta. No obstante, el estudio de la vida mental de los niños aporta un punto de partida para la observación rica y detallada y trata de captar esas cuestiones importantes que el estudio con adultos no logra, como son las explicaciones, las clasificaciones, la moral, las representaciones espontáneas y científicas, el lenguaje, etc., es decir, las funciones mentales superiores, comenzando por su contenido en el contexto real (Moscovici, 2003).

Con respecto al estudio con niños Turiel (1983, citado en Almaguer y Piñones, 2001) plantea una clasificación compuesta de 3 categorías o dominios de conocimiento respecto a la cual ellos estructuran su mundo social:

1. Los conceptos de personas o sistemas psicológicos (DOMINIO PSICOLÓGICO).
2. Los conceptos de sistemas de relaciones y organizaciones sociales (CONOCIMIENTO DE LA SOCIEDAD).
3. Los juicios prescriptivos de justicia, derechos y bienestar (DOMINIO MORAL).

Las personas se sumergen en el conocimiento de sentido común desde la temprana infancia cuando comienza a comunicarse y a hablar. El sentido común, por lo tanto, no puede ser tan incorrecto y equivocado si es adecuado para la vida diaria. Así, utilizamos una palabra de diccionario para clasificar a los individuos, dicha palabra conlleva implícitamente una teoría sobre su naturaleza y la de sus actos, convirtiéndose en parte integrante de la cultura, ya que se inserta en el lenguaje cotidiano hasta

convertirse en categoría del sentido común, en un instrumento para comprender a los otros, para saber cómo conducirnos ante ellos y, además, para asignarle un lugar en la sociedad. Mucho se ha discutido acerca de cómo llamar a este proceso por lo que, a continuación, se presentan distintos términos utilizados en el presente trabajo a modo de que aclaren un poco la discusión mencionada.

3.1 La teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales ha sido presentada por Moscovici (1961/1981, citado en Álvaro y Garrido, 2003) como una alternativa al concepto de actitud y a la Psicología social cognitiva tradicional, a ésta última le critica su carácter individualista, por lo que propone un cambio en su unidad de análisis sugiriendo que la atención debe centrarse en las formas de conocimiento grupal, socialmente compartidas y recreadas en el curso de las conversaciones cotidianas de donde resulta su dimensión no sólo cognitiva, sino también simbólica, ambas consensuadas socialmente. La teoría de las representaciones sociales pretende ser una recuperación de la dimensión social y simbólica del conocimiento como objeto de estudio de la psicología social. Así, las representaciones sociales comparten tres características fundamentales:

- ψ se forman en la interacción social.
- ψ son siempre representaciones de algo o de alguien.
- ψ tienen un carácter simbólico.

En el surgimiento de la teoría de las representaciones sociales se deben distinguir los orígenes teóricos de las funciones y procesos que dan lugar a su construcción. En cuanto a sus orígenes teóricos, cabe señalar tanto la separación entre representación colectiva y representación social, así como la distinción entre los conceptos de actitud y representación y hay que señalar el énfasis que los teóricos de las representaciones sociales ponen en su construcción social y simbólica.

Moscovici sostuvo, en una entrevista con Marková (2003), que el poder de las creencias es el mayor misterio de la vida y que él, en particular, intentó abordarlas desde distintos caminos, por ejemplo el de las representaciones. Concluyó que las

representaciones sociales son tipos de creencias paradigmáticas, organizaciones de creencias, organizaciones de conocimiento y lenguaje que se encuentran en distintos tipos de estructuras de conocimiento.

3.1.1 Definición de representación social

Serge Moscovici (1961/1979, citado en Álvaro y Garrido, 2003), da la siguiente definición de representación social:

Sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo... un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación. (p. 396)

Ibáñez (1994), por su parte, señala que Moscovici insiste en que las representaciones sociales “constituyen una organización psicológica, una forma de conocimiento que es específica de nuestra sociedad y que no es reductible a ninguna otra forma de conocimiento” (p. 174).

Jodelet (1986, citada en Álvaro y Garrido, 2003) ofrece una definición más completa, refiriéndose a la representación social como:

Una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En el sentido más amplio designan una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. (p. 401)

Acerca de los orígenes teóricos de las representaciones sociales, Farr (2003) destaca que la teoría de las representaciones sociales comienza con la discusión que Moscovici (1984) realiza sobre el concepto de representación colectiva del sociólogo Emile Durkheim quien definía a la sociología como el estudio de los hechos sociales y consideraba a éstos como algo externo a la conciencia individual sobre la cual ejercían

su dominio. Estos hechos sociales, llamados representaciones colectivas, son formas de pensar, sentir y actuar externas al individuo: formas de conciencia colectiva cuya realidad no puede ser reducida a la psique individual.

En opinión de Moscovici, las representaciones colectivas son mecanismos explicativos, irreducibles en sí mismos a ningún análisis posterior. Son los elementos constitutivos de la sociedad y, por tanto, deben ser estudiados en cuanto tales. Los mitos, la religión o la ciencia a los que se refiere Durkheim como representaciones colectivas, son los factores explicativos de la sociedad. Por el contrario, las representaciones sociales, en las sociedades contemporáneas, no sólo son un producto de la ideación grupal, sino también un proceso, una forma de entender y comunicar lo que sabemos (Moscovici, 1984, citado en Ibáñez, 1994).

Ibáñez (1994) también señala que Moscovici se distancia del concepto de representación colectiva por considerarlo algo estático, y es en el cual propone cambiar el término colectivo por el término social; con esta sustitución terminológica pretende dar una idea de las representaciones como algo dinámico. Así, las representaciones sociales, en contraposición a las representaciones colectivas, son entendidas como explicaciones de sentido común, formas de entender y comunicar las teorías científicas. Ampliando esto, Moscovici señala que las representaciones sociales se encuentran en la línea divisoria entre el conocimiento científico –conocido como universo reificado- y el conocimiento popular o de sentido común -denominado universo consensuado-.

Álvaro y Garrido (2003) citan que Moscovici (1984, p. 19) resumió las diferencias entre los conceptos de representación colectiva y representación social de la siguiente manera:

Las representaciones colectivas son un mecanismo explicativo y se refieren a una clase general de ideas y creencias (ciencia, mito, religión, etc.), mientras que para nosotros son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados. Son fenómenos específicos que se relacionan con una forma particular de entender y comunicar un modo que crea tanto la realidad como el sentido común. Para enfatizar esa diferencia utilizaré el término social en vez del término colectivo.

Por lo tanto, el concepto de representación social se acerca más a los conceptos empleados en el presente trabajo, al designar una forma de pensamiento social.

Como se mencionó anteriormente, el concepto de representación social se origina como una crítica al concepto de actitud. Dicha crítica está basada en la consideración de la actitud como un concepto de carácter individualista. En esta línea, Moscovici señala que lo que diferencia a las actitudes de las representaciones sociales es el hecho de que las actitudes hacia un objeto de la realidad social son, en cualquier caso, el resultado de representaciones previas sobre dicho objeto. Por lo tanto, el concepto de actitud se correspondería con la reacción ante un estímulo, mientras que la representación social incluiría las dimensiones cognitivo-evaluativas y simbólicas que están presentes en toda forma de conocimiento de la realidad social; desde este punto de vista, las representaciones sociales constituyen el estímulo al tiempo que determinan la respuesta. Jaspars y Fraser (1984, citados en Álvaro y Garrido, 2003), señalan que las diferencias entre las actitudes y las representaciones sociales se refieren, precisamente, a la concepción dominante en la psicología social que considera a las actitudes como disposiciones psíquicas que se encuentran en el individuo.

En ese mismo sentido, Marková (2003) plantea la diferencia con otros conceptos como el de ideología al que concibe como el pronunciamiento explícito de ciertos grupos (políticos, religiosos, etc.) que están en el poder, en contraste con las representaciones, que son implícitamente compartidas por personas legas (y no por grupos poderosos). Ahora bien, si las ideologías se expanden entre las personas legas y se convierten en implícitamente compartidas, se les podría considerar entonces en términos de representaciones sociales. Respecto a las creencias, esta autora manifiesta que implican ante todo un compromiso explícito y reflexivo con algo y que una acción reflexiva requiere diferentes niveles de compromiso consigo mismo de los que lo requiere una actividad no reflexiva.

Algunos autores, como Ibáñez (1994) y Marková (1996), señalan que un aspecto central en la teoría de las representaciones sociales son los procesos mediante los cuales se generan éstas: el anclaje y la objetivación. El proceso de anclaje es el que permite que algo poco familiar y problemático sea incorporado en nuestro sistema de categorías y comparado con lo que se considera un miembro típico de esa categoría. Las dos fases de las que consta dicho proceso son la clasificación y la denominación. Al clasificar y nombrar a las personas o a los objetos del medio, se les asigna unos atributos o características en relación a los cuales nos comportamos de una cierta manera. Así pues, nuestras actitudes hacia las personas varían en función de cómo clasificamos y nombramos, a través del lenguaje, a dichas personas.

En cuanto a la objetivación el mismo Ibáñez señala que se le puede considerar como el proceso mediante el cual conceptos abstractos adquieren entidad como experiencias concretas, tangibles. Mediante este proceso, lo invisible se convierte en perceptible. Para Moscovici (1981, citado en Álvaro y Garrido, 2003), "la objetivación llena de realidad conceptos no familiares" (p. 400). El proceso de objetivación consta de dos fases: la transformación icónica, que consiste en establecer una asociación entre un determinado concepto y una imagen, y la naturalización, mediante la cual las imágenes se transforman en realidades concretas. El primer proceso da lugar a lo que Moscovici denomina núcleo figurativo y al que define como "un complejo de imágenes que reproducen un complejo de ideas" (p. 400).

Una vez formado el núcleo figurativo, la representación se naturaliza, de forma tal que conceptos abstractos adquieren una realidad objetiva. Con dichos conceptos los individuos pueden recrear su realidad cotidiana y ordenar los acontecimientos en un mundo de referencias familiares.

Wagner y Elejabarrieta (1994, citados en Álvaro y Garrido, 2003), ofrecen una imagen muy ilustrativa del proceso descrito por Moscovici:

Lo que antes eran conceptos y términos particulares, propios de una forma de conocimiento específica ahora es una representación social de la actividad y el funcionamiento psicológico

humano. Ciertas nociones se cristalizan socialmente porque permiten interpretar y dar sentido a la vida cotidiana. Los conceptos se extienden socialmente en un espacio que no estaba previsto originalmente para ellos y hacen comprensible y objetivo lo que de otra manera resultaría extraño. La teoría y sus conceptos originales adquieren autonomía y extensión variables cuando se transforman en representaciones sociales. Algunas nociones en esa transformación adquieren cuerpo, se materializan, otras se pierden, se eliminan o se niegan, y otras adquieren una significación diferente de la original. Lo importante no es en ningún caso la referencia original, sino su nueva funcionalidad social. (p. 402).

Al hablar de la forma en que surgen las representaciones sociales se debe definir la función de los procesos de objetivación y anclaje antes mencionados. Según Moscovici (1984, citado en Álvaro y Garrido, 2003), dicha función sería la de transformar algo que no es familiar en algo conocido y familiar ya que las personas prefieren habitar un mundo de representaciones familiares de forma que eviten sentirse emocionalmente perturbados por lo desconocido.

Las representaciones sociales no pueden considerarse simplemente como procesos individuales de carácter cognitivo, sino que su naturaleza es social. La estructura de las representaciones está formada por contenidos diversos referidos a imágenes, sistemas de referencia, categorías, teorías, etc. En ese sentido, Jodelet (1986, citada en Álvaro y Garrido, 2003) señala que la representación social se define por un contenido de: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc.

La difusión de la teoría de las representaciones sociales ha motivado cierto número de críticas entre las cuales se pueden destacar, en primer lugar, que algunos Psicólogos sociales han señalado que la definición de representación social debería ser más precisa, de forma tal que permita una delimitación clara de su campo de estudio.

Una segunda crítica corresponde a sus aparentes diferencias con el concepto de actitud. Algunos autores, como Fraser (1986, citado en Álvaro y Garrido, 2003), argumentan que el concepto de representación social no se diferencia del de actitud social, proponiendo que el estudio de las representaciones se centre en lo que

denomina sistemas de creencias compartidas y que podemos entender como sistemas estructurados de actitudes sociales.

La polémica que la teoría de las representaciones sociales ha generado entre los Psicólogos sociales no impide considerar que, con su elaboración, Moscovici ha abierto un campo de investigación dinámico que continúa generando una gran cantidad de investigaciones en psicología social. Tal es el caso de la investigación realizada por Herzberg, Mausner y Snyderman (1959, citados en Farr, 1986) quienes, a través de relatos de contables e ingenieros de Pittsburg, se involucraron con las representaciones sociales de la vida profesional, encontrando que los factores de satisfacción profesional se relacionan estrechamente con la libertad y la autonomía dentro de la organización y la realización del trabajo, así como el sentimiento de ser responsable de éstas. Al contrario, la insatisfacción está vinculada con relaciones jerárquicas, el salario, el ruido y la incomodidad y se concluye que si estos factores son suprimidos se reduce el descontento pero no aumenta la satisfacción.

Otra de las investigaciones realizadas fue la de P. Ariès (1962, citado en Farr, 1986) quien trabajó con las representaciones sociales de la infancia a través de biografías, autobiografías, novelas, películas y literatura infantil creada por los adultos, descubriendo que la infancia constituye un mundo diferente al de ellos (pues a menudo se opone a éstos), sin embargo es un mundo que los mayores han creado y que influye incluso en las instalaciones que arquitectos y urbanistas acondicionan, en los edificios, para los niños.

Por su parte, C. Herzlich (1969, citado en Farr, 1986) trabajó con las representaciones sociales de salud y enfermedad encontrando, a través de conversaciones no directivas, que la salud no requiere explicación, por el contrario la enfermedad se explica como producto del entorno, al carácter artificial del ritmo de vida urbano, a una alimentación no natural y malsana y a la contaminación. Aquí aparecen otras nociones como la de “malestar”, “depresión” o “fatiga” que corresponderían a un estado intermedio entre salud y enfermedad, explicado esto por el desarrollo de la vida

moderna y la poca resistencia a la enfermedad. En conclusión la salud no es idéntica a la simple ausencia de enfermedad.

D. Jodelet (1976, citada en Farr, 1986) investigó las representaciones sociales del cuerpo humano (no sólo de lo que constituye sino también de las enfermedades que pueden presentarse en él), en donde plantea que la idea que las personas tienen de su cuerpo juega un papel muy importante, no sólo a nivel social, sino también a nivel clínico, pues ejerce una gran influencia sobre sus síntomas. Además de las representaciones del cuerpo humano, D. Jodelet trabajó también la representación social de la enfermedad mental en una comunidad rural del centro de Francia, en donde se institucionalizaban enfermos mentales y cuyos resultados, tras analizar material recogido en las múltiples y prolongadas estancias de la autora, demuestran que la reinserción a la sociedad que pretendían las autoridades sanitarias del lugar chocaba contra un código de discriminación social generado en el seno de la familia de los enfermos.

Para concluir este apartado se puede reconocer que hay un estrecho lazo entre representaciones y acciones, por un lado la representación de la enfermedad orienta la decisión de consultar a un médico; la del cuerpo determina la higiene corporal y las reglas que se observan para mantenerse en buena forma; la representación social de la infancia de un urbanista influirá en sus proyectos de terrenos de juego.

Otro término de suma importancia para el presente trabajo, y estrechamente vinculado con el tema de representaciones sociales, es el de creencia puesto que es lo que se intenta modificar en los padres y que se desarrollará a continuación.

3.2 Creencias

El término creencia presenta muchas dificultades para su definición, debido a su complejidad y a las propuestas que han sido dadas por diversos autores, ya que cada uno de ellos está referido a conceptos muy distintos que aportan elementos y estructuras diferentes.

Entre los aspectos más conflictivos se encuentra la distinción conceptual entre creencia y conocimiento, ya que ambos conceptos están fuertemente interrelacionados y la influencia que ejercen entre sí dificulta su comprensión. Otro punto problemático es que ha sido estudiado desde diversas disciplinas lo que da como resultado diferentes significados (Cruz, 2005).

Desde una perspectiva filosófica y sociológica, Ferrater (1981, citado en Cruz, 2005) explica que la vida se basa en creencias, en ellas los individuos se apoyan; unas son básicas, otras están relacionadas a diferentes aspectos particulares de la vida, pero en todo caso son mucho más sólidas y se vive mucho más de ellas. La diferencia intelectual entre ideas y creencias es engañosa, porque la formulación de éstas las convierte en ideas; más adelante se tratará la diferencia entre conocimiento y creencia.

Las creencias, ya sean individuales o colectivas, son un conjunto de realidades metaempíricas y de ideas que las personas o grupos aceptan, observan y declaran como principios que les sirven para orientar sus vidas. Las creencias personales son las que cada individuo se ha ido formando y pueden variar a lo largo de la vida; las sociales son las aceptadas por un determinado grupo y se forman a través de su historia, por lo que son constituyentes de la cultura.

Por su parte Abbagnano (1966, citado en Cruz, 2005) plantea que las creencias son un proceso psíquico relacionado al sentimiento y a la voluntad, no pueden ser demostradas científicamente, están referidas a la interpretación del mundo, al sentido de la vida, los valores, los ideales de una comunidad y ayudan al individuo a satisfacer sus necesidades emocionales, religiosas, etc. Los seres humanos tienen toda clase de creencias y la forma de llegar a ellas va desde la razón hasta la fe ciega.

Ortega y Gasset (1955, citado en Cruz, 2005) ha hecho la distinción entre ideas y creencias, señalando que la palabra idea sirve para designar todo aquello que aparece

como resultado de la actividad intelectual, en contraste con las creencias, las cuales no las pensamos sino que actúan latentes en todo lo que hacemos o pensamos.

Las creencias pueden ser también una necesidad de los individuos y se llega a ellas por un impulso interno, el cual es mediado por la cultura; a través de la experiencia de cada sujeto pueden ser alimentadas o eliminadas. La certeza de la verdad del conocimiento no sirve para evaluar las creencias, su validez no puede ser contrastada de un modo objetivo. Su importancia radica en las repercusiones prácticas, ya que proporcionan seguridad y paz. Al igual que los valores y las actitudes, las creencias caen en el ámbito antropológico y psicológico.

Este mismo autor señala que, por lo tanto, las creencias constituyen sistemas interpretativos -explicativos de la realidad- cargados de dimensión valoral por ser comprensiones intuitivas y totalizadoras de la realidad. Su forma de expresión es simbólica, se dan a través del lenguaje y tienen la función de instrucción, de integración, de argumentación y de reflexión. Toda conducta humana, incluso la intelectual, depende del sistema personal de creencias. Sin embargo, no tenemos conciencia de ellas, no las pensamos, pero actúan y se relacionan con todo cuanto hacemos o pensamos.

El concepto de creencias también ha sido investigado desde el enfoque psicológico. Thompson (citado en Cruz, 2005) señala que éstas se han venido estudiando desde la década de los veinte, buscando encontrar su influencia en la actuación de los individuos, no obstante, sus resultados no pudieron ser comprobados debido a la dificultad para su estudio.

Se puede señalar que las creencias.

- ψ Tienen distintos grados de certeza.
- ψ Son distintas del conocimiento y se encuentran independientes de la validez, en cambio, en el conocimiento se puede juzgar su validez.

- ψ En las creencias están incluidos sentimientos, juicios evaluativos y experiencias personales acerca de la existencia de entidades y mundos.

3.2.1 Definición de creencia

Como se mencionó anteriormente, las creencias son muy difíciles de estudiar y, pese a encontrarse mucha literatura al respecto, todavía no han podido ser claramente definidas por lo que se pueden encontrar gran variedad de definiciones. Las creencias también han sido llamadas de diferentes maneras en la literatura, por ejemplo, son denominadas como actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales y principios prácticos, entre otros, de ahí los problemas de conceptualización que presentan, así como las diferentes concepciones y su estructura. Algunas de las definiciones encontradas son:

- ψ Las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes inferidas de lo que dice o hace una persona y generalmente van precedidas de las la frase: "Yo creo que" (Rokeach, citado en Cruz, 2005).
- ψ Para Fishbein y Ajzen, (citados por Cruz, 2005), una creencia puede definirse como: "la información que una persona tiene enlazando un objeto con algún atributo esperado; la creencia está normalmente en la interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento" (p. 107).
- ψ Las creencias son convicciones personales, conocimientos o actitudes que reflejan la aceptación o no de una proposición por parte de la persona. (Ollivier y Koballa, citado en Cruz, 2005).
- ψ Para Thompson, (citado en Cruz, 2005), las creencias son estructuras mentales generales que abarcan significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos.

- ψ VValhston y colaboradores, (citados en Cruz, 2005), la definen como: "una declaración hipotética o inferencial acerca de un objeto, capaz de ser precedida por la frase, "creo que..." que describe al objeto como verdadero o falso, correcto. o incorrecto, lo evalúa como bueno o malo y predispone para actuar, probablemente de diferente forma bajo diferentes condiciones".

- ψ Por su parte, Pepitone (1991, citado en Cruz, 2005), las define como estructuras relativamente estables que representan lo que existe para el individuo más allá de la percepción directa. Las creencias son conceptos acerca de la naturaleza cuya existencia es asumida. Son normas, conceptos compartidos acerca de la gente, procesos psicológicos, etc. Las creencias representan dimensiones cognitivas de un objeto y la probabilidad de su existencia.

- ψ Para Sigel (citado en Cruz, 2005), las creencias son las construcciones mentales de la experiencia condensadas o integradas en esquemas o conceptos que se tienen como ciertas y que guían el comportamiento.

- ψ La creencia es una representación de la realidad que hace el individuo, tienen validez, verdad o credibilidad suficientes para guiar el pensamiento y el comportamiento. (Harvey, citado en Cruz, 2005).

Pepitone (1991, citado en Cruz, 2005) señala que las creencias tienen una naturaleza dinámica, por lo que pueden cambiar y reestructurarse nuevamente a partir de la evaluación que las personas hacen de ellas basadas en su experiencia. Como sistema, varias creencias están interrelacionadas en una estructura cuasi-lógica y funcionando unas como primarias o centrales y otras como derivadas de ellas o periféricas. Las creencias primarias son muy intensas y difícilmente modificables, en cambio, las periféricas pueden ser susceptibles de evaluación y análisis por lo que pueden llegar a cambiarse.

Este mismo autor afirma que uno de los aspectos más importantes a considerar de las creencias es su influencia en la conducta social y el hecho de que cumplen con funciones psicológicas muy importantes como: emocionales, cognitivas, morales e identidad de grupo.

Más recientemente, Pajares (1992, citado en Cruz, 2005), en una revisión sobre creencias, resume los resultados obtenidos por diversos investigadores:

- Ψ Las creencias se forman tempranamente y tienden a perpetuarse.
- Ψ Los sistemas de creencias que poseen las personas contienen todas las creencias adquiridas mediante un proceso de transmisión cultural.
- Ψ El sistema de creencias ayuda a los individuos a comprender su realidad y a sí mismos.
- Ψ Conocimiento y creencia son dos aspectos que se relacionan e influyen mutuamente, pero el afecto, la valoración y su naturaleza episódica las convierten en filtro para interpretar los fenómenos.
- Ψ Los procesos de pensamiento son buenos precursores y creadores de creencias.
- Ψ Las creencias se ponderan según su relación con otras creencias o con otras estructuras cognitivas y afectivas.
- Ψ Por su origen y naturaleza, las creencias son incuestionables en comparación con otras.
- Ψ Las creencias previas o centrales son más difíciles de alterar, las adquiridas más recientemente son más vulnerables al cambio.
- Ψ El cambio de creencias en los adultos es muy raro, aún cuando éstas están basadas en conocimiento incorrecto y se den evidencias de ello.
- Ψ Las creencias son instrumentales para interpretar, planificar y tomar decisiones y llevar a cabo tareas, juegan un papel crítico en el comportamiento.
- Ψ Las creencias influyen en la percepción.
- Ψ Las creencias influyen fuertemente en el comportamiento de las personas.

- ψ Para conocer las creencias, éstas deben de ser inferidas tomando en cuenta las declaraciones hechas por el sujeto y su intencionalidad.

En relación a las técnicas utilizadas para el estudio de las creencias, se pueden hallar dos vías, una directa y no inferencial y la otra de respuesta corta. La primera se caracteriza por usar descripciones verbales de creencias predeterminadas, las cuales son deseables para las personas y les sirven como modelo para comparar sus propias creencias. Por otra parte, las pruebas de respuesta corta son conocidas como escalas tipo likert, estas representan la técnica más directa para evaluar creencias, y sus limitaciones son las encontradas para todo tipo de escala, como el estar influidas por la expectativa social (Cruz, 2005).

El autor también refiere que todo saber implica creencia, ya que no podemos decir que sabemos algo sin creer en ello, sin embargo, no toda creencia implica saber ya que podemos decir que sí creemos sin tener la seguridad de en qué creemos. Para distinguir entre creer y saber se deben de dar dos condiciones sobre el objeto de cada uno de ellos:

- ψ Cuando comprobamos que la creencia es verdadera, decimos que es saber, es decir cuando la proposición que la expresa lo es.
- ψ No es suficiente que la creencia resulte acorde con lo verdadero, es necesario dar razones que lo justifiquen.

Desde este punto de vista el saber es creencia verdadera y justificada. La creencia es una disposición no una ocurrencia mental de la persona para actuar como si la proposición fuera verdadera, de tal manera que la lleva a actuar en consecuencia. En el lenguaje común, tener una creencia significa considerar aquello en lo que se cree; es un hecho que las relaciones que establece el que cree con el mundo se regula a través de las creencias que éste adopta y que darán paso a las acciones, las cuales serían incoherentes sin el sustento de las primeras.

Las creencias tienen un componente afectivo y evaluativo pero no cognitivo. Nisbett y Ross (citados en Cruz, 2005), por su parte, señalan que el conocimiento tiene una estructura en la cual se encuentra un componente cognitivo y un componente de creencia. En la misma obra, Ernest, por el contrario, sugiere que el conocimiento es el resultado cognitivo del pensamiento y la creencia es el resultado afectivo, aunque este último puede tener un pequeño componente cognitivo.

Otra diferencia que tienen las creencias con respecto al conocimiento es su naturaleza episódica la cual ha sido observada por diversos autores, en cambio la información del conocimiento es almacenada semánticamente.

Lo más importante para mantener una creencia es que tengamos razones y que no sólo bastan los motivos para tenerla. Es muy ambicioso decir si éstas son falsas o no, si son racionales o irracionales, es más importante hacer un buen examen de sus causas, razones y motivos.

De acuerdo a Fierro, García y Vargas (2005) la formación de los conceptos se ve facilitada por la imitación y la observación de lo que hacen los adultos, por las enseñanzas que éstos brindan y posteriormente por la enseñanza escolar. El sujeto va formando conceptos “espontáneos” es decir, ideas que va formando en la acción, con el apoyo de los adultos y los conceptos científicos, que son los que se adquieren en la escuela.

Las creencias ordinarias construidas por la gente cambian poco pese a los avances científicos. Las ideas comunes de las personas sobre el mundo que les rodea presentan el problema de no ser sistemáticos, pero tienen cierta coherencia y persistencia. El hombre común construye su conocimiento en contextos de aprendizaje espontáneo, aprendiendo de forma ocasional, sin planificación previa, en cambio el científico aprende de forma intencional, fragmentada y dosificada y pasa por un periodo de formación; recibe un cuerpo de conocimiento que ha sido formalizado con el uso, la experimentación y la contrastación. En ambos tipos de aprendizaje es fundamental la

interacción social con los iguales, y el conocimiento que ambos construyen se fundamenta en el que otros individuos construyeron en el pasado. No se construyen en solitario. Las creencias del hombre común son resistentes al cambio porque cumplen una función adaptativa.

De lo anteriormente expuesto se puede derivar lo que se conoce como creencias de los padres. Al respecto, Fierro, García y Vargas (2005) plantean que los padres no reaccionan de forma azarosa en la mayoría de las interacciones con sus hijos. Tales interacciones responden a un repertorio amplio de posibilidades de reacción elaboradas a partir de las creencias que tienen sobre el desarrollo y educación de sus hijos.

Estos mismos autores proponen que los padres necesitan tener una representación de las interacciones familiares para hacer frente a la interpretación de sucesos, explicación, predicción de sucesos futuros, la planificación del comportamiento y el diseño de la propia acción. Si los padres no contaran con estas representaciones se daría una interacción ambigua donde las ideas podrían ser cualquier cosa, además de que no se podrían relacionar sus experiencias pasadas con las nuevas y su comportamiento sería impredecible. Generalmente, estas creencias suelen quedar implícitas, porque los padres no tratan de ponerlas a prueba para falsearlas, más bien son principios que asumen y que tienen un carácter subjetivo pero que definen su "realidad".

Cuando existe un repertorio de esquemas culturales que excede al que propiamente se comparte, se posibilita el cambio de creencias. Es necesario que las personas conozcan alternativas interpretativas hipotéticas del mundo, propiciar experiencias que posibiliten síntesis alternativas, que puedan explicitarlas, reflexionarlas y dialogar sobre ellas. Todo este proceso se realiza espontáneamente, a través de los intercambios sociales con otros.

Abordando, de manera general, algunas de las investigaciones sobre creencias realizadas con padres, se pueden encontrar tres muy significativas que cita Martínez (1993):

1. La investigación realizada por D'Antoni, Emiliani y Molinari en 1985, donde estudian las ideas más compartidas entre los adultos sobre la práctica en el cuidado de niños pequeños, desprendiéndose que padres y abuelos comparten la misma opinión sobre lo que ellos llaman reglas de socialización, además de opinar que, a esa edad, la madre es la única que puede cuidar bien al niño.

2. El extenso trabajo realizado por Palacios en 1987 sobre lo que él llama "contenidos de las ideas de los padres" en donde los resultados de su investigación son agrupados en cinco grandes bloques que corresponden a:
 - a. Ideas sobre las causas de la conducta y los factores que le influyen (investigación comparativa entre hábitat rural y urbano sobre las ideas educativas tradicionales).
 - b. Ideas sobre el calendario evolutivo (investigación comparativa entre padres de nivel socioeconómico alto y bajo -con variables como la procedencia étnica y cultural y la edad- acerca del conjunto de edades en las que se puede esperar que se den los desarrollos madurativos de los niños).
 - c. Ideas sobre valores, expectativas y actitudes (Análisis comparativo entre padres con nivel socioeconómico alto y bajo respecto a cualidades como la autonomía, la independencia y la seguridad personal).
 - d. Ideas sobre cómo aprenden los niños y cuál es el papel de los padres (investigación sobre enseñanza directa y enseñanza verbal relacionada con el número de hijos, edades de los mismos, posición dentro de la familia, el status social de los padres y el sexo tanto de los padres como de los hijos).
 - e. Ideas de los padres sobre estrategias educativas (Correlación entre el status socioeconómico alto y bajo con estrategias educativas severas o flexibles).

3. La tercera investigación se relaciona con el último punto en la investigación de Palacios. Fue hecha por Musitu y Gutiérrez y en donde obtienen prácticamente los mismos resultados pues comprobaron que existía una alta relación entre la disciplina basada en los razonamientos y las variables de tipo escolar.

3.3 Otros conceptos

Otros conceptos que se desean destacar en este trabajo, como una forma de diferenciar la terminología que se utilizará, son:

3.3.1 Constructos

La teoría de los constructos personales de Kelly (citado en Cunningham y Davis, 1988) intenta comprender la manera en que los individuos interpretan y ordenan su mundo. Proporcionan un modo sistemático de describir la realidad, lo cual se lleva a cabo a través de conceptos dicotómicos denominadas constructos. Estos fueron definidos por Kelly como una síntesis mental que cada sujeto utiliza como espacio interpretativo de su propio mundo y como eje de reflexión y organización de su acción; las personas los elaboran para explicarse a sí mismas su entorno, y posibles acciones futuras, evaluándolos de acuerdo a criterios personales.

Los constructos ofrecen gran estabilidad y han sido muy utilizados en diversos estudios. Entre las críticas que se hacen a esta teoría se encuentra la de que trata de encasillar su naturaleza dentro del área cognitiva, siendo que es una integración de aspectos cognitivos, afectivos y activos. Asimismo, se señala que no existe fiabilidad y validez en el repertorio de la técnica de rejilla que esta compuesta de constructos bipolares ligados unos a otros de manera jerárquica.

3.3.2 Concepciones

De acuerdo a Cruz (2005) las concepciones son los significados específicos ligados a los fenómenos que median la respuesta dada frente a situaciones que se relacionan con esos fenómenos, en otras palabras, cada persona forma concepciones de los aspectos de su mundo a través del uso de representaciones abstractas, las cuales sirven para delimitar algo de y relacionarlo con.

El autor señala que las concepciones en general se organizan de acuerdo a cuatro supuestos:

- ψ Están ancladas a significados culturales, sociales, históricos y personales.
- ψ Varían de acuerdo a los elementos.
- ψ Las concepciones de la enseñanza son una trilogía dinámica entre acciones, intenciones y creencias.

Se puede tener múltiples y contradictorias concepciones, y usarlas selectivamente una o algunas de ellas, dependiendo de las circunstancias.

3.3.3 Teorías implícitas

El concepto de teorías implícitas fue definido inicialmente por Clark y Peterson como la mezcla de valores, creencias y teorías parcialmente articulados por medio de los cuales las personas perciben, interpretan, deciden, actúan y valoran.

Las teorías implícitas son utilizadas para interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar el comportamiento, para lo cual deben integrarse con la información proveniente de la tarea o situación que las requiere. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Esto ocurre a través del modelo mental o representación dinámica y temporal basada en alguna de las teorías implícitas activada en forma casi automática, con las características de la actividad que se debe enfrentar, por lo que son almacenadas y posteriormente recuperadas. Los modelos mentales son conscientes y explícitos en sus

contenidos, pero el origen de éstos, que son las teorías implícitas, permanece inconsciente.

Las teorías implícitas tienen tres características:

- ψ Estabilidad: en general, tienden a mantenerse estables a lo largo del tiempo. Son muy resistentes al cambio porque las personas tienden a ignorar y olvidar todo aquello que no encaje con su explicación aunque la información nueva sea contradictoria. La primera impresión es la que más perdura (efecto de primacía.)
- ψ Influencia cultural: las teorías implícitas reflejan y son el resultado de las particularidades individuales y culturales, por lo tanto, las normas, los valores, las costumbres y los modos de organización social van a influir en las opiniones, en las creencias y en las teorías implícitas de las personas.
- ψ Son puntos de referencia: para predecir y tomar decisiones, es decir, las acciones que se llevan a cabo finalmente van a depender de las propias teorías implícitas.

3.4 Conclusiones

Como se mencionó ya en el cuerpo de este capítulo, lo más importante para mantener una creencia es que el individuo posea razones para tenerla. Es muy ambicioso decir si éstas son falsas o no, o si son racionales o irracionales, lo cierto es que es más importante hacer un buen análisis de sus causas, razones y motivos. Relacionando este capítulo con el objetivo general del presente trabajo, se puede concluir que las creencias de cada uno de los padres no influyen por separado en sus hijos, más bien es una influencia conjunta e interactiva, mediada por la transmisión cultural de que son objeto, así como de la experiencia de cada uno como padres, su nivel educativo y otras diferencias individuales. Es entendible que las creencias posibilitan a los individuos a comprender su realidad y a sí mismos desde la temprana edad, por ello es difícil que se modifiquen (sobre todo en la adultez) aún cuando dichas creencias se basen en conocimiento incorrecto. Es necesario reconocer que las

creencias influyen en el comportamiento de las personas permitiéndoles interpretar, planificar y tomar decisiones en las prácticas cotidianas -sean estas individuales, grupales o colectivas-, y que el proceso mediante el cual se modifican éstas se hace a través del intercambio social con otros, qué mejor que dicho intercambio sea estructurado con información adecuada para que intervenga en ellas una perspectiva de cambio, con la finalidad de que se acerquen a un conocimiento con mayor validez científica y refinado por el tamiz metodológico de las condiciones de la ciencia generando un mejor desempeño de los individuos en su sociedad. Ese es un terreno muy importante en el que los Psicólogos podemos incidir, de ahí el interés en este trabajo de generar espacios, como lo son los cursos-talleres, para que se lleve a cabo el intercambio social estructurado que tanto interesa para la modificación de las creencias.

B.3 Antecedentes Fácticos (Experiencias similares)

Dentro de la literatura referente a la comprensión lectora y el uso de textos funcionales se hace referencia al papel de los padres y a la creencia de éstos en relación con la comprensión lectora de sus hijos. Esta información aporta ciertas ideas referentes a la comprensión lectora pero también hace ver la necesidad de intervenir en este campo para recabar más datos que permitan aportar ideas nuevas e innovadoras para la intervención en este campo.

Taylor (1995), participó en una investigación acerca de las actividades compartidas de lectura y escritura y los usos de ésta en familias de Islandia, encontrando relaciones significativas entre las actividades compartidas y los niveles altos de educación de las madres, el autor sugiere futuras investigaciones que incluyan las actividades familiares relacionadas con la identidad cultural, la estimulación intelectual con el uso de estrategias, la exposición temprana a varias lenguas y los modelos familiares acerca de la asociación entre el placer y la lectura.

Por su parte, Bus y Van Ijzendoorn (1995), exploraron la utilidad del vínculo entre hijos y padres para explicar las diferencias en la lectura de padres a hijos pequeños en familias de nivel socioeconómico alto y bajo, obteniendo que los padres que fomentan menos seguridad en sus hijos leen menos frecuentemente. En los grupos de lectura frecuente hubo menos comunicación acerca del libro y realizaron más inferencias, en los grupos de lectura menos frecuente hubo mayor interacción, pero esta fue por motivos irrelevantes (por ejemplo, respecto a la disciplina).

Purcell-Gates (1996), realizó un estudio acerca de las relaciones entre diferentes tipos de prácticas literarias en el hogar y los diferentes tipos de conocimientos sobre el lenguaje escrito con el que los niños llegan a la escuela. Sus resultados revelan que la comprensión por parte de los niños de la intencionalidad de la escritura está relacionada con la frecuencia de los eventos de alfabetización en el hogar y con sus intereses personales y compromiso con dichos eventos. Además, los niños que sabían

más acerca del principio alfabético y las formas específicas del lenguaje escrito pertenecían a hogares en los que los miembros alfabetizados leían y escribían en niveles complejos de discurso y con propósitos de entretenimiento y placer. En cuanto al compromiso intencional de los padres con los aprendizajes de sus hijos era más alto cuando los niños comenzaban el aprendizaje formal en la escuela.

Respecto al tema de creencias se pueden encontrar infinidad de investigaciones relacionadas con muchos temas, desde salud, psicoanálisis, enfermedades mentales, etc., pero poco se ofrece dentro del campo de la educación y mucho menos del caso de la comprensión lectora. Las investigaciones más cercanas a esta temática son:

El extenso trabajo realizado por Palacios en 1987 sobre lo que él llama “contenidos de las ideas de los padres” en donde los resultados de su investigación son agrupados en cinco grandes bloques de los cuales dos son referentes a la educación:

- ψ Ideas sobre cómo aprenden los niños y cuál es el papel de los padres (investigación sobre enseñanza directa y enseñanza verbal relacionada con el número de hijos, edades de los mismos, posición dentro de la familia, el status social de los padres y el sexo tanto de los padres como de los hijos).
- ψ Ideas de los padres sobre estrategias educativas (Correlación entre el status socioeconómico alto y bajo con estrategias educativas severas o flexibles).

Otra de las investigaciones se relaciona con las ideas de los padres acerca de las estrategias educativas propuestas en la investigación de Palacios. Fue hecha por Musitu y Gutiérrez y en ésta obtienen prácticamente los mismos resultados, puesto que comprobaron que existía una alta relación entre la disciplina basada en los razonamientos y las variables de tipo escolar.

En el escenario donde se llevó a cabo este trabajo se pueden destacar algunas investigaciones que tienen cierta relación con las temáticas abordadas como es el caso

de Remigio y Alcántara (2004) respecto a la modificación de constructos de padres, asociados con la aceptación de las necesidades educativas especiales de sus hijos que culminó en su trabajo recepcional de licenciatura y en donde lograron un ajuste positivo en el sistema de constructos asociados con diversas emociones que poseen los padres respecto a sus hijos con discapacidad.

En ese mismo orden de ideas se puede encontrar el trabajo de Negrete (2001) quien diseñó un Programa Psicoeducativo para la promoción de actitudes favorables en padres cuyos hijos presentaron dislalia funcional.

Respecto a la Comprensión Lectora se han realizado propuestas como la de Sánchez (1998) para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora mediante textos de uso funcional para niños con dificultades de aprendizaje como una forma de favorecer los procesos de comprensión de una manera sencilla y divertida para los niños.

C.1 Propósitos fundamentales

El curso-taller tuvo como finalidad proporcionar estrategias de comprensión lectora a los padres para que pudieran utilizarlas con sus hijos que presentan dificultades en comprensión lectora (aunque podían ser utilizadas también para los que no las tienen). Las dos primeras sesiones del curso se dedicaron a la integración grupal y a que los padres reconocieran las características, tanto positivas (potencialidades), como negativas (limitaciones) de sus hijos con dificultades para la comprensión lectora para, posteriormente, iniciar propiamente con las estrategias, tales como:

- ψ El reconocimiento de diferentes estructuras textuales para facilitar la organización y comprensión de la información
- ψ Reconocer cómo se organiza la información en el cerebro y cómo se da su recuperación posterior
- ψ El uso de la imaginación en textos como la noticia periodística con el fin de que desarrolle inferencias.
- ψ El uso de la secuenciación en textos, como el cuento, para organizar las ideas en la memoria
- ψ La elaboración, o construcción, para la activación de conocimientos previos útiles para la comprensión de la información que se presenta y para la solución de problemas
- ψ Selección de información importante en los textos
- ψ La planificación con ayuda de textos de uso funcional y
- ψ El aprendizaje significativo a través de textos de uso funcional

El taller se llevó a cabo en 12 sesiones, programando una sesión por semana, con una duración de 90 minutos cada una. El tiempo de cada sesión se distribuyó en tres momentos: un conjunto de actividades, una breve explicación teórica y una reflexión grupal. Se pretendió además que tanto la estructura del curso-taller como

las temáticas abordadas facilitarían la modificación de las creencias de los padres con respecto a la importancia de la comprensión lectora.

C.2 Población destinataria

El curso-taller estuvo dirigido a padres de familia que tuvieran hijos de entre 8 y 12 años cuyas características fueran que supieran leer pero que presentaran dificultades en la comprensión lectora.

Se aceptó a los padres que estuvieran interesados en conocer estrategias que pudieran aplicar con sus hijos para mejorar la comprensión de éstos. Además de que contaran con el tiempo y la motivación para asistir una hora y media, una vez por semana, al curso-taller. El grupo se conformó inicialmente por 5 padres, pero por cuestiones de tiempo 2 de ellos abandonaron el curso, quedando finalmente 3 personas que concluyeron total y satisfactoriamente el curso-taller.

Las tres participantes eran amas de casa, una de ellas tenía 32 años y su escolaridad era de primaria no terminada; la segunda tenía 36 años y su nivel de escolaridad era secundaria; la tercera contaba con 32 años y su escolaridad era de bachillerato técnico.

C.3 Espacio de trabajo

El escenario donde se llevó a cabo el curso-taller fue un aula de la institución, cuyas medidas son de 6 x 6 mts., se contó con un escritorio, 20 sillas, un pizarrón y pantalla de proyección. Dicha aula tuvo suficiente luz, tanto natural como artificial, dado que tiene 4 ventanas y 6 lámparas, así como suficiente ventilación con pocas corrientes de aire.

C.4 Fases del programa

1er. Mes.

Búsqueda del sustento teórico para la elaboración del programa.

2do. Mes.

Diseño y elaboración del programa.

3er. Mes.

Difusión del programa en la institución.

4to. 5to. Y 6to. Meses.

Elaboración de los materiales para el programa.

Evaluación inicial de los padres.

Desarrollo del programa (éste consta de 12 sesiones).

Finalización del programa y evaluación final de los padres.

C.4.1 Actividades principales durante las fases

1. Búsqueda del sustento teórico para la elaboración del programa.
 - 1.1. Seminarios de temas relacionados con el objetivo del programa.
 - 1.2. Búsqueda de información en bases de datos y bibliografía que sustentó el programa
2. Difusión del programa en la institución.
 - 2.1. Elaboración de trípticos relacionados con la temática del programa.
 - 2.2. Repartición de los trípticos en la institución.
 - 2.3. Difusión a los profesionales de la institución acerca del programa.
3. Diseño y elaboración del programa.
 - 3.1. Búsqueda de actividades y dinámicas relacionadas con la temática del programa.
 - 3.2. Elaboración de las sesiones de acuerdo al sustento teórico y al tiempo disponible para cada una de ellas. El programa resultante se presenta en el anexo 2.
4. Elaboración de los materiales para el programa.
5. Implantación del programa.

- 5.1. Evaluación inicial de padres acerca de sus creencias sobre la comprensión lectora de sus hijos.
 - 5.2. Implantación del programa.
 - 5.3. Evaluación en cada una de las 12 sesiones. Se llevaron a cabo 1 ó 2 actividades prácticas durante cada sesión para reafirmar los conocimientos recién adquiridos de los participantes.
6. Finalización del programa
 - 6.1. Evaluación final del programa mediante el cuestionario de creencias sobre la comprensión lectora.

C.5 Materiales, instrumentos y recursos

Para la evaluación del programa se utilizó un cuestionario de creencias acerca de la comprensión lectora, elaborado por Fierro, García y Vargas (2005) y basado en la información que se presenta en los cursos-talleres de Comprensión Lectora, que consta de nueve reactivos con cinco diferentes categorías:

- ψ Disposición innata para el aprendizaje de la lectura. Incluye el conjunto de concepciones que los padres tienen acerca del aprendizaje como un proceso biológico, maduracional y paulatino, derivado de la herencia y en el que las habilidades del niño son difícilmente modificables.
- ψ Aprendizaje de la comprensión lectora en la escuela. Se refiere al conjunto de creencias o ideas que los padres tienen acerca del papel del alumno como aprendiz en el aula, desarrollando actividades que le permitan adquirir habilidades para aprender a leer y comprender lo que lee, con el apoyo del profesor o de sus compañeros.
- ψ Apoyo en casa para la comprensión lectora. Incluye el conjunto de ideas o creencias que los padres tienen como producto de su experiencia familiar, escolar y cultural acerca de ciertas estrategias, métodos, técnicas y recursos que permiten apoyar el desarrollo de habilidades para que el niño se motive a leer y encuentre el significado de los diferentes textos que lee. El apoyo en casa se refiere a las actividades y recursos adaptados al

desarrollo académico, intelectual y cronológico del niño y pueden ser brindados por los padres, hermanos o cualquier miembro de la familia nuclear o extensa como complemento al trabajo del profesional o derivadas de los intereses de los padres.

- ψ Estrategias didácticas para promover la comprensión lectora. Conjunto de ideas que los padres tienen acerca de las estrategias, técnicas y recursos de los que el maestro dispone para orientar su práctica educativa al apoyo del desarrollo de las habilidades lectoras del niño, adecuando los tipos de textos y diferentes recursos a las necesidades particulares del alumno.
- ψ Uso funcional de la lectura. Alude a las concepciones que los padres poseen, por su experiencia laboral, académica y desarrollo sociocultural, acerca de la importancia de la lectura y del papel que ésta juega en la adquisición de conocimientos por medio de los mensajes escritos que se les presentan cotidianamente.

Dichas categorías debían jerarquizarse de mayor a menor importancia asignando un número del 1 al 5 donde 1 era el más importante y 5 era el de menor relevancia.

El cuestionario se presenta en el anexo 1. Además del cuestionario en cada una de las sesiones del programa se utilizaron:

- ψ Aula
- ψ Pizarrón
- ψ Gises
- ψ Proyector de acetatos
- ψ Pantalla proyectora
- ψ Papel rotafolio (se utilizó para la presentación de las actividades grupales y/o conclusiones por parte de los padres)
- ψ Plumones (se utilizaron tanto de parte del facilitador como de los padres)

- ψ Papel rotafolio con la descripción de la meta de la sesión, así como las actividades que se llevarían a cabo durante la misma y el tiempo dedicado a cada actividad.
- ψ Acetatos que incluyeran una introducción al tema, la explicación de la estrategia de comprensión lectora que se vería en la sesión, así como ejemplos o ejercicios relacionados con la misma.

C.6 Estrategias de evaluación

Se aplicó el instrumento para evaluar creencias, antes y después del desarrollo del programa, para determinar si hay diferencias debidas a la participación en éste.

Se considera como criterio de significatividad, el cambio de las 3 primeras categorías de la jerarquización.

Adicional a esto, en cada sesión se realizaron actividades relacionadas con el tema abordado, al término de éstas se dio retroalimentación a los padres, y se llevó a cabo una reflexión, (que realizaron, en conjunto, el facilitador y los padres), para conocer la opinión de los padres así como su comprensión del tema desarrollado mediante la expresión de sus conclusiones personales, esto se recopiló de manera continua en un registro anecdótico.

D.1 RESULTADOS GENERALES DEL CURSO TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA PADRES

Sesión 1

La primera sesión del curso estuvo dirigida hacia 3 objetivos:

1. La presentación de los integrantes del curso y su reconocimiento e integración como grupo.
2. La presentación del programa de manera general y la preevaluación de los participantes.
3. El establecimiento de reglas de trabajo.

Respecto al 1er punto, se puede señalar que al principio de la actividad de presentación las madres se mostraron escépticas de lo que sucedía pero, a medida que avanzaba la actividad, adquirieron mayor confianza y se integraron mejor a la actividad, participaban más e incluso comenzaron a bromear entre ellas y con la facilitadora.

En la segunda actividad, referente al trabajo cooperativo y que se dividía en dos etapas con una reflexión entre ambas, se esperaba que las madres no llegaran a la meta en la primera etapa cosa que sucedió dado que trabajaron individualmente y lo que se requería era la cooperación entre ellos. Durante la reflexión surgieron expresiones referentes al trabajo cooperativo y al individual, señalando ventajas y desventajas de ambos, llegando a la conclusión de que para determinadas actividades el trabajo individual parece ser el correcto pero en otras lo mejor es el trabajo en equipo. Una vez terminada la reflexión se otorgaron 5 minutos más para que se terminara la actividad sugerida en la primera etapa, al término de esta segunda etapa se reflexionó nuevamente en base a la dinámica, considerando que el trabajo cooperativo les ayudó a organizarse mejor y hacer las cosas de manera más rápida.

Respecto al 2do punto se presentó formalmente el programa, haciendo un resumen de lo que se vería en cada una de las sesiones al término del cual se les dio a las

madres el cuestionario sobre comprensión lectora que se presenta en el anexo 1 y se les explicaron las indicaciones a seguir para que lo respondieran.

Por lo que respecta al 3er punto, se llegaron a los siguientes acuerdos sobre las reglas a seguir:

- ψ Todos debemos llegar a tiempo a la sesión.
- ψ Todos podemos externar nuestras dudas o hacer comentarios pues serán respetadas por los demás compañeros.
- ψ Podremos debatir sobre las dudas o comentarios de nuestros compañeros, de forma positiva o negativa pero siempre atendiendo al punto anterior sobre el respeto.
- ψ Nos comprometemos a realizar las actividades sugeridas por el facilitador, así como participar en la reflexión de las mismas.

La evaluación de estas normas se hizo durante todo el curso ya que eran las reglas básicas para el trabajo que se realizaba. Las tres personas que terminaron el curso completo cumplieron al 100% dichas normas.

Sesión 2

Esta sesión tuvo como propósito conocer lo que los padres piensan de sus hijos con dificultades para la comprensión lectora y presentarles un perfil general de estos niños con el fin de que pudieran reconocer las limitaciones, pero sobre todo, las potencialidades que tienen sus hijos.

Después de que cada madre escribiera cómo es su hijo se les pidió que lo expresaran ante el grupo. Al principio hubo un poco de renuencia ante la petición de expresar su escrito, como facilitadora me correspondió indagar el motivo siendo éste la dificultad de expresar ante otros lo que se piensa de los hijos. Se les recordaron las reglas a seguir y se llegó a un acuerdo de confidencialidad por parte de todas las participantes (incluyéndome)

Establecido esto, las madres se notaban más relajadas en su actitud, por lo que mostraron más disposición a participar, todas se implicaron en la actividad haciendo comentarios sobre la intervención de las demás, encontraron similitudes en su forma de pensar, de su participación surgían dudas, las cuales intentaban responder entre ellas y pedían mi opinión, misma que les otorgué oportunamente. De manera general los padres coincidieron en los siguientes puntos:

- ψ Características físicas
- ψ Características emocionales
- ψ Características de comportamiento.

Es en los dos últimos rubros donde las madres identifican más limitaciones de sus hijos asociadas, además, a su papel como estudiantes como:

- ψ No lee bien
- ψ No presta atención a lo que lee
- ψ No entiende
- ψ Es tonto para estudiar
- ψ Es flojo para leer

Ante dichas respuestas, se les pidió que expresaran algunas potencialidades que tendrían sus hijos en esos mismos rubros donde identifican las limitaciones, las respuestas casi unánimes fueron:

- ψ Le gusta dibujar y/o lo hace muy bien
- ψ Las historietas le gustan
- ψ Si algo le interesa a mi hijo, sí presta atención

Una de las posibilidades que se manejaron en la reflexión final es la que propone que, en ocasiones, las dificultades para comprender se derivan de la falta de motivación o de estrategias adecuadas para entender las lecturas y no un problema inherente al niño, se les pide a los padres que intenten recordar alguna ocasión en la que sus hijos sí hayan prestado atención o que han leído sin que se les presione, etc., y que piensen en los motivos por los cuales funcionó en esa ocasión.

Durante el cierre, algunos padres comentaron que casi nunca prestan atención a las potencialidades de sus hijos y que creían que el problema era del niño y no de las condiciones que lo rodean por lo que no llevaban a cabo acciones para apoyarlo. Se sugirió prestar más atención en casa a este tipo de condiciones y ver en qué casos se le señala más al niño si en sus errores o en sus aciertos.

Sesión 3

La tercera sesión tuvo como objetivo que se reconociera la importancia de promover la comprensión lectora en los niños.

Las preguntas de nociones previas estuvieron dirigidas a averiguar ¿qué es leer? Y ¿para qué sirve la lectura?, las madres dieron respuestas cortas como:

- Ψ Leer es reconocer las letras que están en un papel.
- Ψ Leer es saber qué dice algo que esta escrito
- Ψ La lectura sirve para que los niños aprendan información que se les da en la escuela

Reconocieron que pocas veces se lo habían preguntado y se intentó dar una respuesta más completa. Tras la explicación teórica se llevó a cabo una actividad en la que se les pidió que leyeran un texto después del cual contestarían a 3 preguntas:

1. ¿Qué entendieron y qué recuerdan del texto?
2. ¿Qué necesitarían para entenderlo?
3. ¿Cómo se sintieron al leer dicho texto?

De la discusión surgieron ideas como:

- Ψ Se entiende poco del texto y se recuerda poco del mismo porque se utilizó una lectura mecánica y se pasaron por alto palabras desconocidas.
- Ψ Para entender el texto es necesario activar el diccionario mental para buscar los posibles significados de las palabras que leemos, en caso de palabras que realmente no conozcamos sería útil buscarlas en el diccionario.

Ψ El no entender un texto nos hace sentir mal y pensar que no somos buenos para ello, debemos entender que nuestros niños pueden sentir lo mismo cuando no comprenden sus textos.

Se realizó una lectura comprensiva del texto con el fin de que fuera comprendido por todos, se generó una discusión en la que todas intercambiamos nuestros puntos de vista respecto al contenido del texto presentado, se participó con dudas, comentarios o posibles respuestas a las preguntas de los otros. Al finalizar la lectura y la discusión de la misma, las madres comprendieron que requerían pocos elementos para comprender puesto que la lectura en sí era muy sencilla.

Sesión 4

El objetivo de esta sesión fue identificar diferentes tipos de textos de uso funcional, así como sus características.

Se puede señalar que los textos que conocían las madres eran pocos (el cuento, la novela) aunque más bien parecía que no reconocían a los textos como tales y por ello no los mencionaban.

Cuando se hizo la presentación de los materiales, las madres se dieron a la tarea de organizar los textos en términos de características mas bien visuales o de objetivo, los que contenían dibujos no supieron como organizarlos. Tras la exposición de su trabajo, las madres explicaron que se sintieron inseguras de la forma en que organizaron los textos. Se les explicó que era un primer acercamiento al reconocimiento de los textos.

Posterior a la presentación de la información teórica, las madres, en pequeños grupos, organizaron de mejor manera los diferentes textos presentados en la actividad inicial y pudieron dar diferencias y similitudes entre ellos, los diferentes equipos retroalimentaron a los otros con el fin de enriquecer la clasificación que había hecho cada equipo. La sugerencia más relevante de esta sesión fue que preguntaran a sus

hijos si ellos conocían esta información, en caso negativo las madres enseñarían a sus hijos y, si era posible, aplicarían la actividad de comprensión del texto para que se entendiera mejor la información.

Sesión 5

Esta sesión tuvo como fin que las madres elaboraran una representación gráfica de un cuento.

Tras la explicación de diferentes formas de representación de la información, se les leyó a las madres un cuento y se les pidió que elaboraran su representación gráfica (podían releer el cuento si era necesario).

Los trabajos se expusieron frente al grupo para una retroalimentación de este por parte de las demás madres, incluyendo si la representación era entendible o no, si faltaban elementos importantes del cuento o si se organizó de manera adecuada. El debate se centró entonces en que hay formas de representación que son más adecuadas para determinados tipos de textos.

Se les preguntó a las madres si en su representación están incluidos todos los elementos importantes del cuento, entre todas lo analizamos, algunos si los contenían, otros podían mejorar, pero en general se encontraron todos los elementos importantes.

Otro punto importante a señalar fue lo que se recordaba del cuento, antes de la representación final se recordaban ciertos momentos pero no toda una secuencia, tras analizar los elementos importantes se recordó un elevado porcentaje del cuento en forma secuencial. Se sugirió aplicar esta estrategia con los niños con el fin de que éstos pudieran recordar mejor la información que leen.

Sesión 6

La sexta sesión tuvo como objetivo utilizar la imaginación para generar inferencias al leer un periódico.

La actividad consistió en dar a las madres encabezados de noticias para que dijeran de qué trataba la noticia sin ver el contenido de ésta, posteriormente se les darían los contenidos de las noticias para que juntaran los pares correspondientes. El desarrollo de inferencias en esta etapa resultó adecuado, las madres lograron inferir adecuadamente el contenido, la ejecución también dependió de la información proporcionada por el encabezado.

En otra actividad se les dio la noticia y se les pidió que inventaran un encabezado. Entre las madres se sugirieron algunas alternativas o se opinaba acerca del encabezado inventado generando una discusión enriquecedora centrada en que, cuando hay un buen encabezado se puede inferir fácilmente de qué trata la noticia, en cambio, si no hay elementos que retomar en éste, será difícil imaginar o se dará una respuesta errónea. Se sugirió realizar las actividades con sus hijos para practicar la generación de inferencias como una estrategia útil en la comprensión lectora.

Sesión 7

El objetivo de esta sesión fue aplicar la secuenciación como una forma de organizar nuestras ideas.

En las nociones previas se reconoció que tenemos muchos recuerdos en nuestra cabeza, sin embargo pocos de ellos se presentan de una forma secuenciada por lo que en ocasiones omitimos u olvidamos partes de esos recuerdos esto se notó en la segunda actividad referente a escribir una experiencia, en la que algunas madres refirieron que, tras leer su escrito, recordaron cosas que en un principio omitieron.

En la primera actividad las madres ordenaron una serie de viñetas presentadas y contaron su historia, algunas de ellas eran coherentes dándole un significado diferente a la historia original, en otras algunos elementos no concordaban con las imágenes presentadas y entre las mismas madres señalaban los errores con el fin de que se hiciera una acomodación adecuada de las viñetas de acuerdo a su mundo posible. El énfasis se hizo en que esta estrategia se aprende paulatinamente y puede ser utilizada en la lectura que realizan los niños. Las madres adoptaron una posición muy activa, se implicaron mucho en las actividades y se retroalimentaban mutuamente, pidiendo la aprobación de la facilitadora. Ante esto, se les explicó que sus respuestas son alternativas diferentes a la misma problemática y que algunas son más adecuadas que otras, lo importante es, en principio, la generación de dichas alternativas y que, posteriormente, se puede ir analizando la pertinencia o viabilidad de cada una de ellas. Como siempre, se sugirió realizar estas actividades en casa ya que, además de que sus hijos aprenden estrategias pueden divertirse y motivarse con el material con el que se trabaje.

Sesión 8

El objetivo de la sesión ocho fue analizar la importancia del proceso de elaboración como estrategia para construir nuevas ideas a partir de textos de uso funcional, en este caso se trabajó con una tira cómica y con situaciones-problema.

En esta sesión se contó con la participación del docente de prácticas quien inició con una actividad en la que las madres observaban una imagen y debían dar una explicación de la misma utilizando sus mundos posibles. Con esto se reconocía la importancia de la información de nuestros mundos posibles para poder elaborar alternativas diferentes.

Posteriormente se les presentaron diferentes tiras cómicas con los globos en blanco, la indicación fue que tenían que rellenar de manera coherente dichos globos observando la secuencia de imágenes. Ante esta actividad cada madre ofreció su alternativa para los globos de las viñetas generando varias historias que, en su

mayoría, fueron coherentes. Se retroalimentaron mutuamente señalando lo adecuado y lo erróneo de la actividad.

La solución de problemas también significa una elaboración pues se deben señalar los pasos para resolver éste, la elaboración es posible si se utiliza la información de nuestros mundos posibles con el fin de generar alternativas coherentes y reales por lo que en las situaciones problema se tuvo que hacer uso de dichos mundos para resolver las situaciones. En su mayoría, las madres lo hicieron de forma correcta, en los casos en los que no, las demás madres retroalimentaron (de forma adecuada) para encontrar una solución pertinente.

Se hizo énfasis en la elaboración como estrategia para resolver problemas y el papel que juega esto dentro de la lectura de textos.

Sesión 9

Esta sesión tuvo como objetivo enseñar a los padres algunas estrategias para resumir un texto.

La mayoría de las madres refirieron que la estrategia más utilizada para resumir era quitar aquellas cosas que les parecían repetitivas o irrelevantes y que lo aprendieron mas bien de manera autónoma pues en la escuela no se les enseñó. La mayoría de las madres no les enseñaron a sus hijos a hacer resúmenes ni les han preguntado cómo los hacen.

Respecto a la actividad de la biografía, la mayoría de las madres no lograron sintetizar los aspectos relevantes en su escrito por lo que se procedió a modelar con la biografía del facilitador para que aprendieran como hacerlo, posteriormente con un pequeño texto se les enseñaron algunas estrategias como la supresión, la generalización y la construcción con el fin de que las madres las aprendieran de manera práctica. Se les proporcionó un pequeño texto y se les pidió que hicieran su resumen para corroborar si aprendieron como hacerlo, la mayoría de los padres pudo

hacerlo de forma adecuada, en casos donde había duda si meter o no determinada información se ofreció retroalimentación (tanto del facilitador como de las madres) para aclararlas y poder generar un resumen adecuado.

Se sugirió que intentaran aplicar dichas estrategias en casa y que se les presentaran a sus hijos para que ellos también aprendieran a llevarlas a cabo.

Sesión 10

Esta sesión tuvo como finalidad elaborar un anuncio publicitario.

Después de la presentación de algunos anuncios publicitarios se les pidió a las madres que reconocieran cuáles eran las características que debe tener un anuncio, se discutió si dichas características eran positivas o negativas y qué significado les podemos dar de acuerdo a lo que conocemos (nuestros mundos posibles). En la discusión también se habló un poco de las actitudes que podremos tomar si conocemos esta información o al menos si la tenemos presente a la hora de adquirir un producto o solicitar un servicio. También se hizo un enlace con los textos que leen los niños pues si se conoce la estructura y el objetivo del texto se podrá comprender mejor.

Las madres elaboraron anuncios con los materiales de reuso que se les proporcionaron presentándolos después ante el resto del grupo. En la retroalimentación las demás madres fueron las que identificaron si faltaban elementos en los anuncios como forma de enriquecer el trabajo de los demás, tras esta breve retroalimentación se modificó lo que se consideraba inadecuado y se presentaron los anuncios finales los cuales, además de contar con los elementos necesarios en un anuncio publicitario, estaban llenos de creatividad y humorismo. Se sugirió que dicha actividad se realizara en casa, incluyendo los elementos de reflexión pues no sólo sirven como estrategia para comprender los textos sino como una estrategia para la vida.

Sesión 11

La finalidad de esta sesión fue reconocer la importancia de aplicar lo que se lee en situaciones cotidianas como medio para reforzar el aprendizaje.

Después de la presentación de la teoría y de la resolución de dudas, se prosiguió con la actividad de los recetarios, todos los elementos con los que trabajarían se encontraban en la mesa, revueltos, deberían buscar y hacer su receta, se leyeron las instrucciones de cada recetario y se procedió a su realización.

Transcurrido el tiempo asignado cada madre presentó su producto (algunos terminados otros no). La retroalimentación consistió en conocer cuáles fueron las dificultades para realizar el producto y saber si de antemano utilizaron su metacognición para planificar lo que tenían que hacer, algunas madres reconocieron que no terminaron porque se saltaron pasos, no entendían o intentaban hacerlo de manera distinta a la propuesta en el recetario, se habló de que estas fallas pudieron deberse a que no se leyó bien o se hizo de manera mecánica, de que no se utilizó el mundo posible para buscar alternativas adecuadas, etc., por lo que no se planificó adecuadamente lo que se tenía que hacer. Cabe señalar que la facilitadora no mencionó ninguno de estos términos sino que fueron las propias madres quienes se retroalimentaron unas a otras y recordaban de qué se trataba cada término por lo que se notó un aprendizaje adecuado de lo visto en sesiones anteriores, hecho que se mencionó en la reflexión final de esta sesión. Las madres mostraban gusto al reconocer los avances que habían logrado hasta entonces.

Sesión 12

Esta sesión tuvo como finalidad hacer un pequeño recuento de las estrategias utilizadas a lo largo del curso así como una retroalimentación hacia la facilitadora respecto a los contenidos, estructuración y manejo del curso-taller.

De manera general, las madres expresaron que fue un buen curso, que les agradaron los contenidos, que se hizo de forma dinámica y divertida, además de que se cumplieron sus expectativas. Expresaron que les sirvió no sólo para aprender estrategias sino para conocer a otros padres con ideas parecidas y alternativas de solución nuevas. También mencionaron sentirse más seguras de expresar sus ideas y la necesidad de reflexionar acerca de los acontecimientos cotidianos en su entorno.

Respecto a la ejecución de la facilitadora, expresaron que les agradó pues se notaba ser una persona preparada y con una adecuada empatía con ellas. Mencionaron cómo, a lo largo de las sesiones, también adquirió mayor confianza, cuestión que sirvió para que ellas participaran más y se expresaran libremente.

También se hizo alusión a que algunos materiales eran factibles de modificación para hacerlos más dinámicos y divertidos.

Por último se les aplicó a las madres el cuestionario de comprensión lectora que habían contestado al inicio del curso.

Como nota adicional puede decirse que aunque no se evaluó directamente la experiencia con los niños, los reportes que las madres hacían a la facilitadora fuera del curso indicaban que intentaron llevar a cabo las estrategias con sus hijos y que, en su mayoría, los resultados fueron exitosos.

D.2 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

JAJ
Ama de casa
32 años
Primaria no terminada

CÓDIGO
AC: Apoyo en casa AE: Aprendizaje de estrategias ED: Estrategias didácticas I: Innatismo UF: Uso funcional

NOTA: Considérese que en los datos presentados a continuación, las respuestas están organizadas de acuerdo a la jerarquización aportada por las madres.

1.- La causa por la que los niños no comprenden lo que leen es porque:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
generalmente memorizan lo que leen	ED	no se les enseña en la escuela	AE
en casa no existe el hábito por leer	AC	no se les ha explicado para qué sirve la lectura	UF
no se les ha explicado para qué sirve la lectura	UF	en casa no existe el hábito por leer	AC
es algo heredado	I	es algo heredado	I
no se les enseña en la escuela	AE	generalmente memorizan lo que leen	ED

2.- El niño con dificultades para comprender lo que lee:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
presenta problemas de atención en el salón de clases	AE	no podrá conseguir un buen trabajo	UF
no logrará entender completamente lo que lee	I	presenta problemas de atención en el salón de clases	AE
no podrá conseguir un buen trabajo	UF	no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela	ED
requiere que se le presione para leer	AC	no logrará entender completamente lo que lee	I
no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela	ED	requiere que se le presione para leer	AC

3.- Los padres con niños que presentan dificultades para entender lo que leen suelen sentir que su hijo:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
necesita más apoyo del que ellos pueden darle	AC	necesita repetir muchas veces la lectura para entenderla	ED
necesita repetir muchas veces la lectura para entenderla	ED	necesita más apoyo del que ellos pueden darle	AC
mejorará, si aplica lo que lee, en su vida cotidiana	UF	mejorará, si aplica lo que lee, en su vida cotidiana	UF
será rechazado en la escuela	AE	será rechazado en la escuela	AE
Está limitado en relación a otros niños	I	Está limitado en relación a otros niños	I

4.- Se puede ayudar a los niños con dificultades para entender lo que leen:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
brindándoles un tratamiento médico adecuado	I	llevándolos a cursos de regularización	AE
llevándolos a cursos de regularización	AE	cuando los padres apoyan al profesional en la atención del niño	AC
relacionando los textos con su vida cotidiana	UF	haciéndoles leer y analizar textos con regularidad	ED
cuando los padres apoyan al profesional en la atención del niño	AC	brindándoles un tratamiento médico adecuado	I
haciéndoles leer y analizar textos con regularidad	ED	relacionando los textos con su vida cotidiana	UF

5.- Los padres con hijos que presentan dificultades para comprender lo que leen consideran que:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
sólo los textos escolares son útiles	UF	los maestros no saben enseñar a leer	ED
los maestros no saben enseñar a leer	ED	sólo los textos escolares son útiles	UF
sólo los profesionales pueden ayudarles	AC	sólo los profesionales pueden ayudarles	AC
los niños resolverán este problema por sí mismos a lo largo de su desarrollo	I	los maestros deben resolver éstas dificultades	AE
los maestros deben resolver éstas dificultades	AE	los niños resolverán este problema por sí mismos a lo largo de su desarrollo	I

6.- Los niños no se interesan en leer debido a que:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse al empleo	UF	en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse al empleo	UF
no compran libros para niños en casa	AC	no compran libros para niños en casa	AC
no son capaces de entender lo que leen	I	los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido	ED
los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido	ED	las lecturas de la escuela son aburridas	AE
las lecturas de la escuela son aburridas	AE	no son capaces de entender lo que leen	I

7.- Un niño comprende lo que lee cuando:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
pone atención a la lectura de la clase	AE	nace con la capacidad para analizar la lectura	I
sus papás leen con él	AC	sus papás leen con él	AC
la lectura se relaciona con sus propias experiencias	UF	pone atención a la lectura de la clase	AE
lee fluidamente en voz alta	ED	la lectura se relaciona con sus propias experiencias	UF
nace con la capacidad para analizar la lectura	I	lee fluidamente en voz alta	ED

8.- Los niños con dificultades para leer adecuadamente son considerados por los maestros como:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
alumnos con problemas de aprendizaje	AE	alumnos con problemas de aprendizaje	AE
alumnos que necesitan apoyo especial	ED	descuidados por sus padres	AC
alumnos que tendrán un futuro laboral incierto	AC	alumnos que necesitan apoyo especial	ED
descuidados por sus padres	UF	alumnos que tendrán un futuro laboral incierto	UF
incapaces para poder entender lo que leen	I	incapaces para poder entender lo que leen	I

9.- Los niños se motivan al leer cuando:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
las lecturas escolares son atractivas	AE	las lecturas escolares son atractivas	AE
les nace la inquietud por la lectura	I	leen con ellos en casa	AC
leen con ellos en casa	AC	les nace la inquietud por la lectura	I
la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana	UF	la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana	UF
el maestro les permite que elijan sus lecturas	ED	el maestro les permite que elijan sus lecturas	ED

CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

VOV
Ama de casa
36 años
Secundaria

CÓDIGO
AC: Apoyo en casa
AE: Aprendizaje de estrategias
ED: Estrategias didácticas
I: Innatismo
UF: Uso funcional

NOTA: Considérese que en los datos presentados a continuación, las respuestas están organizadas de acuerdo a la jerarquización aportada por las madres.

1.- La causa por la que los niños no comprenden lo que leen es porque:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
no se les ha explicado para qué sirve la lectura	UF	no se les ha explicado para qué sirve la lectura	UF
en casa no existe el hábito por leer	AC	en casa no existe el hábito por leer	AC
no se les enseña en la escuela	AE	no se les enseña en la escuela	AE
es algo heredado	I	generalmente memorizan lo que leen	ED
generalmente memorizan lo que leen	ED	es algo heredado	I

2.- El niño con dificultades para comprender lo que lee:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
no logrará entender completamente lo que lee	I	presenta problemas de atención en el salón de clases	AE
presenta problemas de atención en el salón de clases	AE	requiere que se le presione para leer	AC
requiere que se le presione para leer	AC	no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela	ED
no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela	ED	no podrá conseguir un buen trabajo	UF
no podrá conseguir un buen trabajo	UF	no logrará entender completamente lo que lee	I

3.- Los padres con niños que presentan dificultades para entender lo que leen suelen sentir que su hijo:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
será rechazado en la escuela	AE	mejorará, si aplica lo que lee, en su vida cotidiana	UF
está limitado en relación a otros niños	I	necesita repetir muchas veces la lectura para entenderla	ED
necesita más apoyo del que ellos pueden darle	AC	necesita más apoyo del que ellos pueden darle	AC
necesita repetir muchas veces la lectura para entenderla	ED	será rechazado en la escuela	AE
mejorará, si aplica lo que lee, en su vida cotidiana	UF	está limitado en relación a otros niños	I

4.- Se puede ayudar a los niños con dificultades para entender lo que leen:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
brindándoles un tratamiento médico adecuado	I	cuando los padres apoyan al profesional en la atención del niño	AC
cuando los padres apoyan al profesional en la atención del niño	AC	relacionando los textos con su vida cotidiana	UF
haciéndoles leer y analizar textos con regularidad	ED	haciéndoles leer y analizar textos con regularidad	ED
llevándolos a cursos de regularización	AE	brindándoles un tratamiento médico adecuado	I
relacionando los textos con su vida cotidiana	UF	llevándolos a cursos de regularización	AE

5.- Los padres con hijos que presentan dificultades para comprender lo que leen consideran que:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
sólo los profesionales pueden ayudarles	AC	sólo los profesionales pueden ayudarles	AC
sólo los textos escolares son útiles	UF	los maestros deben resolver éstas dificultades	AE
los maestros no saben enseñar a leer	ED	sólo los textos escolares son útiles	UF
los niños resolverán este problema por sí mismos a lo largo de su desarrollo	I	los niños resolverán este problema por sí mismos a lo largo de su desarrollo	I
los maestros deben resolver éstas dificultades	AE	los maestros no saben enseñar a leer	ED

6.- Los niños no se interesan en leer debido a que:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido	ED	los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido	ED
no son capaces de entender lo que leen	I	no son capaces de entender lo que leen	I
las lecturas de la escuela son aburridas	AE	no compran libros para niños en casa	AC
en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse al empleo	UF	las lecturas de la escuela son aburridas	AE
no compran libros para niños en casa	AC	en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse al empleo	UF

7.- Un niño comprende lo que lee cuando:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
sus papás leen con él	AC	sus papás leen con él	AC
lee fluidamente en voz alta	ED	la lectura se relaciona con sus propias experiencias	UF
pone atención a la lectura de la clase	AE	pone atención a la lectura de la clase	AE
nace con la capacidad para analizar la lectura	I	lee fluidamente en voz alta	ED
la lectura se relaciona con sus propias experiencias	UF	nace con la capacidad para analizar la lectura	I

8.- Los niños con dificultades para leer adecuadamente son considerados por los maestros como:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
alumnos con problemas de aprendizaje	AE	alumnos con problemas de aprendizaje	AE
alumnos que necesitan apoyo especial	ED	alumnos que necesitan apoyo especial	ED
descuidados por sus padres	AC	incapaces para poder entender lo que leen	I
incapaces para poder entender lo que leen	I	descuidados por sus padres	AC
alumnos que tendrán un futuro laboral incierto	UF	alumnos que tendrán un futuro laboral incierto	UF

9.- Los niños se motivan al leer cuando:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
leen con ellos en casa	AC	la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana	UF
las lecturas escolares son atractivas	AE	leen con ellos en casa	AC
la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana	UF	el maestro les permite que elijan sus lecturas	ED
les nace la inquietud por la lectura	I	las lecturas escolares son atractivas	AE
el maestro les permite que elijan sus lecturas	ED	les nace la inquietud por la lectura	I

CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

LMTI
Ama de casa
32 años
Bachillerato técnico

CÓDIGO
AC: Apoyo en casa AE: Aprendizaje de estrategias ED: Estrategias didácticas I: Innatismo UF: Uso funcional

NOTA: Considérese que en los datos presentados a continuación, las respuestas están organizadas de acuerdo a la jerarquización aportada por las madres.

1.- La causa por la que los niños no comprenden lo que leen es porque:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
en casa no existe el hábito por leer	AC	no se les ha explicado para qué sirve la lectura	UF
no se les ha explicado para qué sirve la lectura	UF	en casa no existe el hábito por leer	AC
generalmente memorizan lo que leen	ED	no se les enseña en la escuela	AE
no se les enseña en la escuela	AE	generalmente memorizan lo que leen	ED
es algo heredado	I	es algo heredado	I

2.- El niño con dificultades para comprender lo que lee:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
presenta problemas de atención en el salón de clases	AE	no logrará entender completamente lo que lee	I
no logrará entender completamente lo que lee	I	presenta problemas de atención en el salón de clases	AE
no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela	ED	no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela	ED
requiere que se le presione para leer	AC	requiere que se le presione para leer	AC
no podrá conseguir un buen trabajo	UF	no podrá conseguir un buen trabajo	UF

3.- Los padres con niños que presentan dificultades para entender lo que leen suelen sentir que su hijo:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
necesita más apoyo del que ellos pueden darle	AC	necesita repetir muchas veces la lectura para entenderla	ED
está limitado en relación a otros niños	I	mejorará, si aplica lo que lee, en su vida cotidiana	UF
será rechazado en la escuela	AE	necesita más apoyo del que ellos pueden darle	AC
necesita repetir muchas veces la lectura para entenderla	ED	está limitado en relación a otros niños	I
mejorará, si aplica lo que lee, en su vida cotidiana	UF	será rechazado en la escuela	AE

4.- Se puede ayudar a los niños con dificultades para entender lo que leen:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
cuando los padres apoyan al profesional en la atención del niño	AC	cuando los padres apoyan al profesional en la atención del niño	AC
brindándoles un tratamiento médico adecuado	I	haciéndoles leer y analizar textos con regularidad	ED
llevándolos a cursos de regularización	AE	llevándolos a cursos de regularización	AE
haciéndoles leer y analizar textos con regularidad	ED	relacionando los textos con su vida cotidiana	UF
relacionando los textos con su vida cotidiana	UF	brindándoles un tratamiento médico adecuado	I

5.- Los padres con hijos que presentan dificultades para comprender lo que leen consideran que:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
sólo los profesionales pueden ayudarles	AC	los maestros deben resolver éstas dificultades	AE
los niños resolverán este problema por sí mismos a lo largo de su desarrollo	I	sólo los profesionales pueden ayudarles	AC
los maestros deben resolver éstas dificultades	AE	sólo los textos escolares son útiles	UF
sólo los textos escolares son útiles	UF	los niños resolverán este problema por sí mismos a lo largo de su desarrollo	I
los maestros no saben enseñar a leer	ED	los maestros no saben enseñar a leer	ED

6.- Los niños no se interesan en leer debido a que:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
no compran libros para niños en casa	AC	no compran libros para niños en casa	AC
no son capaces de entender lo que leen	I	los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido	ED
los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido	ED	no son capaces de entender lo que leen	I
en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse al empleo	UF	en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse al empleo	UF
las lecturas de la escuela son aburridas	AE	las lecturas de la escuela son aburridas	AE

7.- Un niño comprende lo que lee cuando:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
sus papás leen con él	AC	sus papás leen con él	AC
pone atención a la lectura de la clase	AE	la lectura se relaciona con sus propias experiencias	UF
la lectura se relaciona con sus propias experiencias	UF	pone atención a la lectura de la clase	AE
lee fluidamente en voz alta	ED	lee fluidamente en voz alta	ED
nace con la capacidad para analizar la lectura	I	nace con la capacidad para analizar la lectura	I

8.- Los niños con dificultades para leer adecuadamente son considerados por los maestros como:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
descuidados por sus padres	AC	alumnos que necesitan apoyo especial	ED
alumnos que necesitan apoyo especial	ED	descuidados por sus padres	AC
alumnos con problemas de aprendizaje	AE	alumnos con problemas de aprendizaje	AE
incapaces para poder entender lo que leen	I	incapaces para poder entender lo que leen	I
alumnos que tendrán un futuro laboral incierto	UF	alumnos que tendrán un futuro laboral incierto	UF

9.- Los niños se motivan al leer cuando:

1ra. aplicación		2da. aplicación	
leen con ellos en casa	AC	leen con ellos en casa	AC
las lecturas escolares son atractivas	AE	las lecturas escolares son atractivas	AE
les nace la inquietud por la lectura	I	la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana	UF
el maestro les permite que elijan sus lecturas	ED	les nace la inquietud por la lectura	I
la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana	UF	el maestro les permite que elijan sus lecturas	ED

E.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Madre: JAJ

Ama de casa

32 años

Primaria no terminada

PREGUNTA NÚM. 1. Causa por la que los niños no comprenden lo que leen

Primera aplicación.

La madre le concedió más importancia al uso de las estrategias didácticas, después al apoyo en casa, en tercer lugar al uso funcional de la lectura, en cuarto lugar a condiciones innatas y finalmente a estrategias de aprendizaje.

Segunda aplicación.

La madre modificó el orden de las afirmaciones otorgándole mayor importancia a las estrategias de aprendizaje, en segundo lugar al uso funcional de la lectura, en tercero al apoyo que se brinda en casa, en cuarto a condiciones innatas y en último lugar a las estrategias didácticas.

ψ Es decir, para la segunda aplicación se puede observar que la madre considera más importantes cuestiones externas -y por lo tanto modificables- como el aprendizaje de ciertas estrategias para comprender la lectura, se considera importante el para qué de la lectura y el apoyo que los miembros de la familia brinden en casa, en comparación con su primera aplicación en la cual hacía énfasis primero en el papel del docente para enseñar a su hijo a comprender lo que lee.

PREGUNTA NÚM. 2. Qué sucede con un niño con dificultades para comprender lo que lee

Primera aplicación.

La madre otorga mayor importancia a las estrategias de aprendizaje, en segundo lugar a condiciones innatas, en tercer lugar al uso funcional de la lectura, en cuarto al apoyo en casas y por último al papel del profesor para enseñar.

Segunda aplicación.

La madre modificó el orden de importancia de las afirmaciones, consideró que se debe hacer énfasis primero en el uso funcional de la lectura, a la enseñanza de estrategias y el papel del docente para enseñar y considera menos importantes condiciones innatas y el apoyo que se da en casa.

ψ Contrastando ambas aplicaciones se puede decir que la madre ha cambiado su creencia pues de considerar que el niño con dificultades tiene pocas estrategias para aprender y que pese a ello no podrá aprender bien pues ya lo trae “de nacimiento”, en la segunda aplicación ya considera más importante el para qué de la lectura, así como el aprendizaje de estrategias y el papel que juega el docente en la comprensión de sus hijos.

PREGUNTA NÚM. 3. Qué creen los padres acerca de su hijo con dificultades para aprender

Primera aplicación.

La madre considera que los niños necesitan mucho más apoyo del que se da en casa, así como repetir muchas veces la lectura para poder entenderla (estrategias didácticas), en tercer lugar enfatiza la importancia de aplicar lo que se lee en la vida cotidiana (uso funcional), en cuarto lugar se piensa en el rechazo de que puede ser

objeto y por lo tanto que está limitado en relación con otros niños, aludiendo a condiciones innatas.

Segunda aplicación.

La madre no presenta un cambio significativo de la primera a la segunda aplicación ya que sólo cambia el orden de las dos afirmaciones a que da más importancia el repetir muchas veces la lectura para comprenderla y el apoyo que se le brinde en casa.

ψ Al contrastar ambas aplicaciones se puede considerar que no hay un cambio sustancial de la primera a la segunda aplicación referente a la opinión de los padres acerca de sus hijos con dificultades para aprender.

PREGUNTA NÚM 4. Cómo se le puede ayudar a un niño con dificultades para leer.

Primera aplicación.

La madre considera que a los niños con dificultades para entender lo que leen se les puede ayudar brindándoles un tratamiento médico adecuado (condiciones innatas), en segundo lugar llevándolos a cursos de regularización (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar considera que se deben relacionar los textos con su vida cotidiana (uso funcional), en cuarto lugar hace énfasis en el apoyo que como familia brindan para el tratamiento del niño y en quinto lugar haciéndoles leer y analizar textos con regularidad

Segunda aplicación.

La madre modificó sus creencias al considerar más importante el aprendizaje de estrategias, en segundo el apoyo al profesional que atiende al niño, en tercero a leer y analizar textos con regularidad, en cuarto a brindarles un tratamiento médico adecuado y en último a relacionar los textos con la vida cotidiana.

ψ Es decir, el sujeto modificó sus creencias, de la primera aplicación en donde alude a cuestiones innatas y al aprendizaje de estrategias a la segunda en donde hace

mayor énfasis del aprendizaje de estrategias y al apoyo que como padres pueden brindar al profesional que atiende a su hijo así como a las estrategias didácticas que brinda el profesor en la escuela.

PREGUNTA NÚM. 5. Los padres con hijos que presentan dificultades para comprender lo que leen consideran que.

Primera aplicación.

La madre considera que sólo los textos escolares son útiles para que el niño comprenda, así como el hecho de que los maestros no saben enseñar, en tercer lugar considera que son los profesionales quienes pueden ayudarlos, en cuarto lugar considera que tal vez los niños resolverán el problema a lo largo de su desarrollo por sí mismos y por último que son los maestros quienes deben resolver el problema.

Segunda aplicación.

La madre considera que los maestros no saben enseñar, en segundo lugar que sólo los textos escolares son útiles, en tercero alude a que son los profesionales quienes pueden ayudar, en cuarto lugar plantea que son los maestros quienes deben resolver el problema y por último a que los niños son quienes resolverán el problema.

ψ Con esto se puede decir que la madre modificó, aunque no significativamente, sus creencias pues de la primera a la segunda aplicación se observa un cambio en el cual las condiciones innatas se ven relegadas a último término, lo que aporta para que no se detenga la intervención que se realiza con el niño con dificultades en la lectura.

PREGUNTA NÚM. 6. Los niños no se interesan por leer debido a que

Primera aplicación.

La madre considera relevante que en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse a un empleo, en segundo lugar que en casa no se compran libros, en

tercer lugar que los niños no son capaces de entender lo que leer, en cuarto lugar alude a que los maestros no enseñan bien porque lo que buscan es que los alumnos lean bien y rápido, por último considera que las lecturas de la escuela son aburridas.

Segunda aplicación.

La madre considera que es importante la lectura porque en la sociedad es obligatoria para incorporarse a un empleo, en segundo lugar que no se compran libros en casa, en tercero que los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido sin fijarse bien en las estrategias que utilizan y por último que pese a todo, los niños no son capaces de aprender.

ψ Es decir, el único cambio significativo que se observa es el hecho de que la madre considera como menos importante a las condiciones innatas. Esto resulta importante ya que cuando se toman cuestiones innatas como más relevantes se limita la posibilidad de intervención con los niños para una adecuada rehabilitación.

PREGUNTA NÚM. 7. Un niño comprende lo que lee cuando.

Primera aplicación.

La madre cree que un niño comprende cuando pone atención a la lectura, en segundo lugar cuando sus papás leen con él, en tercer lugar cuando la lectura se relaciona con sus experiencias, en cuarto lugar cuando lee fluidamente en voz alta y por último cree que nace con la capacidad para analizar la lectura.

Segunda aplicación.

La madre considera que el niño comprende lo que lee cuando nace con la capacidad para analizar la lectura, en segundo lugar cuando sus papás leen con él, en tercer lugar cuando pone atención a la lectura de la clase, en cuarto cuando la lectura se relaciona con sus experiencias y en quinto cuando lee fluidamente en voz alta.

ψ Se puede considerar entonces que, en la segunda aplicación, la madre considera más importantes las condiciones innatas, pero también reestructura las demás afirmaciones pues le concede mayor importancia al apoyo de los padres y al aprendizaje de estrategias así como al uso funcional de la lectura.

PREGUNTA NÚM. 8. Los niños con dificultades para leer adecuadamente son considerados por los maestros como

Primera aplicación.

La madre considera que los niños con dificultades para leer bien son considerados por los profesores como alumnos con problemas de aprendizaje, en segundo lugar como alumnos que necesitan apoyo especial, en tercer lugar piensa que se considerará que los niños tendrán un futuro laboral incierto, en cuarto que son descuidados por sus padres y por último que son incapaces de entender lo que leen.

Segunda aplicación.

La madre considera que los maestros ven a los niños con dificultades para leer adecuadamente como alumnos con problemas de aprendizaje, en segundo lugar que son descuidados por sus padres, en tercer lugar que son alumnos que necesitan apoyo especial en cuarto que tendrán un futuro laboral incierto y en quinto que son incapaces para entender lo que leen.

ψ Es decir, hubo una modificación poco significativa en la que la madre sólo intercambia el segundo y el tercer lugar referentes al apoyo en casa y a las estrategias didácticas que se pueden utilizar con los niños con dificultades.

PREGUNTA NÚM. 9. Los niños se motivan al leer cuando

Primera aplicación.

La madre considera que los niños se motivan cuando las lecturas escolares son atractivas, en segundo lugar cuando les nace la inquietud por la lectura, en tercero

porque leen con ellos en casa, en cuarto lugar porque la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana y en quinto lugar porque el maestro les permite que elijan sus lecturas.

Segunda aplicación.

La madre considera que los niños se motivan cuando las lecturas escolares son atractivas, porque leen con ellos en casa, en tercer lugar porque les nace la inquietud por la lectura, en cuarto porque la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana y en quinto porque el maestro les permite que elijan sus lecturas.

ψ Al contrastar ambas aplicaciones se puede afirmar que se modificó el hecho de que se lee en casa por encima de condiciones innatas que no ayudan a la intervención de los niños, las demás afirmaciones continuaron estables.

E.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Madre: VOV

Ama de casa

36 años

Secundaria

PREGUNTA NÚM. 1. Causa por la que los niños no comprenden lo que leen

Primera aplicación.

La madre contestó que la causa más importante por la que los niños no comprenden lo que leen es porque no se les ha explicado para qué sirve la lectura (uso funcional), en segundo lugar optó porque en casa no existe el hábito por leer (apoyo en casa), en tercer lugar consideró que no se les enseña en la escuela (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar consideró que es porque es algo heredado (condiciones innatas) y en quinto lugar porque generalmente memorizan lo que leen.

Segunda aplicación.

La madre consideró como causa más importante de que los niños no comprendan lo que leen al hecho de que no se les ha explicado para qué sirve la lectura (uso funcional), en segundo lugar consideró importante que en casa no existe el hábito por leer (apoyo en casa), en tercer lugar considera que no se le enseña en la escuela (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar considera que generalmente los niños memorizan lo que leen (estrategias didácticas) y por último eligió la opción de que es algo heredado (condiciones innatas).

ψ Se considera entonces que el sujeto no modificó significativamente su creencia acerca de la causa por la que los niños no comprenden lo que leen dado que sus creencias son favorecedoras para la intervención de esta dificultad en su hijo por lo que únicamente cambió la idea de que es algo heredado por cuestiones externas como estrategias que se le pueden enseñar al niño para mejorar su comprensión.

PREGUNTA NÚM. 2. Qué sucede con un niño con dificultades para comprender lo que lee

Primera aplicación.

La madre consideró como afirmación más importante el hecho de que no logrará entender completamente lo que lee (condiciones innatas), en segundo lugar que presenta problemas de atención en el salón de clases (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar considera que se requiere que se le presione para leer (apoyo en casa), en cuarto lugar que no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela (estrategias didácticas) y en quinto lugar que no podrá conseguir un buen trabajo (uso funcional de la lectura).

Segunda aplicación.

La madre consideró como afirmación más importante que el niño presenta problemas de atención en el salón de clases (aprendizaje de estrategias), en segundo lugar que requiere que se le presione para leer (apoyo en casa), en tercer lugar que no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela (estrategias didácticas), en cuarto lugar que no podrá conseguir un buen trabajo (uso funcional de la lectura) y en quinto lugar que no logrará entender completamente lo que lee (condiciones innatas).

ψ Es decir, la madre modificó su creencia favoreciendo afirmaciones referentes a cuestiones externas -que son adecuadas para llevar a cabo una intervención con los niños- como pueden ser el aprender ciertas estrategias y el hecho de que la familia participe dando la menor importancia a condiciones innatas, las cuales en múltiples ocasiones son un obstáculo para la mejora de los niños ya que se considera que no se puede hacer nada y se limitan oportunidades para desarrollar las habilidades lectoras.

PREGUNTA NÚM. 3. Qué creen los padres acerca de su hijo con dificultades para aprender

Primera aplicación.

La madre consideró como afirmación más importante el hecho de que sus dificultades para comprender lo llevarán a que sea rechazado en la escuela por no contar con las estrategias adecuadas (aprendizaje de estrategias), en segundo lugar se considera que está limitado en relación con otros niños (condiciones innatas), en tercer lugar se considera que el niño necesita más apoyo del que se puede brindar en casa (apoyo en casa), en cuarto lugar que necesita repetir muchas veces la lectura para entenderla y por último que mejorará si aplica lo que lee en su vida cotidiana.

Segunda aplicación.

La madre consideró como afirmación más importante que el niño mejorará si aplica lo que lee en su vida cotidiana (uso funcional), en segundo lugar consideró que necesita repetir muchas veces lo que lee para entenderlo (estrategias didácticas), en tercer lugar que necesita más apoyo del que ellos como padres pueden dar (apoyo en casa), en cuarto lugar que será rechazado en la escuela por no contar con las estrategias adecuadas (aprendizaje de estrategias) y por último que está limitado en relación con otros niños (condiciones innatas).

Ψ Se considera así que la madre cambió significativamente su creencia acerca del niño con dificultades para comprender lo que lee dado que, en principio se puede decir que consideró las condiciones innatas como menos importantes y estructuró lo demás en base al uso funcional de la lectura y a las estrategias que se le pueden enseñar al niño, así como el apoyo que puede recibir en casa.

PREGUNTA NÚM 4. Cómo se le puede ayudar a un niño con dificultades para leer.

Primera aplicación.

Sobre cómo ayudar a los niños con dificultades la madre consideró como opción más importante el hecho de que se les brinde un tratamiento médico adecuado (condiciones innatas), en segundo lugar que los padres apoyen a los profesionales que atienden al niño (apoyo en casa), en tercer lugar que sería conveniente hacerles leer y analizar textos con regularidad (estrategias didácticas), en cuarto lugar llevándolos a cursos de regularización (aprendizaje de estrategias) y por último relacionando los textos con su vida cotidiana.

Segunda aplicación.

La madre consideró como opción más viable para ayudar a los niños con dificultades para entender lo que leen a que ellos como padres apoyen a los profesionales que atienden a sus hijos (apoyo en casa), en segundo lugar considera importante que se relacione lo que lee con su vida cotidiana (uso funcional), en tercer lugar que se lea y se analicen textos con regularidad (estrategias didácticas), en cuarto que se les brinde un tratamiento médico adecuado (condiciones innatas) y en quinto que se les lleve a cursos de regularización.

ψ El contraste de ambas aplicaciones permite afirmar que la madre modificó su creencia acerca de cómo ayudar a un niño con dificultades para entender lo que lee en la medida en que ahora da mayor énfasis al apoyo que brinda como padre, al uso funcional de la lectura y a las estrategias que el docente puede enseñarle en clases. Esto es adecuado ya que con estas afirmaciones se puede trabajar favorablemente en beneficio del niño con dificultades.

PREGUNTA NÚM. 5. Los padres con hijos que presentan dificultades para comprender lo que leen consideran que.

Primera aplicación.

La madre considera que la afirmación más importante para esta pregunta es que sólo los profesionales pueden ayudarles (apoyo en casa), en segundo lugar que sólo los textos escolares son útiles (uso funcional), en tercer lugar que los maestros no saben enseñar (estrategias didácticas), en cuarto lugar que los niños resolverán el problema por sí solos a lo largo de su desarrollo (condiciones innatas) y en quinto lugar que los maestros deben resolver estas dificultades enseñando estrategias adecuadas (aprendizaje de estrategias).

Segunda aplicación.

La madre considera que en este caso sólo los profesionales pueden ayudarles (apoyo en casa), en segundo lugar que son los maestros los que deben resolver la situación enseñando estrategias adecuadas (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar que sólo los textos escolares son útiles (uso funcional), en cuarto que son los niños quienes resolverán su problema a lo largo de su desarrollo (condiciones innatas) y por último que los maestros no saben enseñar a leer (estrategias didácticas).

ψ Es decir, las modificaciones más significativas se dieron respecto a las estrategias de aprendizaje y las estrategias que utiliza el profesor durante la clase. Es importante señalar que las creencias del sujeto son favorables dado que se busca la ayuda de profesionales, obviamente esto debe estar combinado con las estrategias que se le brinden al niño y el para qué de la lectura.

PREGUNTA NÚM. 6. Los niños no se interesan por leer debido a que

Primera aplicación.

La madre considera que los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido (estrategias didácticas), en segundo lugar piensa que los niños no son

capaces de entender lo que leen (condiciones innatas), en tercer lugar considera que las lecturas de la escuela son aburridas (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar alude a que en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse a un empleo (uso funcional) y por último considera que no se compran libros en casa (apoyo en casa).

Segunda aplicación.

La madre considera que los niños no se interesan por leer porque los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido y no los motivan (estrategias didácticas), en segundo lugar porque los niños no son capaces de entender lo que leen (condiciones innatas), en tercer lugar considera que es porque no se compran libros en casa (apoyo en casa), en cuarto lugar porque las lecturas de la escuela son aburridas (aprendizaje de estrategias) y por último que en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse a un empleo.

Ψ Así se puede considerar que no hubo un cambio significativo en las dos primeras afirmaciones, que se manejaron en términos de estrategias didácticas y condiciones innatas, probablemente esto se deba a que siempre se ha considerado que la motivación de los niños depende enteramente de los docentes o de los niños en sí mismos (se nace o no se nace motivado) y por lo tanto esta creencia se conserva. Es importante señalar que la participación en casa obtuvo un mejor puesto en la segunda aplicación por lo que se considera un buen indicio de que podría haber cambios posteriores en la creencia de la mamá.

PREGUNTA NÚM. 7. Un niño comprende lo que lee cuando.

Primera aplicación.

La madre considera que un niño comprende lo que lee cuando sus papás leen con él en primer lugar (apoyo en casa), en segundo lugar cuando lee fluidamente en voz alta (estrategias didácticas), en tercer lugar cuando nace con la capacidad para analizar la lectura (condiciones innatas) y por último cuando la lectura se relaciona con sus propias experiencias (uso funcional).

Segunda aplicación.

La madre considera que un niño comprende lo que lee en primer lugar porque sus papás leen con él (apoyo en casa), en segundo lugar cuando la lectura se relaciona con sus propias experiencias (uso funcional), en tercer lugar porque pone atención a la clase (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar porque lee fluidamente en voz alta (estrategias didácticas), y por último cuando nace con la capacidad para analizar la lectura (condiciones innatas).

ψ Se considera así que la creencia acerca de lo que se necesita para que un niño comprenda lo que lee se modificó significativamente, dando prioridad al apoyo en casa, al uso funcional de la lectura y a las estrategias de aprendizaje que posea el niño, relegando en último término a las cuestiones innatas. Esto es adecuado ya que se necesitan este tipo de factores para un apoyo adecuado en el tratamiento que se le brinde al niño.

PREGUNTA NÚM. 8. Los niños con dificultades para leer adecuadamente son considerados por los maestros como

Primera aplicación.

La madre considera que los maestros ven a los niños con dificultades para comprender lo que leen como alumnos con problemas de aprendizaje (aprendizaje de estrategias), en segundo lugar como alumnos que necesitan apoyo especial (estrategias didácticas), en tercero que son niños descuidados por sus padres (apoyo en casa), en cuarto que los niños son incapaces de entender lo que leen (condiciones innatas), por último considera que son alumnos que tendrán un futuro laboral incierto (uso funcional de la lectura).

Segunda aplicación.

La mamá considera que los maestros ven a los niños con problemas para leer adecuadamente como alumnos con problemas de aprendizaje (aprendizaje de

estrategias), en segundo lugar que son alumnos que necesitan apoyo especial (estrategias didácticas), en tercer lugar que son incapaces de entender lo que leen (condiciones innatas), en cuarto lugar que son descuidados por sus padres (apoyo en casa) y por último que son alumnos que tendrán un futuro laboral incierto (uso funcional de la lectura).

ψ El contraste de ambas aplicaciones permite observar que no hubo cambios significativos en la creencia del sujeto pues sigue viendo la concepción de los maestros en términos de aprendizaje de estrategias y estrategias utilizadas por el docente en clase.

PREGUNTA NÚM. 9. Los niños se motivan al leer cuando

Primera aplicación.

A la pregunta de cuando se motivan los niños en la lectura la madre consideró como primera opción el que se lea con ellos en casa (apoyo en casa), en segundo lugar que las lecturas escolares sean atractivas (estrategias didácticas), en tercer lugar que la lectura se aplique a diferentes situaciones de la vida cotidiana (uso funcional de la lectura), en cuarto lugar al hecho de que les nace la inquietud por la lectura (condiciones innatas), y en último lugar a que el maestro permite que elijan sus lecturas (estrategias didácticas).

Segunda aplicación.

La madre considera que los niños se motivan a leer cuando la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana (uso funcional), en segundo lugar a que sus padres leen con él en casa (apoyo en casa), en tercer lugar a que el maestro le permite elegir su lectura (estrategias didácticas), en cuarto lugar a que las lecturas escolares son atractivas (aprendizaje de estrategias) y por último a que nacen con la inquietud por la lectura (condiciones innatas).

ψ Es decir, hay un cambio significativo en la creencia del sujeto sobre cómo se motivan los niños aludiendo que debe haber un por qué y un para qué se lee, además debe existir apoyo de la familia para que se de la motivación y las estrategias del docente deben ser adecuadas. Se relegó en último sitio a las condiciones innatas que no apoyan en la generación de la motivación en los niños.

E.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Madre: LMTI

Ama de casa

32 años

Bachillerato técnico

PREGUNTA NÚM. 1. Causa por la que los niños no comprenden lo que leen

Primera aplicación.

La madre considera que la causa por la que los niños no comprenden lo que leen es que en primer lugar no existe en casa el hábito por leer (apoyo en casa), en segundo lugar porque no se les ha explicado para qué sirve la lectura (uso funcional), en tercer lugar porque generalmente memorizan lo que leen (estrategias didácticas), en cuarto lugar porque no se les enseña en la escuela (aprendizaje de estrategias) y en quinto lugar porque es algo heredado.

Segunda aplicación.

La mamá considera que la causa por la que los niños no comprenden lo que leen es en primer lugar porque no se le ha explicado para qué sirve la lectura (uso funcional), en segundo lugar porque en casa no existe el hábito por leer (apoyo en casa), en tercer lugar porque no se les enseña en la escuela (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar porque generalmente memorizan lo que leen (estrategias didácticas) y en quinto lugar porque es algo heredado (condiciones innatas)

Ψ Al comparar ambas aplicaciones se puede decir que hubo cambios, aunque no del todo significativos pues hubo movimiento de los cuatro primeros sitios en el cual se observa que la creencia que presenta el sujeto es adecuada porque alude al uso funcional de la lectura, al apoyo que se puede brindar en casa y el aprendizaje de estrategias para mejorar la comprensión lectora.

PREGUNTA NÚM. 2. Qué sucede con un niño con dificultades para comprender lo que lee

Primera aplicación.

La madre considera que el niño con dificultades para comprender lo que lee en primer lugar presenta problemas de atención en el salón de clases (aprendizaje de estrategias), en segundo lugar no logrará entender completamente lo que lee (condiciones innatas), en tercer lugar considera que no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela (estrategias didácticas) y en quinto lugar no podrá conseguir un buen trabajo en el futuro (uso funcional).

Segunda aplicación.

La madre considera que el niño con dificultades para comprender lo que lee en primer lugar no logrará entender completamente lo que lee (condiciones innatas), en segundo lugar presenta problemas de atención en el salón de clases (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar considera que no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela (estrategias didácticas) y en quinto lugar no podrá conseguir un buen trabajo en el futuro (uso funcional).

Ψ Ante ambas aplicaciones se puede decir que no hay un cambio sustancial en la creencia de la mamá aunque se puede reconocer que en esta ocasión le da más énfasis a las condiciones innatas y alude también al aprendizaje de estrategias y las estrategias que el docente utiliza en el salón de clases.

PREGUNTA NÚM. 3. Qué creen los padres acerca de su hijo con dificultades para aprender

Primera aplicación.

La mamá considera que los padres de niños con dificultades para entender lo que leen sienten que su hijo necesita más apoyo del que ellos pueden brindarle (apoyo

en casa), en segundo lugar está limitado en relación con otros niños (condiciones innatas), en tercer lugar será rechazado en la escuela (aprendizaje de estrategias) en cuarto lugar necesitará repetir muchas veces la lectura para entenderla (estrategias didácticas) y en último lugar mejorará si aplica lo que lee en su vida cotidiana (uso funcional).

Segunda aplicación.

La madre considera que los padres de niños con dificultades para entender lo que leen sienten que necesitan repetir muchas veces la lectura para entenderla (estrategias didácticas), en segundo lugar que mejorarán si aplican lo que leen en su vida cotidiana, (uso funcional), en tercer lugar que necesitan más apoyo del que pueden darles como padres (apoyo en casa), en cuarto lugar que está limitado en relación con otros niños (condiciones innatas) y por último que será rechazado en la escuela (aprendizaje de estrategias).

ψ Comparando ambas aplicaciones se puede reconocer que hubo un cambio significativo en la creencia de la mamá pues toma en consideración tres aspectos que en la primera aplicación aparecían como últimas; las estrategias didácticas, el uso funcional de la lectura y el apoyo que se brinda en casa, relegando en último término a las condiciones innatas, lo que favorece el que se brinde apoyo al tratamiento del niño con dificultades para entender lo que leen.

PREGUNTA NÚM 4. Cómo se le puede ayudar a un niño con dificultades para leer.

Primera aplicación.

La madre considera que se puede ayudar a los niños con dificultades para entender lo que leen cuando los padres apoyan al profesional en la atención del niño (apoyo en casa), en segundo lugar cuando se les brinda un tratamiento médico adecuado (condiciones innatas), en tercer lugar llevándolos a cursos de regularización (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar haciéndoles leer y analizar textos con

regularidad (estrategias didácticas) y en quinto lugar relacionando los textos con su vida cotidiana (uso funcional).

Segunda aplicación.

La mamá considera que se puede ayudar a los niños con dificultades para entender lo que leen cuando los padres apoyan al profesional en la atención del niño (apoyo en casa), en segundo lugar haciéndoles leer y analizar textos con regularidad (estrategias didácticas), en tercer lugar llevándolos a cursos de regularización (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar relacionando los textos con su vida cotidiana (uso funcional) y en quinto lugar brindándoles un tratamiento médico adecuado (condiciones innatas).

ψ En esta pregunta se pueden notar cambios respecto a cuatro de las afirmaciones (segunda a quinta) beneficiando el hecho de que se relega a las condiciones innatas al último sitio y colocando en los mejores lugares al apoyo en casa, a las estrategias didácticas y al aprendizaje de estrategias útiles para la comprensión de las lecturas.

PREGUNTA NÚM. 5. Los padres con hijos que presentan dificultades para comprender lo que leen consideran que.

Primera aplicación.

La madre considera que los padres de niños con dificultades consideran que sólo los profesionales pueden ayudarles (apoyo en casa), en segundo lugar que los niños resolverán por sí mismos el problema a lo largo de su desarrollo (condiciones innatas), en tercer lugar que los maestros son quienes deben resolver los conflictos (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar que sólo los textos son útiles (uso funcional) y en quinto lugar que los maestros no saben enseñar a leer (estrategias didácticas).

Segunda aplicación.

La mamá considera que los padres de niños con dificultades para comprender lo que leen piensan que los maestros deben resolver esas dificultades (aprendizaje de

estrategias), en segundo lugar que sólo los profesionales pueden ayudarles (apoyo en casa), en tercer lugar que sólo los textos escolares son útiles (uso funcional), en cuarto lugar consideran que los niños resolverán el problema por sí mismos (condiciones innatas) y en quinto lugar que los maestros no saben enseñar a leer.

ψ En este caso, hay cambios significativos en la creencia del sujeto pues en sus primeras tres afirmaciones sitúa al aprendizaje de estrategias, el apoyo en casa y el uso funcional de la lectura en contraste con las condiciones innatas que sitúa en los primeros lugares en la primera aplicación, así como el hecho de que valora relativamente el uso funcional que tiene la lectura.

PREGUNTA NÚM. 6. Los niños no se interesan por leer debido a que

Primera aplicación.

La madre participante considera que los niños no se interesan en leer debido a que en casa no compran libros (apoyo en casa), en segundo lugar a que no son capaces de entender lo que leen (condiciones innatas), en tercer lugar que los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido (estrategias didácticas), en cuarto lugar a que en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse a un empleo (uso funcional) y en quinto lugar a que las lecturas de la escuela son aburridas (aprendizaje de estrategias).

Segunda aplicación.

En este caso la madre considera que los niños no se interesan en leer debido a que en casa no compran libros para niños (apoyo en casa), en segundo lugar porque los maestros solo se interesan en que los niños lean bien y rápido (estrategias didácticas), en tercer lugar a que los niños no son capaces de entender lo que leen (condiciones innatas), en cuarto lugar a que en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse en un empleo (uso funcional) y en quinto lugar que las lecturas de la escuela son aburridas (aprendizaje de estrategias).

ψ Estos resultados permiten observar que no hubo un cambio significativo en la creencia de la mamá acerca de por qué los niños no se interesan por leer, en este caso se dio énfasis en el apoyo que se brinda en casa, a las estrategias utilizadas por el profesor en clase y a las condiciones innatas que pese a aparecer en los tres primeros sitios no se considera el más importante.

PREGUNTA NÚM. 7. Un niño comprende lo que lee cuando.

Primera aplicación.

Ante esta pregunta la madre considera que un niño comprende lo que lee cuando sus papás leen con él (apoyo en casa), en segundo lugar cuando pone atención a la lectura de la clase (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar cuando la lectura se relaciona con sus propias experiencias (uso funcional), en cuarto lugar cuando el niño lee fluidamente en voz alta (estrategias didácticas) y en quinto lugar cuando nace con la capacidad para analizar la lectura (condiciones innatas).

Segunda aplicación.

La madre considera que un niño comprende lo que lee cuando sus papás leen con él (apoyo en casa), en segundo lugar cuando la lectura se relaciona con sus propias experiencias (uso funcional), en tercer lugar cuando pone atención a la lectura de la clase (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar cuando el niño lee fluidamente en voz alta (estrategias didácticas) y en quinto lugar cuando nace con la capacidad para analizar la lectura (condiciones innatas).

ψ Es decir, no hay un cambio sustancial en la creencia del sujeto acerca de cuándo comprende la lectura un niño, el único cambio que se dio fue el intercambio entre el segundo y tercer puesto, en este caso el uso funcional y el aprendizaje de estrategias.

PREGUNTA NÚM. 8. Los niños con dificultades para leer adecuadamente son considerados por los maestros como

Primera aplicación.

La mamá piensa que los niños con dificultades para entender lo que leen son considerados por sus maestros como descuidados por sus padres (apoyo en casa), en segundo lugar como alumnos que necesitan apoyo especial (estrategias didácticas), en tercer lugar como alumnos con problemas de aprendizaje (aprendizaje de estrategias), en cuarto lugar como incapaces para poder entender lo que leen (condiciones innatas), y en quinto lugar como alumnos que tendrán un futuro laboral incierto (uso funcional).

Segunda aplicación.

La madre piensa que los niños con dificultades para entender lo que leen son considerados por sus maestros como descuidados por sus padres (apoyo en casa), en segundo lugar como alumnos con problemas de aprendizaje (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar como alumnos que necesitan apoyo especial (estrategias didácticas), en cuarto lugar como incapaces para poder entender lo que leen (condiciones innatas), y en quinto lugar como alumnos que tendrán un futuro laboral incierto (uso funcional).

ψ Se puede decir que no hubo un cambio significativo en la creencia de la mamá con respecto a lo que piensan los profesores acerca de los niños con dificultades para leer, el único cambio que se notó fue el intercambio de los dos primeros lugares; estrategias didácticas y el apoyo en casa, esto no se considera significativo debido a que son las tres primeras afirmaciones las que cuentan, no importando el lugar que ocupen pues son las bases de la creencia en cuestión.

PREGUNTA NÚM. 9. Los niños se motivan al leer cuando

Primera aplicación.

La madre considera que los niños se motivan cuando leen con ellos en casa (apoyo en casa), en segundo lugar cuando las lecturas escolares son atractivas (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar porque les nace la inquietud por la lectura (condiciones innatas), en cuarto lugar cuando el maestro les permite que elijan sus lecturas (estrategias didácticas) y en quinto lugar cuando la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana (uso funcional).

Segunda aplicación.

La mamá considera que los niños se motivan cuando leen con ellos en casa (apoyo en casa), en segundo lugar cuando las lecturas escolares son atractivas (aprendizaje de estrategias), en tercer lugar cuando la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana (uso funcional), en cuarto lugar porque les nace la inquietud por la lectura (condiciones innatas) y en quinto lugar cuando el maestro les permite que elijan sus lecturas (estrategias didácticas).

ψ Se puede considerar que hubo un cambio sólo en la parte baja de la tabla, en la que se reestructuró la importancia del uso funcional de la lectura, las condiciones innatas y las estrategias utilizadas por el docente en clase. La parte alta quedó igual con relevancia para el apoyo en casa y el aprendizaje de estrategias útiles para comprender los textos.

CONCLUSIÓN GENERAL DEL CUESTIONARIO DE LA MADRE JAJ

De manera general se puede decir que la mamá JAJ tuvo un cambio de creencias favorable.

De las nueve preguntas que constituyen el cuestionario obtuvo un cambio significativo en tres de ellas (1, 2 y 4), reestructurando en su totalidad la creencia para favorecer una intervención con los niños con dificultades para comprender lo que leen. Es decir, sus procesos de anclaje y objetivación fueron modificados para dar pie a una representación más adecuada y favorable de la realidad.

Cuatro de las nueve preguntas (5, 6, 8 y 9) presentaron cambios aunque estos no se consideran del todo significativos, sin embargo, dan pie para un cambio posterior de las creencias dado que se encuentran procesos de anclaje adecuados pero, por otro lado, no puede asociar dichos conceptos a imágenes de su realidad cotidiana por lo que el cambio no se concreta en su totalidad o se concreta de forma errónea.

Una de las preguntas (la número 3) no presentó cambios en su estructura pero esto no es del todo negativo debido a que las afirmaciones más importantes para la madre son consideradas adecuadas y corresponden positivamente con el objetivo del curso por lo que no se considera necesario un cambio.

Por último, una de las creencias (la número 7) presentó cambios favorables, sin embargo, es importante hacer notar que la premisa más importante de dicha creencia se refiere a condiciones innatas. Esto puede explicarse como una falla en los procesos de anclaje, en donde la capacidad para clasificar y nombrar los acontecimientos fue errónea y por lo tanto su comportamiento ante ello es negativo. Otra explicación puede ser el hecho de que sea una creencia muy arraigada y por lo tanto, como nos explica la teoría, difícilmente modificable.

CONCLUSIÓN GENERAL DEL CUESTIONARIO DE LA MADRE VOV

En forma general puede decirse que el cambio de creencias en la mamá VOV fue muy favorable.

Cinco de las nueve preguntas (2, 3, 4, 7 y 9) presentaron un cambio significativo y muy favorable para la intervención eficaz con los niños con dificultades para comprender lo que leen, probablemente determinado por adecuados procesos de anclaje y objetivación.

Una de las preguntas (la número 1) no presentó cambios significativos dado que las afirmaciones base de la creencia son adecuadas y, por lo tanto, no se considera necesaria una modificación de la creencia. Esto se explica porque existen adecuados procesos tanto de anclaje como de objetivación que la madre ya poseía antes de participar en el curso-taller. En tales condiciones lo que hace la intervención es reforzar las creencias positivas y/o favorecer el cambio en otras.

Una creencia muy específica es la referente a la motivación de los niños (pregunta 6), que generalmente se delega en el mismo niño o en el docente responsable de su educación. Dicha creencia no pudo ser modificada, posiblemente porque son afirmaciones arraigadas desde hace mucho tiempo y podría constituir una creencia primaria -por lo tanto difícil de modificar-.

Otra creencia que no presentó cambios es la referente a lo que los padres creen que los maestros piensan acerca de los niños con dificultades (pregunta 8). Probablemente se deba a la falta de un modelo comparable (usualmente los maestros no comparten sus ideas con los padres por lo que éstos tienen que inferir dichas ideas a través de la conducta de los docentes para con sus hijos y, generalmente infieren a partir de las conductas negativas pues, como nos aporta la teoría, se piensa que las conductas positivas no necesitan explicación).

Por último, una de las preguntas presentó modificaciones (la número 5), aunque no sustanciales. Lo relevante de las respuestas a esta pregunta es que aporta elementos considerados como favorables para llevar a cabo una intervención con los niños con dificultades lo que podría significar en un futuro el cambio de la creencia si se encuentran elementos adecuados para su tratamiento.

CONCLUSIÓN GENERAL DEL CUESTIONARIO DE LA MADRE LMTI

Hablando en forma general, el cambio de creencias en la madre LMTI fue adecuado.

De las nueve preguntas correspondientes al cuestionario, tres de ellas (preguntas 3, 4 y 5) obtuvieron cambios muy favorables ya que se reestructuraron por completo. Es decir, el proceso de intercambio de información fue favorable y logró adecuar los procesos de anclaje y objetivación para la reestructuración de las creencias.

Dos de las preguntas (1 y 9) presentaron cambios, aunque no se consideran del todo significativos ya que algunas de las afirmaciones eran adecuadas y solo fue necesario reestructurar aquellas que no favorecen el apoyo que como madre puede brindar en la intervención con su hijo.

Tres de las preguntas (6, 7 y 8) no presentaron cambios. Este resultado no es del todo negativo debido a que las afirmaciones que conformaron las preguntas se consideran adecuadas, en cuyo caso sólo se reforzarían y apoyarían en el cambio de otras creencias.

Es de hacer notar que una de las preguntas (la número 2) no presentó cambios favorables, en su segunda aplicación la madre hizo mayor énfasis en las condiciones innatas (ya se encontraba entre los 3 primeros sitios pero no ocupaba el primer lugar). Lo rescatable de esta pregunta es que las premisas secundarias

se relacionan con acciones favorables para una intervención con los niños, esto puede, en un momento dado, ser positivo para el cambio de la creencia.

CONCLUSIONES GENERALES

Haciendo un análisis general de los resultados, puede decirse que el curso-taller de comprensión lectora para padres promovió el cambio de creencias en las madres participantes de una forma favorable.

La mayoría de las respuestas dadas por las madres presentaron cambios favorables, haciendo notar que, en muchas de ellas, se hace alusión al aprendizaje de estrategias (por ejemplo las presentadas en el curso-taller) como mecanismo para mejorar la comprensión lectora en niños que tienen dificultades para ello.

Se logró, además, que las madres participantes conocieran e intentaran aplicar con sus hijos algunos de los textos de uso funcional que se presentaron en el curso-taller, con el objetivo de facilitar y hacer más motivante e interesante el proceso para sus hijos. También se considera que se logró modificar en cierta medida la creencia, generalizada, de que las dificultades para comprender la lectura son inherentes al niño y que, por lo tanto, no se puede hacer nada por ellos, en su lugar, se generalizó la idea de que existen diferentes alternativas para tratar dicha problemática y que una de ellas son las estrategias de comprensión lectora que aprenderían en el curso. El cambio del primer argumento mencionado es importante debido a que entre menor sea la relevancia otorgada a las condiciones innatas mayor apoyo podrá ser brindado por parte de los padres en la intervención del niño ya que las madres adquirirán mayor confianza en sus propias capacidades y, mediante el modelo de usuario, podrán intervenir en casa como apoyo al servicio que se le brinda a su hijo en la institución a la que asiste.

Otro punto importante del que se debe hacer mención es la información previa con la que llegaron las participantes al curso-taller. En el caso de este trabajo, parece claro que quienes poseen mayor nivel de estudios cuentan también con mayor información (aunque el nivel de estudios no asegura que toda

ella sea correcta). Los resultados obtenidos también parecen señalar que esta variable influye en que los procesos de anclaje y objetivación puedan darse de una forma más adecuada, dando como resultado que el intercambio de ideas fuese más fluido, no sólo por parte del facilitador hacia las participantes y viceversa, sino entre las mismas madres, apoyando incluso a la madre más desfavorecida. Cabe señalar en este punto que la información adecuada que poseían las madres también se vio reestructurada (aunque en menor medida) y reforzada por la información proporcionada por la facilitadora. De acuerdo a los datos obtenidos, la mayor cantidad de información adecuada se presentó en las madres con más alto nivel académico (para corroborar estos resultados se sugiere realizar una réplica de la intervención contando con una mayor población para correlacionar estadísticamente el nivel de estudios con los resultados obtenidos y verificar si dicha correlación es significativa).

REFLEXIÓN FINAL

A lo largo de la carrera los estudiantes vamos recolectando conocimientos que, en su mayoría nos parecen aislados unos de otros. Muchos de nosotros terminamos la carrera sin superar este problema y llegamos al mundo laboral con conocimientos y habilidades fragmentadas. Otros, como es mi caso en particular, tenemos la oportunidad de entrar a un sistema de prácticas que intentan integrar todos los conocimientos, insertando a los estudiantes en escenarios reales que nos permiten desarrollar habilidades necesarias para incursionar en ese mundo laboral (para muchos incierto) contando con el apoyo de un docente responsable y capaz que nos va guiando a lo largo de todas las prácticas, haciendo una cesión gradual de la responsabilidad de nuestras actividades dentro de la institución en la que practicamos.

Usualmente nuestra primer experiencia en el terreno laboral es creer que la población que atenderemos cubre el perfil que presentan los libros y que, por lo tanto, el abordaje de sus problemáticas también será el que sugiere el libro. Sin embargo, cuando se llega a un escenario real tenemos que poner en juego todos los conocimientos aprendidos a lo largo de la licenciatura para resolver las diversas situaciones que se nos presentan como, por ejemplo, la aplicación de una entrevista; el diseño de programas de intervención y su aplicación en población real; la adecuada interacción con las personas que solicitan nuestros servicios, etc.

La práctica en escenario, además, brinda la oportunidad del trabajo en equipo (situación cotidiana en el contexto laboral), ayudando a generar las habilidades adecuadas para este fin.

En ese mismo sentido, nos permite interactuar con profesionales de áreas afines a la Psicología, brindando espacios para el intercambio de ideas en aras de prestar un servicio más integral a la población.

Así mismo, la práctica permite a los estudiantes insertarse en una institución que ofrece servicios relacionados con el campo laboral en el que el estudiante desea insertarse posteriormente, permitiéndole, además, relacionarse social y profesionalmente con personas que ya tienen experiencia laboral y que pueden enriquecer con comentarios o sugerencias muestra práctica en el escenario.

El docente responsable de la prácticas juega un papel muy importante a lo largo de nuestras actividades en el escenario, ya que resuelve dudas, apoya con sugerencias, discute las temáticas relacionadas con nuestro trabajo y evalúa éste de manera objetiva y crítica, permaneciendo siempre abierto y dispuesto a resolver las problemáticas que puedan surgir a lo largo de nuestra intervención. Considero que contar con dicho docente es muy enriquecedor para los estudiantes pues de esa manera se transmite toda la experiencia laboral que el maestro posee.

El esfuerzo y dedicación que pongamos en nuestra práctica puede tener como fruto un trabajo recepcional como el que aquí se presenta. El informe de prácticas es una opción de titulación reciente que, en el caso de mi generación, nos brindó muchas oportunidades para generar un trabajo de calidad producto de nuestra experiencia en un escenario real y con una población a la que se le brindó un servicio adecuado y del cual se reportará nuestro desempeño y los resultados de nuestra intervención.

Para mí, en lo personal, ha sido una grata experiencia titularme bajo esta modalidad porque he tenido la oportunidad de recibir asesoría continua por parte de los docentes asignados en mi comité recepcional (quienes han estado al

pendiente de mi trabajo) así como de otros profesores que me apoyaron en aspectos metodológicos y de estilo.

Esta es una modalidad que nos permite una titulación casi inmediata a la conclusión de nuestro plan curricular dado que se hace a lo largo de tres semestres (7° , 8° y 9°), elevando la eficiencia terminal y evitando situaciones como postergar la titulación por realizar otras actividades ajenas a ésta.

REFERENCIAS

- Ψ Almaguer, S. y Piñones, L. (2001). *Las representaciones de alumnos y alumnas de primaria y secundaria acerca de la igualdad de educación entre niños pobres y ricos*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología: UNAM.
- Ψ Alvarez, A. y Del Río, P. (1990). *Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos que emplean escolares con y sin retardo lectográfico del 4º y 5º grado de primaria*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM
- Ψ Álvaro, J. L. y Garrido, A. (2003). *La psicología social actual. Psicología Social*. En: J. L. Álvaro y A. Garrido (comps.). *Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. España: McGraw Hill.
- Ψ Bonet, M. (Abril, 1991). *Cuadernos de Pedagogía*, 191, pp. 10-33. Barcelona: Fontalba.
- Ψ Bus, A. G., & Van Ijzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Reserch Quarterly*, 30, 998-1015.
- Ψ Castro, P., Cubero, V. (1996). La creación de un modelo para la atención de la familia: El programa seamos mejores padres y madres. *Revista de educación*. Vol 20, núm. 1. Costa Rica.
- Ψ Cataldo, Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres*. España: Visor.
- Ψ Chavarría, O. (1990). *¿Qué significa ser padres?* México: Trillas.
- Ψ Cooper, D. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Ed. Visor.

- Ψ Cruz, I. (2005). *Creencias pedagógicas de los profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos de la Universidad Iberoamericana*. Tesis de doctorado. Universidad Iberoamericana.
- Ψ Cunningham, C, y Davis, H. (1988). *Trabajo con padres*. México: Ministerio de Educación y Ciencia/ Siglo XXI.
- Ψ Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Granada: Aljibe.
- Ψ Diamondstone, J. M. (1991). *Talleres para padres y maestros. Diseño, conducción y evaluación*. México: Trillas.
- Ψ Díaz Barriga, F. (1992). *El proceso de la comprensión de la lectura de textos académicos*. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología. UNAM.
- Ψ Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Ψ Dirección General de Investigación Educativa. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Secretaria de Educación Publica.
- Ψ Farr, R. M. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En: J. A. Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. España: Gedisa.

- Ψ Farr, R. M. (1986). Las representaciones sociales. En: S. Moscovici (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. Pp. 495-506. España: Paidós.
- Ψ Fierro, F., García, R., y Vargas R. (2005). Una aproximación al estudio de las teorías implícitas de los padres acerca de las dificultades en la comprensión lectora de sus hijos. En: M. Quiles y F. Fierro (comps.). *Necesidades Educativas Especiales -investigaciones y reflexiones-*. México: Trabajos Manuales Escolares.
- Ψ Fierro, F. (documento no publicado, 1996) *Propuesta Alternativa del Proceso de Evaluación desde el Modelo Curricular-Social (PAPEM)*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ψ Friend, M. y Bursuck, W. (1999). *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración*. Argentina: Ed. Troquel
- Ψ García, J. A., Martín, J., Luque, J., Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Ed. SIGLO XXI.
- Ψ Gómez Palacio, M. y Ferreiro, E. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Ed. SIGLO XXI.
- Ψ Gómez Palacio, M., Villarreal, B., López, L. González, L., Adame, G. (1995). *La lectura en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP), Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Ψ Heward, W. (1998). *Niños excepcionales. Una introducción a la Educación Especial*. Madrid: Pearson Educación.
- Ψ Ibáñez. T. (1994). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.

- Ψ Kauffman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Ψ Kauffman, J. M. (1981). Introduction. En: J. Kauffman y D. Hallahan (comps.). *Handbook of Special Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ψ Macotela, S. (2003). *Introducción a la Educación Especial*. México: Coordinación de Psicología Educativa, UNAM.
- Ψ Marchesi, A. y Martín, E. (1998). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ψ Marková, I. y Moscovici, S. (2003). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En: J. A. Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. España: Gedisa.
- Ψ Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En: D. Páez, y A. Blanco, (Comps.). *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. España: Aprendizaje, S. L.
- Ψ Martínez, F. (3 de julio de 2003). *Los resultados de las pruebas PISA. Elementos para su interpretación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) Documento electrónico recuperado el 5 de junio de 2006, 1:10 p.m., de: <http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/pdf/PISAplus.pdf>

- Ψ Martínez, M. (1993). "Contexto familiar y desarrollo psicológico. Orientaciones para la evaluación e intervención" En: A. Rosa, I. Montero, M. C. García, (Comps.). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: ministerio de Educación y Ciencia/CIDE
- Ψ Mercer, D. (1987). *Dificultades en el aprendizaje*. México: Paidós.
- Ψ Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En: J. A. Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. España: Gedisa.
- Ψ Negrete, M. (2001). *Programa Psicoeducativo: promoción de actitudes favorables en padres en el proceso de rehabilitación de su hijo con dislalia funcional*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ψ Nisbet, J. y Shuksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Ψ Ovejero, B. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Ψ Purcell-Gates, V. (1995). Stories, coupons, and the "T. V. Guide": relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Ψ Remigio, A., Alcántara, M. (2004). Curso-taller para modificar los constructos de padres, asociados con la aceptación de las necesidades educativas

especiales de sus hijos. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Ψ Rodrigo, M y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En: M. Rodrigo y J. Palacios (Comps.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Ψ Rodrigo, M., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. España: Visor.
- Ψ Rojas, E. (1994). *Análisis de los programas de educación para padres de familia en las instituciones públicas del D. F.* Tesina, México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ψ Rojas, S. y Peón, C. (mecanograma, 1993). *El manejo del aprendizaje en el salón de clase*.
- Ψ Sánchez, A. (1997). *Intervención Psicopedagógica en Educación Especial*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona
- Ψ Sánchez, E. (1998). *Propuesta para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora mediante textos de uso funcional en un contexto cooperativo guiado para escolares con dificultades de aprendizaje*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ψ Sánchez, E. (1996). El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ψ Santrock, J. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw Hill.

- Ψ Sarmiento, C. (1995). *Leer y comprender. Procesamiento de textos desde la Psicología cognitiva*. México: Planeta.
- Ψ SEP (1994a). *Cuadernos de Integración Educativa No. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México*. México: Ed. D. E. E./SEP.
- Ψ SEP (1994b). *Cuadernos de Integración Educativa No. 2. Artículo 41. Comentario de la Ley General de Educación*. México: Ed. D. E. E./SEP.
- Ψ SEP (1994c). *Cuadernos de Integración Educativa No. 3. Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. México: Ed. D. E. E./SEP.
- Ψ Shea, M. y Bauer, M. (2000). *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw Hill
- Ψ Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. España: Ed. GRAÓ.
- Ψ Solé, I. y Teberosky A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Ψ Taylor, R. D. (1995). Functional uses of reading and shared literacy activities in Icelandic homes: A monograph in family literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 194-219.
- Ψ Utría, F. (1988). *Las estrategias de aprendizaje cognoscitivas, su importancia en la comprensión de textos y su uso en programas de entrenamiento*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

**ANEXO 1:
CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA**

INSTRUCCIONES:

A continuación se presenta una serie de preguntas con 5 posibles respuestas, le solicitamos que las ordene en los paréntesis de la izquierda tomando en cuenta las siguientes opciones:

- 1- Totalmente de acuerdo
- 2- De acuerdo
- 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4- En desacuerdo
- 5- Totalmente en desacuerdo

Por ejemplo, para la pregunta: “El niño que hace la tarea:”, usted puede contestar:

- (2) a) puede ser premiado**
- (1) b) entenderá mejor las clases posteriores**
- (4) c) será el consentido del profesor**
- (5) d) tendrá más amigos**
- (3) e) leerá más**

Conteste las siguientes preguntas:

1.- La causa por la que los niños no comprenden lo que leen es porque:

- () a) es algo heredado
- () b) no se les enseña en la escuela
- () c) en casa no existe el hábito por leer
- () d) no se les ha explicado para qué sirve la lectura
- () e) generalmente memorizan lo que leen

2.- El niño con dificultades para comprender lo que lee:

- () a) presenta problemas de atención en el salón de clases
- () b) no logrará entender completamente lo que lee
- () c) no podrá conseguir un buen trabajo
- () d) requiere que se le presione para leer
- () e) no ha obtenido hábitos de lectura en la escuela

3.- Los padres con niños que presentan dificultades para entender lo que leen suelen sentir que su hijo:

- a) está limitado en relación a otros niños
- b) será rechazado en la escuela
- c) necesita más apoyo del que ellos pueden darle
- d) necesita repetir muchas veces la lectura para entenderla
- e) mejorará, si aplica lo que lee, en su vida cotidiana

4.- Se puede ayudar a los niños con dificultades para entender lo que leen:

- a) brindándoles un tratamiento médico adecuado
- b) cuando los padres apoyan al profesional en la atención del niño
- c) haciéndoles leer y analizar textos con regularidad
- d) relacionando los textos con su vida cotidiana
- e) llevándolos a cursos de regularización

5.- Los padres con hijos que presentan dificultades para comprender lo que leen consideran que:

- a) los niños resolverán este problema por sí mismos a lo largo de su desarrollo
- b) los maestros deben resolver éstas dificultades
- c) sólo los profesionales pueden ayudarles
- d) sólo los textos escolares son útiles
- e) los maestros no saben enseñar a leer

6.- Los niños no se interesan en leer debido a que:

- a) las lecturas de la escuela son aburridas
- b) en la sociedad es obligatorio saber leer para incorporarse al empleo
- c) no compran libros para niños en casa
- d) no son capaces de entender lo que leen
- e) los maestros sólo se interesan en que los niños lean bien y rápido

7.- Un niño comprende lo que lee cuando:

- a) nace con la capacidad para analizar la lectura
- b) lee fluidamente en voz alta
- c) pone atención a la lectura de la clase
- d) la lectura se relaciona con sus propias experiencias
- e) sus papás leen con él

8.- Los niños con dificultades para leer adecuadamente son considerados por los maestros como:

- a) incapaces para poder entender lo que leen
- b) descuidados por sus padres
- c) alumnos que tendrán un futuro laboral incierto
- d) alumnos que necesitan apoyo especial
- e) alumnos con problemas de aprendizaje

9.- Los niños se motivan al leer cuando:

- a) les nace la inquietud por la lectura
- b) las lecturas escolares son atractivas
- c) leen con ellos en casa
- d) la lectura se aplica a diferentes situaciones de la vida cotidiana
- e) el maestro les permite que elijan sus lecturas

**ANEXO 2:
“Curso-taller de comprensión lectora para padres”**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRÁCTICAS INTEGRALES

**“CURSO-TALLER DE COMPRENSIÓN
LECTORA PARA PADRES”**

AUTORES:

FERNANDO FIERRO LUNA

BEATRIZ LUCINA RODRIGUEZ GUERRERO

Enero, 2005

Sesión 1

Introducción e integración grupal

La comprensión de textos ha sido uno de los campos de estudio al que más interés y dedicación han otorgado los Psicólogos durante los últimos 25 ó 30 años, incrementando de forma notable nuestro conocimiento de los procesos cognitivos que están implicados y desarrollando teorías amplias y relativamente precisas sobre la interacción de los citados procesos.

Es innegable que la lectura y la escritura juegan un papel muy importante en la actualidad. La lectura no ha sido sólo un medio de entretenimiento, sino una magnífica herramienta para la transmisión y adquisición de conocimientos y actualmente requerimos de saber leer para poder realizar muchas actividades (desde comprar comida y ver los ingredientes y la manera de preparar los alimentos, elegir el camión adecuado, hasta adquirir nuevos conocimientos) que puedan brindar herramientas o habilidades útiles. No es de extrañar que la preocupación por intentar mejorar las habilidades para comprender y retener la información a partir de textos surja casi pareja a la existencia de los mismos.

En México, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala que la comprensión lectora sigue teniendo una importancia fundamental en la comunicación humana. Requiere, cada vez más, la capacidad de poder enfrentarse a diversos tipos de textos, con propósitos, estructuras discursivas y disposiciones gráficas peculiares. A pesar de que la lectura es una actividad de suma importancia, en Latinoamérica existe mucha gente que aun no sabe leer, y mucha más que aunque si saber hacerlo, no logra comprender lo que lee y por lo tanto no puede aprovecharlo, es así que se considera fundamental revisar por qué las personas presentan dificultades para comprender lo que leen y cómo es que pueden eliminarse estas dificultades para que la lectura pueda ser aprovechada al máximo.

Sesión 1

Introducción e integración grupal

Objetivo específico:

Al terminar la sesión los participantes conocerán la importancia del trabajo cooperativo y del uso de estrategias metacognitivas para la solución de problemas.

Meta:

Al terminar la sesión los participantes se conocerán entre sí y se identificarán como grupo, reconociendo la importancia y ventajas del trabajo en equipo por su utilidad durante el curso. Así mismo se promoverá la participación de todos para establecer normas de trabajo para que sean utilizadas durante el curso.

Recursos:

- Ψ Hojas de colores
- Ψ Tijeras
- Ψ Regla
- Ψ Lápiz
- Ψ Pritt

Estrategias instruccionales:

- Ψ Práctica guiada
- Ψ Retroalimentación
- Ψ Activación del conocimiento previo

Actividades:

1. Presentación del programa, de la ponente y de la meta de la sesión. (5 min.)
2. Integración del grupo a través de una dinámica grupal. (20 min.)

3. Trabajo cooperativo del grupo a través de una dinámica grupal. (20 min.)
4. Establecimiento de normas de trabajo. (10 min.)
5. Aplicación de un cuestionario de conocimientos sobre comprensión lectora. (10 min.)

Ψ Dinámica grupal para integración

Materiales: Una bola de estambre.

Los participantes se colocan de pie formando un círculo y se le entrega a uno de ellos la bola de estambre; el cual tienen que decir su nombre, procedencia, tipo de trabajo que desempeña e interés en el curso, etc. Luego, éste toma la punta del estambre y lanza la bola a otro compañero, quien, a su vez, debe presentarse de la misma manera. La acción se repite hasta que todos los participantes quedan enlazados en una especie de telaraña.

Una vez que todos se han presentado, quien se quedó con la bola debe regresarla al que se la envió, repitiendo los datos dados por su compañero. Este a su vez, hace lo mismo de tal forma que la bola va recorriendo la misma trayectoria pero en sentido inverso, hasta que regresa al compañero que inicialmente la lanzó. Hay que advertir a los participantes la importancia de estar atentos a la presentación de cada uno, pues no se sabe a quien va a lanzarse la bola y posteriormente deberá repetir los datos del lanzador.

Ψ Dinámica grupal para trabajo cooperativo

- “Las figuras geométricas”.

Se formarán 4 equipos. A cada uno se le dará un sobre con material y una hoja con instrucciones.

Las instrucciones serán leídas por el facilitador en voz alta y se asegurará que todos las hayan entendido, indicando el tiempo que tendrán para realizar la actividad.

Las instrucciones son:

“Cada equipo deberá hacer:

1. Un cuadrado blanco de 12 x 12 cms.
2. Un rectángulo verde de 12 x 6 cms.
3. Una figura en forma de “T” en rosa y azul
4. Una cadena de 3 eslabones de diferente color cada uno (que ninguno de ellos sea blanco).

NOTA: Ningún equipo podrá utilizar otro material que no esté en los sobres.

El grupo debe llegar a la meta haciendo todo lo necesario.

TIENEN DIEZ MINUTOS PARA HACERLO

¡BUENA SUERTE A TODOS!

Material:

EQUIPO 1	EQUIPO 2	EQUIPO 3	EQUIPO 4
1 hoja blanca	1 hoja blanca	1 hoja blanca	1 hoja blanca
4 hojas verdes	4 hojas azules	4 hojas rosas	4 hojas amarillas
1 tijeras	1 lápiz	1 regla	1 pritt

El ponente no podrá intervenir directamente durante la actividad esperando que los participantes lo resuelvan solos.

Al término del tiempo se evaluará qué equipos llegaron a la meta y cómo lo hicieron.

En el caso de los equipos que no lograron llegar a la meta, se reflexionará acerca de por qué no se logró el objetivo, se ofrecerá retroalimentación y se dará otro tiempo (5 minutos) para que concluyan la actividad.

Preguntas de reflexión: (5 min.)

El facilitador preguntará, ¿les gustó la actividad?, ¿en qué se diferenció la etapa 1 de la 2?, ¿cuál fue más fácil?, ¿por qué creen que fue así?, ¿será importante tener una estrategia para resolver problemas?

Establecimiento de normas de trabajo:

Se dará un tiempo de 10 minutos para establecer las normas a seguir durante el curso, mismas que serán escritas en el pizarrón o papel rotafolio para que todos las puedan recordar a lo largo del curso.

Cierre de la sesión: (5 min.)

El facilitador enfatizará la importancia del trabajo en equipo y la necesidad de conocer a todos los miembros del grupo para facilitar el curso.

Sesión 2

Conociendo las características de mi hijo

Cuando para la mayoría de nosotros parece muy fácil tomar un libro y comenzar a leer, o ver algún letrado y leerlo, para nuestros niños con problemas en la lectura no es tan fácil.

Algunos de los factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora de nuestros niños pueden ser que:

- Ψ Olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio, pierden el hilo y no pueden captar la idea general de la frase del texto, a lo cual llamamos deficiencias en la decodificación.
- Ψ Tienen ideas equivocadas respecto a lo que realmente significa leer, se centran y dan más importancia a reconocer y discriminar las letras que a los procesos de comprensión, lo que les crea confusión respecto a las demandas de la tarea.
- Ψ Identifican un menor número de palabras y tienen dificultades en las palabras largas o poco frecuentes (pobreza de vocabulario).
- Ψ Tienen pocos conceptos y escasa información sobre el tema que se está tratando.
- Ψ Presentan problemas de memoria. La memoria a corto plazo permite mantener la información ya procesada durante un corto periodo de tiempo, mientras se lleva a cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando al sistema, al mismo tiempo que se recupera información de la memoria a largo plazo.
- Ψ Pueden tener una actitud pasiva cuando leen, lo que les lleva a una actividad rutinaria, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y elaboración del significado, y por lo tanto, a una falta de ajuste de las estrategias lectoras a las demandas de la tarea.
- Ψ Presentan escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas), que alude al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza e implica dos aspectos, por un lado la conciencia de los

procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad y por otro, la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad, de manera que el sujeto puede realizar correcciones cuando detecta que sigue un proceso equivocado.

- ψ Tienen una baja autoestima, cuando se autoevalúan o son evaluados por otros se dan cuenta de sus dificultades y la percepción que se hacen de sí puede ser muy negativa (Ej. “no sirvo para nada”).
- ψ Presentan un escaso interés en la tarea.

Es necesario que conozcamos éstas y otras características de nuestros niños como una forma para conocerlos, respetarlos y apoyarlos en su desarrollo y en su aprendizaje, cabe aclarar que no todos los niños presentan las mismas características, pero en general estas son las más frecuentes. La familia es el primer círculo social del niño, de él recibe sus primeros aprendizajes. ¿Por qué entonces no hacer el camino más fácil para que aprenda?

Sesión 2

Conociendo las características de mi hijo

Propósito específico:

Que los padres conozcan el perfil del niño con dificultades en comprensión lectora.

Meta:

Al finalizar la sesión los padres reconocerán dentro del perfil del niño con dificultades en comprensión lectora las características que poseen sus hijos, no sólo en sus limitaciones sino también en sus potencialidades.

Recursos:

- Ψ Hojas blancas
- Ψ Lápices
- Ψ Acetatos
- Ψ Proyector de acetatos

Estrategias instruccionales:

- Ψ Activación de nociones previas
- Ψ Exposición frontal

Actividades:

- Ψ Elaboración de preguntas para reconocimiento de nociones previas. (10 min.)
- Ψ Presentación de la información por parte del facilitador. (20 min.)
- Ψ Dinámica: ¿cómo es mi hijo? (25 min.)
 - A cada padre se le dará una hoja de papel y un lápiz
 - Se les pedirá que describan ¿por qué los niños no pueden leer bien?

- Se pedirá la participación, al azar, de 3 o 4 personas para exponer lo que escribieron
- Se reflexionará acerca de lo que escribió cada padre.

Preguntas de reflexión final: (15 min.)

¿Será importante conocer las limitaciones y potencialidades de mi hijo?, ¿por qué?, ¿para qué podría servirnos?

Cierre de la sesión: (5 min.)

El facilitador hará énfasis en la importancia de tener presentes las limitaciones y potencialidades de los niños para apoyarlos en su desarrollo.

Sesión 3

¿Qué es leer?

Al preguntarnos ¿Qué es leer? Pareciera que a nosotros, como adultos, nos están requiriendo una respuesta exageradamente simple. Sin embargo, lo que algunos investigadores han descubierto es que el leer requiere muchas más actividades mentales y algunas conductas observables que van más allá de una respuesta simple.

Al leer utilizamos la mayoría de los órganos de los sentidos y sus respectivas funciones como la vista, la audición, el lenguaje oral, el gusto, el tacto, etc. Decimos que se utilizan todos los órganos de los sentidos puesto que éstos nos sirven para incorporar a nuestro pensamiento todos aquellos sucesos, ideas y pensamientos, que vivimos a diario, en la escuela o fuera de ella. Este conjunto de experiencias se almacenan en nuestra memoria y serán recuperados posteriormente cuando lo necesitemos (al platicar con otros, al recordar algo que olvidamos al ir de compras etc.), pero sobre todo, este conocimiento almacenado lo usamos cuando leemos. Así, cuando leemos activamos estos conocimientos que tenemos almacenados en nuestra memoria de manera organizada en un algo similar a un “diccionario mental”. En la construcción de este diccionario mental señalábamos que tienen influencia todos nuestros órganos de los sentidos pero, principalmente, el lenguaje. Por ello, se sugiere “nutrir” al máximo el lenguaje de nuestros niños y para que posean mayor vocabulario ya que, al tener más vocabulario en su “diccionario mental” podrá comprender mejor lo que lee, es decir, los textos (llamamos texto a todo aquello que está escrito y al cual podemos tratar de entenderle como por ejemplo un libro, unas revista, un periódico, una carta, un anuncio, una monografía, etc).

Pero para poder leer requerimos además, como ya lo habíamos mencionado, los órganos de los sentidos, como los ojos (la visión) y el oído (audición). Al leer tenemos que recorrer con nuestra vista cada una de las palabras, oraciones, párrafos y páginas

completas (rastreo visual). Después de usar este rastreo visual de letras, sílabas, palabras, etc., relacionamos la letra con el sonido ya sea repitiéndolo verbalmente o sólo “repitiéndolo en nuestra cabeza”. Algunos de nuestros hijos hacen esto de manera adecuada y, en ocasiones, con mucha velocidad. Sin embargo a este tipo de lectura la llamamos “LECTURA MECÁNICA”, puesto que se lleva a cabo sin comprender lo que se lee.

Otro tipo de lectura es la “LECTURA COMPENSIVA” para la cual, como su nombre lo indica, requerimos comprender o darle un significado a lo que leemos y esto sólo será posible si activamos nuestro “diccionario mental”, para buscar todos los posibles significados de las palabras que leemos y entender mejor el texto.

Sin embargo, además de estas funciones del pensamiento, necesitamos estar motivados para leer un texto, tener interés en él y, sobre todo, que nos atraiga. Por eso es necesario que consideremos estos factores y apoyemos a nuestros hijos a desarrollar la creación de su diccionario mental, motivar a los niños a leer cualquier tipo de textos y producir un interés y motivación hacia éstos (escolares o no).

Pero algunos de ustedes se preguntarán cómo haremos que nuestros hijos se sientan atraídos a leer y, además, los apoyemos a construir un diccionario mental adecuado. La respuesta está en los temas que revisaremos en este curso-taller, en donde les daremos algunas formas o “estrategias para favorecer la comprensión lectora”, comenzando con esta sesión.

Sesión 3

¿Qué es leer?

Objetivo específico:

Al terminar la sesión los participantes conocerán la importancia de promover la comprensión lectora en sus hijos.

Meta:

Al terminar la sesión los padres de familia entenderán por qué es importante ayudar a sus hijos a comprender diferentes tipos de textos.

Recursos:

- Ψ Texto de “El lavado de ropa”.
- Ψ Cuestionario para evaluación del texto anterior.
- Ψ Hojas blancas
- Ψ Acetatos.
- Ψ Proyector de acetatos.
- Ψ Cuestionario para evaluación de conocimientos.

Preguntas:

Elaborar preguntas que permitan conocer las nociones previas y la reflexión de los padres de familia sobre lo que implica el leer: ¿Qué es leer?, ¿Para que sirve la lectura?, ¿Qué pasa en nosotros cuando leemos?, ¿Qué es un texto?

Estrategias instruccionales:

- Ψ Activación del conocimiento previo.
- Ψ Práctica guiada.
- Ψ Retroalimentación.

Actividades.

- 1) Elaboración de preguntas para reconocimiento de nociones previas. (10 min.)
- 2) Presentación de información. (20 min.)
- 3) Presentación del acetato sobre “El lavado de ropa”. (5 min.)
- 4) Aplicación del cuestionario sobre el texto anterior. (20 min.)
- 5) Preguntas de reflexión final. (15 min.)
- 6) Cierre de la sesión. (5 min.)

Preguntas de reflexión final:

Se considera adecuado preguntar a los padres cuestiones como: ¿Cómo se sintieron al leer el texto de “El lavado de ropa”? ¿Qué creen que necesitarían para entender este texto? ¿Cómo se sentirán sus hijos al enfrentar una situación similar a la que vivieron ustedes?

Cierre de la sesión:

Se sugiere al facilitador destacar: la importancia de la diferencia entre lectura mecánica y comprensiva, los procesos subyacentes a la comprensión lectora, la importancia de la motivación y el interés hacia los textos y la definición de éstos.

Sesión 4

¿Existen diferentes tipos de textos?

Una de las preguntas que nos podemos hacer es ¿todos los textos escritos son iguales? ¿En que se parecen o se diferencian? Pues bien, en esta sesión trataremos de responder a estas preguntas.

Los primeros tipos de textos escritos, hasta donde se sabe, fueron los cuentos ya que incluso en tribus muy primitivas se relataban cuentos a los niños por parte de las personas más ancianas de la comunidad. Posteriormente al crearse los primeros indicios de la escritura, como los dibujos, y posteriormente los signos escritos como las letras y palabras (asociado esto con el lenguaje verbal), se comenzó a recuperar los cuentos de los ancianos para escribirlos, apareciendo así los primeros cuentos editados. Estos cuentos tenían como finalidad el transmitir de una generación a otra diversos conocimientos, tradiciones, valores morales, episodios legendarios, formas de pensar y comportarse, etc. El cuento se convierte así en un conjunto de oraciones, párrafos y páginas, que permiten al lector regocijarse y atraer su interés por leer acerca de lo que “platican” otras personas llamadas escritores. Los cuentos contienen personajes, diversos ambientes, problemas y formas de solucionar estos problemas. Tienen un inicio (presentación de personajes, algunos ambientes y el principio de los problemas), un clímax, o parte en donde se agudizan los problemas y se dan soluciones y un final (la mayoría de las veces feliz, o en otras, trágico o penoso. Recuerde usted algún cuento y observará como todos tienen esta forma.

Así, cada texto tiene su propia estructura como por ejemplo los textos escolares, cuya principal función es enseñar un nuevo conocimiento o una habilidad para resolver problemas matemáticos, históricos, geográficos, etc.

La estructura de los textos de uso funcional, que son los que utilizaremos en este curso, se denominan así porque son escritos a los que todos tenemos acceso en nuestra comunidad, como es el caso de los periódicos, las historietas, los cuentos, las cartas, los anuncios, los guiones teatrales, los recetarios, los instructivos, etc., con una doble finalidad: en primer lugar, dar a conocer que no todos los textos son escolares y, por tanto, que el leer puede ser un proceso de regocijo y, por otro lado, mostrar que el leer es algo necesario en nuestra vida cotidiana.

El usar los textos de uso funcional es un pretexto para que reconozcamos que todos los textos tienen diferente estructura en base a su finalidad (el instructivo no tiene la misma finalidad que el periódico, por ejemplo), al tipo de mensaje que queremos enviar (una carta para pedir algo a diferencia de una historieta, cuyos mensajes son totalmente diferentes, en el primer caso se trata de usar un lenguaje formal y, en el segundo, se utiliza el humor), y a sus características (dependiendo del uso que le demos, por ejemplo un instructivo nos sirve para aprender a jugar con un nuevo juguete a diferencia de un guión teatral, cuya función es darle una secuencia a una obra de personajes).

Cada uno de los textos posee así una estructura que nos ayuda a diferenciarlos y esto juega un papel muy importante en la lectura que hagamos pues al reconocer dicha estructura ya sabremos por adelantado a que características de texto nos enfrentaremos, con lo cual podremos identificar su finalidad, uso y mensajes.

Textos de uso funcional
<p>Textos literarios. En ellos se encuentra información e intencionalidad estética que busca crear en el lector determinadas impresiones o sentimientos por medio de un lenguaje metafórico o figurado. El lector interactúa con el texto, pues debe encontrar la información, mensaje, intención, etc., contenida en él de manera implícita: haciendo interpretaciones de acuerdo al contexto, la trama, personajes, el lenguaje, etc, construyendo un sentido.</p> <p>Ejemplos: cuento, novela, obra de teatro, poema, etc.</p>

Textos científicos. Incluyen los contenidos del campo de la ciencia en general. Utilizan frases claras y el significado más conocido de las palabras o establecen definiciones operacionales. Incluye a todos los textos que proporcionan un conjunto de conocimientos organizados y sistemáticos.

Ejemplos: definiciones, notas enciclopédicas, informe experimental, monografía, biografía, etc.

Textos periodísticos. Utilizan el lenguaje con una función informativa, dan a conocer los sucesos más importantes en el momento en que se producen, agrupan la información de diferentes secciones de información: nacional, local, sociedad, economía, cultura, deporte, entretenimiento, etc.

Ejemplos: noticias, artículos de opinión, entrevistas, reportajes, crónica, reseña de espectáculos, etc.

Textos publicitarios. Proporcionan información sobre algún producto, bien o servicio para provocar la necesidad de adquirirlo, solo presenta las ventajas que ofrece el producto que se está ofreciendo, busca modificar comportamientos manipulando el lenguaje en función de lo que se pretende obtener del lector.

Ejemplos: aviso, folleto, afiche.

Textos humorísticos. Utilizan recursos lingüísticos e iconográficos que alteran el orden natural, deforman los rasgos de los personajes para provocar la risa.

Ejemplos: burla, ironía, sátira, caricatura, sarcasmo, tiras cómicas, historietas.

Textos instruccionales. Orientan la realización de una actividad o tarea, utilizan oraciones apelativas, hacen uso de la descripción para representar el proceso a seguir.

Ejemplos: manuales, recetas, instructivos, reglamentos, estatutos, contratos.

Textos epistolares. Constituidos por: encabezamiento en donde se define el lugar y tiempo de producción y datos del destinatario; cuerpo, en donde se desarrolla el mensaje y la despedida, que puede ser formal o informal dependiendo de la familiaridad existente con el destinatario.

Ejemplos: carta, solicitud, esquila, etc.

Sesión 4

¿Existen diferentes tipos de textos?

Objetivo específico:

Al finalizar la sesión los padres identificarán los diferentes tipos de textos de uso funcional de acuerdo a sus características, tipo de mensaje y finalidad y sus implicaciones en la comprensión lectora.

Meta:

Al finalizar la sesión los padres conocerán las diferencias en los textos de uso funcional y la importancia que tienen en la comprensión lectora de sus hijos.

Recursos:

- Ψ Conjunto de textos de uso funcional de diferentes características.
- Ψ Acetatos.
- Ψ Hojas rotafolio.
- Ψ Plumones
- Ψ Proyector de acetatos.

Preguntas:

Reconocer las nociones previas de los padres: ¿Qué tipo de textos conocen?, ¿En que se parecen éstos o en que son diferentes?, ¿Conocen textos que utilicen en su vida diaria?

Estrategias instruccionales:

- Ψ Activación del conocimiento previo.
- Ψ Exposición frontal.
- Ψ Modelamiento.
- Ψ Práctica guiada.

ψ Retroalimentación.

Actividades:

- 1) Explicar la meta de la sesión. (5 min.)
- 2) Formar equipos de 4 o 5 personas. (paso 2 a 5, 25 min., en conjunto)
- 3) Repartir al azar los diferentes tipos de textos.
- 4) Pedir a los padres que contrasten los textos de acuerdo a sus diferencias o similitudes.
- 5) Pedir que por equipo escriban, en las hojas rotafolio, las diferencias y similitudes encontradas.
- 6) Presentación de las conclusiones del equipo ante el grupo. (10 min.)
- 7) Presentación de la información por parte de los facilitadores. (20 min.)
- 8) Preguntas de reflexión final. (10 min.)
- 9) Cierre de la sesión. (5 min.)

Preguntas de reflexión final:

Preguntar a los padres si encontraron diferencias y similitudes entre los textos, la importancia de reconocer éstas, la finalidad que se tiene de que sus hijos conozcan la estructura de los textos y la importancia de trabajar con textos de uso funcional.

Cierre de la sesión:

Se sugiere al facilitador que apoye a cada uno de los equipos durante el desarrollo de la actividad. Asimismo se requiere que el facilitador retroalimente al grupo en cuanto a destacar la importancia de la relación entre reconocimiento de la estructura de los textos y la comprensión de los mismos, la influencia tan importante que existe en la diferenciación de los textos por parte de sus hijos en la comprensión de textos escolares. Si es necesario, el facilitador modelará en cuanto a presentar diferencias y similitudes entre los textos.

Sesión 5

¿Cómo se organiza la información en nuestro cerebro? Y ¿Cómo la recuperamos?

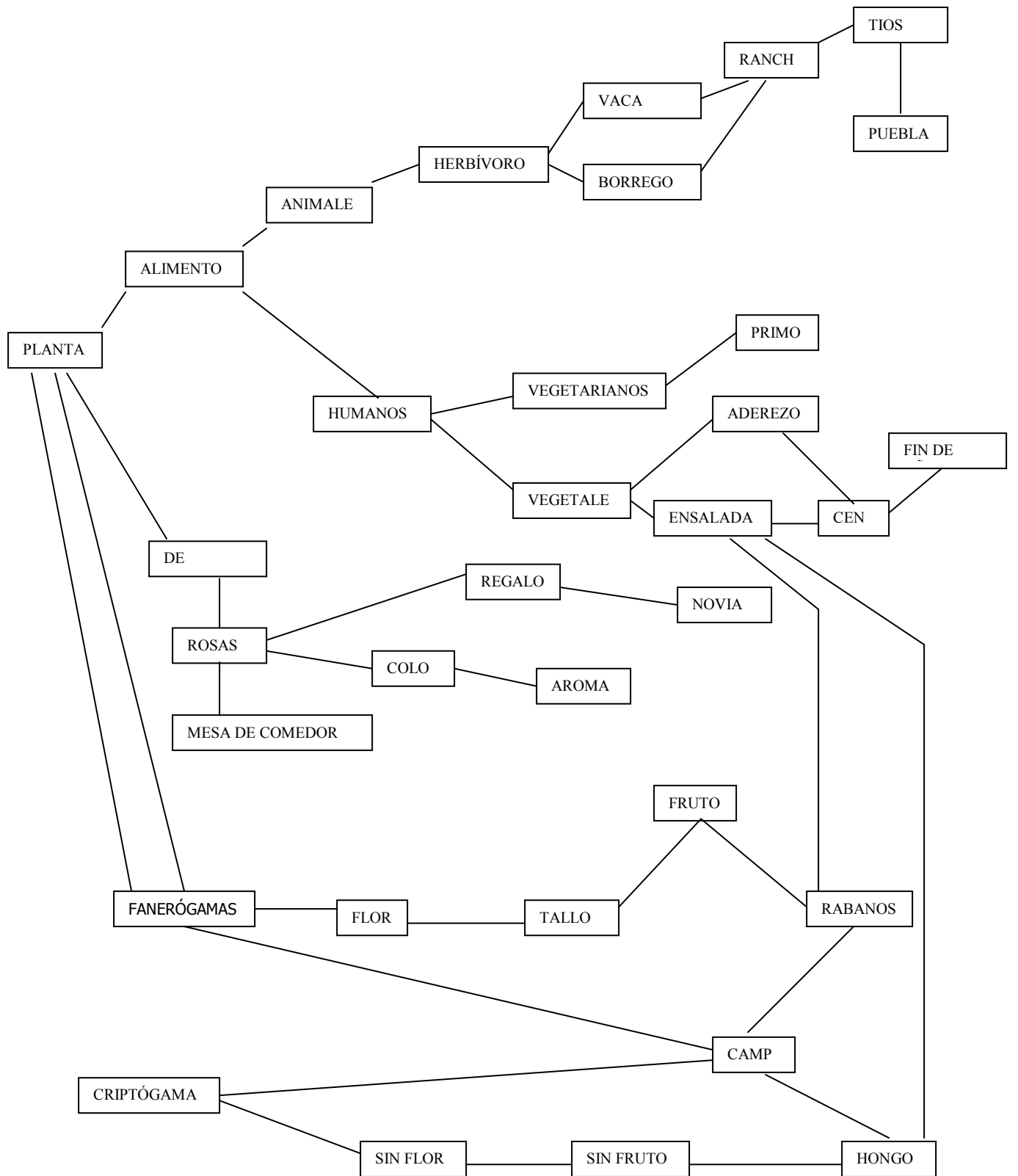
La información que aprendemos se almacena y organiza en nuestro cerebro, específicamente en nuestro diccionario mental o mundo posible, conteniendo la información más importante, lo que tiene más significado para todos y cada uno de nosotros. Algunos Psicólogos han intentado elaborar algunos modelos que nos permitan entender cómo sucede este proceso de almacenamiento y recuperación o recuerdo de lo que aprendemos todos los días. Hasta el momento no existe un modelo único que nos permita llegar a decir que esa es la forma en que se da este proceso, sin embargo, un modelo que parece adecuado es aquél que se denomina de REDES NEURONALES. Para facilitar un poco más la explicación de este modelo llamémosle modelo de REDES.

Todos conocemos las redes, que no son otra cosa que una serie de trozos de algún material y nudos. De igual forma se guardan las ideas en nuestro diccionario mental. Las ideas más importantes son almacenadas en este diccionario y, a su vez, todas aquellas otras ideas relacionadas con ésta, aprendidas en ese momento o con anterioridad, de tal manera que cada vez vamos haciendo más grande nuestra red. En el modelo de las REDES cada uno de los nudos es una idea o concepto que, como en un circuito de una serie de navidad, se activa al encenderse la serie de tal manera que la electricidad va pasando por todo el cable para permitir que enciendan todos los demás, es decir, se ACTIVAN todos aquellos nudos con los que tiene relación ese cable o cables.

De igual manera sucede con nuestras ideas o conceptos: cuando nosotros leemos o escuchamos algunas ideas, inmediatamente se activan otras ideas o conceptos. Sin embargo, depende de lo que se trate el libro o la plática para que nos UBIQUEMOS o CONTEXTUALIZEMOS, y no caigamos en el error de estar hablando o leyendo sin saber de que trata la plática o el libro.

Pongamos un ejemplo:

Supongamos que en una clase de ciencias naturales los niños están aprendiendo acerca de lo que son las plantas. Este conocimiento puede representarse de la siguiente forma: (SE PRESENTA EN LA SIGUIENTE PÁGINA PARA QUE APAREZCA COMPLETO)



En esta representación gráfica sólo se encuentra una posible forma de organización del concepto de planta. Sin embargo para la clase que quisiera dar el maestro, no todas las redes serían necesarias. Cabe mencionar que cada relación de NODOS con sus respectivos lazos de unión también pueden ser llamadas “VÍAS DE CONDUCCIÓN”. De tal forma que para el maestro sólo servirían algunas vías de conducción y otras serían ejemplos o formas que se podrían utilizar para activar los mundos posibles de los estudiantes.

Sesión 5

¿Cómo se organiza la información en nuestro cerebro? Y ¿Cómo la recuperamos?

Objetivo específico:

Al finalizar la sesión los padres de familia aplicarán sus conocimientos previos al escuchar la lectura de un cuento, en cuanto a su superestructura, con la finalidad de que elaboren una red conceptual acerca del mismo.

Meta:

Al finalizar la sesión los padres organizarán una representación gráfica acerca de las relaciones de ambientes y personajes de un cuento.

Recursos:

- Ψ Proyector de acetatos.
- Ψ Acetatos.
- Ψ Cuento corto (no mayor de dos cuartillas)
- Ψ Hojas rotafolio.
- Ψ Plumones.

Preguntas:

Se recomienda preguntar a los padres ¿Cómo creen que se organiza la información en nuestro cerebro? ¿Los textos podrán ayudar a organizar la información? ¿Cómo? ¿Para organizar la información será necesario activar el diccionario mental de los niños? ¿Por qué?

Estrategias instruccionales:

- Ψ Reconocimiento de nociones previas.
- Ψ Exposición frontal.
- Ψ Retroalimentación.

Ψ Practica guiada.

Actividades:

1. Reconocimiento de las nociones previas. (10 min.)
2. Presentación de la información por el facilitador. (20 min.)
3. Recordatorio de la superestructura del cuento. (paso 3 a 8, 30 min. en conjunto)
4. Lectura oral del cuento.
5. Explicación de la actividad a realizar.
6. Conformación de equipos.
7. Elaboración de una red conceptual por equipos.
8. Presentación y explicación de la red conceptual ante el grupo.
9. Retroalimentación del grupo.

Preguntas de reflexión final: (10 min.)

Se recomienda preguntar a los padres ¿Qué les pareció la actividad? ¿Esta forma de organización de la información será adecuada para los niños? ¿Por qué? ¿Consideran otra forma de organizar la información? ¿Este texto es adecuado para organizar la información? ¿Existirá otro tipo de texto?

Cierre de la sesión: (5 min.)

Se sugiere dar respuesta a las dudas de los padres e incluso hacer notar que existen otras formas de representación (dibujo, cuadros sinópticos, resúmenes, etc), aunque ésta es una de las formas más simples.

Sesión 6

¿Utilizamos nuestra imaginación?

Seguramente ustedes habrán leído la novela o visto la película “La Historia sin fin”. Ésta trata de un niño, llamado Sebastián, que entra a una librería y al estar revisando los libros se queda dormido y cae en un profundo sueño, durante el cual, gracias a la imaginación entabla una pelea contra “la nada” (que representa a la ignorancia). En esta lucha, Sebastián se enfrenta a la nada equipado solamente con su imaginación para salvar a la princesa Aurora. Durante toda la historia Sebastián conoce a varios personajes y escenarios, producto de su imaginación.

La moraleja de esta historia nos hace ver la importancia de desarrollar nuestra imaginación para que no nos venza la ignorancia, así como nunca dejar de tener sueños que se activen en el momento adecuado.

Desde el punto de vista de la Psicología diríamos que es necesario activar nuestro diccionario mental, del cual ya hablamos en sesiones anteriores, y que también podemos llamar “nuestros mundos posibles”. Estos mundos posibles se construyen con todo lo que nosotros vamos cosechando de nuestras experiencias en el mundo real e imaginario. Sin embargo, en ocasiones no lo utilizamos porque nos vence la nada, la ignorancia, representada en nuestro mundo actual por todo el conjunto de mensajes que nos llegan a través de algunos programas de radio, televisión, juegos de computadora, etc., que limitan que utilicemos nuestra imaginación.

Pero ¿cómo podemos activar nuestra imaginación? La respuesta no es tan simple pero aquí podríamos plantear algunas sugerencias: lo más importante es utilizar situaciones que permitan liberar nuestros mundos posibles y usar así nuestra imaginación (como por ejemplo al leer textos de cualquier tipo, al resolver un problema de matemáticas, al resolver un problema al hacer compras, al tratar de poner un cuadro en la pared de nuestra casa, etc.); la otra manera es empezar por desarrollar

“inferencias”, es decir, utilizar “el qué pasaría si...”, o “creo que la solución es...”, o bien “lo más adecuado sería...”. De hecho al utilizar inferencias activamos nuestros mundos posibles o cantidad de información almacenada que tenemos en nuestra memoria y que adecuamos al tratar de resolver un problema o satisfacer una necesidad.

En nuestra interacción con los niños, podemos utilizar en buena medida las inferencias acerca de los textos que vayamos revisando con ellos, como una forma de activar su memoria y su pensamiento. Cuando cada uno de nosotros lee un texto siempre nos vamos anticipando a “lo que vendrá” después de lo que hemos leído.

De esta manera al leer y anticiparnos al texto desarrollamos inferencias.

Sesión 6

¿Utilizamos nuestra imaginación?

Objetivo específico:

Al finalizar la sesión los participantes aplicarán las inferencias como un recurso para activar sus conocimientos y utilizar su memoria a largo plazo al leer un texto de uso funcional.

Meta:

Al finalizar la sesión los padres de familia utilizaran su imaginación al leer el periódico.

Recursos:

- Ψ Noticias de secciones diversas de diferentes periódicos.
- Ψ Proyector de acetatos.
- Ψ Acetatos.

Preguntas:

Se sugiere al facilitador que haga preguntas como ¿Qué es la imaginación? ¿Cómo nos damos cuenta que imaginamos? ¿Cómo podemos desarrollar la imaginación en nuestros hijos?

Estrategias instruccionales:

- Ψ Práctica guiada.
- Ψ Instrucción directa.
- Ψ Modelamiento.
- Ψ Activación de conocimientos previos.

Actividades:

1. Preguntas de activación del conocimiento previo. (10 min.)

2. Presentación de los contenidos por parte del facilitador. (15 min.)
3. Lectura de una noticia periodística por parte del facilitador para que los padres desarrollen inferencias. (5 min.)
4. Formación de equipos de tres o cuatro padres de familia. (pasos 4 a 10, 30 min., en conjunto)
5. Asignación al azar de los encabezados de noticias periodísticas diversas.
6. Lectura de los encabezados por parte de cada equipo.
7. Selección de la noticia adecuada al encabezado (colocadas en una mesa o en el escritorio para que los padres las puedan leer).
8. Presentación de cada equipo de la lectura de encabezado y noticia.
9. Elaboración de una actividad, utilizando el periódico, para utilizar la activación de inferencias con sus hijos (trabajo en equipo).
10. Presentación del trabajo de equipo ante el grupo.

Preguntas de reflexión final: (10 min.)

Se sugiere al facilitador haga preguntas como; ¿Qué dificultades tuvieron para encontrar la noticia adecuada al encabezado?, ¿Qué se les hizo más fácil?, ¿Creen que desarrollaron inferencias?, ¿Por qué?, ¿Creen que utilizaron su imaginación?, ¿Por qué?

Cierre de la sesión: (5 min.)

Se recomienda al facilitador hacer evidente la importancia de activar sus conocimientos y desarrollar su imaginación, la importancia de hacer esto con cualquier tipo de texto con sus hijos y, sobre todo, la importancia que esto tiene al leer un texto.

Sesión 7

¿Los textos pueden servir para organizar las ideas de nuestro pensamiento?

Las ideas que tenemos en nuestro pensamiento deben estar almacenadas y organizadas, como lo vimos en la sesión anterior, pues de no ser así todo lo que hemos aprendido estaría desperdigado por todo nuestro cerebro. Así, cada vez que tuviéramos que resolver un problema tendríamos que empezar desde el principio. Por ejemplo. Imagine usted que le invitan a una fiesta. Seguramente usted ha ido varias veces a una, pero si usted no supiera que significa este evento social, o lo que se hace en una fiesta, o qué es un invitado, o qué es un regalo o lo que es un festejado, entonces alguien se lo tendría que explicar. Pero qué pasaría si después le volvieran a invitar a otro festejo y usted no hubiera almacenado en su memoria el significado de fiesta, como producto de su anterior experiencia. Tal vez le tendrían que explicar nuevamente todo lo que ya hemos mencionado anteriormente acerca del significado de fiesta. Afortunadamente esto no sucede así, ya que el ser humano tiene la capacidad de memorizar (almacenar) información y también de organizarla, lo cual ayuda enormemente a nuestro pensamiento.

Para ello es necesario que existan ciertos procesos en nuestra cerebro que nos permitan desarrollar eso que llamamos memoria. Dichos procesos son:

La codificación: esto significa que los objetos, sucesos y experiencias impactan nuestros órganos de los sentidos (oído, gusto, olfato, vista, etc), los seleccionamos y almacenamos en nuestra memoria, siempre y cuando sean importantes para nosotros y hayamos puesto atención en ellos.

La elaboración o construcción: significa que ya que almacenamos la información cada uno de nosotros le da su “toque especial a lo que aprendemos”, ya que todos somos diferentes y hemos tenido experiencias distintas. Por ejemplo, si a

cada uno de ustedes les preguntáramos que es una fiesta , cada quien nos daría una definición diferente.

El almacenamiento: la información que aprendemos en la escuela o en la vida cotidiana se almacena en nuestro diccionario mental, como si fueran diferentes secciones del supermercado. Por ejemplo, en una parte se encuentra lo que hemos aprendido acerca de cómo cocinar diferentes platillos, en otro lado se encuentra lo que aprendimos de matemáticas en la escuela, en otro lado se encuentra todo lo que sabemos acerca de cómo hacer compras y en dónde comprar diferentes cosas, etc.. De tal manera que, como ya lo comentábamos anteriormente, la información no está revuelta en nuestra memoria. Para ello, todos hemos aprendido diferentes formas para poder almacenar la información, como por ejemplo, apuntar en una lista lo que tenemos que comprar al ir de compras, apuntar el teléfono de algún conocido en una agenda, relacionar lo que aprendemos en el curso, como la palabra “codificación” asociando las letras de esta palabra con la primera letra del nombre de personas conocidas (C-armen, O-scar, D-aniel. I-sabel, F-ernando, I-nés, C-inthia, A-na, C-arlos, I-rma, O-mar, N-adia) y otras más.

La recuperación: este proceso tiene que ver con la posibilidad que nosotros vamos aprendiendo para recordar y utilizar la información en el momento adecuado para resolver un problema.

Esta presentación de cómo funciona nuestra memoria tiene que ver con la manera en que nosotros le podemos ir dando pistas a nuestro pensamiento para que podamos utilizar nuestros conocimientos, de manera organizada.

Para ello, podemos utilizar una forma que tiene que ver con una estrategia (serie de pasos a seguir para alcanzar una meta) que denominamos “secuenciación”. La secuenciación es una forma que desarrolla nuestro pensamiento para ordenar diversas acciones de acuerdo al tiempo, o bien, ordenar objetos del “más grande al más

pequeño”, del “más delgado al más gordo”, etc. Así, tenemos diferentes formas de secuenciar objetos o hechos que leemos o vivimos.

Algunos de nuestros pequeños, además de tener dificultades para organizar sus ideas en la memoria porque no le dan un significado adecuado y, por tanto no almacenan la información en la “sección” adecuada, también puede ser que no hayan aprendido la manera adecuada de secuenciar.

Los textos de uso funcional nos pueden servir para que los niños aprendan a secuenciar ya que se les puede pedir que, después de haber leído un recado, un recetario o un instructivo, nos repitan los pasos a seguir para elaborar un platillo (por ejemplo, un pastel) o armar algún aparato simple. De esta manera, apoyamos al niño para que, a través de la lectura de textos, aprendan a secuenciar y dar orden a su pensamiento.

Sesión 7

¿Los textos pueden servir para organizar las ideas de nuestro pensamiento?

Objetivo específico:

Al finalizar la sesión los padres analizarán la importancia de la aplicación de la estrategia de secuenciación como una forma de organización de nuestras ideas, utilizando diversas actividades.

Meta:

Al finalizar la sesión los participantes entenderán por qué los niños deben aprender a organizar lo que aprenden utilizando la secuenciación.

Recursos:

- Ψ Viñetas de una secuencia (por lo menos seis viñetas)
- Ψ Proyector de acetatos.
- Ψ Acetatos.
- Ψ Hojas blancas.
- Ψ Lápices.

Preguntas:

Se sugiere preguntar a los padres de familia ¿Cómo creen que se organizan las ideas en nuestra cabeza? ¿Qué es lo que más recuerdan de alguna etapa de su desarrollo? ¿Se acuerdan de algún evento en especial? ¿Por qué? ¿Lo podrían relatar? ¿Podrían nombrar, en orden, las características de algún objeto? , etc.

Estrategias instruccionales:

- Ψ Práctica guiada.
- Ψ Modelamiento.
- Ψ Activación de conocimientos previos.
- Ψ Manejo de grupo cooperativo.

ψ Exposición frontal.

Actividades:

1. Activación de nociones previas a través de las preguntas.(10 min.)
2. Exposición frontal del tema. (15 min.)
3. Conformación de equipos de trabajo. (paso 3 a 8, 30 min., en conjunto)
4. Explicación de la actividad a desarrollar: “A continuación les daremos una serie de viñetas que se encuentran en desorden. Ustedes deben darles un orden y relatarnos posteriormente una historia utilizando la secuencia que hayan hecho”.
5. Hacer preguntas como: ¿Cómo pensaron darle orden a las viñetas? ¿Por qué le dieron ese orden? ¿Creen que hayan utilizado su mundo posible para darle una secuencia a las viñetas? ¿Por qué?
6. Actividad individual: “Relato de una experiencia”. Pedirle a los participantes relaten por escrito una experiencia breve (no más de una cuartilla), en la que establezcan una secuencia de acontecimientos o describan, en orden, las características de algún objeto o fenómeno. Se pedirá posteriormente a tres personas, elegidas al azar o participación voluntaria, que lean su texto.
7. Hacer preguntas como: ¿Cree usted que recuperó de su memoria la información más relevante? ¿Cómo cree que lo haya hecho? ¿Qué cosas se le dificultaron? ¿Podría haber hecho esto si no tuviera almacenada la información?, etc.
8. Retroalimentar a los padres con respecto a la información revisada.

Preguntas de reflexión final: (10 min.)

Algunas de estas preguntas ya se incorporaron a lo largo de las actividades. Se sugiere motivar a los padres, por su trabajo en equipos e individual.

Cierre de la sesión: (5 min.)

Se sugiere hacer énfasis en la importancia de la secuenciación como una estrategia de aprendizaje que puede ser utilizada en la lectura y, sobre todo, con textos de uso funcional. Asimismo, enfatizar los aspectos relacionados con la importancia de que estas estrategias se aprenden paulatinamente y los padres juegan un papel muy

importante en ello. De la misma manera, reconocer las implicaciones que esto tiene en el desarrollo del pensamiento y la memoria.

Sesión 8

¿Cómo podemos elaborar y construir ideas utilizando textos de uso funcional?

Anteriormente ya hemos platicado acerca de un proceso muy importante que se desarrolla en nuestra memoria y que tiene que ver con nuestro pensamiento, este proceso es llamado elaboración o construcción. La elaboración o construcción tiene que ver con otro proceso que es la recuperación de ideas de nuestra memoria.

Cuando nosotros elaboramos o construimos una respuesta para solucionar cualquier problema tenemos que activar nuestras ideas almacenadas y recordarlas para hacer algo que nos permita llegar a resolverlo, de la manera más adecuada. Para nosotros esto pareciera muy fácil pero, para algunos de nuestros niños, esto requiere un gran esfuerzo. ¿Por qué decimos esto?, pues porque elaborar una idea tiene que ver con:

- Ψ Despertar nuestro mundo posible.
- Ψ Activar los conocimientos o ideas adecuadas que se encuentran en nuestro mundo posible.
- Ψ Identificar el problema.
- Ψ Reconocer la meta.
- Ψ Aplicar las ideas y recursos adecuados para resolver el problema, ideando un plan.

Cuando nosotros utilizamos un texto de uso funcional con los niños lo primero que tenemos que hacer es despertar su curiosidad e interés con respecto al contenido del mismo (Por ejemplo, con comentarios como “Tengo un cuento que habla de cosas muy interesantes que te gustaría conocer, te gustaría que lo leyéramos” “A que ni sabes de que trata esta noticia” etc.). Después de leerle el texto, o que él o ella lo lean solos, se le pueden hacer preguntas del mismo y preguntarles, por ejemplo: “¿Qué otra cosa harías si fueras el personaje del cuento...?” “¿Cómo llenarías los globos del cómic si

estuvieran en blanco? (elaboración del diálogo), “¿Qué responderías a la carta que me envió tu abuelita?” etc.

De esta manera nosotros apoyamos al niño para que vaya echando a andar sus ideas para darle un mayor significado a lo que lee y despertamos su curiosidad por resolver un problema con sus propias ideas, lo interesamos en lo que lee y al mismo tiempo desarrollamos estrategias para apoyarlo en la construcción de sus propias ideas utilizando textos.

Sesión 8

¿Cómo podemos elaborar y construir ideas utilizando textos de uso funcional?

Objetivo específico:

Al finalizar la sesión los padres analizarán la importancia del proceso de elaboración como una estrategia necesaria para la comprensión lectora y la construcción de ideas nuevas, a partir del uso de textos de uso funcional.

Meta:

Al finalizar la sesión los participantes adquirirán algunas habilidades para promover la activación del conocimiento en sus hijos a través de la lectura de textos de uso funcional.

Recursos:

- Ψ Una tira cómica con los globos en blanco.
- Ψ Hojas blancas.
- Ψ Situaciones problema (por lo menos seis).
- Ψ Lápices.
- Ψ Acetatos.
- Ψ Proyector de acetatos.

Preguntas:

Desarrollar preguntas como: ¿Qué hacen ustedes cuando tienen que solucionar un problema? ¿Qué pasa en nuestras cabezas cuando nos enfrentamos a una situación que no conocíamos? ¿Consideran que es importante identificar el problema y los recursos que tenemos para solucionarlo? ¿Por qué?, etc.

Estrategias instruccionales:

- Ψ Exposición frontal.
- Ψ Activación de conocimientos previos.

- Ψ Práctica guiada.
- Ψ Retroalimentación.
- Ψ Manejo del aprendizaje por equipos.

Actividades:

1. Activación del conocimiento previo. (10 min.)
2. Exposición frontal. (15 min.)
3. Conformación de equipos. (1 min.)
4. Desarrollo de la actividad: “elaboración de diálogos”, utilizando la tira cómica. (15 min.)

Actividad por equipos. (20 min.)

1. Presentación al grupo del trabajo por equipos.
2. Retroalimentación con preguntas como: ¿Cómo se les ocurrió tal diálogo? ¿Qué tomaron en cuenta para construir el diálogo? ¿Les sirvió de algo tener los dibujos de la viñeta? ¿Cuál era el problema a resolver? ¿Creen ustedes que utilizaron su diccionario mental o su mundo posible? ¿Por qué?, etc.
3. Presentación de diferentes situaciones problema. Solución por equipos.
4. Presentación del trabajo por equipos ante el grupo.
5. Retroalimentar nuevamente haciendo uso de las sugerencias de la exposición en cuanto a que hacer para resolver un problema.

Preguntas de reflexión final: (10 min.)

Se recomienda establecer un vínculo estrecho entre los contenidos expuestos, la solución de problemas y la importancia de la elaboración y el papel tan importante que puede jugar la lectura de textos en este proceso.

Cierre de la sesión: (5 min.)

Pedir a los padres ejemplos de cómo podrían utilizar los textos para desarrollar la elaboración de ideas y soluciones de problemas.

Sesión 9

Seleccionando información importante de los textos

Una de las tareas que con mayor frecuencia piden a los niños en la escuela es que elaboren monografías, biografías o algún resumen escrito. Sin embargo, la investigación que han desarrollado algunos Psicólogos en las escuelas primarias de nuestro país es que la gran mayoría de los estudiantes no saben hacer un resumen. Sin embargo, esto no es un error de los niños en realidad, dado que la habilidad para hacer resúmenes no es algo que ya traigamos de herencia sino algo que debemos aprender de alguien que lo haga, que nos muestre paso a paso como elaborar una síntesis o resumen, que nos explique verbalmente los pasos que ha seguido para hacerlo y que posteriormente nos ayude poco a poco a elaborar varios de ellos.

Sin embargo, un primer paso para hacer un resumen es codificar la información importante, es decir, como explicábamos en sesiones anteriores, esto implica que el niño seleccione la información importante, la que tenga un significado para él y que tenga que ver con la tarea que le pidieron. Por ello difícilmente existen reglas para seleccionar lo más importante de un texto ya que depende de: la información del diccionario mental que el estudiante posea, de la asignatura de que se trate y de la tarea encomendada por el profesor. No obstante, podemos hacer algunas sugerencias generales:

- ψ Es conveniente comenzar con pedirle al niño que nos relate verbalmente lo más importante de una película o de un programa de televisión, es decir, lo que se le haya más interesante o importante del mismo. En esta actividad nosotros, como padres, podemos ir sugiriendo formas adecuadas de sintetizar la información o que realce algo importante de un personaje, secuenciar la información (en sesiones anterior explicamos la importancia de la secuenciación). Este proceso es importante porque implica que el niño reconstruya una historia y le dé un significado, que lo pueda decir “con sus propias palabras” (lo parafrasee).

- ψ De esta manera los niños seleccionan lo más importante. Después les podemos pedir que lo escriban para que lo lean otros miembros de la familia o algún otro amiguito (es necesario que en este caso no demos tanta importancia a la ortografía o a los signos de puntuación pues en este momento lo importante es que los niños lleven a cabo un solo proceso. Las reglas ortográficas las iremos corrigiendo con él, poco a poco, leyendo el texto que elaboró y que se vaya dando cuenta de la dificultad de que no use comas, puntos o acentos, para poder entender lo que el quiso describir.

- ψ Posteriormente se le puede pedir que utilice textos funcionales (revistas de su interés, cómics, noticias, etc.), para que seleccione (puede ser subrayando, de preferencia), la información más importante. Preguntarle por qué le pareció importante, qué le interesó de ella, cuándo sucedió lo que leyó, etc. Lo subrayado descarta lo trivial, “la paja” (a esta estrategia la denominamos **de supresión**). Asimismo se le puede pedir que organice o clasifique la información de objetos o conceptos similares para que pueda resumir, por ejemplo en el texto: “Ayer Juan fue al mercado con su abuela y compraron jitomates, chayotes, calabacitas, pepinos, tomates, chiles, cebollas, flor de calabaza y otras cosas. Después compraron rosas, azucenas, margaritas, gladiolas y algunas flores de azahar”. Este mismo texto se podría resumir como “Ayer Juan fue al mercado con su abuela y compraron verduras y flores” (esta estrategia se denomina de **colección o generalización**.) Igualmente pedirle ahora que lo subrayado lo escriba para que otros lo puedan leer. Es importante mencionar que la técnica de subrayar juega un papel muy importante en la selección de información y en la elaboración de resúmenes. Le sugerimos que muestre interés por lo que está haciendo el niño pues esto lo motivará. Cuando el niño ya es capaz de comprender lo que lee e incluso puede parafrasear y elaborar un resumen “echándole de su propia cosecha”, decimos que ya está utilizando una de las estrategias más complejas que denominamos de **construcción-integración**.

- Ψ Habiendo llevado a cabo lo anterior, hay que proponerle al niño que ahora usted le leerá un texto que él elija, de tal manera que él vaya tomando nota de lo que considere más importante. Es necesario comentarle que requiere poner mucha atención y sólo seleccionar aquella información que sea más importante. De esta manera estamos desarrollando en el niño las estrategias necesarias para tomar notas. Algunos de nuestros pequeños requerirán que hagamos una lectura lenta en un principio, pero poco a poco puede usted ir aumentando la velocidad de la lectura. Considere cual es la situación de su hijo.

- Ψ Acerque al niño a hacer lecturas de los libros que lleva a la escuela. Si es necesario repetir alguno de los pasos anteriores hágalo, pero considere que debe tomar en cuenta las sugerencias que le hemos dado y los tres aspectos que ya mencionamos en la selección de información importante de los textos.

- Ψ Finalmente, haga ver al niño la importancia que tiene el seleccionar la información más importante, pues esto nos permite almacenarla en nuestra memoria por más tiempo del acostumbrado.

De esta manera hemos hecho una revisión de la importancia que tiene el desarrollar estrategias en los niños para poder seleccionar información importante, primero a través de textos de uso funcional para, posteriormente, acercarnos a los textos escolares.

Sesión 9

Seleccionando información importante de los textos

Objetivo específico:

Al finalizar la sesión el participante aplicará algunas de las estrategias conocidas para resumir un texto.

Meta:

Al finalizar la sesión los participantes aplicarán algunas de las sugerencias para elaborar un resumen.

Recursos:

- Ψ Proyector de acetatos.
- Ψ Acetatos.
- Ψ Hojas blancas.
- Ψ Lápices.
- Ψ Textos para resumir (un ejemplo y uno para trabajar con los padres).
- Ψ Hojas rotafolio.
- Ψ Plumones.

Preguntas:

Se les preguntará a los padres ¿Qué es un resumen? ¿Se les preguntará qué se tiene que hacer para resumir? ¿Cómo aprendieron ellos a resumir un texto? ¿Cómo apoyan a sus hijos a elaborar resúmenes?.

Estrategias instruccionales:

- Ψ Exposición frontal.
- Ψ Demostración.
- Ψ Instrucción guiada.
- Ψ Retroalimentación.

Actividades:

1. Hacer las preguntas de evaluación de nociones previas. (10 min.)
2. Pedir a los padres que elaboren su propia biografía, en un espacio no mayor a una cuartilla (apoyar a aquellas personas que no sepan leer y escribir bien, preguntando con mucho tiento). (10 min.)
3. Pedir a tres de los padres de familia que lean su biografía (participación al azar), frente al grupo. (10 min.)
4. Hacer notar que ellos han elaborado un resumen.
5. Exposición frontal de la información. (10 min.)
6. Demostración ante el grupo, en voz alta, de cómo elaborar un resumen. Se sugiere elegir una biografía de algún héroe nacional o una monografía corta, que pueda ser presentada en acetato. Elaborar el resumen en el pizarrón e ir explicando que estrategias se están utilizando. (10 min.)
7. Pedir a los padres de familia que en equipo elaboren un resumen de una biografía o monografía, diferentes a la usada anteriormente, y escriban su resumen en la hoja rotafolio con plumones. Apoyar a los equipos que presenten dificultades. (8 min.)
8. Presentación, ante el grupo, del trabajo de tres equipos elegidos al azar. (6 min.)
9. Retroalimentación. (6 min.)
10. Cierre de la sesión. (5 min.)

Preguntas de reflexión final:

Se les preguntará a los padres de familia ¿Cómo se sintieron al hacer el resumen? ¿Si existió información que no entendieran? ¿Cómo consideran los procesos que se tienen que seguir para elaborar un resumen? ¿Cómo podrían apoyar a sus hijos en la elaboración del resumen?

Cierre de la sesión:

Pedir a los padres que exterioricen sus dudas y dar respuesta a éstas. Solicitarles que en el transcurso de la semana intenten apoyar a sus hijos en la elaboración de un resumen.

Sesión 10

¿Sirven los textos de uso funcional para apoyarnos en la planificación de nuestras ideas?

Generalmente al leer un texto desarrollamos algunas inferencias y activamos nuestro mundo posible. Sin embargo, no siempre es posible representar en la realidad aquello que hemos leído. Para tal efecto requerimos conocer la estructura del tipo de texto que leemos, las condiciones de su uso y las formas en que llevaríamos a cabo una utilización en la realidad de lo que implica el texto (un guión de teatro, un cuadernillo, un recetario, etc).

En este caso vamos a utilizar los panfletos publicitarios para comprender cómo éstos nos pueden ayudar a comprender y reflexionar acerca de lo que leemos y como podríamos realizar nuestro propio panfleto, así como los procesos mentales relacionados con la planificación de nuestras ideas.

Un panfleto publicitario, como ya lo hemos visto en la sesión de las características de los textos de uso funcional, tiene características específicas, por ejemplo: presenta una imagen, una frase breve (generalmente muy simple y “que se nos pega” en la memoria y que hace referencia a las características del producto y, generalmente, las características más comerciales que presentan las ventajas o bondades del producto.

Tal vez ustedes se preguntarán ¿Qué tiene que ver esto con la comprensión lectora?. La respuesta es que tiene una relación muy importante porque el lector de publicidad generalmente no le otorga significados a lo que lee en los panfletos, pero si se le queda la frase promocional (recuerde en este momento algunas de las frases de los comerciales que usted lee o escucha en televisión). Este tipo de lectura es poco comprensiva y crítica pues el “león no es como lo pintan” y a veces “nos venden gato por liebre”, es decir, en los comerciales nos ofrecen muchas ventajas y, al comprar el

producto, no encontramos lo que nos habían prometido. Sin embargo, estamos expuestos cotidianamente a los anuncios.

Por tanto, para comprender un anuncio le tenemos que dar un significado, otorgado por nuestro diccionario mental y debemos ser críticos para saber si lo que nos ofrecen es real. Ya hemos visto en sesiones anteriores que al otorgar un significado a un texto estamos haciendo uso de nuestra comprensión. Pero ¿qué pasaría si a nosotros nos encargarán elaborar un panfleto comercial? ¿cómo organizaríamos nuestras ideas? ¿qué recursos utilizaríamos?. Estas preguntas tienen que ver con la planificación de ideas y recursos, lo cual llamamos **METACOGNICIÓN**.

La metacognición tiene que ver con la utilización de nuestro pensamiento al:

- Ψ Enfrentar un problema.
- Ψ Elaborar una idea de cómo solucionar el problema.
- Ψ Definir una meta.
- Ψ Identificar los recursos necesarios para alcanzar la meta.
- Ψ Elaborar un plan de acción.
- Ψ Echar a andar el plan de acción.
- Ψ Verificar si nuestro plan de acción va bien.
- Ψ Evaluar si alcanzamos nuestra meta.

Estos pasos se utilizan para regular las ideas de nuestro pensamiento y las utilizamos cotidianamente, a veces sin darnos cuenta (como por ejemplo cuando tenemos una cita en algún lugar: identificamos que tenemos que llegar al lugar de la cita (problema), reconocemos a que hora tenemos que llegar (meta). Reconocemos para que es la reunión (meta), identificamos cómo llegaremos al lugar de la reunión (reconocimiento de recursos), decidimos que por la hora lo mejor es tomar un microbús y el metro (planificación), tomamos el microbús y el metro considerando si llevamos el dinero necesario (echar a andar el plan de acción), verificamos, en el trayecto si vamos con el tiempo adecuado y aún nos sobra el dinero necesario (verificación de nuestro

plan de acción), llegar al lugar de reunión a la hora adecuada (evaluar si alcanzamos nuestra meta).

Sesión 10

¿Sirven los textos de uso funcional para apoyarnos en la planificación de nuestras ideas?

Objetivo específico:

Al finalizar la sesión los padres de familia planificarán la elaboración de un panfleto publicitario autorregulando sus procesos del pensamiento.

Meta:

Al finalizar la sesión los padres elaborarán un panfleto publicitario de acuerdo a las características de éste.

Recursos:

- Ψ Proyector de acetatos.
- Ψ Videos de anuncios,
- Ψ Videocassetera.
- Ψ Recortes de anuncios comerciales (por lo menos diez)
- Ψ Materiales diversos de reuso (botellas, cajas, envolturas, bolsas, etc.)

Preguntas:

A los padres se les preguntará ¿Creen que al leer la publicidad también utilizamos la comprensión lectora? ¿Por qué?, ¿Qué es un panfleto publicitario? ¿Cuáles son las características principales de un anuncio? ¿Para qué sirven los anuncios?

Estrategias instruccionales:

- Ψ Reconocimiento de nociones previas.
- Ψ Exposición frontal.
- Ψ Práctica guiada.

Actividades:

1. Presentación de varios anuncios comerciales (por lo menos diez). (10 min.)
2. Reconocimiento de nociones previas.(10 min.)
3. Conformación de equipos para que reconozcan las características de los anuncios comerciales.(1 min.)
4. Presentación de la información. (15 min.)
5. Elaboración por equipos de un anuncio comercial. (paso 5 y 6, 20 min. en conjunto)
6. Presentación ante el grupo de los anuncios de cada equipo.
7. Preguntas de reflexión final. (10 min.)
8. Cierre de la sesión. (5 min.)

Preguntas de reflexión final:

Se les puede preguntar, a los padres de familia ¿Utilizaron la comprensión lectora en la actividad?, ¿Por qué?, ¿La actividad les sirvió para planificar sus ideas?, ¿Podrían utilizar la lectura de anuncios como un recurso para fomentar la comprensión en sus hijos?, ¿Cuándo y cómo?

Cierre de la sesión:

Hacer evidente a los padres que la comprensión lectora se puede desarrollar en cualquier momento y ámbito, aún con textos de carácter comercial. Motivar a los padres para que lo hagan con sus hijos

Sesión 11

¿Pueden los textos de uso funcional hacer significativo nuestro aprendizaje?

Con frecuencia nos preguntamos de qué manera podemos apoyar a nuestros hijos para que lo que leen se pueda quedar durante más tiempo en su memoria o diccionario mental.

La respuesta que han dado algunos investigadores tiene que ver con algunas condiciones como:

- Ψ Identifique que los conocimientos de lo que han leído sus hijos ha sido comprendido.
- Ψ Utilice ilustraciones o algún dibujo o esquema para que puedan entender más fácilmente lo que leyeron.
- Ψ Aplique lo que leyeron en un problema o actividad de la vida cotidiana que se parezca lo mas posible a lo que aprendieron.
- Ψ Verifique si el conocimiento se encuentra en su diccionario mental, preguntando acerca de la actividad o problema en que aplicó la información leída. En este caso el niño puede parafrasear lo que se hizo y después escribirlo.
- Ψ Motive al niño para que lo escriba. Recuerde no intentar que respete, de inicio, reglas ortográficas.

En alguna sesión anterior ya se ha revisado la importancia de la secuenciación y cómo es que algunos de los textos pueden favorecer más estos procesos, así como la inferenciación (qué seguirá después de...). Uno de los textos que pueden servir para los fines que nos interesan en esta sesión son los recetarios puesto que, por su estructura, presentan una serie de pasos que deben ser seguidos tal cual para poder elaborar algo. Se utiliza la comprensión pues se debe entender lo que dice cada paso, qué se requiere, cuántas medidas, que tipo de utensilios, qué ingredientes, etc. Asimismo se utiliza la secuenciación y la inferenciación, además de que son fácilmente aplicables.

Al llevar a cabo una receta debemos considerar que es un buen momento para tener mayor acercamiento con nuestros hijos y nos brinda la posibilidad de ir reconociendo sus avances y logros. Le sugerimos que alabe y estimule cada uno de sus logros, por mínimos que sean, de tal manera que esto repercutirá en su autoestima (el valor que el se da a sí mismo y a lo que hace).

La aplicación, que los Psicólogos denominan TRANSFERENCIA o GENERALIZACIÓN, es un aspecto importante para que el niño vaya reconociendo la importancia de entender lo que lee y llevarlo después a tratar de resolver actividades de la vida cotidiana, reforzando su aprendizaje y haciéndolo más fuerte ante el olvido, pues se ha visto que la huella que deja este aprendizaje en nuestra memoria es mas resistente a perderse.

Sesión 11

¿Pueden los textos de uso funcional hacer significativo nuestro aprendizaje?

Objetivo específico:

Al finalizar la sesión los padres comprenderán la importancia de la transferencia y generalización del aprendizaje, producto de la lectura, a la solución de problemas cotidianos.

Meta:

Al finalizar la sesión los padres conocerán la importancia de aplicar lo leído en situaciones cotidianas para reforzar el aprendizaje y evitar el olvido.

Recursos:

- Ψ Proyector de acetatos.
- Ψ Acetatos.
- Ψ 3 Recetarios de una aplicación sencilla.
- Ψ Utensilios e ingredientes para llevar a cabo la receta.

Estrategias instruccionales:

- Ψ Reconocimiento de nociones previas.
- Ψ Práctica guiada.
- Ψ Exposición frontal.
- Ψ Retroalimentación.

Actividades:

1. Reconocimiento de nociones previas. (10 min.)
2. Presentación de la información. (10 min.)
3. Conformación de equipos. (pasos 3 a 7, 20 min., en conjunto)
4. Lectura del recetario por equipos.

5. Búsqueda de ingredientes y utensilios.
6. Elaboración de la receta por parte de los equipos.
7. Presentación del producto terminado.
8. Elaboración del equipo de una receta para trabajar con sus hijos. (pasos 8 y 9, 20 min., en conjunto)
9. Escritura del equipo de la receta elaborada.

Preguntas de reflexión final: (10 min.)

Se sugiere preguntar a los padres ¿Qué piensan acerca de la actividad?, ¿Ayudaría realmente a que los niños consoliden lo leído?, ¿Ustedes lo pueden consolidar de tal manera que no se les olvide?, ¿Creen que sea una forma de llevar a la práctica lo leído en un texto?, ¿Qué otros tipos de texto se podrían utilizar para tal fin?

Cierre de la sesión: (5 min.)

El facilitador hará énfasis en la reflexión acerca de la importancia de utilizar los textos de uso funcional para hacer significativo el aprendizaje.

Sesión 12

Integración y cierre

Cada una de las sesiones que se presentaron en este curso forman parte del conjunto de estrategias que podemos utilizar para mejorar la comprensión lectora, pueden utilizarse por separado, pero siempre es más conveniente utilizarlas juntas para que sea más efectivo el proceso.

No es una receta de cocina, porque cada individuo responderá mejor a unas o a otras, pero son un recurso que tenemos en nuestras manos para apoyarnos en ellas y mejorar lo que hacemos.

En esta sesión, trataremos de recordar los contenidos que se presentaron en el curso y reflexionaremos acerca de ellos, de la forma en que cada uno puede ayudar a sus hijos y ayudarse a sí mismos en la tarea de comprender textos.

Esperamos que este curso haya sido de utilidad para usted y que puedan usar las diferentes estrategias que le presentamos. De igual manera esperamos que puedan aplicar este tipo de estrategias para que sus otros hijos también las utilicen, porque no son estrategias sólo para personas con dificultades en comprensión.

Agradecemos su participación.

Equipo de Psicología UNAM.

Sesión 12

Integración y cierre

Objetivo específico:

Hacer una reflexión final acerca de lo que se vió en el curso.

Meta:

Al finalizar la sesión tanto los facilitadores como los participantes reconocerán los alcances del curso.

Actividades:

Actividad 1:

INSTRUCCIONES:

1. A cada participante se le proporciona hojas blancas y lápiz. (pasos 1 a 4, 15 min., en conjunto)
2. Se le indica que no deberá poner nombre (será anónimo)
3. Deberá responder a las siguientes preguntas:
 - ¿Se cumplieron sus expectativas?, (por qué si o por qué no)
 - De lo que se vio en el curso, ¿qué le pareció más interesante?
 - ¿Qué le deja el curso?
4. Al terminar doblará la hoja y la pondrá en un “buzón” preparado por los facilitadores.
5. Cuando ya todos lo hayan entregado, el facilitador se dispondrá a leer cada una de las hojas en voz alta. (pasos 5 y 6, 20 min., en conjunto)
6. Todos podrán participar con comentarios o reflexiones.

Actividad 2:

Se les proporcionará el cuestionario sobre comprensión lectora que se aplicó al inicio del curso para que lo contesten otra vez. (15 min.)

Preguntas de reflexión final: (15 min.)

Se les preguntará a los padres ¿Cómo se les ocurre que los niños puedan reafirmar lo que leyeron? ¿Algún tipo de texto nos servirá para ello? ¿Cuál? ¿Qué ocurrirá si los niños reafirman lo que leen? ¿Creen que al aplicar lo leído a situaciones de la vida cotidiana se reafirma el conocimiento de lo leído? ¿Por qué?

Cierre de la sesión: (10 min.)

Se pedirá a los padres que expliquen la importancia de llevar a la práctica cotidiana lo aprendido. Se les requerirá que expliquen que importancia tiene en el área socioafectiva la implicación con sus hijos en una tarea o actividad, la importancia de motivarlos por los mínimos logros y la influencia en la autoestima de los segundos. Se sugiere retroalimentar a los padres con las dudas que presenten

ANEXO 3:

Texto "El lavado de ropa"

<<El procedimiento es en realidad muy sencillo; en primer lugar, se distribuyen las piezas en distintos grupos. Por supuesto, en función del trabajo que realizar puede bastar con un solo montón; si la falta de instalaciones adecuadas le obliga a trasladarse, éste es un elemento para tener en cuenta. En caso contrario, la tarea se simplifica. Es importante no sobrecargarse, es decir, es preferible hacer pocas cosas a la vez que intentar hacer demasiadas. A corto plazo, esto puede parecer algo sin importancia, pero es fácil que surjan complicaciones. Cualquier error puede costar muy caro. Al principio, el procedimiento puede ser laborioso. Sin embargo, pronto será simplemente una faceta más en la vida cotidiana. Es difícil prever en el futuro inmediato el cese definitivo de la necesidad de este trabajo, aunque nunca puede afirmarse algo así. Una vez completado el proceso, de nuevo debe ordenarse el material en diferentes grupos, debe colocarse cada pieza en el lugar adecuado. Finalmente, se utilizarán de nuevo y deberá repetirse todo el ciclo, pero eso forma parte consustancial de nuestra vida.>>