



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE
COMPRESIÓN LECTORA EN TEXTOS HISTÓRICOS.

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

ANA LILIA MUÑOZ CORONA

DIRECTOR DEL REPORTE: MTRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ
COMITÉ TUTORIAL: DRA. ILEANA SEDA SANTANA
DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS
MTRA. IRENE MURIA VILA
DRA. MARGARITA ROJAS RAMIREZ
MTRA. MA. DEL PILAR ROQUE HERNÁNDEZ
DRA. CARMEN YOLANDA GUEVARA

MEXICO, D F.

OCTUBRE 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIA

A las dos personas mas importantes en mi vida

*Mi esposo José Antonio (Coco)
Por su amor, paciencia y apoyo que
me brindo.*

*A mi querido hijo Sebastián
Que es lo mas maravilloso que me ha
sucedido en la vida.*

*A mi padre
Que siempre me guió con amor y cariño
por el camino del bien.*

*A mi madre
Por su amor y ternura que me
brindó y su recuerdo siempre
me impulsó a seguir adelante.*

*A mis hermanas y hermanos
Malena, Laura, Claudia, Marcial y Luis Francisco
por su solidaridad y cariño incondicional.*

*A mi querida amiga
Dolores Cárdenas por su valioso
apoyo en el análisis estadístico.*

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN.....1

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO.....6

1. Concepciones teóricas sobre la lectura..... 6

2. El proceso de la comprensión lectora..... 9

3. Estructura de los textos..... 14

4. Estrategias de comprensión lectora..... 18

5. Enseñanza de estrategias de comprensión lectora.....19

CAPÍTULO II MÉTODO..... 27

1. Pregunta de investigación..... 27

2. Variables..... 27

3. Participantes..... 28

4. Materiales..... 28

5. Escenario..... 29

6. Procedimiento..... 29

6.1 Diagnóstico..... 29

6.2 Intervención..... 33

6.3 Evaluación..... 44

6.3.1 Activación Conoc. Previos..... 44

6.3.2 Vocabulario..... 54

6.3.3 Predicción..... 63

6.3.4 Inferencias..... 71

6.3.5 Estructural..... 82

CAPÍTULO III RESULTADOS..... 86

1. Análisis de resultados..... 86

2. Discusión..... 97

3. Conclusiones..... 102

Bibliografía..... 104

Anexo 1..... 108

Anexo 2..... 111

Anexo 3..... 114

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA EN TEXTOS HISTÓRICOS

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue que los alumnos/as de 6º grado de primaria aprendieran estrategias de comprensión lectora para mejorar su comprensión de los textos históricos. Participaron 60 alumnos/as de una escuela pública que pertenecían a dos grupos, los cuales fueron definidos como control y experimental, porque sólo uno de los grupos podía participar. Antes y después de la intervención, se evaluó en ambos grupos la comprensión auditiva y las estrategias que utilizaban al leer un texto. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental. Se demostró que cuando el alumno/a aprende y utiliza estrategias de comprensión lectora, mejora su comprensión auditiva de los textos históricos.

La lectura es una habilidad indispensable, pues es la puerta de acceso al conocimiento y a la capacidad crítica, ya que a través de este medio el individuo construye y desarrolla conocimientos, le da significado y sentido a sus experiencias y a las de los demás, puede participar en los procesos sociales, explorar y conocer el mundo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo.

Hoy en día existe consenso universal de que la lectura constituye un instrumento fundamental de aprendizaje para la vida del ser humano.

Goodman (1986) señala que para entender el proceso de la lectura es necesario considerar el papel que juega el lector, el escritor y el texto.

Las características del lector están relacionadas con el éxito del proceso; es importante su capacidad para leer, pero también lo es

la cultura social a la que pertenece, el propósito de su lectura, sus conocimientos previos, esquemas conceptuales y las actitudes.

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura, dependen en gran medida de lo que el lector conoce y cree antes de leer.

La escuela representa uno de los espacios en donde el sujeto construye su propio conocimiento y se apropia del conocimiento de los demás. La lecto-escritura aparece como el eje del proceso escolar de apropiación tanto por ser el conocimiento inicial más importante, como por ser instrumental en el aprendizaje de otros conocimientos. A pesar de ello, la instrucción tradicional de la lectura en la escuela, ha estado centrada habitualmente en aprender a identificar las letras, sílabas y palabras.

Rockwell (1990), señala que en la escuela tradicional aprender a leer constituye una etapa previa a “leer para aprender”, es decir los profesores/as principalmente utilizan la lectura en voz alta para evaluar fluidez, pronunciación, entonación y memorización mecánica de los contenidos, y no para acercar al alumno/a a la comprensión de los textos.

De acuerdo con Goodman (1986), si la escuela sigue abordando a la lectura de manera descontextualizada de su uso funcional y significativo lejos de la realidad del niño, de sus experiencias previas y de sus pensamientos y sentimientos, la escuela no podrá facilitar la comprensión, sino que la hará más difícil.

De acuerdo a la Evaluación PISA (2003) realizada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) los niños mexicanos, obtuvieron un promedio de 399 puntos en lectura, mientras que el promedio de los países evaluados fue de 500 puntos, lo cual nos colocó en el lugar 38 a nivel internacional. La mayoría de los alumnos/as se ubicaban en el nivel 0, 1 y 2, lo que significaba que algunos eran capaces de realizar ejercicios básicos de lectura y otros carecían de las destrezas lectoras necesarias para seguir aprendiendo.

Otros resultados han señalado un aprovechamiento escolar muy bajo en las Ciencias Sociales a nivel de primaria. La Dirección de Evaluación del Proceso Educativo de la Secretaría de Educación Pública (1988) informó que la calificación promedio fue de 2.7. Asimismo, la evaluación efectuada por la Revista Nexos (1991)

mostró que en el área de las Ciencias Sociales el 76% de los alumnos reprobaron. Schmelkes (1997) afirma que en esta área y particularmente en los textos históricos, los conceptos que se manejan son muy abstractos y tienen base en la comprensión e interpretación de hechos.

La historia generalmente se enseña a través del libro de texto. Para apoyar esta actividad, la Secretaría de Educación Pública (1994) elaboró el "Libro del Maestro de Historia 6º. grado", en donde aparecen una serie de actividades que el profesor/a debe tomar en cuenta para facilitar la comprensión de los contenidos.

A pesar de ello, se observa que en la práctica, la mayoría de los profesores/as, no utilizan dicho libro, ni estrategias de comprensión lectora. Consideran que la lectura o exposición de los hechos históricos ordenados cronológicamente y las actividades de repaso o repetición, darán como resultado la comprensión y memorización de los contenidos.

Frecuentemente se limitan a exponer el contenido del tema como aparece en el libro de texto y después cierran su clase pidiendo a sus alumnos/as que hagan o que respondan a una serie de preguntas que sirven como guía para la lectura y como instrumento de evaluación. Obviamente esto lleva al alumno a tratar de memorizar fechas, personajes y acontecimientos de poco o nulo interés para él, lo que genera una actitud de rechazo hacia los textos históricos.

Es frecuente ver a niños que ya han cursado tres o cuatro años de primaria y aún no se apropian de la información impartida en las ciencias sociales, porque simplemente decodifican los textos y no los comprenden.

Esto ocasiona que se vayan formando huecos de información, que a su vez originan bajo rendimiento escolar y hasta un diagnóstico erróneo de problemas de conducta o académicos. Llega a ocurrir que se retira al estudiante del ámbito escolar porque no aprende, siendo que el problema puede solucionarse si se le ayuda a desarrollar habilidad para comprender lo que lee.

De acuerdo con la UNESCO (1993), la comprensión de textos tiene una relación importante con el enfoque de enseñanza del

profesor. Si su enfoque es eminentemente centrado en el código, obviamente, orientará la evaluación e instrucción hacia el logro de subdestrezas aisladas que no consideran las competencias del lector en situaciones comunicativas. Por el contrario si su concepción es la del lenguaje integral, entonces se centrará en la aplicación de destrezas en contextos significativos.

Como se puede observar, México tiene graves problemas en la comprensión lectora, ya que no se tiene una cultura hacia la lectura. Además, existen muy pocos programas para fomentarla y en la práctica, se observa que muchos maestros desconocen como enseñar a sus alumnos/as a comprender un texto; ya que en ocasiones, ni ellos mismos saben cómo favorecer su propia comprensión (OCDE, 2000).

Los bajos resultados que alcanzan los alumnos/as en comprensión lectora en los diferentes países nos ha revelado que en muchas escuelas siguen prevaleciendo los enfoques centrados eminentemente en el código, en la pronunciación y sonido correcto (Carretero y Limas, 1993). Según estos antecedentes, los alumnos y alumnas aprenden más a decodificar, que a entender el significado del texto y a realizar interpretaciones. Así, los niños decodifican, pero no saben aprender leyendo.

Por lo tanto, la comprensión de textos es crucial para el aprendizaje escolar, ya que una gran cantidad de información que los alumnos/as adquieren, discuten y utilizan en las aulas, surge a partir de los textos escritos.

De todo lo anterior, se puede concluir que las evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado que la enseñanza de la comprensión lectora es ineficiente y que es necesario que los alumnos/as desarrollen estrategias de comprensión lectora que promuevan el aprendizaje a partir de los textos.

Ante esta necesidad y la problemática que enfrentaban los alumnos de 6º grado de primaria, de la Esc. Ford 20 (SEP), para el aprendizaje de la historia, la psicóloga que escribe el presente trabajo acordó con la profesora titular del grupo, diseñar y aplicar un programa para que los alumnos/as adquirieran estrategias de comprensión lectora para textos históricos.

Mediante este trabajo se pretendió que la profesora y los alumnos/as se dieran cuenta de la importancia de las estrategias de comprensión lectora y que los alumnos/as pudieran aplicar dichas estrategias para mejorar su comprensión de la historia. De esta manera se impulsará a los alumnos a ser lectores autónomos capaces de comprender cualquier texto.

Al final del proyecto se observó que los alumnos/as desarrollaron dichas estrategias, lo cual favoreció su comprensión lectora de los textos históricos, así como su interés y aprovechamiento en esta materia.

El presente trabajo comprende en la primera parte el marco teórico, donde se aborda los aspectos teóricos que sustentan el trabajo. En la segunda parte, se presenta la metodología del trabajo y finalmente la tercera parte lo integran los resultados, discusión y conclusiones de dicha investigación.

Marco Teórico

1. Concepciones teóricas sobre la lectura

El interés por la lectura no es nuevo, desde principios del siglo pasado, los psicólogos y educadores han señalado su importancia y se han interesado por estudiar lo que ocurre cuando el lector comprende un texto.

Según Dubois (1991), existen tres concepciones teóricas en torno a la lectura:

a) La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información.

Esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el primer nivel de lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es el de la evaluación.

La comprensión se considera compuesta por diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor. De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), revelaron que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas, generalmente no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto, que los docentes comparten mayoritariamente la visión de que la lectura corresponde a los modelos de procesamiento ascendente, según los cuales, la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, esto es, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral.

b) La lectura como un proceso interactivo

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década de los 70's, retaron la teoría e la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de ese momento, surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significados.

Kenneth Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico y parte de los siguientes supuestos:

- La lectura es un proceso del lenguaje
- Los lectores son usuarios del lenguaje
- Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura
- Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto.

Frank Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que “en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto”. Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich (1991) afirma que la comprensión lectora ha dejado de ser “un simple desciframiento del sentido de una página impresa”. Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto de manera que sea significativa para él. Igualmente, Tierney y Pearson (1983) señalan que son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón, no hay significado en el texto, hasta que el lector decide que lo haya.

Heimlich (1991), considera al proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector, es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas en la

comprensión de la lectura. Rumelhart (1989), considera que un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que archivamos en la memoria. Hay diversos esquemas, unos que representan nuestro conocimiento otros; eventos, secuencias de eventos, acciones etc.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según lo definen sus teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende.

Por lo tanto el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre los desiertos, ve imágenes, o fotos de los desiertos, o va a conocer alguno, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un desierto. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación, ya que cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente (Heimlich y Pitterlman, 1991).

c) La lectura como proceso transaccional

Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt (1978), adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto. Considera que la lectura es un

momento especial en el tiempo, que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares

Como se puede apreciar, actualmente los diferentes autores desechan la idea de considerar a la comprensión lectora como una simple decodificación; coinciden en que es un proceso que ocurre a través de la interacción entre el lector, el texto y el contexto y además señalan la importancia de la activación de los esquemas previos de conocimiento.

2. El proceso de la comprensión lectora.

La comprensión es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Para que se logre esta comprensión es necesario los siguientes elementos (Díaz y Hernández 1999).

- a) Habilidades lingüísticas de tipo: léxico, sintáctico, semántico y pragmático.
- b) Conocimiento conceptual: conocimientos previos y esquemas.
- c) Habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras.
- d) Conocimiento de la estructura de los textos.
- e) Conocimiento de que los textos tienen diversos propósitos.

Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos (Colomer, 1992; Díaz y Aguilar, 1988; Solé, 1992). El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza todos sus recursos cognitivos tales como esquemas, habilidades y estrategias), explotando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito. La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias, integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar.

De este modo, la construcción que realiza el lector, tiene un cierto matiz personal que depende de aspectos cognitivos, afectivos y volitivos; por lo tanto, todos los lectores que leen un mismo texto, tienen una representación diferente.

Por otro lado, Pearson (1984), plantea que para entender el proceso de la comprensión lectora, es necesario partir de la “teoría de los esquemas”. Considera que un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual.

De esta manera, para comprender la palabra escrita, el lector debe estar capacitado para:

- a) Entender cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas o información que el texto le ofrece.
- b) Relacionar las ideas e información del texto con otras ideas o datos que están almacenados en su mente.

Mediante estas dos vías, el lector interactúa con el texto para elaborar un significado.

Coincidiendo con Pearson, Poggioli (1990), se considera que la comprensión de un texto requiere de la activación o construcción de un esquema que ofrece una explicación coherente de las relaciones existentes entre los eventos referidos en el contenido.

Los esquemas pueden cumplir varias funciones:

- a) Proveen una estructura que permite asimilar la información que se recibe.
- b) Dirigen la atención del lector, ya que le permiten determinar cuáles son los aspectos más importantes del texto.
- c) Permiten la elaboración de inferencias.
- d) Ayudan al aprendiz a buscar información en su sistema de memoria.
- e) Facilitan la integración de la información.
- f) Permiten la reconstrucción inferencial, para la interpretación del texto.

En un estudio realizado por Díaz y Hernández, (1999), se analizó el papel del conocimiento previo y el recuerdo de la información sobre

la comprensión. Se encontró que los individuos con pocos conocimientos acerca de un tópico en particular, rendían menos en pruebas de comprensión y de recuerdo, que aquellos con mayor cantidad de conocimiento. Asimismo, los datos mostraron que, no sólo la cantidad de conocimientos y recuerdos influyen en la comprensión, sino también la extensión y la calidad del conocimiento relativo al tópico.

Sánchez (1990) considera que la comprensión también puede concebirse como un proceso complejo en el que intervienen:

- a) La construcción de predicciones a partir de los datos contenidos en el texto.
- b) La evaluación de las predicciones según los datos.
- c) La confirmación o división de la predicción inicial.

Con base en las teorías recientes, el proceso de la comprensión es interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto está lo que esperamos leer (Solé, 1994).

Para lograr la comprensión del texto, el proceso de lectura debe permitir que el lector vaya construyendo ideas sobre el contenido, extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo se puede alcanzar mediante una lectura individual y precisa, que permita al lector avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular y relacionar la información nueva, con el conocimiento previo que posee. El lector deberá tener además, la oportunidad de plantearse preguntas, de decidir lo que es importante y lo que es secundario, de procesar simultáneamente los datos explicitados en el texto y activar su conocimiento preexistente. Por lo tanto la actividad del lector corresponderá a la construcción de significados, a la derivación de inferencias y a la formación y comprobación de las hipótesis que le permitirán explicar aspectos del texto que tengan más de una interpretación posible.

La comprensión lectora se puede lograr a través de la lectura en voz alta –oral- y la silenciosa –visualización- estas representan dos usos totalmente diferentes del escrito. Por su función: en una la comunicación, en otra la interpretación; por los elementos intervinientes: en una los órganos de fonación, en otra la vista; por el ritmo: sigue el ritmo del habla, la otra el ritmo de comprensión del

escrito; por su naturaleza: una es colectiva y pública, la otra individual e íntima; una se centra en el significante y otra en el significado.(Romero, 2001)

La lectura silenciosa es cuando el lector capta mentalmente el mensaje escrito sin pronunciar palabras, puede releer y detenerse cuando lo estime conveniente, disminuye la inseguridad y ansiedad de la competencia.

La comprensión y velocidad son dos aspectos que se desarrollan mediante la práctica de la lectura silenciosa, por lo tanto es importante en este tipo de lectura ampliar el vocabulario, la velocidad y habituar al lector a extraer el sentido de cada texto, sin embargo es difícil para el profesor realizar juicios sobre las estrategias que se utilizan al leer un texto, únicamente a través de preguntas puede verificar la comprensión de sus alumnos/as.(Vega, 2006)

Respecto a la lectura en voz alta, esta requiere la traducción completa y total de todas las grafías-fonemas; en la lectura silenciosa no es requisito necesario ni tampoco aconsejable. El lector paulatinamente interioriza que para comprender un texto tiene que visualizar y verbalizar cada sílaba, cada palabra.

El uso y abuso de la oralización en las aulas suele conducir a una situación extrema en donde el alumno interioriza paulatinamente que leer es pronunciar y entonar correctamente, se escucha su lectura y obvia la comprensión. En fases posteriores, cuando ha automatizado este tipo de lectura, se escucha a sí mismo incorporando a través del canal auditivo ciertos niveles de comprensión.

El mecanismo para procesar la información es la siguiente: la vista observa las grafías, se traducen a sonidos y, al escucharse éstos, se procesa la información. Un proceso lento y tortuoso que hoy ejercita una numerosa población escolar, lo que explicaría que muchos alumnos nos digan que estudian en voz alta porque se enteran mejor.

Romero (2001) plantea, que éste es el modelo lector que desarrollan muchos profesionales en las aulas y bajo el que subyace la idea de que aquel alumno que pronuncia y entona correctamente, comprende un escrito. Es el tipo de lector medio

que procesa la información con lentitud, aquélla que permite la cadena hablada repartiendo su esfuerzo al leer entre la oralización y la comprensión de forma equilibrada. Normalmente no abandona esta oralización cuando realiza lectura silenciosa, sigue sosteniendo su lectura en los órganos de fonación porque escucha silenciosamente su lectura o en voz baja.

La lectura en voz alta conlleva enormes beneficios tanto para quien lee, como para quien escucha. Para los niños, leer voz alta es especialmente significativo, porque los inspira a explorar los libros y a convertirse en lectores por sí mismo. Además, existen otros beneficios que la lectura en voz alta proporciona a los niños:

- Ejercita la imaginación, introduciendo a los niños “la magia de la mente”.

- Imparte conocimientos conceptuales (colores, formas, sonidos, letras, números).

- Despierta en los niños ideas nuevas y conceptos culturales, permitiendo que se desenvuelvan los sentidos de curiosidad y la destreza de capacidad crítica, así como sus propios intereses e identidad.

- Proporciona a los niños información y comprensión del mundo

- Cuando los niños escuchan, se mejora la capacidad de autoexpresión y comprensión auditiva.

Sin embargo la lectura oral es una actividad que requiere una mayor concentración, pues el lector debe demostrar que ha identificado cada letra, cada palabra, cada construcción y ha encontrado los hilos conductores que exprese su unidad. Esos hilos conductores son la entonación, y el reconocimiento del significado de las palabras que integran el texto, ayudan a la fluidez de la lectura y a la comprensión auditiva.

Estos factores apoyan de manera significativa, la comprensión del texto tanto para quien lee como para quien escucha.

Por lo tanto, a partir de la práctica constante de la lectura oral, los alumnos aprehenderán los textos como una totalidad, como un conjunto de relaciones armónicas.

3. Estructura de los textos.

La forma en que los autores organizan sus ideas en el texto se denomina estructura o superestructura; abarca tanto la

organización de los elementos contenidos en el texto, cómo las reglas que prescriben esas disposiciones (Beltrán, 1993).

La estructura permite al lector comprender el contenido del texto, así como la forma en que el autor ha organizado y expuesto sus ideas, permitiéndole al lector seleccionar la información, organizarla y guardarla en su memoria a largo plazo.

A continuación se describen los diferentes tipos de textos:

1) Los **textos narrativos** están caracterizados por la existencia de acciones y pasajes que suelen describir la ocurrencia de un número de sucesos que se distribuyen en un periodo de tiempo. Se refieren a hechos, sucesos, eventos y procesos y tienen un patrón organizacional que consiste en la presentación de un problema, la acción-reacción para resolverlo y el desenlace final.

Por otro lado, Cooper (1990) plantea que los textos narrativos se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final.

2) Los **textos expositivos** intentan comunicar, informar y proporcionar una explicación al lector acerca de una o más temáticas determinadas; describen las relaciones lógicas y abstractas entre acontecimientos, sujetos u objetos. Este tipo de texto es utilizado en las ciencias naturales (física, biología etc.) en las ciencias sociales (historia, geografía, etc.)

Los alumnos suelen tener mayores dificultades para leer los textos expositivos que los narrativos, pues su experiencia con los primeros es más restringida y los textos expositivos no se rigen por un patrón fijo, como ocurre con los textos narrativos. Los textos expositivos no presentan una modalidad única que el lector pueda prever siempre; el modo de organizar la información en un texto expositivo depende del tipo de información y del objetivo que tiene la presentación de la información (Cooper, 1990).

En este tipo de textos están los textos históricos, que se encuentran en el libro de texto de historia que utilizan los alumnos/as en la primaria para comprender la historia y cuyo objetivo es:

- 1) Introducir al alumno/a en la comprensión de los rasgos fundamentales de nuestro mundo contemporáneo, a través del estudio de sus antecedentes pero también de “contrastes históricos”. Asimismo, proporcionarle los medios para integrarse críticamente en la comunidad en que vive.
- 2) Desarrollar su conocimiento y comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano, iniciándole en la comprensión de los complejos procesos de cambio social y posibilitando el estudio de casos individuales que enriquezcan su experiencia personal.
- 3) Desarrollar en el alumno/a su capacidad para el análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información como actitudes intelectuales y socialmente tolerantes.
- 4) Formarlo en el respeto y valoración del patrimonio histórico-artístico, desarrollar su sensibilidad estética y su capacidad para “ver” el pasado a su alrededor, enseñarle a disfrutar de todo ello.

Sin embargo, Sánchez, (2001); Carretero y Limas (1993) plantean que uno de los factores por los que el alumno/a no comprende lo que lee, es debido a la forma en que están elaborados los libros de texto de historia, ya que estos presentan los siguientes problemas:

- 1) Los textos presuponen en el aprendiz un conocimiento inicial sobre el tema que es excesivo y poco realista.
Los temas de los textos históricos que leen los alumnos/as generalmente no son conocidos, por lo tanto no hay conocimientos previos, además la información que presentan es muy densa e introduce demasiados conceptos nuevos en pocas palabras.

- 2) Los textos requieren del aprendiz una contribución excesiva para garantizar la coherencia.

Se requiere que el lector haga una gran cantidad de inferencias, en donde los textos muchas veces no tienen continuidad con los hechos.

- 3) Los textos carecen de metas de contenido claras y un plan para alcanzarlas.

No hay objetivo final que sirva para ponderar qué información se incluye en los textos y qué relaciones se proponen entre ellas, con respecto a los programas Bech y cols. (1989) explican que estos presentan una amplia variedad de breves temas, frecuentemente desordenados o con omisiones de componentes en las secuencias de información, tales como explicaciones, cadenas causales y jerarquías entre las ideas; y fallas al construir relaciones explícitas entre los conceptos. El resultado es que la presentación del texto parece una colección de ideas asociadas con un tema.

4) Los textos no son transparentes respecto a su estructura.

No es fácil encontrar una relación entre los diversos temas, ni la conexión entre las diversas ideas que se exponen en el texto, ni aplicar un tema común con toda la información contenida en los párrafos, por lo tanto no tienen un mismo plan de organización, lo cual le dificulta al lector identificar su estructura.

Según Díaz y Hernández (1999), existen diferentes tipos de textos históricos:

1. **Texto de Colección.**- Está organizado asociativamente alrededor de un tema específico, articulando en forma subordinada (como una lista) una serie de características, atributos o propiedades particulares; por ejemplo:

“En la antigüedad, América se encontraba dividida en dos regiones de acuerdo con las características del terreno: ÁridoAmérica y MesoAmérica”

2. **Texto de Secuencia.**- Las ideas se organizan por medio de un orden cronológico. El vínculo entre los componentes es estrictamente temporal, por ejemplo:

“Morelos nació en Valladolid. Fue campesino y arriero, ingresó al Colegio de San Nicolás y se ordenó sacerdote en 1797. Se apoderó de Cuautla en 1812 y fue fusilado en San Cristóbal Ecatepec el 22 de diciembre de 1815”.

3. Texto Comparativo-Adversativo.- Su organización se realiza a través de la comparación de semejanzas y/o diferencias entre dos o más temáticas, por ejemplo:

“Los conservadores pensaban que el país había perdido la mitad de su territorio y vivían en desorden porque no tenían un gobierno fuerte. Los liberales estaban convencidos de que el gobierno republicano era el más adecuado y pensaban que hacían falta reformas”

4. Texto de Covariación.- Se fundamenta en una relación retórica del tipo causa-efecto, antecedente-consecuente, por ejemplo:

“Pueblos seminómadas que provenían del norte, invadieron Mesoamérica, se mezclaron con los antiguos pobladores y asimilaron muchos elementos de la cultura clásica; como consecuencia, surgió una nueva civilización avanzada”.

5. Texto de Problema-Solución.- Se articula en torno a la presentación de un determinado problema y posteriormente presente la o las posibles soluciones existentes para su resolución; por ejemplo:

“Los conservadores, dirigidos por Felix María Zuloaga, se rebelaron contra la Constitución. Comonfort intentó negociar con los inconformes y fracasó, finalmente, dejó la presidencia y abandonó el país”

Es importante que los alumnos conozcan estas estructuras de los textos, ya que les ofrece indicadores que permiten anticipar la información, lo cual facilita su interpretación.

4. Estrategias de comprensión lectora.

Otro elemento que facilita la comprensión de textos, es la utilización de estrategias de lectura.

La estrategia es un procedimiento mental de carácter personal, impuesto por las características de la tarea y los objetivos que se tengan ante ella (Díaz y Hernández, 1999).

Goodman (1986) considera que las estrategias enfocan las maneras en que los seres humanos organizan las indicaciones o señales gráficas, sintácticas y semánticas, para conferir sentido al verdadero lenguaje integral.

Según, Argudin y Luna (1996) las estrategias son un conjunto de pasos articulados tendientes a la construcción de un objetivo, de manera eficiente y eficaz.

Algunas estrategias se desarrollan en la escuela y permiten hacer predicciones al leer; esto es, anticipar lo que sucederá en la lectura y formular preguntas relevantes acerca del texto. Al dar respuesta a estas preguntas, se obtendrá una mejor comprensión del texto (Smith, 1990).

Solé (2000) argumenta que, un componente esencial de las estrategias, es el hecho de que implican autodirección -la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol; es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y que permiten imprimirle modificaciones cuando sea necesario; por lo tanto, las estrategias de lectura tienen las siguientes ventajas:

- a) Facilitan la obtención de una meta.
- b) Permiten avanzar el curso de la acción del lector.
- c) No se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente.
- d) Se adaptan a distintas situaciones de lectura.
- e) Implican componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión.

Dependiendo del momento en que se emplean, las estrategias tienen funciones diferentes:

- Antes de la lectura.- Permiten establecer los objetivos de la lectura y activan el conocimiento previo, a través de predicciones y preguntas.
- Durante la lectura.- Permiten formular predicciones sobre el texto que se está leyendo, plantean preguntas de lo leído, aclaran posibles dudas acerca del texto y facilitan la realización de inferencias y la identificación de la estructura del texto.

- Después de la lectura.- Ayudan a identificar la idea principal para realizar juicios sobre la importancia de la información, y para poder elaborar resúmenes.

Rosenhine (1977) explica que las estrategias ayudan a que el estudiante procese la información y realice adecuadamente las tareas, ya sea de lectura, escritura, solución de problemas matemáticos o comprensión de la ciencia.

Por lo tanto, una estrategia es una heurística o una guía que sirve de apoyo al alumno para que desarrolle procesos internos que lo capacitan para el desempeño de operaciones de alto nivel.

5. Enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

Es importante la enseñanza de las estrategias, porque va a permitir al alumno ser un lector autónomo, capaz de aprender a partir de textos; la persona que lee debe interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento, modificarlo y establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

En la enseñanza de estrategias, el objetivo del docente es, ayudar a que el alumno logre la construcción del procedimiento estratégico, proporcionándole un contexto de apoyo y andamiaje que se irá modificando en función de la habilidad del aprendiz.

Solé (2000) plantea que la enseñanza de las estrategias debe abarcar tres aspectos esenciales:

- a) Para qué tareas o demandas son las estrategias viables, útiles y eficaces.
- b) Para qué tareas son éstas improcedentes
- c) Para qué materiales, dominios y temáticas son éstas valiosas.

Asimismo es necesario que el alumno logre el mantenimiento, generalización y transferencia de estas estrategias.

¿Cómo facilitar el aprendizaje de las estrategias de comprensión lectora?

Vygotsky y Bruner (1979) plantean que las estrategias se aprenden progresivamente en un contexto interactivo y compartido entre el enseñante y el aprendiz.

Para explicar como adquieren los niños las funciones mentales, Vygotsky habla de un “desarrollo actual” que define como “el nivel de desarrollo que el niño posee”; esto es, lo que el niño puede hacer por sí mismo en un momento concreto. También señala “el desarrollo potencial”, que consiste en lo que el niño puede lograr si recibe apoyo durante la ejecución de la tarea; por lo tanto, es la capacidad de resolver problemas “bajo la orientación del adulto o en colaboración con compañeros más capaces”. Vygotsky (1978), afirma que siempre hay alguna diferencia entre estas dos formas de desarrollo y que esa diferencia, la zona de desarrollo próximo (ZDP) indica las funciones que aún no han madurado, pero que están en proceso de maduración. La ZDP es crítica para el aprendizaje y la enseñanza.

Para explicar este proceso que Vygotsky (1978) sugirió para ayudar a los alumnos a alcanzar su nivel de desarrollo “potencial”, Bruner (1983) inventó el concepto de “andamiaje”

El andamiaje consiste en un proceso mediante el cual el profesor u otro compañero más capaz para aprender, ayuda a los niños a realizar lo que ellos no pueden hacer al principio, permitiéndoles poco a poco hacerse cargo de partes del proceso de construcción textual, a medida que van teniendo capacidad para hacerlo y pueden controlar su propio aprendizaje (Rosenhine, 1977).

En la enseñanza, los andamios se sitúan siempre un poco más allá de lo que el niño es capaz de resolver. Esta ayuda puede consistir en proporcionar nuevos conocimientos o estrategias, pero sólo en respuesta a los intentos de aprender del estudiante. Esto significa que quién ayuda no toma decisiones antes de que se produzca el aprendizaje relacionado con la ayuda necesitada; responde, en cambio, a las necesidades del estudiante cuando trata de aprender dentro de una zona de desarrollo próximo.

Los alumnos se hacen responsables de su propio aprendizaje y crean sus propios textos. Quienes proporcionan el andamiaje les apoyan ayudándoles a llegar a los significados iniciados por ellos; no los liberan de su responsabilidad.

El andamiaje requiere que el adulto entre en diálogo con el alumno al que se ayuda, de manera que le provean de “indicios y estímulos” para que atraviese la zona de desarrollo próximo. Aunque los profesores deben desempeñar un papel fundamental, los compañeros también tienen una parte importante en ello, participando en experiencias de aprendizaje en colaboración.

Los profesores deben evitar siempre la tendencia a tomar decisiones sobre lo que será significativo para los alumnos en sus clases. Cuando los docentes les quitan a los niños el control de su aprendizaje, el andamiaje se convierte en una nueva forma de instrucción directa.

Por lo tanto, el andamiaje se fundamenta en la idea de que los procedimientos (herramientas que forman parte del bagaje cultural) se aprenden progresivamente en un contexto interactivo y compartido, estructurado entre el enseñante y el aprendiz del procedimiento. El enseñante actúa como guía y provoca situaciones de participación guiada con los alumnos.

Díaz y Hernández (1999) proponen tres pasos básicos en el aprendizaje de un procedimiento:

- 1) Exposición y ejecución del procedimiento por parte del enseñante.
- 2) Ejecución guiada del procedimiento por parte del aprendiz y/o compartida con el enseñante.
- 3) Ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del aprendiz.

Por lo tanto, la enseñanza de las estrategias tiene las siguientes características:

- a) Es una práctica interactiva entre el enseñante–experto y el aprendiz-novato.
- b) Se realiza mediante un modelo de cómo usar las estrategias.
- c) El enseñante es un guía que orienta.
- d) Consiste en el traspaso del control del enseñante al aprendiz, a través de andamiaje y práctica guiada.

El papel que desempeñan las preguntas en el desarrollo de la comprensión es importante, ya que facilita la construcción del

significado. Las preguntas encierran un gran potencial como facilitadoras de la comprensión (Tierney y Cunningham, 1984).

La realización de preguntas debe formar parte del proceso de andamiaje. Si las preguntas no se diseñan para empujar a los alumnos a través de sus específicas ZDP, se limita considerablemente su papel; se quedarán en una simple comprobación de la comprensión y de la habilidad para transferir significados de los textos de otras personas.

Himen (1979) considera que es imposible pensar en la enseñanza sin preguntas, pues de esta manera se estimula el pensamiento de los alumnos y se comprueba la comprensión.

Por lo tanto, es necesario incluir en un diseño instruccional actividades que favorezcan la lectura y que demanden al estudiante el procesamiento y aplicación de la nueva información, proporcionando el andamiaje a través de la práctica guiada, para que el alumno mejore su comprensión lectora.

Cooper (1990) plantea que para mejorar la comprensión en los textos, es necesario enseñar las siguientes estrategias de comprensión lectora:

- 1) La activación del conocimiento previo.
- 1) Conocimiento del vocabulario (significado de las palabras).
- 2) Predicciones, inferencias y estrategia estructural.

1) *La activación del conocimiento previo*

El aprendizaje previo, es la experiencia del individuo que antecede una situación de aprendizaje. Los esquemas que el lector desarrolla a partir de su experiencia, configuran la base de su información previa en relación con un tema determinado. El lector almacena tales conceptos, ideas y relaciones en su memoria y los utiliza cuando es preciso.

Por lo tanto, la activación del conocimiento previo es una estrategia que el lector va a utilizar para entender mejor el texto seleccionado y a que se establezca la relación directa entre la información que se dispone y las ideas centrales del texto.

2) Conocimiento del vocabulario contenido en el texto

Los autores emplean diversas claves contextuales para transmitir el significado de las palabras que emplean. Conocer el significado de las palabras desconocidas es esencial para la comprensión lectora.

Las claves contextuales más comunes son las siguientes:

a) Definición directa.- El autor menciona directamente la definición del término que emplea.

Ej. "El submarino es un tipo de embarcación que puede viajar bajo el agua".

b) Yuxtaposición.- El autor incluye en el texto, otra palabra o frase yuxtapuesta al término desconocido.

Ej. "El anciano lleva un chaleco, o especie de chaqueta sin mangas, bajo el abrigo"

c) Sinónimos y Antónimos.- El autor recurre a ellos, en lugar de repetir la palabra en el mismo párrafo.

Ej. "La mamá de Pedro lo mima mucho, lo consiente y le da siempre lo que quiere".

d) Frases adyacentes.- El autor brinda claves del significado de una palabra, mediante las frases que la rodean.

Ej. "Juan robaba en las casas, era conocido porque hurtaba a la gente. Todo el vecindario sabía que era un ratero".

Estas claves permiten que el lector entienda el significado de las palabras que no conoce y que las relacione inmediatamente con la información previa que posee.

3) Hacer predicciones , inferencias e identificar el tipo de texto a través de la estrategia estructural.

Solé (2000) plantea que las *predicciones* son estrategias de lectura que utiliza el lector para establecer hipótesis ajustadas y razonables (preguntas y respuestas) sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose en la interpretación que se va construyendo del texto, los conocimientos previos y la experiencia del lector.

Por otro lado, Smith (1990) afirma que la predicción consiste en formular preguntas y que la comprensión se obtiene al responder esas preguntas. Explica que, al leer, al entender a un hablante, al vivir cada día, estamos constantemente formulándonos preguntas; en la medida en que respondemos a esas interrogantes y no nos quedamos con incertidumbre alguna, estamos aprendiendo.

Lo que hemos anticipado o dicho que va a suceder, debe ser confirmado en el texto y para ello es necesario que busquemos la evidencia del texto. No se puede inventar. Para confirmar nuestras hipótesis, buscaremos pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas y culturales, con tal de comprobar la certeza de nuestra previsión.

Las predicciones pueden realizarse en cualquier texto. En el caso de los textos expositivos, los títulos muchas veces resultan de difícil comprensión e introducen a un tema muchas veces desconocido por los niños.

El hacer predicciones motiva a los estudiantes a leer y releer, y a establecer un diálogo interno entre el lector y el escritor. Los inducen a leer, para encontrar la información que buscan o la respuesta a sus preguntas. Las predicciones proporcionan a los lectores un objetivo claro y contribuyen a convertir en importante la lectura que van a realizar.

La *inferencia* es una estrategia que utiliza el lector, según Cassany, Luna y Sanz (1994) es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Esto ocurre por diversas razones:

- Porque el lector desconoce el significado de una palabra
- Porque el autor no presenta una descripción de lo ocurrido
- Porque el escrito tiene errores tipográficos

Díaz Barriga (1999) plantea que elaborar inferencias consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto.

Por otro lado, Meyes (1984), plantea que la *estrategia estructural* es la forma de cómo el autor ha organizado o estructurado las ideas presentadas en el texto, para que el alumno/a aprenda a identificar la estructura y pueda anticipar o predecir la información. Dichas estructuras, se explicaron, en el apartado de “estructura de los textos”.

El conocimiento esquemático sobre las estructuras textuales se adquiere en forma progresiva, en la medida en que los aprendices se van aproximando a los distintos tipos de textos

Por lo todo lo anterior, se puede concluir sobre la necesidad de que los alumnos empleen las estrategias de comprensión lectora en cualquier tipo de texto. Ello les permitirá comprender mejor lo que leen, a diferencia de los que no las usan y solamente consiguen recordar algunos elementos del texto, centrándose más en los aspectos triviales que en lo relevante.

Pregunta de Investigación

¿Cómo influye el aprendizaje de estrategias (activación de conocimientos previos, vocabulario, predicción, inferencias y estructural) en la comprensión auditiva de los textos históricos en alumnos de 6º grado de primaria?

Variable:

VI Estrategias de comprensión lectora

Definición conceptual

Procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio (Solé, 2000).

Definición operacional

Habilidades del lector medidas a través del Inventario de Estrategias de Comprensión lectora, de tipo Likert con 34 reactivos y con cinco opciones de respuesta (siempre (5) casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2), nunca (1). (Jiménez y Muñoz, 2000).

VD Comprensión Lectora auditiva

Definición conceptual

Actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector que escucha y del texto, dentro de un contexto determinado (Díaz y Hernández, 2004).

Definición operacional

Evaluación a través del Inventario de Comprensión Lectora (Seda y cols,2000), en un texto expositivo para medir la comprensión auditiva como proceso más que cómo producto final, las dimensiones fueron las siguientes.

- a) Definición de vocabulario en contexto
- b) Comprensión literal
- c) Relación de ideas
- d) Inferencias

Participantes

Todos los alumnos y alumnas de 6to. Grado (60 alumnos) de una escuela primaria de la Secretaría de Educación Pública, ubicada en la zona poniente de la Ciudad de México. El nivel socioeconómico de los alumnos/as era bajo.

Los alumnos/as estaban integrados en dos grupos:

6ºA 17 alumnos y 13 alumnas (grupo control)

6ºB 16 alumnos y 14 alumnas (grupo experimental)

El grupo 6ºA se asignó como grupo control, ya que a lo largo del ciclo escolar, tuvo varios cambios de profesor.

Profesora del grupo 6ºB

Materiales

Inventario de Comprensión auditiva en un texto expositivo (Seda y cols.,2000) (Ver anexo 1)

Inventario de Estrategias de Comprensión Lectora (Jiménez y Muñoz 2001) (Ver anexo 2)

Cuestionario de historia (Ver anexo 3)

Textos históricos del Libro de Historia de 6º grado, los cuales fueron seleccionados de acuerdo al programa de estudios y a sugerencia de la profesora.

Hojas de rotafolios

Marcadores y plumones

Pizarrón

Borrador

Gises

Diseño

Se llevó a cabo un diseño cuasi-experimental con dos muestras equivalentes: un grupo experimental (6ºB) y un grupo control (6ºA), con pre-test y post-test.

Escenario

Las sesiones se desarrollaron en el salón de clases, el cual cuenta con 30 bancas y 30 sillas, un estante, un pizarrón y un escritorio para la profesora.

Procedimiento

El trabajo se realizó a lo largo de dos ciclos escolares en tres fases: Diagnóstico, Intervención y Evaluación.

Fase I . Diagnóstico

Inicialmente se llevó a cabo un diagnóstico escolar para detectar las necesidades que tenían los profesores/as, alumnos/as y padres de familia.

La recolección de la información se realizó a través de cuestionarios de auto-reporte. Con el fin de determinar los tópicos que deberían abordar los cuestionarios, se realizaron observaciones del trabajo que se llevaba a cabo dentro de los salones de clase y entrevistas no estructuradas con los profesores; asimismo se revisó el trabajo realizado previamente por otros psicólogos para detectar las necesidades de dicha población.

Se elaboraron cuatro cuestionarios diferentes:

- 1) Para alumnos/as de 1º y 2º grado
- 2) Para alumnos/as de 3º y 6º grado
- 3) Para profesores/as
- 4) Para padres y madres

En el caso de los cuestionarios para los alumnos/as, las preguntas eran las mismas para todos los grados, lo que cambió fue la manera de presentar las opciones de respuesta, ya que para los alumnos/as de 1º y 2º se utilizó una escala pictográfica. La aplicación de los cuestionarios se realizó en grupo dentro de los salones de clase. Los resultados fueron que los alumnos/as de 3º y 6º grado manifestaron que las materias de mayor dificultad eran Matemáticas (65%), seguida de Historia (52%).

Los cuestionarios de los profesores/as, se aplicaron de manera individual; se entrevistó personalmente a los profesores/as de todos

los grupos con el propósito de promover la comunicación y colaboración con ellos /as, señalando que los principales problemas que afectaban el aprendizaje de sus alumnos, eran la distracción y la indisciplina, además, ellos solicitaron atención y apoyo de las psicólogas, para promover en sus alumnos la comprensión lectora, las estrategias de estudio y la motivación. Asimismo, pidieron que se diera atención especial a los alumnos/as con dificultades de aprendizaje.

Los cuestionarios de padres y madres fueron enviados a sus casas a través de sus hijos; recibieron un sobre con dos cuestionarios, uno para ser contestado por la madre y otro por el padre. Con relación a las dificultades que identificaron en sus hijos/as, se notó mucha similitud en las apreciaciones de ambos padres. Afirmaron que la distracción y la falta de comprensión lectora, eran los principales problemas. Asimismo, se observó que a ambos padres les preocupaba principalmente mejorar los aspectos académicos.

Después de analizar los resultados obtenidos con las maestras de 6º grado, se concluyó que a pesar de que los alumnos tenían problemas en matemáticas, estos presentaban severos problemas en comprender lo que leen y afectaban todas las materias e incluso matemáticas, razón por la cuál se tomo la decisión conjunta, de apoyar a los alumnos para que mejoraran su comprensión lectora, particularmente en la materia de historia, ya que el índice de reprobación era muy alto.

La información obtenida permitió conocer los problemas y necesidades mas apremiantes de la escuela mencionada, de acuerdo con la perspectiva de los alumnos/as, padres y profesores/as. Ello a su vez permitió contrastar los diferentes puntos de vista y detectar posibles causas de las necesidades manifestadas.

El trabajo se desarrolló en común acuerdo con la profesora con base en una orientación teórica constructivista. Esta perspectiva plantea la existencia y prevalencia de los procesos activos en la construcción del conocimiento y no un conocimiento considerado como copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Una vez definido el enfoque teórico, se procedió a realizar el diagnóstico de las necesidades de los dos grupos de 6º grado.

Se aplicó el Inventario de Comprensión Lectora de Seda y cols. (2000) en un texto expositivo para medir la comprensión auditiva como proceso más que cómo producto final, las dimensiones fueron las siguientes: (Pearson 1984).

- 1) Definición de vocabulario en contexto.- Implica definir palabras a partir de lo que diga el texto, es decir de la información que nos presenta el autor entorno a esa palabra (definición en contexto).
- 2) Comprensión literal.- Es la habilidad para extraer de forma reproductiva la información expresada en el texto sin “ir más allá” del mismo. Leer las líneas.
- 3) Identificación de relaciones.- Se refiere a lo que se ha llamado comprensión de lo explícito del texto, es decir, el lector es capaz de describir las conexiones que puede haber entre las ideas contenidas en el texto. Leer entre líneas.
- 4) Inferencias.- Es cuando los lectores completan la información disponible en el texto con lo que saben (conocimientos previos). Los lectores utilizan estrategias de inferencia para predecir lo que está más adelante en el texto.

Dicho inventario se aplicó en una sesión de una hora, en donde se les leyó a los alumnos/as un texto en voz alta y posteriormente se les solicitó que contestaran las cuatro preguntas.

La forma de evaluación de las dimensiones fue a través de las siguientes categorías y sus valores.

Ausente (1) se ubicaron aquellos alumnos que mostraron ausencia de comprensión lectora para la dimensión específica.

Insuficiente (2) cuando las estrategias de comprensión utilizadas son inadecuadas para cumplir con la tarea demandada por lo que las respuestas en las preguntas de comprensión son incorrectas. En otros casos, los niños tratan de cumplir con la tarea demandada, sin embargo en lugar de hacer uso de la información proporcionada en el texto acuden a la utilización de sus propios conocimientos que no son incorrectos pero si están fuera del texto que se les presenta.

Textual (3) cuando la información se extrae de forma reproductiva expresada en el texto sin “ir más allá” del mismo. Leer las líneas.

Instruccional (4) se ubica a aquellos alumnos/as que acudiendo al uso de sus estrategias y considerando el tipo de tarea que se les demanda logran extraer de manera parcial los significados.

Suficiente (5) se ubican aquí los alumnos/as que logran identificar el objetivo de la tarea demandada y hacen uso apropiado de sus estrategias para extraer los significados.

Para evaluar las estrategias de lectura de los alumnos/as se empleó el Inventario de Estrategias de Lectura (Jiménez y Muñoz, 2001), el cual también fue aplicado grupalmente en una sesión de una hora. Este instrumento consta de 34 afirmaciones que se refieren a las estrategias que se realizan antes, durante y después de la lectura.

La forma de evaluación de esta instrumento fue con cinco opciones de respuesta con su respectivo valor, que indican la frecuencia con que se realiza cada actividad (siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2) y nunca (1).

También se aplicó a los alumnos un cuestionario con el fin de indagar que tanto les gusta la materia de historia, qué estrategias utilizaban para comprender los textos históricos y qué estrategias les enseñaba su profesora para comprender los textos históricos. Para responder a dicho cuestionario, los alumnos/as debían anotar la acción que realizaban al leer un texto histórico.

A continuación se realizaron observaciones en el aula con la finalidad de conocer la forma en que la profesora daba la clase de historia y poder determinar si enseñaba a los alumnos alguna estrategia de comprensión lectora.

FASE II Intervención

Con base en los resultados obtenidos del diagnóstico y tomando en consideración la importancia de la comprensión lectora en textos históricos, se trabajó con el grupo experimental en sesiones de una hora una vez por semana, estableciendo los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Que el alumno aprendiera estrategias de comprensión lectora con el fin de mejorar su comprensión auditiva de los textos históricos.

Objetivo específico:

Que el alumno aprenda las estrategias de activación de conocimientos previos, vocabulario, estructural, predicción e inferencia.

Para diseñar el programa y las actividades para enseñar las estrategias, se tomaron en cuenta las propuestas de diversos autores (Cooper, 1993; Solé, 2000; Barriga, Hernández, 2004; SEP, 1996; Coll, 1990; Rogoff, 1984; Bruner, Wood y Ross, 1976; Rosenhine, 1977; Baker y Brown, 1984 y Paris y Lindaver, 1982).

Con el fin de facilitar la enseñanza de las cinco estrategias de comprensión lectora, se consideraron los tres momentos en que se aplican (antes, durante, después) (Solé, 2004). Aunque esta separación resulta un tanto artificial, permite comprender y ubicar mejor los diferentes tipos de estrategia.

De acuerdo con la propuesta de Díaz y Hernández (2004) se siguieron tres pasos básicos para la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora en textos históricos.

1) Promover el interés del alumno/a hacia la estrategia y demostrar su uso y ejecución de la estrategia por parte de la guía.

Se establece un diálogo con los alumnos/as con el fin de que se interesen en aprender a utilizar la estrategia que se pretende enseñar, se estimula a los alumnos/as para que evoquen sus experiencias y conocimientos previos relacionados con la estrategia. De esta manera los alumnos/as empiezan a reflexionar en torno a la necesidad de aprender la estrategia generando así una motivación intrínseca hacia ello.

Se muestra a los alumnos/as la forma de utilizar la estrategia a través de un modelamiento metacognitivo, es decir cuando se ejecute la estrategia se verbaliza y se comenta con los alumnos/as, los pasos que se van realizando, así como sus razonamientos. De esta manera, se evidencia la actividad reflexiva que subyace a las

decisiones que se tomen cuando se enfrenten a una tarea de aprendizaje o de solución de problemas.

Este tipo de modelamiento permite que el alumno/a observe y escuche los pasos de la ejecución de las estrategias y que tome ejemplo a partir de las acciones y reflexiones metacognitivas del modelo (Solè, 2000).

2) Práctica de la estrategia por el alumno con el apoyo del guía

Este paso tiene como objetivo traspasar el control de la guía al alumno/a a través del andamiaje y la práctica guiada.

Los alumnos/as deben poner en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela de la guía. Se proporciona el andamiaje o ayuda que sean necesarios y en la medida en que el alumno/a se muestre más competente y pueda controlar su propio aprendizaje, se retira progresivamente su andamiaje. (Wood, Bruner y Ross, 1976).

Al momento de que los alumnos/as ejecuten la estrategia, se les pedirá que verbalicen el procedimiento; esto con la finalidad de que reflexionen sobre su aprendizaje (metacognición).

3) Ejecución Independiente y autorregulada de la estrategia por parte del aprendiz.

Aquí, el alumno realiza por sí solo la estrategia. Se le pide que verbalice sus acciones y pensamientos para seguir promoviendo su desarrollo metacognitivo. Se espera que el alumno/as valoren la eficacia de actuar reflexivamente.

Al momento de que los alumnos/as ejecuten la estrategia, se les pedirá que verbalicen el procedimiento; esto con la finalidad de que reflexionen sobre su aprendizaje (metacognición).

3) Ejecución Independiente y autorregulada de la estrategia por parte del aprendiz.

Aquí, el alumno realiza por sí solo la estrategia. Se le pide que verbalice sus acciones y pensamientos para seguir promoviendo su desarrollo metacognitivo. Se espera que el alumno/as valoren la eficacia de actuar reflexivamente.

A continuación se describe la enseñanza de las cinco estrategias que facilitan la comprensión lectora

Primeramente se motivó al alumno/a para favorecer el interés y aprendizaje de las cinco estrategias, a través del establecimiento de un diálogo, como a continuación se describe:

Guía: ¿Qué es para ustedes una estrategia de lectura?

Alumnos/as: Formas para leer mejor

Guía: ¿Para qué nos puede servir una estrategia de lectura?

Alumnos/as: Para leer mejor

Guía: ¿Que estrategias de lectura utilizan ustedes?

Alumnos/as: Subrayar, hacer resúmenes

Guía: ¿Que resultados han tenido al usar estas estrategias cuando leen un texto de historia?

Alumnos/as: Nos ayudan a estudiar mejor y a repasar

Guía: Alguna vez han pensado que a parte de subrayar y hacer resúmenes, hay otras estrategias que les pueden ayudar a leer mejor y sobre todo a comprender lo que leen en sus libros.

Alumnos/as: No

Guía: Yo les voy a ayudar a que ustedes aprendan y descubran que hay muchas estrategias que les van a permitir comprender lo que leen sobre todo de la materia de historia y además se van a dar cuenta que la historia no es aburrida, ni difícil.

Se procedió a explicar a los alumnos/as que algunos autores clasifican a las estrategias en cuanto a su uso en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, sin embargo se les indicó que la mayoría de las estrategias se pueden usar en cualquier momento.

Enseñanza de estrategias:

1) Activación de conocimientos previos.

Se le indica al alumno que esta estrategia generalmente se utiliza antes de iniciar la lectura del texto.

Actividad: *Recuerdo lo que sé sobre el tema*

Objetivo: Que el alumno aprenda la estrategia de activación de conocimientos previos a través de la elaboración de mapas semánticos.

Material didáctico: 2 Textos históricos del Libro de de historia de 6º grado.

- 1) La vida de Benito Juárez y la Presidencia de la República
 - 2) Juárez defendiendo la soberanía del país
- Pizarrón
Hojas de rotafolio
Gises de colores

Procedimiento de la enseñanza

1) *Promover el interés del alumno hacia la estrategia y demostrar su uso y ejecución de la estrategia por parte de la guía.*

Se motivó a los alumnos hacia el objetivo de la actividad a través del diálogo, con el fin de que sean ellos quienes descubran la importancia de la estrategia, cómo usarla y cuándo.

Ejemplo:

Guía: ¿Que son los conocimientos y cómo los adquirimos?

Alumnos/as: Es lo que aprendemos y los aprendemos en la escuela

Guía: ¿Para que creen que nos sirve activar o recordar los conocimientos que ya tenemos cuando leemos un texto de historia.

Alumnos/as: Para entender mejor lo que se lee

Guía: ¿Que significa la palabra previo?

Alumnos/as: Lo que está antes

Guía: ¿Que entiendes con activar los conocimientos previos al leer un texto de historia?

Alumnos/as: Recordar lo que aprendimos antes de leer un texto de historia.

Guía: ¿Alguno de ustedes me puede decir que es integrar?

Alumnos/as: Unir, juntar

Guía: ¿Para que creen que nos sirve integrar lo que ya sabemos y lo que aprendemos de los textos de historia?

Alumnos/as: Para entender y saber más

La guía les explica que la actividad que van a realizar consiste en que aprendan y utilicen la estrategia de lectura que se llama "activación de conocimientos previos", que sirve para integrar los conocimientos que tienen del tema de historia, con los conocimientos que van a adquirir al leer el texto.

Una vez que los alumnos tuvieron claro el objetivo de la sesión, se procedió a enseñar la estrategia:

Guía: Para integrar los conocimientos anteriores con los nuevos, vamos a emplear un mapa semántico
¿Alguien me puede decir que es un mapa semántico?

Alumnos/as: No sabemos

Guía: Empecemos por partes ¿qué es un mapa?

Alumnos/as: Es un plano

Guía: Muy bien y ¿que entienden por semántico?

Alumnos/as: No sabemos

Guía: Se refiere al significado que tienen las palabras, entonces ¿qué es un mapa semántico?

Alumnos/as: Es un plano con los significados de las palabras.

Guía: Efectivamente un mapa semántico es un plano en donde se muestra palabras que son importantes de un tema relacionando las ideas que se tienen (que serían nuestros conocimientos previos) y las que muestra el texto.

¿Para que creen que les puede servir el elaborar un mapa semántico de un tema de historia.

Alumnos/as: Para escribir lo que sabemos y lo nuevo que aprendimos

Guía: Efectivamente en un mapa semántico ustedes escribirán la información que conocen del tema de historia antes de leer el texto y después de leerlo, agregarán la información nueva que conocieron.

A continuación la guía procedió a modelar en voz alta cómo elaborar un mapa semántico del texto histórico titulado "La vida de Benito Juárez" a través de una serie de interrogantes, siempre haciendo partícipes a los alumnos/as.

Guía: Tengo aquí un texto de historia, quisiera que me ayudaran a elaborar un mapa semántico.

¿Cuál es el título del texto?

Alumnos/as: La vida de Benito Juárez

Guía: Ahora voy a escribir en el pizarrón el título "La vida de Benito Juárez" y a encerrarlo en un óvalo con color rojo y voy a pensar que sé de su vida, haciéndome preguntas por ejemplo:

¿Quién fue Benito Juárez?

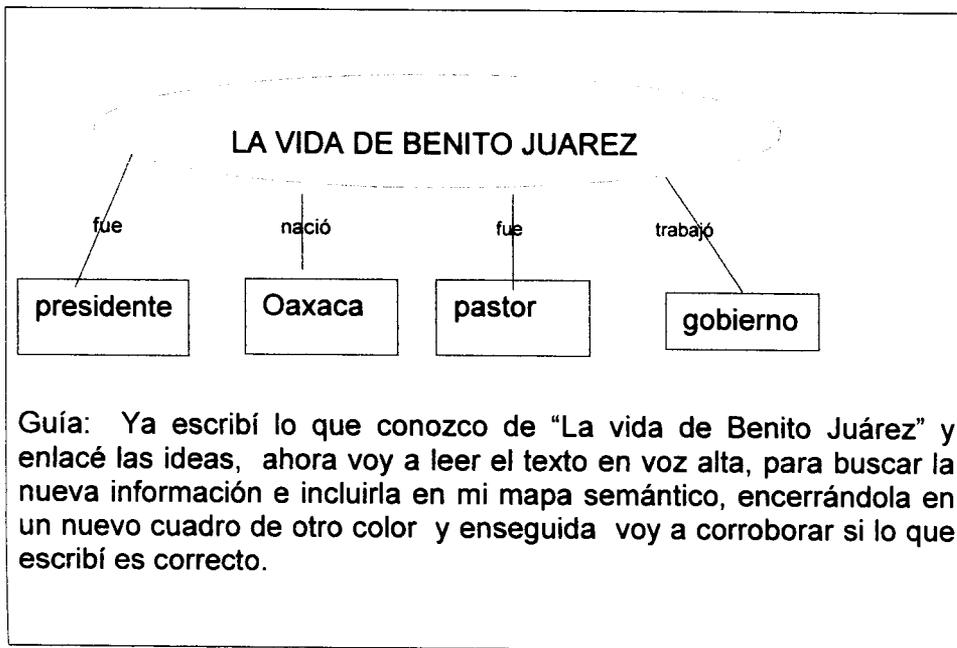
¿Dónde nació Juárez?

¿Qué hacía Juárez cuando era niño?

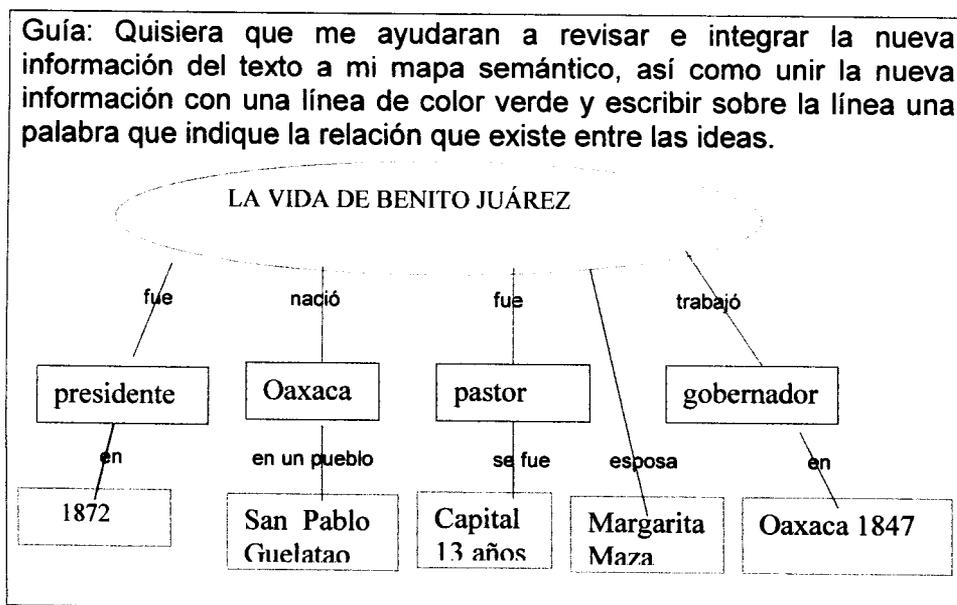
¿Qué hizo Juárez cuando fue grande?

Con la verbalización de las acciones y pensamientos, se pretende que el alumno/a se haga consciente de lo que se está haciendo y porqué se está haciendo así, para de esta manera promover su metacognición. Las preguntas estarán siempre enfocadas en el tema y se deberá poner cuidado de no hacer comentarios que no estén relacionados con el mismo.

Guía: Ahora voy a escribir las respuestas de mis preguntas abajo del título y a encerrar cada una en un cuadro con color azul u otro color que sea diferente al título. Voy a unir el título y mis respuestas con una línea de color verde y sobre ella, voy a escribir una palabra que indique la relación que existe entre las dos ideas. Quisiera que me ayudaran a buscar esas palabras



Una vez terminado de leer el texto en voz alta



La guía explica a los alumnos/as que se aprendió algo nuevo con respecto a La vida de Benito Juárez y que se encontró mas información respecto al tema y que con esto el mapa semántico esta más completo.

Este modelamiento metacognitivo, permite que el alumno/a observe y escuche los pasos en el aprendizaje de la estrategia y reflexione sobre su utilidad.

2) Práctica de la estrategia por el alumno con el apoyo del guía.

Este paso tenía como objetivo traspasar el control de la guía al alumno/a a través del andamiaje y la práctica guiada.

Los alumnos/as debían poner en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela de la guía. Se proporcionaba el andamiaje o ayuda cuando era necesario.

Al momento de que los alumnos/as ejecutaban la estrategia, también se les pidió que verbalizaran el procedimiento; esto con la finalidad de que reflexionaran sobre su aprendizaje (metacognición).

Se seleccionó un texto histórico titulado "Juárez defendiendo la soberanía del país".

La sesión se llevo a cabo de la siguiente manera:

La guía invitó a un alumno/a para que pasara al pizarrón a elaborar el mapa semántico del tema con ayuda de sus compañeros, preguntándoles que es lo que se tiene que hacer.

Alumnos/as: Leer el título, escribirlo en el pizarrón y encerrarlo en un óvalo con color rojo.

Guía: ¡Muy bien! recuerden bien la estrategia Ahora ¿qué tenemos que hacer?

Alumnos/as: Tenemos que hacernos preguntas sobre lo que sabemos del título, por ejemplo:

¿Qué hizo Benito Juárez?

La guía explica a los alumnos/as que se aprendió algo nuevo con respecto a La vida de Benito Juárez y que se encontró mas información respecto al tema y que con esto el mapa semántico esta más completo.

Este modelamiento metacognitivo, permite que el alumno/a observe y escuche los pasos en el aprendizaje de la estrategia y reflexione sobre su utilidad.

2) *Práctica de la estrategia por el alumno con el apoyo del guía.*

Este paso tenía como objetivo traspasar el control de la guía al alumno/a a través del andamiaje y la práctica guiada.

Los alumnos/as debían poner en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela de la guía. Se proporcionaba el andamiaje o ayuda cuando era necesario.

Al momento de que los alumnos/as ejecutaban la estrategia, también se les pidió que verbalizaran el procedimiento; esto con la finalidad de que reflexionaran sobre su aprendizaje (metacognición).

Se seleccionó un texto histórico titulado "Juárez defendiendo la soberanía del país".

La sesión se llevo a cabo de la siguiente manera:

La guía invitó a un alumno/a para que pasara al pizarrón a elaborar el mapa semántico del tema con ayuda de sus compañeros, preguntándoles que es lo que se tiene que hacer.

Alumnos/as: Leer el título, escribirlo en el pizarrón y encerrarlo en un óvalo con color rojo.

Guía: ¡Muy bien! recuerden bien la estrategia Ahora ¿qué tenemos que hacer?

Alumnos/as: Tenemos que hacernos preguntas sobre lo que sabemos del título, por ejemplo:

¿Qué hizo Benito Juárez?

¿Contra quién luchó Juárez?
¿Para qué luchó Juárez?

Guía: Vamos entre todos a contestar las preguntas e indíquenle a su compañero que es lo que tiene que hacer.

Alumnos/as: Que escriba las respuestas a las preguntas abajo del título y que las encierre en un cuadro de color azul.

JUÁREZ DEFENDIENDO LA
SOBERANÍA DEL PAÍS

luchó

invasores

liberar el país

Guía: Ahora que tenemos que hacer para que se comprenda mejor lo que ya sabemos sobre "Juárez defendiendo la soberanía del país".

Alumnos/as: Unimos el título y los cuadros de lo que sabemos con líneas verdes y escribimos las palabras necesarias sobre la línea para que se entienda bien.

JUÁREZ DEFENDIENDO
LA SOBERANÍA DEL PAÍS

defendió y

contra

para

luchó

invasores

liberar el país

Guía: Su compañero va a leer el texto en voz alta, busquen

Recuerden que es importante que digan todo lo que hacen y lo que piensan cuando elaboren su mapa semántico.

En esta fase, el andamiaje se proporcionó únicamente cuando los alumnos/as presentaban alguna dificultad.

Una vez terminada la actividad, se seleccionaron a dos alumnos para que presentaran sus mapas semánticos y explicaran como los elaboraron. De esta manera, se seguía promoviendo que tomaran conciencia de cómo pueden relacionar sus conocimientos previos con los conceptos vinculados con el tema, también permitía que se dieran cuenta de la gran diversidad de mapas semánticos que se pueden realizar.



Fase III Evaluación

En esta última fase, se aplicó un cuestionario de autoevaluación, en el cual se le pedía al alumno/a que describiera los pasos de la estrategia empleada con el objetivo de promover la reflexión de los alumnos/as sobre su propio desempeño y después discutiera a nivel grupal, la utilidad que tiene la estrategia para leer un texto histórico

**TEXTOS HISTÓRICOS
6° GRADO**

LA VIDA DE BENITO JUÁREZ

Benito Juárez nació en San Pablo Guelatao, Oaxaca en 1806. A los trece años fue a la capital de su estado, para estudiar. Cuando tenía veintiocho años, se recibió como abogado en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca.

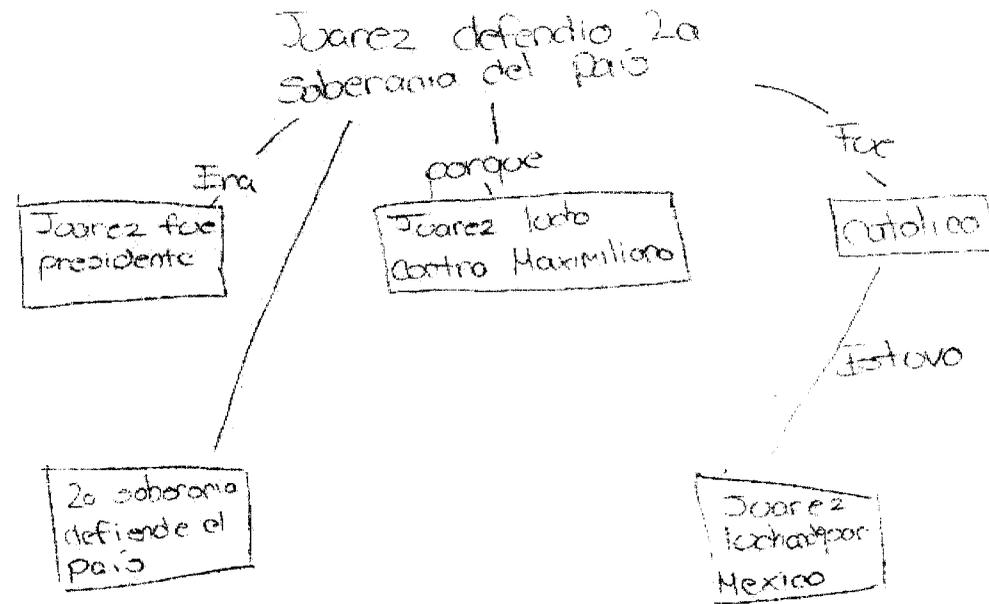
En 1843 se casó con Margarita Maza, hija adoptiva de sus antiguos patronos.

En 1847 Juárez llegó a ser gobernador de Oaxaca. Al terminar su Mandato, en 1852, fue nombrado director del Instituto de Ciencias y Artes.

DEFENDIENDO LA SOBERANÍA DEL PAÍS

La mayoría de los mexicanos defendieron la soberanía de su país y respaldaron a Juárez, que representaba el gobierno nacional presionado por Estados Unidos, Napoleón III retiró de México sus tropas, gracias a las cuales Maximiliano se había sostenido; para los liberales fue entonces más fácil derrotar a los invasores.

El emperador se rindió y en junio de 1867 fue fusilado junto con sus generales mexicanos. Tomás Mejía y Miguel Miramón. Desde entonces, nadie ha vuelto a proponer un gobierno monárquico para México.



AUTOEVALUACIÓN

ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

Nombre: Sergio Grupo 6^o

1.- ¿Cómo se te hizo la elaboración del mapa semántico que acabas de realizar?

- a) Fácil
- b) Regular
- c) Difícil

2.- ¿Qué hiciste para activar tus conocimientos previos o saber que es lo que conoces del tema?

leí el texto y me acordé de lo que ya sabía

3.- ¿Para que crees que te sirve hacerte preguntas sobre lo que crees que trata el tema, cuando vas a iniciar tu lectura?

para saber si ya sé algo del tema

4.- ¿Cuándo elaboraste tu mapa semántico, pudiste integrar la nueva información que leíste del texto en tu mapa?

Sí No

¿Por qué? Porque fue fácil

5.- ¿Te diste cuenta de la importancia que tiene el activar los conocimientos previos y relacionarlos con lo que leíste en el texto.

Sí No

¿Por qué? aprendí más

2. Vocabulario

Se le indica al alumno/a que esta estrategia se utiliza generalmente durante la lectura del texto.

Actividad: *Comprendiendo a través de claves contextuales.*

Objetivo: Que el alumno determine el significado de las palabras desconocidas, empleando las claves contextuales (definición directa, yuxtaposición, sinónimos/antónimos y frases adyacentes) para comprender mejor un texto histórico.

Material didáctico: 2 párrafos del Libro de historia de 6º grado del texto titulado "La independencia y sus primeros años"
Pizarrón
Hojas de rotafolio
Marcadores de color rojo y azul
Gises de color rojo, azul
Borrador.

Procedimiento de la enseñanza

1) *Promover el interés del alumno hacia la estrategia y demostrar su uso y ejecución de la estrategia por parte de la guía.*

Se motivó a los alumnos hacia el objetivo de la actividad a través del diálogo, con el fin de que sean ellos quienes descubran la importancia de la estrategia, cómo usarla y cuándo por ejemplo:

Guía: ¿Quién sabe que son las claves contextuales?

Los alumnos/as no pudieron definir que son las claves contextuales, entonces se procedió a desglosar cada uno de los conceptos.

Guía: ¿Qué se imaginan que es una clave?

Alumnos/as: Es como una pista.

Guía: ¿Para qué creen que nos puede servir una pista?

Alumnos/as: Para encontrar algo

Los alumnos/as junto con la guía, definieron que es una clave, así como su utilidad.

Posteriormente, se les preguntó a los alumnos ¿qué entienden por "contexto"?, mismo que se les dificultó definirlo, por lo tanto la guía procedió a explicarlo de la siguiente manera:

El contexto es todo lo que esta dentro del texto, para ejemplificarlo mejor, les mostró un texto a los alumnos/as.

Se les solicitó a los alumnos/as que unieran las palabras clave y contexto y que explicaran lo que entienden.

Alumnos/as: Son pistas que nos da el autor dentro del texto, para encontrar el significado de las palabras que no conocemos.

Una vez definido el objetivo de la estrategia, se procedió a explicar las diferentes claves contextuales, a través de ejemplos sencillos de la vida cotidiana para una mejor comprensión.

Guía: Existen diferentes formas en las que pueden encontrar el significado de las palabras que desconocen de un texto, por ejemplo:

Se escribieron en el pizarrón párrafos sencillos, ejemplificando cada una de las claves contextuales en donde el alumno/a tenia participar subrayando el significado de la palabra, si no lo encontraba se le ayudaba a localizarlo:

- 1) El autor explica el significado de la palabra en el mismo párrafo, a esto se le llama "definición directa".

"El espacio es un lugar en donde hay muchas planetas"

2) El autor incluye otra palabra o frase con el significado, a esto se le llama "yuxtaposición".

"Todas las personas llevaron consigo grandes matraces, envases de cristal, para el agua fresca"

3) El autor proporciona el significado a través de "sinónimos y antónimos".

"Juan me dijo que había cometido un error. Yo le confirmé que era una equivocación. (sinónimo).

"El jefe de la tribu era un anciano, pero sus guerreros eran todos muy jóvenes (antónimo)

4) El autor proporciona el significado de la palabra a través de frases que rodean la palabra (frases adyacentes)

"Pedro robaba a las personas, lo conocían porque hurtaba a la gente, toda la colonia sabía que era un ratero."

A continuación la guía procedió a modelar en voz alta, la utilización de la estrategia, utilizando un párrafo del libro de texto de historia.

Se seleccionó el párrafo del texto "La independencia y sus primeros años", se le presentó a los alumnos/as en una hoja de rotafolio, y la guía procedió a leerlo en voz alta.

La independencia y sus primeros años

"Después de la independencia, los diputados del nuevo Congreso decidieron que México sería una república. Unos querían que la república fuera federal, formada por la unión de varios estados libres y soberanos para resolver sus problemas internos. Otros querían que fuera centralista, con provincias o departamentos en lugar de estados"

A continuación la guía se planteó las siguientes interrogantes en voz alta.

¿Qué palabras del párrafo desconozco su significado?

La palabra "federal" y "centralista" ahora voy a subrayarlas con color rojo .

Posteriormente la guía procedió a leer nuevamente el párrafo en voz alta, junto con los alumnos, planteando las siguientes preguntas e invitando a los alumnos/as a participar.

¿Cuál es el significado de la palabra "federal" y "centralista"
¿De qué forma el autor me explica sus significados?

Finalmente la guía menciona que el autor plantea los significados de manera directa, ya que después de las palabras "federal" y "centralista" explica su significado, el cual voy a subrayar de color azul.

Con la verbalización de las acciones y pensamientos, se pretende que el alumno/a se haga consciente de lo que se está haciendo y por qué se está haciendo así, para de esta manera promover su metacognición.

2) *Práctica de la estrategia por el alumno con el apoyo del guía.*

Este paso tenía como objetivo traspasar el control de la guía al alumno/a a través del andamiaje y la práctica guiada.

Los alumnos/as debían poner en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela de la guía. Se proporcionaba el andamiaje o ayuda cuando era necesario.

Al momento de que los alumnos/as ejecutaban la estrategia, también se les pidió que verbalizaran el procedimiento; esto con la finalidad de que reflexionaran sobre su aprendizaje (metacognición).

Esta actividad se realizó en equipos de cuatro alumnos/as para propiciar el andamiaje entre pares.

Se seleccionó otro párrafo del mismo texto "La independencia y sus primeros años", se les presentó a los alumnos/as en una hoja de rotafolio , se les pidió que lo leyeran en voz alta.

La independencia y sus primeros años

"El primer presidente de México fue Guadalupe Victoria, quién consiguió que los españoles que todavía estaban en San Juan de Ulúa se rindieran. Hizo efectiva la abolición de la esclavitud, dándoles la libertad a los esclavos e impuso la educación".

Posteriormente la guía les pregunto que es lo que tienen que hacer después de su lectura.

Alumnos/as: Hacernos la pregunta de ¿Qué palabras del párrafo no sé su significado?

La guía les indicó que se integraran en equipos de cuatro alumnos/as y discutieran sobre la palabra(s) que no entiendan. Una vez seleccionada(s) ésta(s), se les pidió que entre ellos se pusieran de acuerdo sobre lo que tenían que hacer y lo explicaran.

Alumnos/as: La palabra "abolición" la vamos a subrayar de color rojo, y un integrante de nuestro equipo va a leer el párrafo nuevamente en voz alta para encontrar el significado de la palabra "abolición" y nos vamos a preguntar

¿De que forma el autor, me explica su significado?

Los integrantes del equipo se pusieron de acuerdo para determinar la forma en la que el autor explica el significado de la palabra.

Alumnos/as: El autor nos da el significado de la palabra "abolición" de forma directa, ya que inmediatamente de la palabra desconocida, nos explica que quiere decir, el cuál vamos a subrayar de color azul.

Posteriormente cada equipo presentó sus conclusiones sobre la clave textual que está en el texto y la forma de cómo descubrieron el significado.

A lo largo de la sesión, la guía proporcionó el andamiaje a los equipos que tenían dificultad en la actividad, promoviendo la reflexión a través de preguntas, para de esta manera facilitarles la tarea y a su vez que los alumnos/as tomen conciencia de cómo utilizar dicha estrategia.

3) Ejecución Independiente y autorregulada de la estrategia por parte del aprendiz.

El alumno realizó por sí solo la estrategia.

La guía les mostró a los alumnos/as otro párrafo del mismo texto, en donde tenían que utilizar la estrategia aprendida. Se le indicó que se les proporcionaría ayuda cuando fuera verdaderamente necesario y además que es importante que verbalicen todo lo que hacen para encontrar el significado de la palabra.

En esta fase, el andamiaje se proporcionó únicamente cuando los alumnos/as presentaban alguna dificultad. Al final de la actividad, los alumnos/as tenían que explicar como encontraron el significado de la palabra.

De esta manera, se seguía promoviendo la toma de conciencia de lo que estaban realizando a través de la reflexión.



Fase III Evaluación

En esta última fase, se aplicó un cuestionario de autoevaluación, en el cual se le pedía al alumno/a que describiera los pasos de la estrategia empleada con el objetivo de promover la reflexión de los alumnos/as sobre su propio desempeño y después discutiera a nivel grupal, la utilidad que tiene la estrategia para leer un texto histórico.

La independencia y sus primeros años

"El primer presidente de México fue Guadalupe Victoria quien consiguió que los españoles que todavía estaban en San Juan de Ulúa se rindieran. Hizo efectiva la abolición de la esclavitud, dándoles la libertad a los esclavos e impulsó la educación.

Abolición:

3. Predicción

Se le indica al alumno que esta estrategia generalmente se utiliza antes y durante la lectura del texto.

Actividad: *Comprendiendo a través de predicciones.*

Objetivo: Que el alumno aprenda a realizar predicciones para comprender mejor los textos históricos.

Material didáctico: 2 Textos históricos del Libro de historia de 6º grado.

1. La prosperidad porfiriana
 2. La dictadura porfirista
- Pizarrón
Gises
Borrador

Procedimiento de la enseñanza

1) *Promover el interés del alumno hacia la estrategia y demostrar su uso y ejecución de la estrategia por parte de la guía.*

La guía motiva a los alumnos/as hacia el objetivo de la actividad a través de preguntas, con el fin de que sean ellos, quienes descubran la importancia de la estrategia, como usarla y cuando por ejemplo:

¿Alguién sabe que es una predicción?

Alumnos/as: Es adivinar

Guía: ¿Creen ustedes que el autor nos dice siempre con toda exactitud lo que sucede y todo lo que necesitamos saber dentro de un texto?

Alumnos/as: No siempre encontramos lo que buscamos en los textos

Guía: Qué podemos hacer para tener una idea de lo que tratará el texto y de lo que va a ocurrir a lo largo de la lectura?

Alumnos/as: Ver los dibujos, títulos

A los alumnos/as se les dificultó explicar que es una predicción, por lo tanto la guía y los alumnos/as la definieron de la siguiente manera:

Una predicción consiste en hacer una hipótesis o suposición sobre lo que posiblemente ocurra en el texto, es decir el autor nos brinda muchas veces claves en el mismo texto, que nos dan una idea de lo que va a suceder después.

A continuación se procedió a modelar en voz alta la estrategia de predicción, utilizando textos históricos, siempre haciendo partícipes a los alumnos/as.

La guía explica a los alumnos/as que antes de leer un texto es importante hacer algunas predicciones a través de preguntas por ejemplo:

¿De qué creo que trata el texto?

Les indicó que iba a revisar el texto de manera superficial, buscando dibujos y leyendo el título "La prosperidad porfiriana" para tener una idea de lo que trata el texto.

Posteriormente les pidió a los alumnos/as que le ayudaran a hacer algunas predicciones sobre lo que creen que trata el texto y a su vez escribirlas en el pizarrón, para que al final de la lectura, determinen cual es la que mas se apega al texto.

Las predicciones fueron:

- 1) El texto trata sobre Porfirio Díaz
- 2) El texto trata sobre las cosas buenas que hizo Porfirio Díaz

A los alumnos/as se les dificultó hacer predicciones, ya que el texto tiene pocos dibujos y el título no les permitía tener una idea, ya que la palabra prosperidad, no la entendían.

La guía les explicó que ahora iba a leer el texto en voz alta y que a lo largo de la lectura, se iba a detener para hacerse preguntas sobre lo que sucederá a continuación y esto le va a ayudar a comprender mejor lo que lee por ejemplo:

La guía detuvo su lectura cuando se encontró lo siguiente:

“Los indígenas perdieron muchas tierras”, les explicó a los alumnos/as que iba a hacer sus predicciones sobre las razones por las cuales los indígenas perdieron sus tierras, planteándose la siguiente pregunta:

¿Qué les sucedió a los indígenas que no tenían dinero para comprar sus tierras?

La guía les pidió a los alumnos/as que le ayudaran a hacer las predicciones que mas se acerquen a lo que dice el texto, para anotarlas en el pizarrón.

Algunas de las predicciones fueron:

- 3) Perdieron sus tierra
- 4) Trabajaron como sirvientes en sus propias tierras.
- 5) Se fueron a trabajar a otro lugar

Posteriormente la guía, les indicó a los alumnos:

Ahora voy a finalizar la lectura, para corroborar si nuestras predicciones son correctas o no.

Respecto a la pregunta que me hice sobre ¿De qué creo que trata el texto”, las predicciones que hicimos anteriormente efectivamente fueron correctas, ya que el texto habla sobre los beneficios que hizo al país Porfirio Díaz.

Cabe destacar que el título “La prosperidad porfiriana” no le da al lector una idea de que el texto también trata sobre las desventajas de esa prosperidad.

Para las predicciones planteadas respecto a la pregunta ¿Que le sucedió a los indígenas que no tenían dinero para comprar sus tierras?

La guía invita a los alumnos/as a corroborar las predicciones en el texto y les explica:

El texto nos dice: *“Los indígenas perdieron muchas tierras y la mayor parte de los habitantes del campo tuvieron que ocuparse como peones en las haciendas”*

Guía: ¿Cómo consideran que son las predicciones que hicimos?

Alumnos/as: Las dos primeras son correctas, sin embargo la última es incorrecta, ya que el texto en ningún párrafo menciona que se fueron los indígenas a trabajar a otro lugar.

Con la verbalización de las acciones y pensamientos, se pretende que el alumno/a se haga consciente de lo que se está haciendo y por qué se está haciendo así, para de esta manera promover su metacognición.

2) *Práctica de la estrategia por el alumno con el apoyo del guía.*

Este paso tenía como objetivo traspasar el control de la guía al alumno/a a través del andamiaje y la práctica guiada.

Los alumnos/as debían poner en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela de la guía. Se proporcionaba el andamiaje o ayuda cuando era necesario.

Al momento de que los alumnos/as ejecutaban la estrategia, también se les pidió que verbalizaran el procedimiento; esto con la finalidad de que reflexionaran sobre su aprendizaje (metacognición).

Se seleccionó un texto titulado “La dictadura porfirista” y se les entregó a los alumnos/as.

La guía les preguntó a los alumnos/as ¿que es lo que tienen que hacer antes de empezar a leer el texto?.

Alumnos/as: Preguntarnos de ¿qué creo que trata el texto? y hacer algunas predicciones

Guía: ¿Cómo van a hacer sus predicciones?

Alumnos/as: Revisando el texto, buscando dibujos y leyendo los títulos

La guía les pidió a los alumnos/as que escriban en el pizarrón sus predicciones sobre lo que creen que trata el texto, para que al final de la lectura determinen cual es la que mas se apega al texto.

Las predicciones fueron:

- 1) El texto trata sobre como gobernó Porfirio Díaz
- 2) El texto trata sobre el presidente Porfirio Díaz
- 3) El texto trata sobre como era la ciudad

Nuevamente a los alumnos/as se les dificultó hacer sus predicciones, ya que los dibujos no eran muy representativos y no les permitía darse una idea de lo que trataba el texto. Además en el título la palabra Dictadura no sabían como interpretarla y solamente algunos reconocieron la fotografía de Díaz. En este caso, se proporcionó el andamiaje, recurriendo a la activación del conocimiento previo de los niños sobre lecturas anteriores y preguntándoles ¿Quién era Porfirio Díaz?.

Posteriormente la guía les pregunto que una vez elaboradas sus predicciones, que tenían que hacer ahora:

Alumnos/as: Vamos a leer el texto en voz alta y conforme avancemos en la lectura, nos vamos a detener para hacernos preguntas, sobre lo que creemos que pasará después

Una vez avanzada la lectura, los alumnos/as detuvieron su lectura cuando leyeron "El presidente se reeligió varias veces" y se plantearon la siguiente pregunta.

¿Por qué la gente permitió que Porfirio Díaz se reeligiera varias veces?

Los alumnos/as inmediatamente escribieron en el pizarrón sus predicciones:

- 1) Porque ayudo al país
- 2) Porque el tenía el poder
- 3) Porque le tenían miedo

Alumnos/as: Ahora vamos a finalizar con nuestra lectura

Guía: ¿Cuál es el paso siguiente una vez terminada su lectura?

Alumnos/as: Vamos a revisar nuestras predicciones para corroborar si fueron correctas.

Con respecto a la pregunta ¿De qué creo que trata el texto?, de las predicciones que hicimos anteriormente, las dos primeras fueron correctas, ya que el texto habla sobre el gobierno del Presidente Porfirio Díaz, sin embargo la tercera predicción no se apega mucho al texto, ya que aunque hay un dibujo de una ciudad, realmente el texto no nos dice mucho de ella.

Para las predicciones planteadas respecto a la pregunta ¿Por qué la gente permitió que Porfirio Díaz se reeligiera varias veces?

Guía: Como van a corroborar estas predicciones.

Alumnos/as: En el texto hay un párrafo que dice:

“El presidente se reeligió varias veces, porque el país anhelaba la paz y la prosperidad y porque dio un impresionante impulso al país”

Por lo tanto la primera predicción es correcta.

Con respecto a las dos últimas predicciones , el texto dice:

“Porfirio Díaz casi no dejó ningún poder a los gobernadores, ni a las autoridades locales” “No permitía ninguna confrontación de ideas ni de opiniones”

De esta manera confirmamos que las dos últimas predicciones, también son correctas, ya que efectivamente tenía el poder y creemos que la gente le tenía miedo a Díaz.

A lo largo de esta sesión, se proporcionó el andamiaje a los alumnos/as para estimular su pensamiento, promover la reflexión y facilitarles la tarea. En la medida en que los alumnos/as fueron avanzando, se fue retirando poco a poco el andamiaje, hasta que fueron capaces de controlar su propio aprendizaje.

3) Ejecución Independiente y autorregulada de la estrategia por parte del aprendiz.

El alumno realizó por si solo la estrategia.

Guía: Vamos a hacer otro ejercicio, utilizando la estrategia de lectura, predicción para mejorar nuestra comprensión. Como ustedes ya lo saben hacer, yo sólo ayudaré cuando sea verdaderamente necesario.

Recuerden que es importante que digan todo lo que hacen y lo que piensan cuando elaboren sus predicciones.

En esta fase, el andamiaje se proporcionó únicamente cuando los alumnos/as presentaban alguna dificultad.

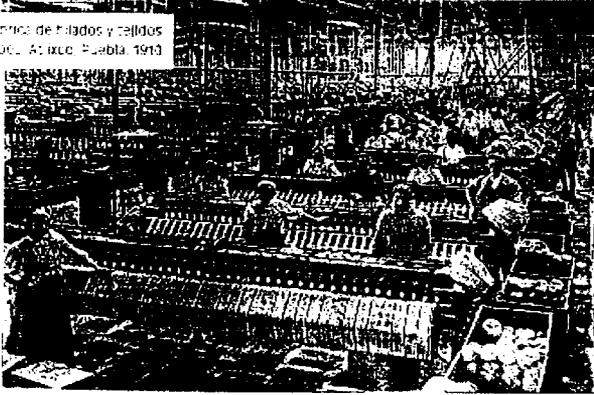


Fase III Evaluación

En esta última fase, se aplicó un cuestionario de autoevaluación, en el cual se le pedía al alumno/a que describiera los pasos de la estrategia empleada con el objetivo de promover la reflexión de los alumnos/as sobre su propio desempeño y después discutiera a nivel grupal, la utilidad que tiene la estrategia para leer un texto histórico.

TEXTOS HISTORICOS DEL LIBRO DE HISTORIA DE 6° GRADO

Fábrica de hilados y tejidos
Mérida, Yucatán, Puebla, 1910



Conectar con la red ferrocarrilera de aquel país y facilitar el intercambio comercial. Las vías también sirvieron para facilitar la circulación de productos entre distintas regiones de México, y como medio de control político y militar.

A lo mismo tiempo, el correo y los telégrafos se extendieron por buena parte del territorio nacional. Se fundaron algunos bancos, se organizaron las finanzas del gobierno, se regularizó el cobro de impuestos, y poco a poco se fueron pagando las deudas. Esto permitió el progreso de la agricultura, el comercio, la minería y la industria, sobre todo la textil, la vidriera, la náutica y la conservera.

La agricultura progresó espectacularmente en Yucatán, en Morelos y en la región de Sonora, donde se cultivó un solo producto: henequén, caña de azúcar y algodón.

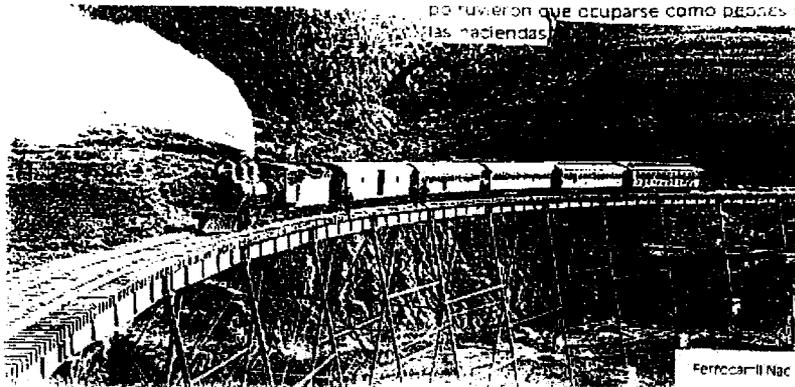
La prosperidad porfiriana

Durante el largo tiempo en que gobierno Díaz se realizaron obras importantes en varios puertos y se tendieron 20 000 kilómetros de vías férreas. Las líneas de ferrocarril se trazaron hacia los puertos más importantes y hacia la frontera con los Estados Unidos, para en-

México tuvo un crecimiento económico único antes visto. Pero, como poca gente tenía dinero para invertir o podía conseguirlo prestado, el desarrollo favoreció a unos cuantos mexicanos y extranjeros que tenían dinero y podían obtener permisos para explotar los recursos del país. Por esto, la desigualdad entre los muy ricos que eran muy pocos, y los muy pobres, que eran muchísimos, se fue haciendo cada vez más profunda.

Extensiones enormes de tierras deshabitadas y sin cultivar fueron compradas por unos pocos mexicanos y extranjeros que tenían recursos. Así se acentuó la tendencia a acumular terrenos en manos de unos pocos propietarios, es decir, a la formación de latifundios.

Los indígenas perdieron muchas tierras, y la mayor parte de los habitantes de campo tuvieron que ocuparse como peones en las haciendas.



Ferrocarril Nacional, 1900



Porfirio Díaz, 1910.

La dictadura porfirista

Porfirio Díaz casi no dejó ningún poder a los gobernadores ni a las autoridades locales. Él tomaba todas las decisiones. Los diputados y los senadores aprobaban todas sus iniciativas. La opinión pública debía estarle siempre agradecida. No se per-

mitió ninguna confrontación de ideas ni de opiniones.

El presidente se reeligió varias veces. Por largo tiempo esa fórmula funcionó porque el país anhelaba la paz y la prosperidad, y porque el gobierno de Díaz logró un impresionante impulso económico. Pero con el tiempo los defectos de la sucesión se fueron agudizando. A un lado de la creciente desigualdad y del clima de injusticia que se vivía, sobre todo en el campo, el problema más grave fue que no había oportunidad para que quienes deseaban participar en la política pudieran hacerlo.

Porfirio Díaz había envejecido, se acercaba a los ochenta años y era natural pen-

sar que pronto tendría que ser reemplazado. Pero el dictador no facilitó la inevitable sucesión.

En 1908, Porfirio Díaz concedió una entrevista al periodista norteamericano James Creelman, en la cual afirmó que México ya estaba preparado para tener elecciones libres. La noticia llenó de optimismo a mucha gente que de inmediato comenzó a organizarse para participar en las elecciones de 1910. Surgieron varios partidos políticos y se discutieron libros y artículos que discutían la situación del país y la solución de sus problemas.

Lamentablemente, Díaz cambió de opinión y se reeligió de nuevo. Pero era ya imposible detener el deseo de cambio.



Calle de San Francisco, en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, 1910.

**AUTOEVALUACION FINAL
PREDICCIONES**

1).- ¿Cuándo elaboraste tus predicciones, se te hicieron?

- a) Fácil
- b) Regular
- c) Difícil

2).- ¿Cómo hiciste la predicción al leer el párrafo?

Imaginéme lo que ^{giva} iba a pasar

3).- ¿Cómo supiste cuál de tus predicciones era la que se apegaba más al texto?

leyendo la parte que seguía

4).- ¿Cuándo podría utilizar las predicciones?

en todas las lecturas

5).- ¿A parte de hacer predicciones en un texto de historia, en que otro tipo de texto, las podrías utilizar?

en todos los textos (p.ej. por ejemplo español, ciencias, Geografía)

4. Inferencias

Se le indica al alumno/a que esta estrategia se utiliza generalmente durante y después de la lectura del texto.

Actividad: *Comprendiendo a través de inferencias.*

Objetivo: Que el alumno aprenda a realizar inferencias para comprender mejor los textos históricos.

Material didáctico: 2 párrafos del Libro de historia de 6º grado del texto "Dictadura Porfirista"
Hojas de rotafolio
Marcadores
Pizarrón
Gises

Procedimiento de la enseñanza

1) *Promover el interés del alumno hacia la estrategia y demostrar su uso y ejecución de la estrategia por parte de la guía.*

Se motivó a los alumnos hacia el objetivo de la actividad a través del diálogo, con el fin de que sean ellos quienes descubran la importancia de la estrategia, cómo usarla y cuándo por ejemplo:

Guía: ¿Quién me puede decir que es una inferencia?

Los alumnos/as no pudieron definir que es una inferencia, por lo tanto se procedió a explicarles de la siguiente manera:

Guía: ¿Ustedes creen que el autor siempre nos dice todo lo que necesitamos saber?

Alumnos/as: No, muchas veces queremos saber mas

Guía: La inferencia es una estrategia que van a utilizar cuando lean un texto y les va a permitir formularse algunas ideas que el autor no expresa abiertamente en el texto. Esto lo van a poder hacer a través

de las claves o ideas que plantea el autor en el texto, mas los conocimientos que tengan del tema y de esta manera ustedes van a poder comprender mejor lo que leen.

A continuación se procedió a modelar en voz alta la estrategia de inferencia, utilizando un párrafo del texto histórico titulado "La Dictadura del Porfiriato", siempre haciendo participes a los alumnos/as.

La guía les explico a los alumnos/as que iba a leer el párrafo del texto "La dictadura Porfirista" en voz alta.

La dictadura porfirista

"Porfirio Díaz casi no dejó ningún poder a los gobernadores ni a las autoridades locales. Él tomaba todas las decisiones. Los diputados y senadores aprobaban todas sus iniciativas. La opinión pública debía estarle siempre agradecida. No se permitía ninguna confrontación de ideas ni de opiniones".

Posteriormente, les indicó a los alumnos/as que le ayudaran a plantear una pregunta sobre algo mas que quisieran saber respecto al párrafo, y que el autor no lo haya mencionado.

La pregunta fue la siguiente:

¿Qué hubiera pasado si Porfirio Díaz hubiera permitido que las decisiones las tomaran los diputados y senadores?

La inferencia hecha por la guía fue la siguiente y se procedió a escribirla en el pizarrón:

-El país estuviera mejor sin tantas injusticias y desigualdades y el poder no estaría en una sola persona.

La guía procedió a explicar a los alumnos/as como elaboró esa inferencia

Guía: Al leer el título "La dictadura porfirista", recordé un texto del presidente de Porfirio Díaz que hablaba sobre las injusticias en esa época, es decir active mis conocimientos previos, recuerden que esa

estrategia consiste en recordar lo que sabemos del tema y por otro lado me apoye en las siguientes ideas o claves que me presenta el texto:

“El tomaba todas las decisiones
“No permitía ninguna confrontación de ideas ni de opiniones”

De esta manera para mí, fue fácil elaborar las inferencias.

Con la verbalización de las acciones y pensamientos, se pretende que el alumno/a se haga consciente de lo que se está haciendo y por qué se está haciendo así, para de esta manera promover su metacognición.

2) *Práctica de la estrategia por el alumno con el apoyo del guía.*

Este paso tenía como objetivo traspasar el control de la guía al alumno/a a través del andamiaje y la práctica guiada.

Los alumnos/as debían poner en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela de la guía. Se proporcionaba el andamiaje o ayuda cuando era necesario.

Al momento de que los alumnos/as ejecutaban la estrategia, también se les pidió que verbalizaran el procedimiento; esto con la finalidad de que reflexionaran sobre su aprendizaje (metacognición).

La guía les explicó a los alumnos/as que ahora ellos eran los que iban a elaborar la inferencias de un párrafo y que el papel de ella consistía en ayudarlos y guiarlos.

La guía les presentó en una hoja de rotafolio, un párrafo del texto histórico titulado “La Dictadura Porfirista”, preguntándoles que es lo que se tenía que hacer:

Alumnos/as: Lo primero que tenemos que hacer, es leer el párrafo en voz alta.

La Dictadura Porfirista

“El presidente se reeligió varias veces. Por largo tiempo esa fórmula funcionó porque el país anhelaba la paz y la prosperidad, y porque el gobierno de Díaz logró un impresionante impulso económico”

Ahora vamos a pensar una pregunta sobre lo que nos gustaría saber y que el autor no lo haya escrito en el texto.

Guía: Elijan un compañero/a para que la escriba en el pizarrón.

La pregunta fue la siguiente:

¿Qué hubiera pasado si Porfirio Díaz no se hubiera reelegido?

El alumno escribió en el pizarrón la inferencia de sus compañeros.

-Hubiera dado oportunidad a que otros gobernaran y existido mas igualdad.

Guía: Ahora quisiera que me explicaran como elaboraron su inferencia

Alumnos/as: Retomamos algunas ideas o claves del texto por ejemplo:

“El presidente se reeligió varias veces”

“Había creciente desigualdad”

“No había oportunidad para quienes deseaban participar en la política.

Además recordamos lo que hemos leído en otros textos y lo que la maestra nos ha explicado de Porfirio Díaz.

A lo largo de esta sesión, se proporcionó el andamiaje a los alumnos/as para estimular su pensamiento, promover la reflexión y facilitarles la tarea. En la medida en que los alumnos/as fueron avanzando, se fue retirando poco a poco el andamiaje, hasta que fueron capaces de controlar su propio aprendizaje.

3) *Ejecución Independiente y autorregulada de la estrategia por parte del aprendiz.*

El alumno realizó por si solo la estrategia.

Guía: Vamos a hacer otro ejercicio, utilizando la estrategia de lectura de inferencia, para mejorar nuestra comprensión. Como ustedes ya lo saben hacer, yo sólo ayudaré cuando sea verdaderamente necesario.

Recuerden que es importante que digan todo lo que hacen y lo que piensan cuando elaboren sus inferencias.

En esta fase, el andamiaje se proporcionó únicamente cuando los alumnos/as presentaban alguna dificultad.



Fase III Evaluación

En esta última fase, se aplicó un cuestionario de autoevaluación, en el cual se le pedía al alumno/a que describiera los pasos de la estrategia empleada con el objetivo de promover la reflexión de los alumnos/as sobre su propio desempeño y después discutiera a nivel grupal, la utilidad que tiene la estrategia para leer un texto histórico.

David Michel Medina Garcia

¿QUE APRENDÍ SOBRE LAS INFERENCIAS?

1.- Cuándo elaboraste tus inferencias, se te hizo...

- a) Fácil
- b) Regular
- c) Difícil

2.- ¿Para que te sirven las claves que te da la lectura?

Para saber que pasaría si las cosas hubieran sido diferentes

3.- ¿Qué hiciste para hacer tus inferencias, a pesar de que el autor no te daba toda la información?

buscaba la clave y pensaba que era lo que pasaba

4.- ¿Cómo supiste cuál de las inferencias era la más acertada?

Porque vi la clave y lo pensé

5.- A parte de hacer inferencias en un texto de historia, en que otro tipo de texto, las podrías utilizar.

España o Civismo

5. Estructural

Se le indica al alumno/a que esta estrategia se utiliza generalmente durante la lectura del texto.

Actividad: Aprendiendo a identificar la estructura de los textos históricos a través de la elaboración de mapas textuales.

Objetivo: Que el alumno aprenda la estrategia estructural para identificar el texto histórico de secuencia

Material didáctico: 2 párrafos del Libro de historia de 6º grado del texto "La campaña de Morelos"
Hoja de rotafolio
Pizarrón
Gises

Procedimiento de la enseñanza

1) *Promover el interés del alumno hacia la estrategia y demostrar su uso y ejecución de la estrategia por parte de la guía.*

Se motivó a los alumnos hacia el objetivo de la actividad a través del diálogo, con el fin de que sean ellos quienes descubran la importancia de la estrategia, cómo usarla y cuándo por ejemplo:

Guía: ¿Cuándo leen un texto de su libro de historia, se han dado cuenta que el autor muchas veces escribe de manera diferente?

Alumnos/as: No

Guía: ¿Cuando ustedes hacen un resumen, lo escriben igual que el de su compañero?

Alumnos/as: Por supuesto que no

Guía: Igualmente le sucede a los autores que escribieron en su libro de historia o cualquier otro libro, cada uno de ellos expresan sus ideas

de manera diferente, con la finalidad de que ustedes comprendan mejor lo que leen.

¿Alguien me puede decir que es una estructura?

Alumnos/as: No sabemos

La guía les mostró en una hoja de rotafolio a los alumnos/as los dibujos de dos casas diferentes en cuanto tamaño y forma y les preguntó en que se diferencian las casas

Alumnos/as: Qué una casa es mas grande que otra, sus ventanas y puertas son diferentes, pero las dos están hechas de ladrillos.

Guía: Efectivamente las dos casas están hechas de ladrillo, pero son diferentes en su tamaño y forma, por lo tanto tienen diferente forma o estructura, lo mismo sucede con los textos históricos que ustedes leen en su libro, tienen diferente forma o estructura, esto quiere decir que los autores escriben de diferente forma, aunque el tema sea el mismo.

¿Podrán ahora decirme que entienden por estructura de un texto?

Alumnos/as: Es la forma en la que está escrito un texto

Posteriormente la guía explica a los alumnos/as que existen diferentes formas, estructura u organización de los textos históricos que se encuentran en su libro de historia y que el autor la mayoría de las veces, nos da palabras claves para poder identificar su estructura o forma por ejemplo:

1) Texto de Secuencia

La estructura de este texto se identifica cuando el autor organiza sus ideas en orden cronológico y de tiempo.

Las palabras claves que incluye el autor en este tipo de textos son:

“primero”, “segundo”, “acto seguido”, “posteriormente”, “después”, “luego”, “por último”, etc.

2) Texto de Colección

La estructura de este texto se identifica cuando el autor organiza sus ideas de un tema en forma de lista o de una serie de características, propiedades, atributos etc.

Las palabras claves que incluye el autor en este tipo de texto son:

“en primer término”, “un primer grupo”, “en segundo lugar”, “otra clase” etc.

3) Texto Comparativo-Adversativo

La estructura de este texto se identifica cuando el autor organiza sus ideas comparando las semejanzas o diferencias entre dos o mas temas.

Las palabras claves que incluye el autor en este tipo de texto son:

“a semejanza—diferencia—de”, “desde un punto de vista...desde otro punto de vista”, “se asemejan...”, “es similar a...” etc.

4) Texto de Covariación

La estructura de este tipo de texto se identifica cuando el autor organiza sus ideas mencionando causas y efectos.

Las palabras claves que incluye el autor en este tipo de texto son:

“La causa principal es...”, “por esta razón...”, “la consecuencia es...”, “un efecto es...” etc.

5) Texto Problema-Solución

La estructura de este tipo de texto se identifica cuando el autor organiza sus ideas presentando problemas y posteriormente posibles soluciones.

Las palabras claves que incluye el autor en este tipo de texto son:

“el problema es...”, “la pregunta central es...”, “la(s) solución (es)...”, “la(s) respuesta(s)...”, “una dificultad...” etc.

Guía: Cada una de estas estructuras las vamos a ir aprendiendo poco a poco, por lo pronto, el día de hoy vamos a aprender a identificar el tipo de texto de secuencia:

¿Qué entienden por secuencia?

Alumnos/as: Es lo que sigue

La guía procedió a explicar: La secuencia nos dice que hay un orden a seguir.

Si les pregunto ¿qué es un texto de secuencia, que me contestarían?

Alumnos/as: Un texto que va en orden

Guía: Efectivamente, es un texto que tiene un orden. Cuando ustedes lean un texto de su libro de historia, traten de identificar como escribió el autor apoyándose de las palabras claves.

Posteriormente, la guía procedió a modelar en voz alta la estrategia estructural.

Guía: Voy a leer un párrafo del texto histórico titulado "La campaña de Morelos" en voz alta e identificar como escribió el autor sus ideas, es decir que estructura o forma tiene.

La campaña de Morelos

Morelos nació en Valladolid, que ahora se llama Morelia en su honor. Fue campesino y arriero; luego ingresó al Colegio de San Nicolás, donde fue alumno de Hidalgo y se ordenó sacerdote en 1797. Después logró apoderarse de Cuautla en febrero de 1812. Calleja no pudo arrebatárle la ciudad y entonces la sitió y después la rodeó con sus tropas para que nadie pudiera entrar ni salir; para que tuviera que rendirse por hambre y por sed. Sin embargo, los habitantes de Cuautla la defendieron con heroísmo"

Una vez terminada la lectura, la guía les indicó que es importante plantearse las siguientes preguntas:

¿Qué estructura tiene este texto?
¿Cómo organizó sus ideas el autor en este texto?
¿Cómo puedo identificar la estructura del párrafo?

Posteriormente la guía les explicó a los alumnos/as que iba a buscar y subrayar las palabras claves que el autor menciona en el párrafo. Les solicitó a los alumnos/as que le ayudarán a encontrar dichas palabras que anteriormente se les había enseñado.

Una vez localizadas, la guía se planteó la siguiente pregunta:

¿Qué me indican las palabras claves con respecto al tipo de texto?

La guía y los alumnos/as explican que el párrafo tiene un orden cronológico en cuanto a fechas y sucesos y que las palabras claves que se encuentran en el párrafo son: "luego", "después". Las cuales indican una secuencia de fechas y sucesos.

Por lo tanto entre la guía y los alumnos/as descubrieron que la estructura del texto es de secuencia.

Posteriormente, la guía les indicó a los alumnos/as que iba a elaborar un mapa textual, sin embargo antes de realizarlo, planteó la siguiente pregunta:

¿Alguno de ustedes ha elaborado un mapa textual?

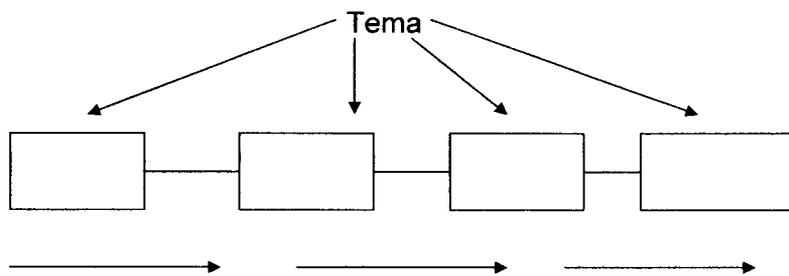
Alumnos/as: No

Guía: El mapa textual es un esquema. ¿Saben lo que es un esquema?

A los alumnos/as se les dificultó definir que es un esquema y la guía procedió a explicarlo:

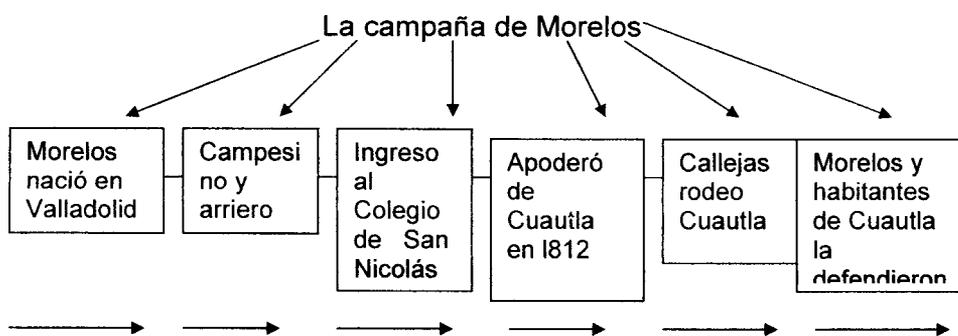
Guía: Un esquema es como el esqueleto o armazón en donde se incluyen las ideas más importantes que el autor escribe por ejemplo:

El esquema del texto de secuencia es el siguiente:



Hay una continuidad de acontecimientos, una secuencia.

Ahora voy a elaborar el mapa textual de mi lectura. Primeramente anotaré el título del párrafo en el pizarrón y posteriormente, anotaré la secuencia de los hechos en los cuadros, de acuerdo a un orden cronológico.



¿Para que creen que nos puede servir hacer mapas textuales de los diferentes tipos de textos?

Alumnos/as: Para poner lo mas importante.

La guía les explica a los alumnos/as que la elaboración de los mapas textuales, les va a ayudar para que tengan una idea global del contenido del texto, para que centren su atención en la interpretación del texto y para que comiencen a hacer predicciones o anticipen la información que está en el texto y la relacionen con sus conocimientos previos.

Con la verbalización de las acciones y pensamientos, se pretende que el alumno/a se haga consciente de lo que está haciendo y por qué se está haciendo así, para de esta manera, promover su metacognición.

2) *Práctica de la estrategia por el alumno con el apoyo del guía.*

Este paso tenía como objetivo traspasar el control de la guía al alumno/a a través del andamiaje y la práctica guiada.

Los alumnos/as debían poner en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela de la guía. Se proporcionaba el andamiaje o ayuda cuando era necesario.

Al momento de que los alumnos/as ejecutaban la estrategia, también se les pidió que verbalizaran el procedimiento; esto con la finalidad de que reflexionaran sobre su aprendizaje (metacognición).

La guía les presentó a los alumnos/as otro párrafo del texto histórico titulado "La campaña de Morelos" y lo presentó a los alumnos/as en una hoja de rotafolio, solicitándoles que lo leyeran en voz alta.

La campaña de Morelos

"Los insurgentes tuvieron que retroceder ante un fuerte ataque de los españoles, en ese momento, Narciso Mendoza, un niño de doce años, vio que un cañón había quedado abandonado, tomó una antorcha y lo disparó contra los atacantes, después de 72 días de cerco, Calleja ofreció perdonar a los insurgentes si se rendían. Morelos les contestó: "Concedo igual gracia a Calleja y a los suyos", posteriormente Morelos decidió salir de la ciudad, aunque estuviera sitiada, y lo logró. Después reorganizó su ejército y tomó Orizaba, Oaxaca y Acapulco"

Les pidió a los alumnos/as que le indicaran que es lo que tenían que hacer.

Alumnos/as: Tenemos que plantearnos una pregunta ¿Cómo escribió el autor?

Guía: Efectivamente tienen que identificar en el texto el tipo de estructura que utiliza el autor.

Alumnos/as: Ahora vamos a buscar y subrayar las palabras claves. Las palabras claves son: "en ese momento", "después", "posteriormente".

Guía: ¿Qué les indican las palabras claves con respecto al texto?

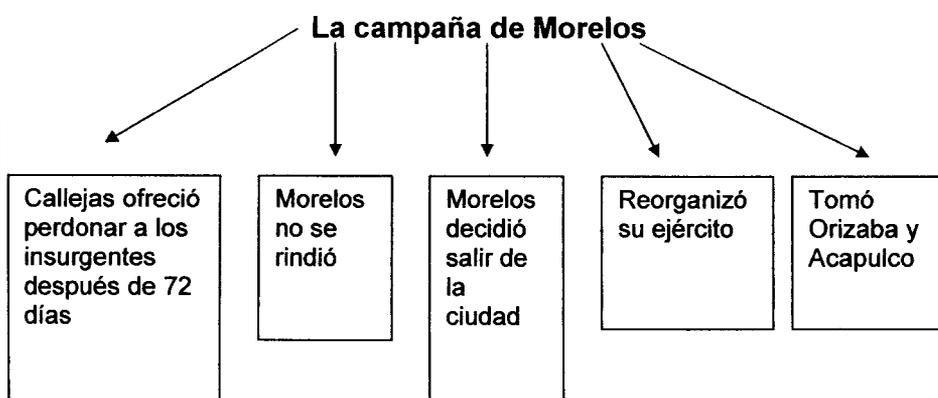
Alumnos/as: Nos dan la pista sobre el tipo de texto que tenemos. Las palabras claves, nos indican que hay un orden, respecto a lo que Morelos hizo cuando estaba prisionero. Podemos decir que es un texto de secuencia.

Guía: ¿Qué es lo que tienen que hacer, una vez identificado el tipo de texto?

Alumnos/as: Vamos a elaborar nuestro mapa textual.

Guía: Seleccionen a un compañero para que lo escriban en el pizarrón y ustedes le van a ayudar.

Alumnos/as: Primero vamos a poner el título del párrafo y después se escribirá la secuencia de los sucesos de lo que hizo Morelos por ejemplo:



Una vez terminado el mapa textual, la guía les preguntó a los alumnos/as:

¿Cuál es la utilidad de elaborar mapas textuales?

Alumnos/as: Entendimos mejor lo que hizo Morelos y el orden en que ocurren los hechos.

A lo largo de la sesión, se proporcionó el andamiaje a los alumnos/as para estimular su pensamiento, promover la reflexión y facilitarles la tarea. En la medida en que los alumnos/as fueron avanzando, se fue retirando poco a poco el andamiaje, hasta que fueron capaces de controlar su propio aprendizaje.

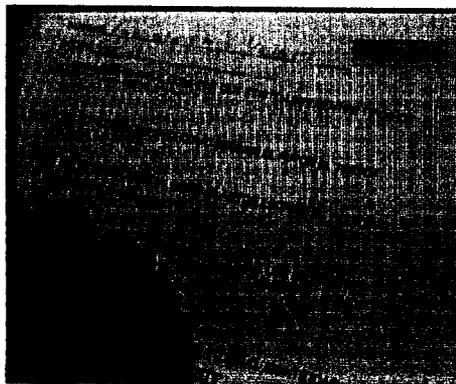
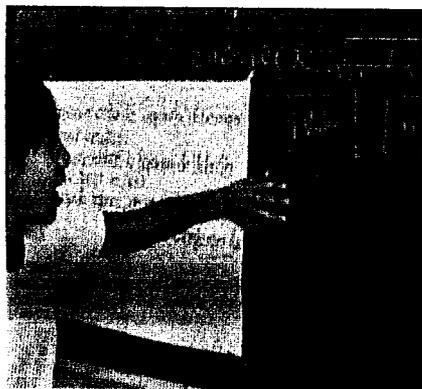
3) *Ejecución Independiente y autorregulada de la estrategia por parte del aprendiz.*

El alumno realizó por si solo la estrategia.

Guía: Vamos a hacer otro ejercicio, utilizando la estrategia estructural, para mejorar nuestra comprensión. Como ustedes ya lo saben hacer, yo sólo ayudaré cuando sea verdaderamente necesario.

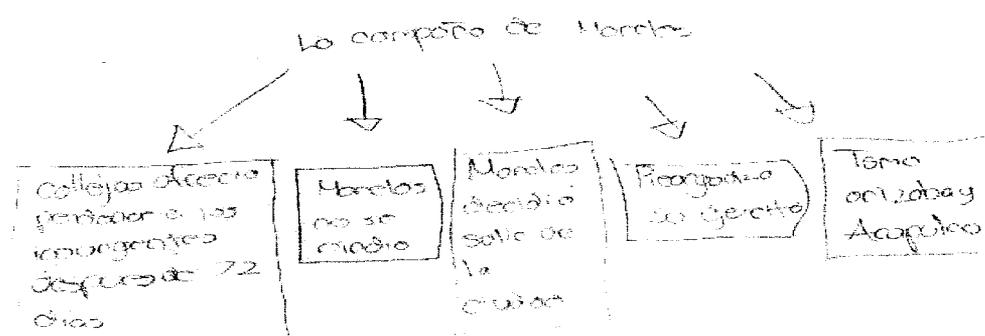
Recuerden que es importante que digan todo lo que hacen y lo que piensan cuando estén identificando la estructura de un texto.

En esta fase, el andamiaje se proporcionó únicamente cuando los alumnos/as presentaban alguna dificultad.



Fase III Evaluación

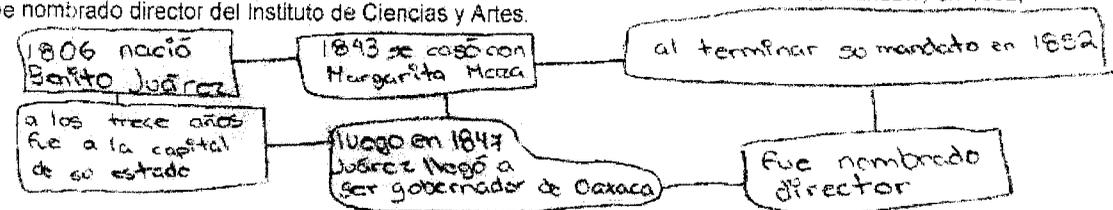
En esta última fase, se aplicó un cuestionario de autoevaluación, en el cual se le pedía al alumno/a que describiera los pasos de la estrategia empleada con el objetivo de promover la reflexión de los alumnos/as sobre su propio desempeño y después discutiera a nivel grupal, la utilidad que tiene la estrategia para leer un texto histórico



Claudia Doraj Alvarez Martinez 6^oB

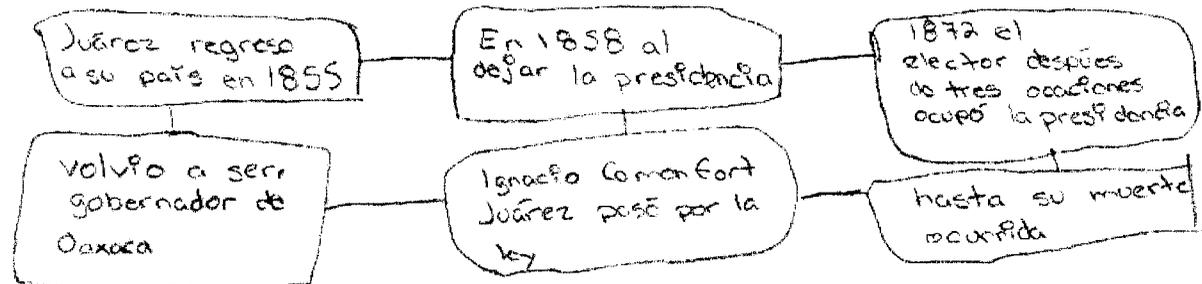
Benito Juárez nació en San Pablo Guelatao, Oaxaca, en 1806. A los trece años fue a la capital de su estado, para estudiar. Cuando tenía veintiocho se recibió como abogado en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca.

Fue regidor del Ayuntamiento de Oaxaca y luego diputado por su estado. En 1843 se casó con Margarita Maza. En 1847 Juárez llegó a ser gobernador de Oaxaca. Al terminar su mandato, en 1852, fue nombrado director del Instituto de Ciencias y Artes.



Benito Juárez fue desterrado por sus ideas liberales. Juárez regresó al país en 1855, volvió a ser gobernador de Oaxaca y luego ministro de Gobernación. En 1858, al dejar la presidencia Ignacio Comonfort, Juárez pasó por ley a ocupar su lugar, pues era presidente de la Suprema Corte de Justicia.

Electo después en tres ocasiones, ocupó la presidencia hasta su muerte, ocurrida en 1872.



NOMBRE David Michel Pineda Garcia

GRUPO: 6B

1.- ¿CUÁL ES LA UTILIDAD DE CONOCER LOS TIPOS DE TEXTO?

Para poder identificar mas facil la informacion

2.- ¿PARA QUE TE SIRVE CONOCER EL TEXTO DE SECUENCIA?

Para hacer las cosas en orden

3.- ¿CONSIDERAS QUE LA ESTRATEGIA DE IDENTIFICAR LOS DIFERENTES TIPOS DE TEXTO TE AYUDARÁ PARA OTROS TEXTOS Y POR QUÉ?

Y así sabre la idea principal

4.- ¿LOGRASTE IDENTIFICAR EN EL EJERCICIO QUE REALIZASTE TÚ SOLO, EL TEXTO DE SECUENCIA.

SI si

NO _____

¿POR QUÉ?

Porque me da cuenta de lo que sabia y lo puse

RESULTADOS

Opinión de los alumnos sobre la materia de historia y sobre las estrategias que utilizan al leer un texto histórico.

Los resultados del cuestionario aplicado mostraron que el 95% de los alumnos consideraba que la materia de historia era aburrida y poco interesante, argumentaron que tenían que aprenderse fechas y sucesos de memoria, y por ello sus calificaciones eran muy bajas.

Sobre las estrategias que utilizaban, mencionaron que cuando leen un texto histórico, únicamente subrayaban lo que consideraban más importante y que después contestaban un cuestionario, mismo que después tenían que estudiar para el examen.

Observaciones de la impartición de la materia de historia por parte de la profesora.

La profesora pedía a los alumnos/as que cada uno leyera un párrafo del texto (interrumpía para corregir los errores de lectura). A continuación les dictaba una serie de preguntas relacionadas con el texto, en donde las respuestas se encontraban en el texto.

Posteriormente entre la profesora y alumnos/as, revisaban las respuestas, únicamente algunos alumnos/as participan. Al término de esto, la profesora preguntaba si había alguna pregunta o duda, y si no, daba por terminada la clase.

Comprensión lectora auditiva de los alumnos

Los resultados de la aplicación del Inventario de Comprensión Lectora Auditiva (Seda y cols, 2000) fueron los siguientes:

Como se muestra en la Fig. 1 en el grupo control, se observó que tanto en la evaluación inicial como en la final, la mayoría de los alumnos/as contestaron los reactivos con la calificación de 2, que indica (respuesta incorrecta).

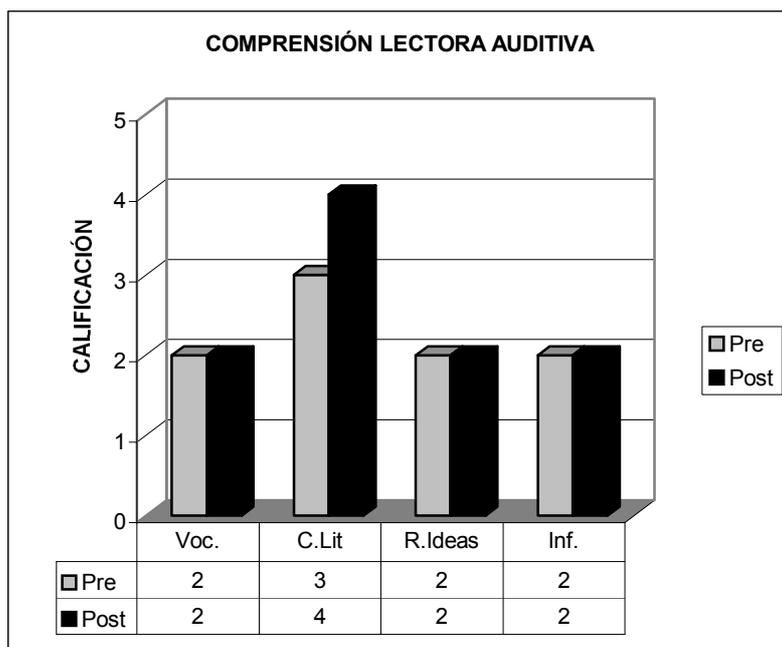


Fig. 1 Resultados del pre y post-test de comprensión lectora auditiva del grupo control.

De acuerdo al análisis estadístico de Wilcoxon que se realizó en la evaluación de la comprensión lectora auditiva se obtuvieron los siguientes resultados:

La Tabla 1 muestra que las diferencias entre la puntuación promedio obtenida por el grupo control en su evaluación inicial y final, indican que para la comprensión literal, relación de ideas e inferencias, existe una diferencia estadísticamente significativa, no así para vocabulario.

Tabla 1. Análisis estadístico de los resultados del pre y el post-test del grupo control.

	Medias de los rangos		Valor de probabilidad	Nivel de sig.
	PRE	POST		
Vocab.	6.86	4.50	.163	.05
C.Lit	16	10.20	.000	.05
R Ideas	10	7	.003	.05
Inferencias	10.38	8	.002	.05

Como se puede apreciar en la Fig. 2 , los resultados de la pre y post evaluación sobre la comprensión lectora auditiva del grupo experimental, mostró que los alumnos/as mejoraron sus respuestas para relacionar las ideas y hacer inferencias, obteniendo una calificación de 4, instruccional lo que significa (cerca de la respuesta correcta), sin embargo en vocabulario y comprensión literal no se observó mejora alguna.

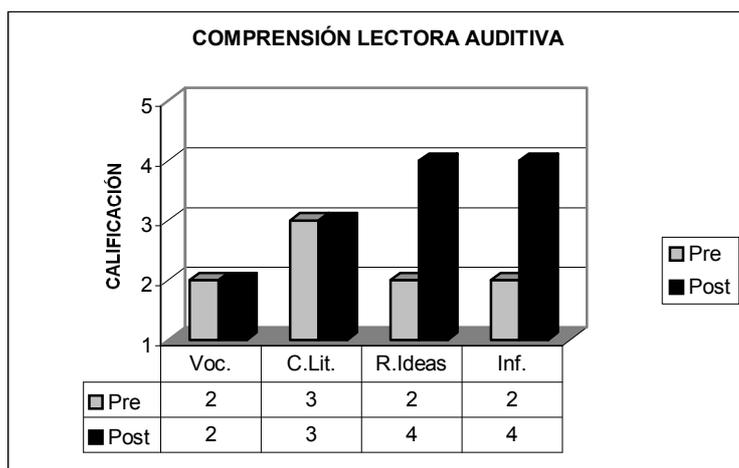


Fig. 2 Resultados del pre y post-test de comprensión lectora auditiva del grupo experimental.

La Tabla No. 2 nos muestra el análisis estadístico de la pre y post evaluación del grupo experimental , en donde se observa diferencias estadísticamente significativas para relación de ideas e inferencias, no así para vocabulario y comprensión literal.

Tabla 2 Análisis estadístico de los resultados del pre y el post-test del grupo experimental.

	Medias de los rangos		Valor de probabilidad	Nivel de sig.
	PRE	POST		
Vocab.	8.57	7.50	1.000	.05
C.Lit	5.50	5.50	1.000	.05
R Ideas	13.50	9.50	.006	.05
Inferencias	12.00	9.25	.003	.05

Posteriormente a la intervención, los resultados obtenidos en relación a la evaluación de la comprensión lectora auditiva, tanto para el grupo control como el experimental, nos los muestra la Fig. 3, en donde se observa en el grupo experimental un aumento en la

relación de ideas e inferencias, así como una constante en la comprensión literal., sin embargo en el grupo control, se observa un incremento en la comprensión literal, respecto al grupo experimental.

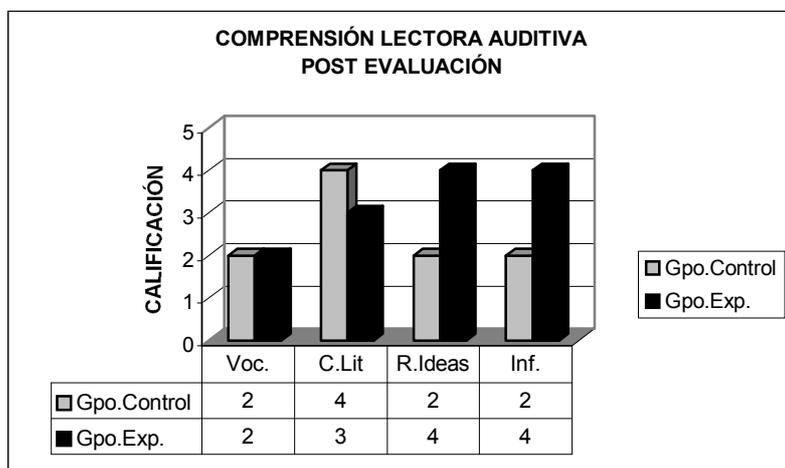


Fig. 3 Resultados de la post-evaluación de la comprensión lectora del grupo control y experimental.

En la tabla 3, se muestra el análisis estadístico de ambos grupos (experimental y control), en donde se observa que en la comprensión literal, relación de ideas e inferencias, existe una diferencia significativa entre los dos grupos, sin embargo en vocabulario no se presentó ningún cambio en ambos grupos.

Tabla 3. Análisis estadístico de los resultados de la post-evaluación del grupo control y experimental.

	Medias de los rangos		Z	Valor de probabilidad	Nivel de sig.
	Control	Exp.			
Vocab.	28.92	32.08	-.908	.364	.05
C.Lit.	39.70	21.30	-4.272	.000	.05
R. Ideas	24.17	36.83	-2.971	.003	.05
Inferencias	25.28	35.72	-2.461	.014	.05

Estrategias de comprensión lectora que utilizan los alumnos.

Respecto al Inventario de Estrategias de lectura (Hernández y Muñoz 2000) que se aplicó a los alumnos/as de 6º grado para conocer que estrategias utilizan los alumnos/as al leer un texto, se

procedió a realizar el análisis en tres momentos (antes, durante y después) de la lectura, con la finalidad de obtener datos mas específicos.

La Fig. 4, nos muestra los resultados que se obtuvieron en el grupo control en la pre y post evaluación e indican que los alumnos utilizan más las estrategias de durante, seguidas de las de después y al final las de antes de la lectura, sin embargo, en el pre-test se observa un mayor uso de estrategias en los tres momentos a diferencia del post-test.

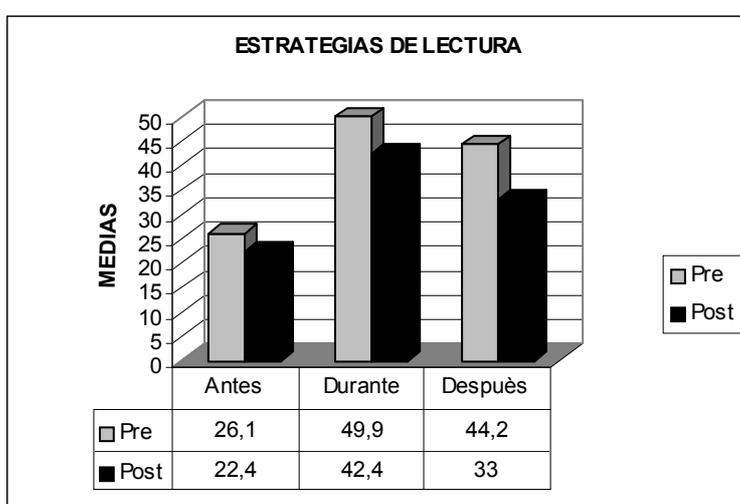


Fig. 4 Resultados de las estrategias de comprensión lectora que utilizan los alumnos/as del grupo control.

En la Tabla 4, se presenta el análisis estadístico de t de Student, del grupo control, el cual nos muestra, que en cada uno de los momentos de la lectura (antes, durante y después) indican que sí existe una diferencia estadísticamente significativa entre las muestras, sin embargo se puede observar que las medias del pre-test son mas altas que las del post-test.

Tabla 4. Análisis estadístico de los resultados del pre y el post-test del grupo control.

	Antes		Durante		Después	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Media	26.1	22.4	49.9	42.4	44.2	33

Est. t	3.48		3.20		4.6	
Valor de prob.	.002		.003		.000	
N.Sig.	.05		.05		.05	

La Fig. 5 nos muestra como al igual que en el grupo control, los alumnos/as del grupo experimental, utilizan más las estrategias de durante, seguidas de las de después y por último las de antes de la lectura, observándose un incremento en el post-test en los tres momentos de la lectura.

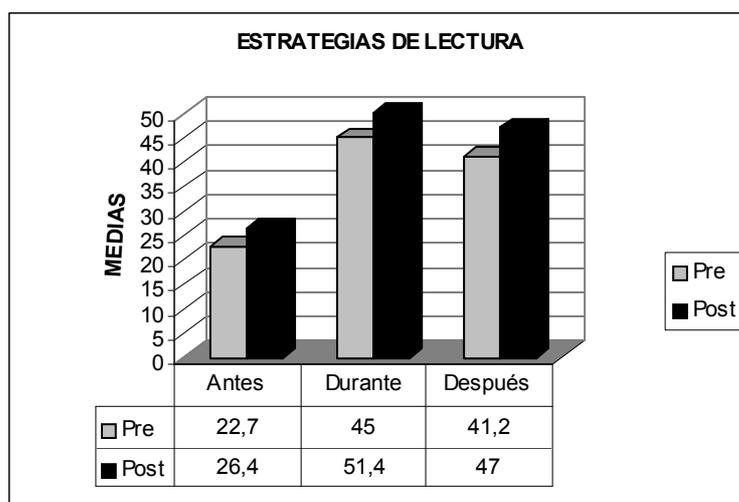


Fig. 5 Resultados de las estrategias de comprensión lectora que utilizan los alumnos/as del grupo experimental.

Tabla 5. Análisis estadístico de los resultados del pre y el post-test del grupo experimental.

	Antes		Durante		Después	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Media	22.7	26.4	45	51.4	41.2	47
Est. t	-2.84		-2.66		-3.20	
Valor de prob.	.008		.012		.003	
N.Sig.	.05		.05		.05	

En la Tabla 5 se observa que los tres momentos de la lectura (antes, durante y después), presentan una diferencia estadísticamente significativa, observándose que las medias del post-test son mas altas que las del pre-test.

Una vez realizada la intervención, se compararon ambos grupos utilizando la Prueba t de Student, como se puede observar en la Fig. 6, hubo un aumento considerable en el post-test en los tres momentos de la lectura, principalmente en las estrategias utilizadas después y durante la lectura.

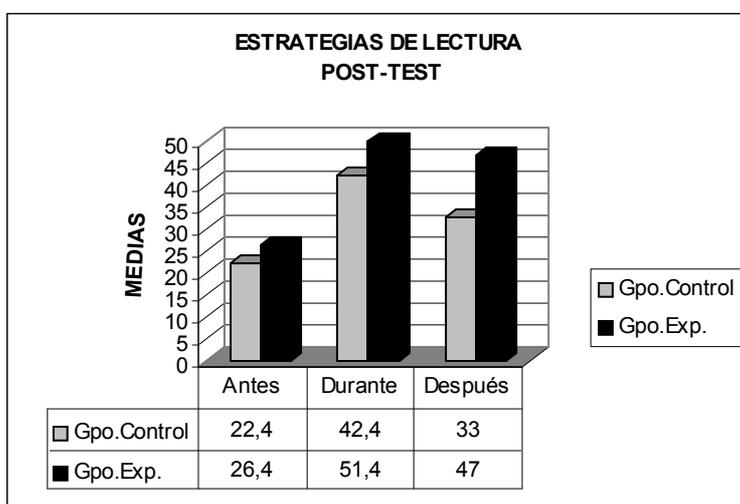


Fig. 6 Resultados de las estrategias de comprensión lectora que utilizan los alumnos del grupo control y experimental.

La Tabla 6, nos muestra que existe una diferencia significativa en ambos grupos después de la intervención y en todos los momentos de la lectura, observándose que las medias del grupo experimental se incrementaron considerablemente.

Tabla 6. Análisis estadístico de los resultados del grupo control y experimental post-test

	Antes		Durante		Después	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Media	22.4	42.4	33	26.4	51.4	47
Est. t	-3.71		-4.06		-4.88	

Valor de Prob.	.000		.000		.000	
N.Sig.	.05		.05		.05	

Autoevaluación del uso de las estrategias de comprensión lectora.

La tabla 7 presenta las respuestas que dieron los alumnos/as de su autoevaluación acerca de cómo usaban las estrategias aprendidas y su utilidad .

Tabla 7 Resultados del uso de estrategias de lectura. así como su utilidad.

Estrategia	Procedimiento	Utilidad
Activación de conocimientos previos.	-Leía el título de la lectura. -Me acordé de lo que trataba el texto. -Pensaba lo que sabía del tema.	-Entender mejor la lectura. -Saber más. -Recordar cosas de algún tema.
Vocabulario	-Leía en el párrafo. -Buscaba en el texto. -Leía lo que seguía.	-Para no buscar en el diccionario. -Saber el significado de la palabra. -Entender más la lectura.
Estructural	-Leía el párrafo o texto. -Veía como iban escribiendo. -Buscaba como lo escribió el autor.	-Saber como lo escribió el autor . -Para entender la lectura. -Conocer el tipo de texto.
Predicción	-Imaginaba lo que pasaría. -Leía el título y me lo imaginaba. -Pensaba como organizó las ideas el autor.	-Entender mejor. -Interesarme en el texto. -Darme una idea de lo que tratará el texto.
Inferencias	-Leyendo y pensando -Haciéndome preguntas. -Imaginándome que hubiera pasado.	-Pensar. -Conocer más el texto. -Saber lo que hubiera pasado.

Opiniones de los alumnos/as sobre la dificultad de las estrategias de comprensión lectora.

Como se puede apreciar en la Fig. 7, se presentan las estrategias que los alumnos/as consideraron por grado de dificultad, manifestando que la más fácil, fue la de Activación de Conocimientos Previos, fácil, la de Vocabulario, regular, las Predicciones, un poco difícil, las Inferencias y por último la más difícil, la Estructural.

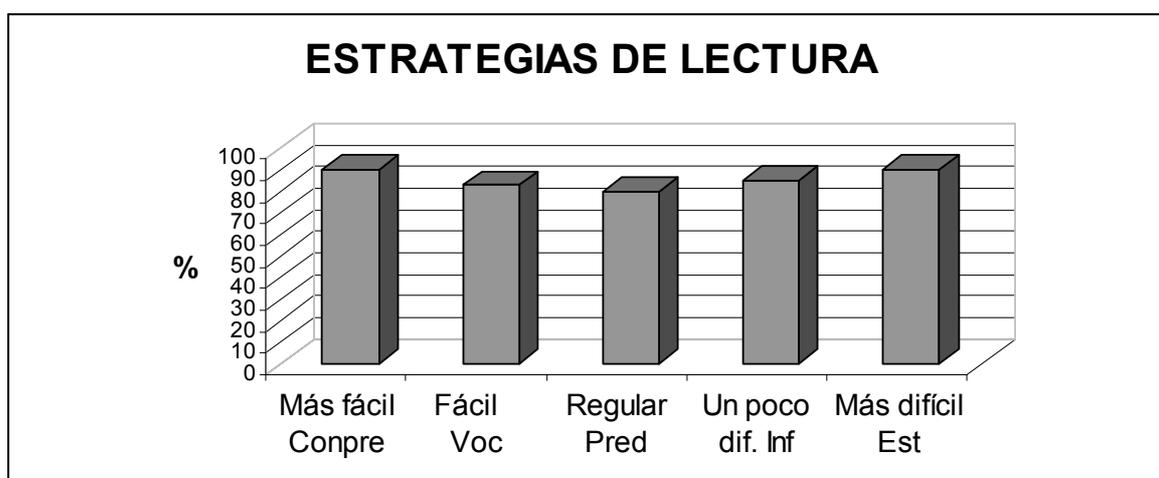


Fig. 7 Opiniones de los alumnos/as sobre la dificultad de las estrategias de comprensión lectora.

Evaluación inicial y final de las estrategias de lectura que empleaban los alumnos/as del grupo.

En la Tabla 8 se describen las estrategia que empleaban los alumnos del grupo experimental, antes y después de la intervención. Como se podrá apreciar los alumnos/as incrementaron sus estrategias en todos los momentos de la lectura, principalmente durante la lectura, seguida de después y en menor cantidad antes de la lectura.

ESTRATEGIAS DE LECTURA

	PRE-TEST	POST-TEST
Antes de la lectura	1.Revisaba el texto para ver de qué trata. 2.Buscaba dibujos para tener una idea de lo	1.Lee el título y los subtítulos y piensa acerca de lo que sabe del tema.

	que trataba el texto.	2.Busca dibujos para tener idea de lo que tratará el texto. 3.Se hace preguntas acerca del texto que va a leer.
Durante la lectura	1.Cuando una palabra no conocía, la buscaba en el diccionario. 2.Conforme lees, marcas palabras o frases que consideras importantes.	1.Cuando una palabra no entiende vuelve a leer esa parte. 2.Al leer el párrafo piensa en lo que se presentará después. 3.Piensa en el tipo de texto que lee. 4.Al tiempo que lee se va imaginando sobre lo que le indica el texto. 5.Piensas en posibles respuestas o soluciones a preguntas que te haces mientras lees.. 6.Piensas en el tipo de texto que lees.
Después de la lectura	1.Subrayaba la línea que tenía las ideas más importantes. 2.Se regresaba a leer lo que subrayó. 3. Elaboraba un resumen de lo que leyó.	1.Se regresa a leer lo que subrayó. 2.Hace mapas semánticos anotándolo más importante. 3.Al terminar de leer, se hace preguntas sobre lo que leyó. . 4.Copia en una hoja lo que le pareció más importante.

Tabla 8 Resultados de las estrategias de comprensión lectora que utilizan los alumnos/as antes y después de la intervención.

DISCUSIÓN

El **diagnóstico** que se hizo sobre las necesidades de los alumnos/as de 6º grado de una escuela primaria de la SEP, señaló graves problemas en la comprensión lectora en los textos históricos, ya que el 95% de los alumnos manifestaron que dichos textos eran aburridos y se les dificultaba comprenderlos.

Por otro lado las técnicas de enseñanza que empleaba la profesora, estaban enfocadas en la memorización y mecanización de los objetivos curriculares, especialmente en la materia de historia. Al parecer, esto originó la falta de interés y bajo aprovechamiento en dicha materia.

Esto concuerda con lo planteado por Carretero y Limas (1993) en donde la mayoría de los profesores/as se presentan a sus clases de historia sin preparación sobre el tema y utilizan prácticas sui generis, como las siguientes: delegan las tareas en los alumnos (haciéndolos que llenen un cuestionario sobre el tema o preparen una conferencia para el día siguiente), usan en forma prioritaria el

libro de texto, leyéndolo en clase o pidiéndole a sus pupilos que lo resuman o dictan a sus alumnos/as unos apuntes elaborados hace años.

Por otro lado, la **participación de la profesora** durante el proceso de enseñanza de las estrategias ante el grupo fue mínima, ya que sus actividades académico-administrativas, le demandaban gran parte de su tiempo y generalmente utilizaba la sesión acordada para realizar dichas actividades, esto trajo como consecuencia, que el interés hacia dicho proceso decayera notablemente.

La enseñanza de estrategias de lectura, tuvo resultados muy positivos, al analizar los datos del grupo control, se observó un decremento entre la pre y post evaluación; (en los tres momentos de lectura: antes, durante, después), es decir los alumnos al inicio del ciclo escolar utilizaban más las estrategias de lectura que al final, esto podría ser un indicador de que la profesora del ciclo anterior utilizaba algunas estrategias de enseñanza que reforzaba el uso de estrategias al leer, sin embargo la post-evaluación indicó que los alumnos/as utilizaban menos estrategias que al inicio del año, esto probablemente se debió al descontrol que sufrieron los alumnos por los diversos cambios de profesores que tuvo este grupo a lo largo del año lectivo.

A diferencia del grupo control, el grupo experimental presentó un incremento estadísticamente significativo en todos los momentos de la lectura. Esta es una muestra evidente de que la intervención apoyó substancialmente a los alumnos en el uso de estrategias de comprensión lectora. Así también a través de la **autoevaluación** los alumnos manifestaron que las estrategias más utilizadas fueron las que ocurren durante la lectura. Brown, Day y Jones, 1983, en Vidal-Abarca y Gilabert (1991), concluyen que las estrategias de durante y principalmente las de después son propias de niños entre 10 y 12 años, las cuales se manifiestan pasivamente y de manera parcialmente incorrecta.

Al comparar los resultados de ambos grupos, se observa una diferencia importante entre el grupo control y el grupo experimental, en donde este último presentó un incremento importante en el aprendizaje y uso de las estrategias de lectura. De esta manera, se ratifica que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, permite al alumno/a ser un lector autónomo, capaz de aprender a partir de los textos (Solé, 2000).

La evaluación que se hizo a los alumnos/as sobre el **uso de las cinco estrategias**, demostró que la gran mayoría estaban conscientes de cómo utilizar dichas estrategias y manifestaban que les ayudarían en los textos históricos a “entender mejor la lectura”, “saber más”, “saber como escribió el autor”, “interesarme en el texto” etc.

Por lo tanto se puede afirmar que la intervención promovió la **metacognición de los alumnos, sobre el uso y utilidad de las estrategias** de comprensión lectora en textos históricos. Esto coincide con Díaz y Hernández (2004), quienes afirman que la metacognición permite que los estudiantes exploren sus propios pensamientos y procesos cognitivos al ejecutar una estrategia, y los lleven a valorar la eficacia de actuar reflexivamente y modificar más tarde su forma de aproximación, metacognitiva ante problemas y tareas similares.

Sobre el **grado de dificultad que tuvieron los alumnos/as para el uso de las diferentes estrategias enseñadas**, los resultados indicaron que la estrategia con mayor grado de dificultad fue la “estructural”, ya que los textos históricos no tienen una misma organización e inclusive en el mismo texto, en cada párrafo hay diferentes estructuras y a los alumnos/as les cuesta trabajo identificarlos, razón por la cual, se enseñó el uso de las estrategias a través de párrafos para que el alumno/a las aprendiera más fácilmente. De acuerdo con Cooper, (1990), esta estrategia se aprende en forma progresiva y en la medida en que los alumnos/as se van aproximando a los distintos tipos de texto van identificando la organización del mismo, así como la utilización de la estrategia. Además son las más difíciles de adquirir porque se internalizan más tardíamente.

La estrategia que les pareció a los alumnos/as “un poco difícil” fue la de **inferencia**, lo cual se explica por la falta de conocimiento sobre los temas históricos, además estos textos, requieren una gran cantidad de inferencias, en donde muchas veces no hay continuidad con los hechos o sucesos. Por lo tanto al no haber suficientes conocimientos previos y una falta de continuidad entre los párrafos, al alumno/a le será muy difícil elaborar inferencias. De acuerdo con Díaz y Hernández, (2004), el alumno debe utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no se

explícita en el texto, y para ello debe tener conocimiento sobre la temática tratada en el texto.

La falta de conocimientos previos sobre historia, también explica que la predicción fue considerada de dificultad regular por los alumnos/as, ya que los temas históricos que leen los alumnos/as en su libro de texto, generalmente son desconocidos y muchas veces no tienen suficientes dibujos que sean representativos del tema, inclusive en ocasiones ni siquiera están presentes. Según Solé (2000) la predicción implica directamente la activación y el uso del conocimiento previo y generalmente los alumnos/as no tienen suficientes conocimientos previos sobre el tema histórico.

La estrategia que los alumnos/as consideraron “fácil” fue la de **vocabulario**, lo cual puede deberse a que el alumno solo necesita buscar el significado de las palabras que desconoce, dentro del texto a través de las claves contextuales. Esta estrategia ayuda grandemente al alumno/a en los textos históricos, ya que generalmente se manejan conceptos muy abstractos que los vuelven densos y difíciles de comprender, y a través del uso de esta estrategia, al alumno/a le será más fácil comprender dichos textos. (Cooper, 1990), plantea que esta estrategia es fácil de aprender por el alumno/a, ya que no requiere tener conocimientos sobre el tema en cuestión.

Según la opinión de los alumnos/as la estrategia “más fácil” fue la de activación de conocimientos previos”, ya que sólo se necesita que el alumno recuerde los esquemas que ha desarrollado a partir de su experiencia, sin embargo cuando se enfrenta a un texto histórico, al alumno/a le cuesta trabajo activar sus conocimientos previos, debido a que son muy escasos y por lo tanto el texto le parece poco atractivo y aburrido. (Solé, 2000),

Los resultados obtenidos demuestran, que las estrategias de comprensión lectora, no son inherentes al sistema humano de procesamiento de información, sino que implican un proceso de aprendizaje y por lo tanto su mejora depende tanto de la edad como de la historia de aprendizaje de cada uno.

Con respecto a la evaluación de la **comprensión lectora auditiva**, se pudo observar que en el grupo control, tanto el pre-test como en el post-test, la mayoría de los alumnos/as respondieron a los

reactivos con una respuesta incorrecta, lo cual indica una comprensión pobre.

Es importante resaltar que el grupo control, comprende los textos de manera literal, sus respuestas en “comprensión literal” obtienen un puntaje alto que indica, cerca de la respuesta correcta, sobre todo en el post-test, esto es debido a las estrategias de enseñanza que utiliza el profesor para el aprendizaje de la historia, induciendo al alumno/a a través de cuestionarios a dar respuestas extraídas de forma literal del texto.

En el grupo experimental, se observaron cambios importantes en **relación de ideas e inferencias**, en el pre-test los alumnos/as obtuvieron una calificación “Insuficiente” y en el post-test fue de “instruccional”, de tal manera, podemos decir que los alumnos/as aprendieron a utilizar las estrategias de comprensión lectora al leer un texto histórico, debido a que estas dos últimas estrategias, se enseñaron a los alumnos/as cuando ya habían aprendido a activar sus conocimientos previos, hacer predicciones y a localizar el significado de las palabras desconocidas en el texto y por lo tanto, esto favoreció el aprendizaje de las mismas.

También se observó que en **vocabulario y comprensión literal**, no hubo cambios significativos, lo cual puede deberse a que el aprendizaje de las estrategias es complicado y al mínimo apoyo que dio la profesora, ya que ella continuó con su dinámica de enseñanza tradicional de la historia, además el número de sesiones de la enseñanza de las estrategias fue muy reducido.

Al comparar ambos grupos (control-experimental) se pudo observar que las respuestas de las preguntas de relación de **ideas e inferencias**, aumentaron considerablemente en el grupo experimental y no así en el grupo control; en donde se incrementó la comprensión literal. Esto probablemente se debió a que a lo largo del ciclo escolar hubo cambios constantes de profesores/as, lo que generó la falta de continuidad en el proceso enseñanza-aprendizaje y por lo tanto los alumnos tuvieron que valerse de sus propios recursos (las pocas estrategias que conocían).

Por todo lo anterior, se puede argumentar retomando a Solé (2000) que, los alumnos/as con **estrategias más eficaces y maduras**, realizan operaciones destinadas a captar el significado del texto y a producir una representación organizada, jerárquica y coherente, del

mismo, teniendo en cuenta no solamente el contenido del texto, sino también sus propios esquemas de conocimiento.

CONCLUSIÓN

Se puede concluir que es muy importante la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora. Esto va a permitir que el alumno sea un lector autónomo, capaz de aprender a partir de textos históricos, quién lee, debe de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento, modificarlo y establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

A pesar de la relevancia que tiene la enseñanza de estrategias de comprensión lectora existen una serie de *factores que la obstaculizan*, entre ellos, se podría mencionar la falta de interés y conocimiento por parte de los profesores/as para la enseñanza de dichas estrategias en textos históricos, a pesar de que cuentan con el “Libro del maestro de historia” otorgado por la Secretaría de Educación Pública, en donde se contempla la enseñanza de dichas estrategias.

Otro de los factores que inciden en la comprensión de textos históricos, radica en la forma en que están elaborados dichos textos; atribuyen al alumno un nivel de conocimientos previos muy superior al que realmente tiene el alumno/a promedio, carecen de coherencia y orden en la presentación de los acontecimientos y además presentan múltiples conceptos desconocidos por los alumnos/as (Carretero y Limas, 1993).

Ante estos problemas, es imperiosa la necesidad de fomentar la lectura y de diseñar y aplicar programas encaminados a **fortalecer la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en textos históricos**, dirigidos a los docentes a través de talleres y cursos de capacitación, así como el fomento a la lectura, para que ellos tomen conciencia de la necesidad que tienen los alumnos/as de aprender a utilizar dichas estrategias.

De gran ayuda sería realizar junto con los profesores/as un trabajo en estrecha colaboración. Ello redundaría en mayor motivación y mayor apoyo a los alumnos/as, para así lograr un mejor aprendizaje que perdure y se enriquezca a través del tiempo.

Para que verdaderamente se logre la comprensión de los textos históricos sería muy importante que la Secretaría de Educación

Pública hiciera un análisis de los libros de texto de historia, convocando a los profesores/as y a los especialistas en la materia (historiadores) a través de un trabajo colegiado, para reestructurar dichos libros, de tal manera que facilite la comprensión de los mismos.

Es necesario también involucrar a los padres y madres en el fomento a la lectura a través de talleres impartidos por las escuelas donde asisten sus hijos(s), para que conozcan y utilicen las estrategias de comprensión lectora en textos históricos, y de esta manera apoyen a sus hijos(a) en el aprendizaje y uso de las mismas.

Por último, es importante que los programas de enseñanza de estrategias de comprensión lectora en textos históricos, no consistan únicamente en explicarles a los alumnos/as los pasos necesarios para realizar cada una de ellas. Deben incluir actividades explícitas de apoyo a la reflexión, sobre el proceso de la comprensión y sobre cuándo, dónde y por qué utilizarlas, para que el alumno comprenda de manera significativa.

ANEXO 1

El pasado de la Tierra

La Tierra está formada de diferentes capas. La corteza terrestre es la capa más delgada y tiene un espesor de entre 30 y 40 km, por debajo de la superficie de los continentes, y de 5 km por debajo de los océanos. Durante los millones de años que tardó en formarse, la corteza terrestre tuvo fracturas, deslizamientos y plegamientos que dieron origen a las cadenas montañosas. Esta actividad continúa en la actualidad. La forma más fácil de advertirlo es con los cambios bruscos como los temblores y terremotos que en ocasiones ocurren.

Al pasar el tiempo, la superficie de las montañas se va desgastando por la acción del agua y el viento que arrastran el material que se desprende hacia lugares más bajos. Este fenómeno se conoce como erosión. El material producido por la erosión es arrastrado por el agua y se deposita en el fondo de ríos, lagos y mares, y se va sedimentando.

Durante la sedimentación se depositan nuevos materiales sobre los ya existentes y se forman capas o estratos fácilmente distinguibles entre sí. Por lo general los que se encuentran más cercanos a la superficie son los más recientes. Los geólogos estudian las características de los materiales depositados en la superficie de la Tierra, y han podido determinar la antigüedad de cada uno de ellos.

T6.EA PREGUNTAS TEXTO EXPOSITIVO

1. **En el texto dice:** “El material producido por la erosión es arrastrado por el agua y se deposita en el fondo de ríos, lagos y mares y se va sedimentando”.

¿Qué quiere decir la palabra **erosión**?

2. De acuerdo a lo que dice el texto, ¿qué es la corteza terrestre?

3. ¿Qué nos indican los temblores y terremotos?

4. ¿Cómo pueden determinar los geólogos el pasado de la tierra?

ANEXO 2

Grado _____

Edad _____

Sexo (femenino) (masculino))

INVENTARIO ESTRATEGIAS DE LECTURA

A continuación se te presentan algunas afirmaciones sobre estrategias de lectura, es decir, actividades que se realizan antes, durante y después de la lectura y que te ayudan a comprender mejor lo que lees; lo que tienes que hacer es tachar en cada renglón el cuadro que indique qué tanto realizas cada actividad:

- siempre (todas las veces)
- casi siempre (regularmente, casi todas las veces que lees)
- a veces (en ocasiones, cuando lo consideras necesario o te piden que lo hagas)
- casi nunca (la has utilizado una o dos veces, tal vez por indicación de tu maestro(a))
- nunca (ninguna vez la haz utilizado)

QUÉ HACES ANTES DE INICIAR UNA LECTURA DE UN TEXTO DE HISTORIA, GEOGRAFÍA, CIENCIAS O UN CUENTO SOBRE EL CUAL TE VAN A PREGUNTAR, HACER UN EXAMEN O CUESTIONARIO?

1.- Revisas todo el texto para ver de qué trata	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
2.- Lees el título y piensas o te imaginas de lo que tratará el texto	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
3.- Buscas los subtítulos o palabras que te ayuden a saber de qué tratará	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
4.- Buscas dibujos o esquemas para tener una mejor idea de lo que tratará el texto	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5.- Revisas los dibujos o lees la información de los recuadros antes de iniciar la lectura del texto	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
6.- Lees el título y piensas acerca de lo que sabes del tema	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
7.- Te haces preguntas acerca del texto que vas a leer	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

QUÉ HACES DURANTE LA LECTURA DEL TEXTO O CUENTO SOBRE EL QUE TE PREGUNTARÁN O HARÁN UN EXAMEN?

8.- Cuando hay una palabra o frase que no entiendes, piensas en el significado y vuelves a leer esa parte	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
9.- Conforme vas leyendo te vas haciendo preguntas acerca de lo que se dice en el texto	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
10.- Te regresas continuamente en el texto para comprender mejor lo que se dice	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
11.- Conforme vas leyendo observas los dibujos o cuadros para tener más información	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
12.- Conforme lees piensas en la información más importante	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
13.- Si encuentras una palabra que no conoces, la buscas en el diccionario	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
14.- Al tiempo que lees te vas imaginando sobre lo que te indica el texto	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
15.- Conforme lees marcas palabras o frases que consideras importantes	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

16.- Al tiempo que lees haces anotaciones en una hoja, sobre lo que te parece importante	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
17.- Piensas en posibles respuestas o soluciones a preguntas que te haces mientras lees	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
18.- Cuando hay una palabra que no entiendes, sólo detienes tu lectura si es muy importante y la buscas en el diccionario	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
19.- Al leer cada párrafo o parte de la lectura vas pensando en lo que se presentará después	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
20.- Piensas en el tipo de texto que lees, es decir, si es una narración o exposición	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
21.- Piensas si estás de acuerdo o no con lo que dice el autor del texto	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

QUÉ HACES DESPUÉS DE LEER EL TEXTO SOBRE EL QUE TE PREGUNTARÁN?

22.- Subrayas las líneas o renglones que tienen lo que te pareció más importante	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
23.- Copias en una hoja lo que te pareció más importante	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
24.- Haces cuadros sinópticos, esquemas o mapas mentales, anotando sólo las palabras que te indiquen lo más importante	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
25.- Piensas en la idea principal del texto	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
26.- Regresas a leer lo que subrayaste y anotas con tus palabras lo más importante	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
27.- Piensas en otros textos o situaciones relacionadas con lo que leiste	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
28.- Al terminar de leer te haces preguntas sobre el texto, como si fueras el maestro(a)	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
29.- Después de la lectura del texto anotas el significado de palabras que no te quedaron claras.	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
30.- Lees nuevamente el texto, pensando en las preguntas que te hiciste o en las ideas que te parecieron importantes	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
31.- Si se trata de una narración piensas en lo que sucedió primero, después y finalmente.	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
32.- Si se trata de una explicación, piensas en el tema y cómo lo explica el autor - qué - por qué - cómo -	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
33.- Elaboras un resumen de lo que leiste	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
34.- Comentas con alguna persona lo que te pareció más importante.	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

Notas: _____

Nombre del alumno _____

ANEXO 3

CUESTIONARIO

Nombre: _____ Grado _____

1.- ¿Te gusta la materia de historia?

SI NO ¿Por qué?

2. ¿Qué haces cuando lees un texto de historia para entenderlo mejor?

3. ¿Cómo estudias historia cuando tienes examen?

4. ¿Alguna vez tu profesora te ha enseñado estrategias para que comprendas mejor lo que lees?

SI NO ¿Cuáles?

5. ¿Cómo te enseña tu profesora la materia de historia?

BIBLIOGRAFÍA

- Argudin y Luna (1996) Para aprender a pensar leyendo bien .
Habilidades de Lectura a nivel superior. México. Universidad
Iberoamericana.
- Bakes and Brown (1984) Instructing comprehension fostering
activities
in interactive learning situations. En H. Mandl, N. Stein y T,
Trabasso (Eds.) Learning and comprehension of tests.
Hillsdale,
N.J: Erlbaum.
- Beltrán J. (1993) Aprender a leer. Barcelona: Crítica.
- Carretero y Limas (1993) La enseñanza en las Ciencias Sociales.
Madrid: VISOR.
- Cassany, D. Luna y Sanz (1994) Enseñar Lengua. Barcelona:Grao
- Coll, C. (1990) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento
Barcelona: Paidós.
- Collins, A., Stevens, Al. (1980). Goals and strategies of inquiry
teachers. En R. Glaser. (Ed.) Advances in instructional
Psychology (Vol. 2) Hilldale., NJ: Lawrence Erlbaum.
- Colomer, T. (1992) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid.
- Cooper D (1990) Como mejorar la comprensión lectora. Ministerio
de Educación Aprendizaje. VISOR. Madrid.
- Cordoba, P. (2005) Comprensión Auditiva. Instituto de
Investigaciones en Educación. Costa Rica.
- Díaz, F y Hernández G. (1999) Estrategias docentes para un
Aprendizaje significativo.. Una interpretación constructivista.
México.
- Díaz, F y Hernández G. (2004) Estrategias docentes para
un
Aprendizaje significativo.. Una interpretación constructivista.
México.

- Dubois, M.E. (1991) El proceso de la lectura: De la Teoría a la Práctica. Buenos Aires: Aique
- Duhkel P (1991) Listening in the native and second foreign Language. TESOL Quarteli, 25 (3),
- Flores, C., Azis, A., Canals, A (2001). La evaluación educativa de la OCDE. Eduteka.
- Goodman, K. (1982) El proceso de lectura: Consideraciones a través
De las lenguas del desarrollo, en E. Ferrero y M. Gómez Palacio.
Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.
México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1986) El Lenguaje Integral. Canadá, Ede. Aique Grupo
Editor, S.A.
- León, J. A. (1991) Intervención en estrategias de comprensión; Un Modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del
Texto. Universidad Autónoma de Madrid.
- Lesner V. (1977) Materiales didácticos y libros de texto para la enseñanza de la historia a nivel primaria. Revista de Educación y Cultura "La tarea". México.
- Lesner V. (2004) Instituto de Investigaciones Históricas. Revista de Educación y Cultura de la Secc. 47 del SNTE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2003) Rendimiento en lectura en PISA . Base de datos México.
- Pearson, P. David y Anderson (1984) Teoría de los Esquemas en el Proceso de comprensión lectora. Longman New and London.
- Poggioli, L. (1990) Estrategias de adquisición de conocimiento. Serie
Enseñando a aprender.

Rockwell, E (1982) Los usos escolares de la lengua escrita. Nuevas

Perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. En
Compilación Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y
escritura. Ferreiro, E, Palacio, M. compiladores.

Rogoff, B. (1984) Children's learning in the "Zone of proximal

Development". San Francisco: Jossey Bass.

Romero, J. (2001) Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para

el aprendizaje. Psicología y Educación. Alianza Editorial 2001.

Rosenblatt, L.M. (1978) Literatura as exploration. New York: Modern Language. Disso.

Rosenshine, B. (1977) Reciprocal teaching; A review of the research.

Review of Educational Research, 64 (4) 479-530.

Rumelhart, D. (1978) Cognitive Science. Ed. By Benjamín Martín y David E. San Diego Calif.: Academic.

Sánchez E. (1998) El aprendizaje de la lectura y sus problemas en A. Marchesi y J. Palacios (Coord) Desarrollo Psicológico y Educación

III. Aprendizaje Escolar y Alumnos con necesidades especiales. Madrid, Ed. Alianza.

Sánchez E. (1990) Estrategias de Intervención en los problemas de Lectura en A. Marchesi y J Palacios (Coord) Desarrollo Psicológico

y Educación >III. Aprendizaje Escolar y Alumnos con necesidades Especiales. Madrid, Ed. Alianza.

Sánchez, E. (1999) Los textos expositivos. Estrategias para su mejor

comprensión. Madrid: Santillana.

Schmelkes, (1994) La desigualdad en la calidad de la educación Primaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXIV 1, Y 2. México.

Secretaría de Educación Pública (1993). Plan y Programas nivel Primaria: México.

Smith, F (1990) Para darle sentido a la lectura. España. Ed. Aprendizaje Visor.

Solé, I. (1994) Estrategias de lectura. Barcelona: Grao.

Solé, I. (2000) Estrategias de lectura. España Ed.GRAÒ, De IRIF,SL.

UNESCO (2000) Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación.

Vega, L. (2006) Alfabetización: Retos y perspectivas. Facultad de Psicología UNAM. México.

Vega, M. (2006) Lectura y Comprensión. Madrid: Alianza Editorial.

Vidal Abarca, E y Gulabert, R, (1991) Comprender para aprender. Madrid. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Vygotsky, L. (1987) Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo Cultural de las funciones psíquicas. México: Quinto Sol.

Vygotsky L y Brunner (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Word, P. Ross, G (1976) The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, (17), 89-100.