



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA PARA ENFRENTAR DIFICULTADES EN EL
APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DIRIGIDO A
NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS DE 5° DE PRIMARIA

INFORME DE PRÁCTICAS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

MARCELA DEL CARMEN MORA ZAVALA



DIRECTORA DEL INFORME: LIC. IRMA GRACIELA CASTAÑEDA RAMIREZ.

REVISORA: MTRA. MA. ESTELA JIMENEZ HERNÁNDEZ.

México, D.F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Biblioteca Central

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM



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.

H. JURADO

MTRA. MA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

LIC. FERNANDO FIERRO LUNA

DRA. GILDA TERESA ROJAS FERNÁNDEZ

LIC. IRMA GRACIELA CASTAÑEDA RAMÍREZ

Agradecimientos

A mis padres por haberme inculcado el estudio como una forma de vida.

A mi mamá, que sin su ayuda esto no sería posible.

A mi papá que lejos siempre estuvo cerca.

Alvaro, gracias por crecer junto conmigo y por ser incondicional.

Amor, gracias por ayudarme a alcanzar este sueño, por apoyarme siempre, te amo y lo sabes.

A mis amigas por escucharme tantas y tantas veces, gracias.

A mi abuelita, tíos y primos gracias.

Irma, gracias por enseñarme a ser profesional ya que sin tu ayuda esto no hubiera resultado.

Gracias a cada una de las personas que con sus enseñanzas, consejos y regaños me ayudaron a llegar hasta aquí.

*Hay hombres que luchan un día y son
buenos,
Hay otros que luchan un año y son
mejores,
Hay quienes luchan muchos años y
son muy buenos,
Pero hay los que luchan toda la vida,
esos son los imprescindibles.*

Bertolt Brecht.

PORTADA

INDICE

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

RESULTADOS

CONCLUSIONES

REFLEXION FINAL

REFERENCIAS

ANEXOS

Palabras clave: comprensión lectora, estrategias de lectura, resúmenes, dificultades de aprendizaje, primaria, niñas institucionalizadas, enseñanza recíproca, intervención.

PROBLEMÁTICA ABORDADA

En la actualidad se conoce a la lectura como una actividad múltiple, ya que cuando una persona lee, participan sus sistemas cognitivos que le permiten identificar letras, transformarlas en sonidos, construir una representación fonológica de la palabra, acceder a los múltiples significados de ésta, hacer una selección del significado adecuado al contexto, designar un valor sintáctico a cada una de las palabras, construir e integrar el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto y por último, hacer inferencias basadas en el conocimiento previo y del mundo.

Actualmente, la concepción sobre la comprensión lectora ha evolucionado, existen dos características fundamentales que diferencian a los modelos tradicionales explicativos de la comprensión lectora, de los modelos propuestos más recientemente. Los modelos tradicionales se han centrado en la jerarquización de habilidades, en listas secuenciales de actividades y en la recepción pasiva del lector (Luceño, 2000). Los modelos cognitivos de comprensión propuestos más recientemente, tienden hacia una explicación global orientada hacia la integración de habilidades, así como a una concepción que enfatiza la interacción texto-lector.

Tradicionalmente, la comprensión lectora se concebía como un subconjunto de habilidades a enseñar secuencialmente de manera jerarquizada (decodificar, hallar la secuencia de acciones, identificar la idea principal, etc) (Luceño, 2000). Se consideraba que el dominio de estas habilidades, era sinónimo de dominio lector o de capacidad de comprensión lectora. Esta concepción entraba en contradicción con los dos hechos siguientes:

- Cada autor o corriente proponía una lista de subhabilidades distintas.
- Se ha demostrado que hay alumnos con dificultades en la lectura, que a pesar de ello, dominan ciertas subhabilidades aisladas en mayor grado que los lectores expertos (Luceño, 2000).

En la actualidad se defiende que cualquier subhabilidad está en continua interacción con las otras en el proceso lector; cada una de ellas ejerce un efecto sobre las restantes que, a su vez, la modifican.

De acuerdo a las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2003) la comprensión lectora es uno de los principales objetivos de la Educación Básica en México, se considera una actividad que depende, en gran medida, del manejo de estrategias adecuadas y situadas de calidad por parte del que enseña (maestro) para que los lectores (alumnos) logren un verdadero entendimiento de lo que intenta transmitir el texto. Además, esta formación debe favorecer que el alumno, de forma activa, flexible y estratégica, aplique estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje comunicado a través de un texto escrito. Asimismo, lograr de manera independiente que construya interpretaciones múltiples, establezca relaciones entre textos, revise y actualice propósitos de lectura (Carrasco, 2003) con base en cuatro factores: lo que sabe (conocimiento previo determinado culturalmente), lo que lee, el contexto y los propósitos que lo motivaron a leer.

Una de las causas del alto índice de fracaso escolar en América Latina, es la presencia de problemas de comprensión lectora en los estudiantes, ya que si los alumnos no entienden lo que leen, tendrán bajo rendimiento académico, pueden presentar incapacidades para recordar detalles específicos, reconocer secuencias de hechos, y para inferir o pensar creativamente; además de un vocabulario insuficiente y falta de fluidez, lo cual limita considerablemente las áreas lingüísticas y cognitivas y además genera una baja autoestima académica (Ferreiro y Gómez, 1986).

Los hallazgos de Mayer (2002) indican que, aproximadamente el 25 % de los estudiantes, presenta dificultad para alcanzar el nivel de desempeño esperado de acuerdo con el grado escolar en el que se encuentra.

Las evaluaciones internacionales sobre lectura obtenidas mediante el Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes (PISA, 2000) señalan que en México los estudiantes de educación básica aprenden a decodificar un texto pero no logran comprender su significado. Revelan que un alto porcentaje de los estudiantes que egresan de secundaria son capaces de realizar las tareas de lectura más elementales.

Debido a la importancia de los factores socioeconómicos en el aprendizaje, no sorprende que los resultados del país sean inferiores a los de países desarrollados, ya que los jóvenes mexicanos tienen condiciones de vida menos favorables al aprendizaje que los de otros países. El que México tenga resultados mejores o comparables a los de Argentina, Brasil, Chile, Perú y

otros países de desarrollo bajo o medio se explica, en parte, por las mismas razones.

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas Para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO, 2006) ha señalado que en el caso de México, la mayoría de los estudiantes egresados de secundaria son capaces de identificar información específica de un texto, sin embargo, son menos los que logran comprender el mensaje. Esta aseveración confirma lo revelado por PISA en el año 2000.

Las ultimas evaluaciones de lectura efectuadas en México demuestran que del año 2000 al 2005, el porcentaje de alumnos de sexto año de primaria con rendimiento insuficiente en lectura se redujo de 9 a 2 por ciento en primarias privadas, de 22 a 12 en urbanas; y de 32 a 23 en rurales. En ese lapso, el nivel de insuficiente aumentó de 35 a 36 por ciento en alumnos de los cursos que imparte el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (INEE, 2007).

Generalmente, los fallos en las habilidades de lectura, se deben a una falta de conocimiento de las estrategias cognitivas para la comprensión de textos.

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

Se entiende por estrategias de comprensión lectora a las actividades que el lector pone en marcha para conseguir la comprensión e interpretación de un texto escrito, así como para tomar medidas ante los errores o dificultades para comprender (estrategias cognitivas y metacognitivas) (Luceño, 2000). Siguiendo a Palincsar y Brown 1985 (citado por Defior, 1996) y Solé (1999) las estrategias de comprensión lectora son aquellas que permiten:

- a) comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
- b) activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.
- c) elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como son interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.
- d) comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar, mediante la revisión y recapitulación periódica y la auto-interrogación.

Justificación

Se considera a la lectura como una actividad determinante para el aprendizaje escolar, la lectura es el medio Instruccional más utilizado para acceder a las diversas áreas de conocimiento, en este sentido se hace necesario incorporar actividades que promuevan el aprendizaje de la lectura ya que ello repercutirá en la construcción de contenidos académicos que los aprendices realicen.

El logro de una adecuada comprensión y aprendizaje a partir de textos está sujeto a un patrón evolutivo relacionado con el desarrollo cognitivo general del sujeto y éste no concluye sino hasta

los 17 años, por tal motivo las participantes de este programa cumplen con este requisito (Solé, 1992).

En las investigaciones sobre el proceso de adquisición de las estrategias de aprendizaje, se han encontrado numerosas evidencias que sugieren la existencia de una evolución, que va desde sus formas más rudimentarias, hasta procedimientos muy sofisticados y complejos, como por ejemplo memorizar información abstracta y descontextualizada.

Una de las explicaciones que actualmente se sostiene señala que la adquisición de las estrategias, en primera instancia, ocurre a partir de internalización. Es decir, en principio se aprende en un plano interpsicológico social (el adulto dirige la actividad del niño) y posteriormente pasa a un plano intrapsicológico individual (el niño adquiere cada vez más responsabilidad y el control); es decir, se pasa de una heterorregulación a una autorregulación (De la Mata, 1993).

La perspectiva metodológica elegida para este trabajo está basada en la propuesta de Palincsar y Brown (1984) aunque con modificaciones en cuanto a la enseñanza de estrategias de comprensión tales como: establecimiento de objetivos, activación del conocimiento previo, búsqueda de palabras desconocidas, lectura recurrente, formulación de hipótesis, obtención de ideas principales y secundarias y elaboración de resúmenes. A diferencia de otras propuestas de enseñanza más próximas a la enseñanza directa (unidireccional y que corre a cargo esencialmente del docente), la enseñanza recíproca asume un papel holístico y propone un contexto basado en el aprendizaje guiado y cooperativo, en la que se comparten distintas habilidades estratégicas y

autorreguladoras para la comprensión de textos. Las estrategias pedagógicas esenciales que operan en este contexto son esencialmente: el aprendizaje en pequeños grupos, el andamiaje, la modelización y sobre todo los diálogos espontáneos en torno al sentido del texto entre los participantes (Palincsar y Brown, 1984). Todas estas estrategias se aplican con la intención de lograr que los alumnos aprendan a hacer uso autorregulado de ciertas estrategias de comprensión, reconociendo tanto su valor funcional y contextual metacognitivo y que al mismo tiempo logren conseguir, con la ayuda del guía, la construcción conjunta del sentido del texto.

Ante las necesidades de los estudiantes mexicanos, y la oportunidad de realizar acciones que los benefician, es evidente y urgente, diseñar programas para apoyar a niñas y niños que presentan dificultades de comprensión lectora.

La estructura del presente trabajo tiene el siguiente orden: en el capítulo uno, se presenta el tema de la educación especial en México, el concepto de comprensión lectora de acuerdo con el enfoque cognitivo, las dificultades de aprendizaje en la comprensión lectora, las estrategias para facilitarla y experiencias similares. En el capítulo dos, se describe el programa de intervención que se llevó a cabo, se presenta la metodología utilizada, detallando el tipo de materiales, el diseño y el procedimiento empleado. El capítulo tres, se dedicó a los resultados obtenidos y al análisis realizado. Enseguida se presenta la lista de referencias que sirvió de fundamento para la elaboración del programa y, finalmente, en el apartado de anexos, se muestran los materiales utilizados para las evaluaciones realizadas, la descripción de la aplicación del programa y algunas actividades empleadas.

Objetivo general

Con base en lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue desarrollar y aplicar un programa correctivo que cubriera las necesidades de cada una de las niñas de 5º grado de primaria que presentaban dificultades de aprendizaje en la comprensión lectora.

CAPITULO I. ANTECEDENTES

I. Antecedentes contextuales

La educación especial en México

El presente trabajo se llevó a cabo mediante la participación de niñas institucionalizadas pertenecientes al 5º grado de primaria que presentaban dificultades de aprendizaje, a las cuales se les brindaba apoyo mediante servicios de educación especial que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP), tales como, Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) como órgano interno y único dirigido a manejar de la mejor forma la educación, ha puesto en marcha el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, en el cual se pueden atender las dificultades de aprendizaje en el área de lectura (SEP,2006).

A partir de 1993, como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación- se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

Promover el cambio en la orientación de los servicios de educación especial tiene antecedentes desde la década de los

ochenta, pero cobró particular impulso con la promulgación de la Ley General de Educación, en 1993 (SEP, 2006)

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la "etiquetación", que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general. En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, brindando una atención deficiente en otras áreas del desarrollo; por tales motivos y dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían.

La reorientación tuvo, como punto de partida, el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y el derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias. Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales.

Tal concepto surgió en la década de los 60's. Se planteó que ningún niño debe considerarse ineducable, reivindica la educación como un derecho para todos y establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas que presenten los niños y las niñas. Asimismo, reconoce que algunos niños requerirán apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar estos propósitos. El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los "Principios, política y práctica

para las necesidades educativas especiales" (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. A partir de esta declaración, en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes, para que logre los fines y objetivos educativos.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de educación especial, se promovió su reorganización y al mismo tiempo, se estableció que la guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales, serían los programas de educación básica vigentes en ese momento. Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

- a. Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica, utilizando los programas de estudio generales, con las adaptaciones pertinentes. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.
- b. Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas

especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), en servicios de apoyo para los Jardines de Niños.

- c. Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

La reorientación de los servicios de educación especial se impulsó al mismo tiempo que la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública, derivada de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con la reestructuración, el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial, se redujo al Distrito Federal y algo similar ocurrió con la Dirección General de Educación Preescolar. La carencia de una instancia nacional para coordinar el proceso, generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios; este hecho, y la profundidad del cambio que promovía, provocó que su implantación fuera muy diferenciada y no siempre favorable a la atención de los niños con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad (SEP,2006).

Con el propósito de evaluar el proceso de reorientación y precisar las normas y condiciones para su desarrollo, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación convocaron, en 1997, a la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas

Especiales. Equidad para la Diversidad. Además de ratificar la reorientación de los servicios de educación especial, se establecieron las siguientes conclusiones:

- Que la acreditación y certificación de estudios, sea la misma para los alumnos escolarizados en servicios de educación especial o en escuelas regulares, eliminando las boletas específicas de educación especial.
- Que la evaluación del aprovechamiento de los alumnos, tanto en servicios escolarizados de educación especial, como en escuelas de educación regular, tenga como referencia el Acuerdo 2001 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993).
- Que las escuelas que se construyan, cuenten con las adecuaciones de acceso físico e hidrosanitarias necesarias.
- Que las partidas presupuestales de los servicios de educación especial, se ubiquen en educación básica para garantizar las condiciones de obligatoriedad de los servicios.
- Que los alumnos escolarizados en servicios de educación especial, sean considerados en la distribución de los libros de texto gratuitos y que la planta docente tenga acceso a los materiales de apoyo para la enseñanza (programas, avances programáticos y libros para el maestro, entre otros).
- Que se cuente con formatos estadísticos específicos para organizar y sistematizar la información relacionada con los alumnos con discapacidad.
- Que se favorezca la programación detallada para los CAM y las USAER.
- Que se recategoricen las plazas de educación especial, para lo cual es necesario definir las funciones de los profesionales en los distintos servicios de educación especial.

- Que los servicios de educación especial lleguen a poblaciones y comunidades en condiciones de rezago social.
- Que los centros educativos cuenten con un proyecto escolar que considere la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Que los Consejos de Participación Social apoyen la atención educativa de estos alumnos.

El Acuerdo 2001 establece las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria, referido en el Diario Oficial de la Federación del 14 de septiembre de 1994.

1.2 Dificultades en el aprendizaje

El campo de las dificultades resulta particularmente controversial, su desarrollo refleja la variedad de posturas y aproximaciones psicológicas, educativas y medicas. La relativa juventud del campo explica en parte la diversidad en las definiciones enfoques y técnicas, además del carácter multidisciplinario que manifiesta (Macotela, 1989).

En una conferencia dictada en 1963, Samuel Kirk (cit. en Macotela, 1989) introdujo el término “Problemas de Aprendizaje” para referirse a:

“un grupo de niños que presentan desórdenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social. En este grupo no se incluyen niños que tengan impedimentos tales como ceguera o sordera, porque tenemos métodos para manejar y entrenar al ciego y al sordo. Excluyo también de este grupo a los niños que tienen un retardo mental generalizado” (Myers y Hammil, 1982. cit. en Macotela, 1989).

En lo que respecta a México, es en 1971 que se comienza a promover el interés por el nuevo campo con la organización del primer Congreso sobre Dificultades en el Aprendizaje.

El campo de los problemas de aprendizaje resulta particularmente controversial. Su desarrollo refleja la variedad de posturas y aproximaciones psicológicas, educativas y medicas.

El desarrollo de una definición comprehensiva ha atravesado por diversas etapas hasta producirse la definición que actualmente rige el campo y que, para propósitos prácticos, también se emplea en México. Esta definición se encuentra en la llamada Ley Publica 94-142 la cual a la letra dice: El término “niños con problemas de aprendizaje” se refiere a aquellos niños que tienen un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, manejar la ortografía o realizar cálculos matemáticos (Macotela, 1989):

Esta definición cumplió su propósito en el sentido de proporcionar las bases para instrumentar servicios para los niños incluidos dentro de la definición, ésta última no ha logrado satisfacer en su totalidad a los profesionales relacionados con el campo (Mactela, 1989).

La inclusión de “procesos psicológicos básicos” ha generado innumerables debates. Aparentemente la intención original al emplearla era, por un lado, referirse a la naturaleza intrínseca de los problemas de aprendizaje y, por otro, a disminuir el énfasis exagerado en las bases neurológicas del problema y dirigirlo hacia un énfasis psicoeducativo.

La frase en cuestión creó una división entre aquellos que propugnan por una instrucción directa de tareas de lectura, escritura, matemáticas, etc., y de aquellos otros que defienden el entrenamiento en habilidades psico-cognitivas que se presupone subyacen a la eficiencia en tales tareas. Estas últimas habilidades fueron llamadas habilidades de procesamiento e incluyeron constructos tales como la memoria, la percepción y la modalidad sensorial (Macotela, 1989).

Debido a la presencia de dificultades de aprendizaje en alumnos de nivel básico, la Secretaría de Educación Pública ha puesto en marcha servicios que ofrecen ayuda para mejorar el rendimiento escolar de alumnos que presentan fallas en el aprendizaje.

Con el propósito de superar problemáticas específicas (tales como, dificultades en el aprendizaje, baja autoestima, relación inadecuada con la familia, etc.) de niñas institucionalizadas el internado Gertrudis Bocanegra de Lazo de Vega ofrece servicios como el de USAER y CAM, así como atención psicológica. En la institución existen numerosas niñas que requieren servicios de educación especial y en ocasiones los servicios ofrecidos, no alcanzan a cubrir las necesidades de cada una de las niñas, por tal motivo, la Facultad de Psicología (Universidad Nacional Autónoma de México), en especial la coordinación de psicología Educativa, se ha preocupado por brindar apoyo profesional a la institución, y así, poder atender correctamente a las necesidades de las alumnas que lo requieran.

Las dificultades de aprendizaje se presentan comúnmente durante la edad escolar de los sujetos y pueden detectarse e intervenir principalmente en el curso de la educación primaria en donde los niños se encuentran entre los 6 y 13 años de edad, cabe mencionar que el presente trabajo se llevó a cabo con la participación de niñas de entre 10 y 12 años de edad. En 1955, Piaget explicó que el desarrollo cognitivo se lleva a cabo en tres estadios, en donde el periodo formal (estadio III) corresponde a la etapa de la adolescencia y es cuando se utiliza lo que ya se puede llamar “técnicas científicas”. Los adolescentes no sólo buscan conseguir un objetivo sino entender como funciona el conjunto. Primero reflexionan y luego intervienen, de tal manera que no tratan de extraer directamente de la experiencia las leyes, sino que primero hacen hipótesis y luego intentan comprobar si se cumplen. Sólo estos adolescentes trazan primero un plan y luego lo comprueban en todos los casos, teniendo en cuenta las combinaciones posibles (cit. en Delval, 2000).

De acuerdo con lo expuesto por Inhelder y Piaget en 1955 (cit. en Delval, 2000) a medida que los sujetos van creciendo van objetivando el problema y experimentado activamente para descubrir sus causas. Al final, utilizan un esquema que consiste en variar cada vez un factor y dejar todos los demás inalterados, para observar los efectos que se producen. Además es capaz de generar todas las combinaciones posibles de los factores, lo cual le permite actuar de forma exhaustiva.

El adolescente aborda los problemas que tiene que resolver de una manera distinta y mucho más eficaz que los niños de las etapas anteriores. Es capaz de entender y de construir sistemas teóricos complejos en los que los datos aparecen subordinados a la coherencia del sistema. Ésta es la forma de pensamiento característica de la ciencia que, naturalmente puede realizarse en muy distintos niveles de complejidad.

El periodo formal supone una gigantesca ampliación de las posibilidades de resolución de problemas. El adolescente es mucho más capaz que el niño de interpretar la experiencia y, sobre todo, de manipularla, de crear condiciones para poder observar un fenómeno, una palabra, de aislar las variables que producen un fenómeno. Es capaz también de formular hipótesis y de contrastarlas, de examinar si son ciertas o son falsas, etc. Su razonamiento es un arma muy potente para entender el mundo.

2. Antecedentes teóricos

2.1 Comprensión lectora.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios del siglo XIX, maestros y psicólogos han considerado su

importancia para el aprendizaje, lo cual los ha llevado a estudiar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Dicho interés ha aumentado y ha cambiado la concepción o percepción de cómo se da el proceso de la comprensión lectora.

La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad determinante para el aprendizaje escolar, ya que la mayor parte de la información que los alumnos adquieren, discuten, analizan, procesan dentro y fuera de las aulas surge a partir de los textos escritos. Por tal motivo la comprensión de textos es un tema al que se le dedica especial atención, ya que sin una comprensión adecuada, difícilmente los alumnos van a estar bien preparados para adquirir los contenidos curriculares (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Dicha actividad cobra especial importancia, ya que gran parte de los conocimientos nuevos son adquiridos por medio de textos escritos y uno de los objetivos primordiales, es que el estudiante logre desarrollar las habilidades y maneje las estrategias para adquirir conocimiento nuevo e integrarlo a su conocimiento previo. El objetivo principal de la lectura es, el obtener significado de la misma, es decir, comprender lo que el escritor nos quiere comunicar con el fin de formar nuestras propias interpretaciones.

García y cols. (1995) señalan que la lectura es un medio de comunicación que requiere de un emisor, de un receptor, de un instrumento y de un contexto. Cooper (1990) complementa argumentado que el lector reestructura sus conocimientos, pero también, el texto es modificado por las interpretaciones y representaciones que de él hace el lector, por lo que se considera

que la comunicación implica la comprensión entre lector y texto, es decir, interactúan y se modifican mutuamente.

En los años 60`s y 70`s, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1978, cit. en Cooper, 1990); si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Pero a medida en que los maestros se desplazaban a la decodificación, se dieron cuenta que aún había estudiantes que seguían sin comprender textos, con esto se concluyó que la comprensión no tenía lugar de manera automática.

Esta visión de la lectura llevó a considerar que, en su enseñanza no se diera importancia a lo que pudiese tener el texto de significativo para los aprendices, la importancia radicaba en la ejercitación de la habilidad decodificadora de los signos escritos, con las consecuentes críticas y castigos cuando el aprendiz cometía errores.

En la década de los 70`s y los 80`s, Anderson y Pearson, investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística, comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el lector, ofreciendo un nuevo enfoque que entendía a la lectura como una acción recíproca entre el texto y el lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (cit. en Cooper, 1990).

A partir de esta concepción se reconoce el papel activo del lector ya que el proceso de comprensión se entiende como una construcción del sentido del texto; lo cual se realiza de acuerdo con la competencia lingüística, el bagaje intelectual, cultural y emocional, dado que el lector relaciona el contenido del texto con

algo ya conocido por él; en este sentido Goodman, en 1967, afirmó que la lectura es un proceso de interpretación, y que el lector realiza una construcción que depende fuertemente de su conocimiento previo (Ferreiro y Gomez Palacio, 1986).

El texto contiene el significado “en potencia”, pero éste “se actualiza” por medio del lector en el proceso de transacción que supone la lectura. Habría que añadir, además, que el significado potencial del texto y el construido por el lector nunca son idénticos sino aproximados, puesto que involucra una serie de inferencias y referencias que están basadas en los esquemas propios del lector. El texto así construido es el que el lector comprende y cualquier referencia posterior que haga el lector respecto de lo leído tendrá por base el texto construido por él y no el publicado por el autor (Dubois, 1987, cit. en Sánchez, 1995).

A partir de esta visión la lectura puede entenderse como un proceso de interacción continua entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el lector intenta obtener una información acorde a los objetivos que guían su lectura (Solé, 1999).

Esta definición tiene varias consecuencias. En primer lugar, la concepción de un lector activo que procesa y analiza el texto. En segundo lugar, se considera que siempre debe existir un objetivo que regule la lectura, o dicho de otra forma, que siempre leemos con algún objetivo específico, para alcanzar alguna finalidad. Además de que los objetivos y finalidades que guían la lectura de una persona pueden ser muy amplios y variados, por ejemplo: realizar el seguimiento de instrucciones para armar algún objeto, realizar un juego, una receta de cocina; informarse sobre algún acontecimiento, confirmar alguna información, etc. Una tercera

implicación que se desprende en gran medida del objetivo que antecede la lectura. Es decir, como se señaló anteriormente, en referencia a la construcción personal que realiza el lector, aunque el contenido de un texto permanezca invariable, es posible que dos lectores motivados por objetivos diferentes, extraigan de él distinta información, el significado del texto se construye por la participación activa del lector, lo cual no quiere decir que el texto no tenga sentido o significado propio; sino que el lector lo actualiza, lo construye acorde a sus conocimientos previos y a los objetivos que guían su lectura (Monereo, 1990)

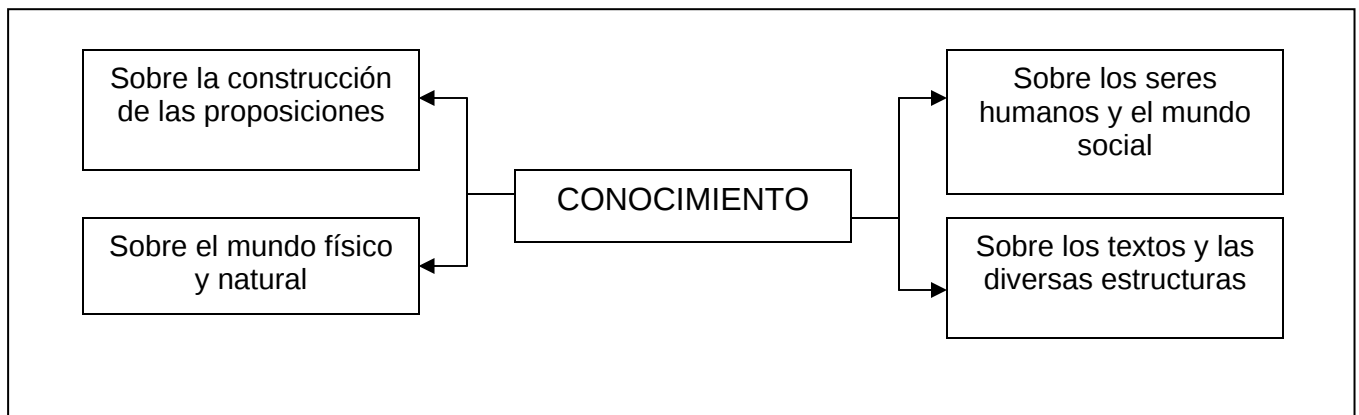
Para Palincsar y Brown, 1984 (cit. en Luceño, 2000), uno de los cuatro factores principales para la comprensión de un texto es el hecho de que el lector disponga del conocimiento previo relevante que le permita atribuir significado al contenido del texto.

Los conocimientos que el lector aporta a la comprensión, se suelen clasificar en tres grandes grupos:

- a) El conocimiento general del mundo, de las relaciones sociales y de las características de ciertas situaciones. A partir de este conocimiento se suelen explicar y predecir los distintos comportamientos humanos.
- b) El conocimiento sobre la organización de los textos o supraestructura, muy útil en la comprensión de los textos narrativos y expositivos.
- c) El conocimiento específico del tema o asunto acerca de lo que trata el texto relativo a un tema concreto (geográfico, histórico, científico, etc.). El papel de estos conocimientos es incuestionable, ya que se ha demostrado que los lectores con más conocimientos previos sobre un tema retienen más información significativa.

Sánchez (cit. en Luceño, 2000) en la década de los 90's reduce los tipos de conocimiento que inciden especialmente en la comprensión, a los siguientes (fig. A):

Figura A. Tipos de conocimiento



Sánchez, 1990 (cit. en Luceño, 2000)

Las investigaciones que tienen como objetivo verificar/comprobar el efecto de los conocimientos previos sobre la comprensión del texto, pueden clasificarse en tres grupos.

- a) Los estudios interculturales
- b) Los estudios de expertos-principiantes
- c) Los conocimientos equivocados del lector

a) *En los estudios interculturales* los lectores son seleccionados porque se distinguen por la naturaleza de sus conocimientos al ser de culturas diferentes. Los resultados de los estudios interculturales muestran que los sujetos leen más rápido los textos sobre su propia cultura y retienen mejor la información

que estos textos contienen. Asimismo, cometen más errores de interpretación en los textos que tratan de otras culturas.

- b) *Los estudios comparativos* de comprensión de textos en lectores principiantes y en lectores expertos, en un mismo dominio del saber, han mostrado que los lectores considerados expertos en un tema preciso adquieren más fácilmente conocimientos nuevos cuando realizan lecturas sobre ese asunto que los lectores considerados principiantes.

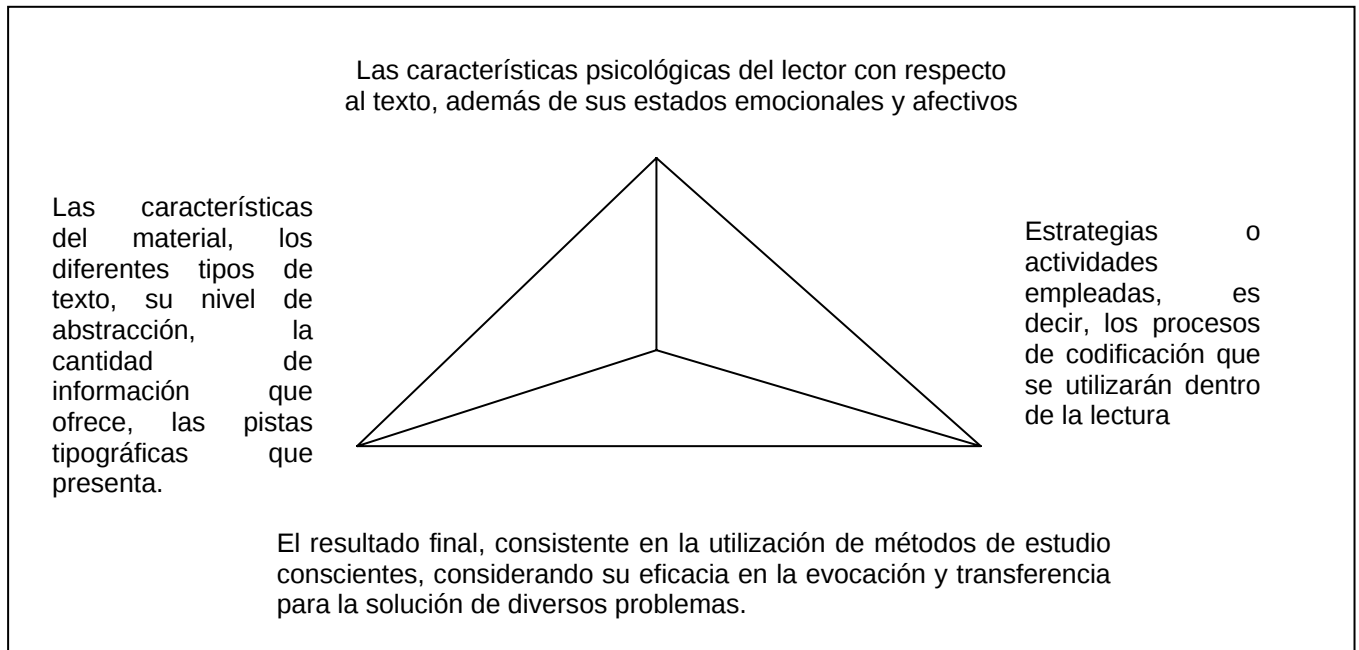
Las primeras investigaciones acerca del efecto de los conocimientos sobre la comprensión lectora incidieron sobre la cantidad de informaciones que el lector poseía. Los investigadores llegaron a la conclusión que cuantos más conocimientos poseía el lector sobre el asunto tratado en el texto, más posibilidad tenía de comprender el texto y de aprender nuevas informaciones (Sarmiento, 1995). No obstante, progresivamente, los investigadores comenzaron a preocuparse por la calidad de los conocimientos de lectores (su exactitud, sus errores...). Acontece, muchas veces, que nuestros conocimientos son vagos, incompletos o inexactos (incorrectos).

Los datos de que disponemos hasta ahora nos permiten sostener claramente la idea de que la comprensión lectora es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Esto trae consigo una serie de habilidades que deben inculcarse a los estudiantes, para que así desarrollen mejor su comprensión de textos y la aprovechen al máximo.

La comprensión lectora está influida por diversos factores, existen modelos como el de Bransford, Campione y Ambruster (cit. en Sánchez, 1998), que enfatizan cuatro factores que intervienen en

el proceso de aprendizaje y comprensión de textos, es el modelo del tetraedro del aprendizaje que está compuesto por los elementos que se muestran en la figura B.

Figura B. Tetraedro del aprendizaje



Cooper (1990)

añade otros

factores como:

Bransford, Campione y Ambruster (cit. en Sánchez, 1998)

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

Es importante reconocer que para el estudio del proceso de lectura, deben tomarse en cuenta el lector y el texto; hasta este

momento se ha mencionado solo la participación del lector, sin embargo no puede dejarse de lado la participación de los textos, dado que éstos también son diferentes y ofrecen distintas posibilidades y limitaciones en el proceso de la transmisión escrita. Encontramos que los textos están diseñados bajo distintas estructuras textuales o “superestructuras” (Van Dijk y Kintsch, 1983) las cuales restringen la forma en cómo se organiza la información escrita, lo que obliga al lector a tener conocimiento de ellas por lo menos de manera intuitiva, para facilitar y lograr una comprensión adecuada de la información contenida en los textos. No encontramos la misma información en un cuento que en un texto académico, en una enciclopedia, una novela, etc.; cambia el contenido y además la estructura textual, estas características modifican de manera sustancial el estudio de la comprensión de textos.

2.1.1 El texto

Otro elemento importante para que se dé una adecuada comprensión lectora se refiere al tipo de texto y sus características.

Se considera al texto como una unidad lingüística-pragmática que tiene como fin la comunicación. Es cualquier estructura sintáctica o unidad constituida por un conjunto de oraciones que, al agruparse, conforman párrafos, capítulos u obras, que constituyan una idea completa (Gómez Palacio y Ferreiro, 1990).

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

- Forma grafica. Características de direccionalidad y extensión que posee el texto.
- Relación con el sistema de la lengua. El texto posee un sistema ortográfico, un conjunto de letras (grafías), un sistema de reglas de combinación, un sistema de puntuación, entre otros.
- Estructura. El texto se tipifica de acuerdo con diferentes estilos, se diferencian entre sí por sus formas de construcción (superestructura) y por su función comunicativa.
- Contenidos. El texto debe presentar una relación lógica entre las proposiciones.

Pueden clasificarse según:

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

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

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

Existen dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos. Los textos narrativos cuentan una historia y son los materiales de tipo literario. Los textos expositivos brindan información y refieren hechos y son los materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias sociales (Cooper, 1990).

Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo, posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto. Así que, un elemento fundamental dentro de la comprensión lectora, es la necesidad de mostrar a los lectores como comprender los materiales narrativos, o historias de ficción y los materiales expositivos o informativos.

Actualmente se considera que todos los elementos mencionados anteriormente tienen un peso importante dentro del proceso de lectura y, por lo tanto, deben tomarse en cuenta cuando se trata de enseñar a leer y comprender (Solé, 1999).

2.2 Modelos teóricos

Para acercarnos al estudio de la comprensión lectora, procesos de desarrollo y otros factores que intervienen, revisaremos diferentes modelos teóricos que han sido significativos al respecto:

La lectura puede estudiarse desde diferentes puntos de vista, la lingüística por ejemplo se interesa particularmente en describir las normas de una lengua referidos a la ortografía, morfología, así

como a los aspectos sintácticos y semánticos de la lectura, sin embargo desde esta óptica no se explican los mecanismos psicológicos implícitos como pueden ser el recuerdo y la representación mental del texto (De Vega y cols, 1990). A continuación se presentan diversas perspectivas referidas a la lectura.

- La postura que guarda la inteligencia artificial es el interés en desarrollar algoritmos en las computadoras que simulen el procesamiento humano, en este sentido el avance tecnológico perfecciona la ejecución de las computadoras y no la práctica humana.
- La neuropsicología del lenguaje estudia el deterioro selectivo de las funciones de la lectura, generalmente como consecuencia de lesiones cerebrales.
- La perspectiva de la Psicología Cognitiva plantea que el aprendizaje se logra cuando el individuo es capaz de elaborar una representación personal y objetiva sobre un objeto de la realidad o contenido.
- Las aportaciones de la Psicología Instruccional como campo de aplicación de la Psicología Cognitiva están orientadas al desarrollo de técnicas de aprendizaje de la lectura (De Vega y cols, 1990).

De esta forma observamos que el estudio interdisciplinario de la lectura permite analizarla como una actividad múltiple. Dados los objetivos del presente trabajo nos referiremos al proceso lector desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva. La concepción que se tiene sobre la comprensión lectora en este enfoque, consiste en la construcción de un significado del texto leído, en la cual el lector hace una relación del conocimiento nuevo que está adquiriendo, con su conocimiento previo, con lo cual desarrolla nuevos esquemas.

Existe un consenso al considerar a la lectura como una actividad con diferentes componentes de procesamiento, de igual manera se considera que un modelo explicativo de la lectura debe tomar en cuenta:

- El establecimiento de la relación temporal de los componentes
- Una descripción de su estructura
- Identificación de los componentes cognitivos
- Determinar el modo en que los componentes se comunican entre si

En cuanto al establecimiento temporal de los componentes de la lectura se conocen dos posturas: la primera de ellas postula que el procesamiento del texto se presenta de manera serial, esto significa que los mecanismos de lectura van siguiendo un orden estructurado, se inician con la decodificación de letras, se continua con palabras, después con el acceso léxico, análisis sintáctico, etc., siempre siguiendo este orden predeterminado. La otra posibilidad es el procesamiento en paralelo en donde dichos componentes se solapan temporalmente (De vega y cols, 1990).

Sobre la estructura funcional de la lectura se conocen dos supuestos:

1. Concepción Modular
2. Concepción Interactiva

1. Concepción Modular

Supone que el sistema esta compuesto por unidades funcionales autónomas o módulos. Estas unidades contienen el flujo

de información y se caracterizan por ser mecanismos altamente especializados dedicándose a ejecutar sólo una operación.

La concepción modular se explica a través de dos modelos teóricos:

Modelo de abajo-arriba

En el modelo abajo-arriba se considera que el flujo de información se comunica desde los módulos inferiores a los superiores. La tarea del lector se inicia a partir de la decodificación de letras, palabras, frases, etc. Es un modelo que centra la importancia del proceso lector únicamente en el texto, dejando de lado la actividad propia del lector, se da un peso considerable a las habilidades de decodificación, se considera que el lector logra la comprensión porque es capaz de decodificar el texto en su totalidad.

Modelo arriba-abajo

El modelo descendente manifiesta todo lo contrario al modelo anterior, en ésta propuesta el lector parte de su conocimiento previo y de sus capacidades cognitivas para anticiparse al contenido del texto, la actividad primordial se presenta durante el procesamiento al comprobar o rechazar las inferencias realizadas, desde esta postura el texto es procesado para su comprobación. Este procesamiento se realiza de manera secuencial, jerárquica y en forma descendente.

Actualmente no se aceptan construcciones totalmente seriales, en principio porque resultan lentas e ineficientes, ya que cada operación requiere ser finalizada para iniciar la siguiente. Además

la organización propia del cerebro indica que éste funciona por medio de una red masiva de miles de millones de procesadores interconectados que operan en paralelo. Sin embargo, se puede mantener la noción de modularidad porque permite una mejor comprensión de los componentes de la lectura, así como la comunicación que existe entre ellos.

2. Concepción Interactiva

Las limitaciones de los modelos anteriores han llevado a considerar a la lectura como un proceso interactivo en el que el producto final depende simultáneamente de los datos proporcionados por éste, de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura.

Se considera que al leer un texto el sujeto comienza guiado fundamentalmente por el mismo, procesando la información de modo ascendente. Sin embargo, en la medida en que este proceso aporta al lector un núcleo de información, éste activa un pequeño número de datos o esquemas de conocimiento que permiten integrar la información y ayudan a la comprensión de las frases siguientes, dado que restringen los valores que pueden tomar las variables al inducir la realización de ciertas inferencias y no otras sobre aspectos no especificados en el texto (Alonso, 1995). El sujeto construye, entonces, un modelo a partir de los esquemas activados por los elementos iniciales del texto, modelo que va siendo precisado de forma progresiva a medida que la información inicialmente implícita se va haciendo explícita. En principio se espera que lo haga por aproximaciones sucesivas y utilizando sus estructuras de conocimiento para interpretar la nueva información,

reestructurando sus esquemas e integrando la información novedosa.

El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias; es decir, a través de sus conocimientos previos. Por ejemplo, si un lector no ha tenido experiencia alguna en un tema determinado, no dispondrá de esquemas para evocar un contenido específico y la comprensión será muy difícil. Diversos estudios acerca de la comprensión lectora demuestran que los esquemas y la información previa de que dispone el lector, influyen de manera determinante en su comprensión (Adams, Bertram, Durkin, Pearson, cit. en Cooper, 1990).

Respecto a la teoría del esquema García y cols. (1995) conciben la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis en el que el sujeto, a partir de los indicios que proporciona el texto, genera determinados esquemas-hipótesis que se evalúan contrastándolos con las oraciones sucesivas hasta lograr una interpretación consistente. Esta teoría explica cómo se forman tales estructuras y cómo se relacionan entre sí a medida que un individuo almacena conocimientos.

Para Rumelhart, un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos en la memoria individual (cit. en Cooper, 1990). De acuerdo a Cooper (1990) los esquemas son núcleos estructurados de conocimientos que representan conceptos genéricos y sus relaciones almacenados en la memoria.

2.3 Dificultades en la comprensión lectora

El interés por estudiar el proceso evolutivo del desarrollo de la comprensión es relativamente nuevo. Con anterioridad, la gran

mayoría de los maestros sólo se ocupaban de que el estudiante aprendiera a leer y a escribir palabras y a formar oraciones, sin tomarle menor importancia a los métodos de enseñanza, y sin saber si realmente el niño comprendía el texto leído.

En la actualidad y debido a la importancia que se le da a la comprensión, se ha hecho todo lo posible porque los estudiantes no sólo memoricen o copien la información de los textos, sino que interpreten con sus propias palabras, lo que entienden de ellos.

Para esto, se han hecho numerosas evaluaciones para determinar cual es la mejor forma en la que los estudiantes llegan a comprender un texto.

La evaluación de la comprensión lectora es una cuestión difícil, dada la complejidad de factores que intervienen y las múltiples interrelaciones entre ellos. Es un tema discutido y la investigación se dirige a la búsqueda de procedimientos de evaluación de la capacidad de comprensión en si misma, que excluyan la posible influencia del nivel de información previa que se tenga sobre el contenido del texto, aunque todavía no existen pruebas claras en ese sentido.

La mayoría de las pruebas y tests que existen en el mercado para evaluar la comprensión, utilizan como criterio las respuestas a preguntas acerca del contenido del texto, diferenciando algunas de ellas entre preguntas de tipo literal sobre información explícita en el texto, preguntas de tipo inferencial sobre información implícita y preguntas valorativas o de enjuiciamiento del texto.

El reconocimiento de palabras es una habilidad importante durante los primeros estadios del aprendizaje de la lectura, y es esencial para la detección temprana de dificultades. Las dificultades lectoras posteriores normalmente implican problemas de comprensión que no se detectan fácilmente. En particular, es importante establecer si los problemas de comprensión del niño son el resultado de dificultades de decodificación o si, por el contrario, aquellos problemas tienen lugar a pesar de contar con habilidades de decodificación.

Hay una cantidad de pruebas especializadas de reconocimiento de palabras que se utilizan, con frecuencia, para determinar el nivel de habilidad lectora de un niño en relación con otros. Esas pruebas emplean palabras de longitud y dificultad creciente que el niño ha de leer en voz alta. Si bien esas pruebas son útiles para confirmar la existencia - o la ausencia - de un problema de lectura, no identifican las dificultades de procesamiento que son la fuente del problema.

Cuando un niño fracasa en la comprensión lectora, no debe atribuirse únicamente a problemas en la decodificación, ésta era una idea que se aceptaba comúnmente por la mayoría de los profesores e investigadores que estudiaban las dificultades de aprendizaje de la lectura hasta hace algunos años. Dicho fracaso puede ser causado por distintos factores, todos ellos relacionados entre sí, como pueden ser, la confusión sobre las demandas de la tarea (no pueden seguir una instrucción), la deficiencia en el conocimiento previo, el desconocimiento o mal manejo de estrategias, una insuficiencia en el control de la comprensión o dificultades en el ámbito afectivo-emocional. Sin embargo, la tendencia mayoritaria en la actualidad consiste en atribuir los

fracasos principalmente a un déficit en el manejo de las estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora. Por tal motivo, actualmente se ha reconocido la importancia de las estrategias metacognitivas para facilitar la comprensión lectora.

Para ser un buen lector no sólo es necesario implicarse activamente en la lectura del texto sino que también exige ser competente desde el punto de vista de las estrategias. Así, diversas investigaciones ponen de manifiesto que los alumnos que fallan en la comprensión se caracterizan por tener una actitud pasiva cuando leen, lo que les lleva a una actividad rutinaria, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y construcción del significado y, por lo tanto, a una falta de ajuste de las estrategias lectoras a las demandas de la tarea. Es decir, un déficit estratégico (escasez e inadecuación de las estrategias), sería una de las principales causas de los problemas de comprensión (Sánchez, 1993, cit. en Defior, 1996).

Tomando en cuenta los principales factores que influyen en las dificultades de la comprensión lectora, diversos estudiosos de dicha actividad señalan que, la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto (Carr y Levy, Oakhill y Garnham, cit. en Defior, 1996). De acuerdo con la información anterior, se puede decir que, para llevar a cabo una lectura adecuada, se necesita la intervención de mecanismos (decodificación, conocer las demandas de la tarea, vocabulario suficiente, buena memoria, dominio de estrategias de comprensión, control de las estrategias, buen concepto de sí mismo e interés en la tarea) los cuales forman un conjunto de factores muchos de los cuales se comparten con el lenguaje oral.

Los fracasos en la comprensión lectora pueden producirse debido al inadecuado funcionamiento de tales mecanismos o factores, lo más frecuente es que sea en conjunto, debido a su estrecha relación, además del solapamiento que se presenta entre éstos. Algunas fallas en los mecanismos mencionados son:

- A. Deficiencias en la decodificación.
- B. Confusión respecto a las demandas de la tarea.
- C. Pobreza de vocabulario.
- D. Escasos conocimientos previos.
- E. Problemas de memoria.
- F. Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.
- G. Escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas).
- H. Baja autoestima.
- I. Escaso interés en la tarea.

Para identificar una dificultad de aprendizaje es necesario llevar a cabo una evaluación, la cual implicará necesariamente supuestos cognitivos de la lectura para detectar el origen de la dificultad y, a partir de los resultados, se podrá plantear la elaboración de un programa de intervención.

Las dificultades lectoras implican normalmente un fallo en el reconocimiento del material. El reconocimiento es el más básico de estos procesos, ya que el reconocer una palabra es previo a su comprensión. Las dificultades de comprensión no se dan normalmente en el nivel de las palabras, sino en el de los sintagmas, las oraciones y la integración de la información de éstas (Oakhill y Garmham 1990, cit. en Dockrell y McShane, 1997).

Quizás más que otras dificultades de aprendizaje específicas, las dificultades de lectura obstaculizan el progreso educativo en una amplia variedad de áreas, dado que la lectura es la vía de acceso a una amplia gama de informaciones. En efecto, no aprender a leer en los primeros años escolares deja al niño fuera de gran parte de los restantes aspectos del currículo escolar. Si un niño tiene problemas de lectura, es muy probable que ello dificulte su progreso aritmético. Las dificultades de lectura también afectarán negativamente a la adquisición de conocimientos más allá del currículo (Utria, 1998).

2.4 Estrategias de aprendizaje

El carácter interactivo del proceso de lectura permite instrumentar una serie de acciones que conducen a la comprensión del texto. En cuanto a los textos se refiere actualmente se proporcionan ayudas intratextuales, señalizaciones, ayudas extratextuales, etc., las cuales tienen como objetivo favorecer la construcción del significado del texto. En cuanto al lector la intervención gira en torno al desarrollo de estrategias, por lo tanto a continuación abordaremos de manera explícita el carácter estratégico en la lectura.

Dentro de la ciencia cognitiva las estrategias al igual que otros procedimientos, regulan la actividad de las personas, la aplicación de éstas permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar al objetivo propuesto. Es característica de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción, Valls en 1990 (cit. en Monereo, 1990) indica que las estrategias son “sospechas

inteligentes” porque llevan su propio riesgo acerca del camino más adecuado a tomar.

Las estrategias se diferencian de técnicas o procedimientos porque se utilizan de manera flexible y se aplican de acuerdo a la situación particular.

Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección, es decir supervisión, evaluación y modificación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían, lo anterior indica que son capacidades cognitivas elevadas, estrechamente ligadas con la metacognición.

Enfocándonos específicamente en el concepto de estrategias de aprendizaje Muriá (1994) las define como actividades físicas observables (conductas) y/o mentales (pensamientos) que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado como sería el resolver una tarea y así facilitar el aprendizaje.

Díaz Barriga y Hernández (2002) indican que una estrategia de aprendizaje es un conjunto de pasos que el aprendiz utiliza de forma intencional, teniendo como objetivo aprender de manera significativa. Además la utilización de las estrategias de aprendizaje se realiza de manera flexible.

Thomas y Roohwer, en 1986 (cit. en Hart y Spence, 1998) destacaron la importante tarea que tienen a cargo guías, instructores y maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que durante los primeros grados escolares se encargan de informar a los alumnos de manera explícita qué es lo que deben aprender, qué deben hacer, cómo y cuándo lo deben hacer.

Por éste y muchos otros razonamientos se desprenden argumentos considerables para promocionar en los diferentes niveles educativos la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje que den soporte en la formación académica de los estudiantes.

2.4.1. Estrategias para la comprensión de textos

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

Estas estrategias son procedimientos mentales que permiten adquirir y elaborar la información que proporcionan los textos, teniendo como objetivo el logro de la comprensión. Una característica de suma importancia es que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o texto, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; además para su aplicación están establecidos implícitamente componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, esto es: el lector puede diferenciar qué comprende y cuándo comprende.

Existen estrategias que pueden ayudar en acciones remediales, las cuales están basadas en modelos de intervención los cuales dentro de la comprensión lectora han basado su desarrollo en:

- El conocimiento de los procesos cognitivos involucrados en la lectura.

- La concepción del lector como un individuo activo, mejorando su ejecución mediante el entrenamiento de estrategias específicas (Álvarez, 1996).

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

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

Diferentes estudios indican que el patrón de adquisición de las estrategias generales de memoria, y el de las estrategias de comprensión y memoria de textos son similares y pueden describirse en las siguientes fases:

Fase 1. El lector no posee la estrategia y por tanto no puede resolver la tarea de manera adecuada.

Fase 2. Si bien el sujeto posee la estrategia no hace un uso consistente y espontáneo, aunque dado que la conoce la utiliza correctamente cuando así se le requiere.

Fase 3. El sujeto es capaz de reconocer las demandas de la tarea utilizando de manera consistente, eficaz y espontánea las estrategias, dando como resultado el logro de la tarea propuesta.

Sin embargo, lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlas eficazmente de manera flexible de acuerdo al propósito que se persiga.

La clasificación de las estrategias para la comprensión lectora varía en diferentes dimensiones, la más importante de exponer es la de nivel de generalidad-especificidad, ya que de ello depende en gran medida la posibilidad de poner en práctica el entrenamiento en situaciones cotidianas.

Solé (1999) y Alonso (1995) proponen una clasificación de estrategias de comprensión lectora que pueden enseñarse a los niños y estudiantes para tener un mejor provecho de sus lecturas. La clasificación está organizada con base al momento en que ocurren en el proceso de la lectura; en este sentido, es posible hablar de estrategias que pueden aplicarse antes, durante y después del proceso lector, como se indica a continuación:

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

B) Dichas estrategias ocurren durante la interacción con el texto. El uso de las claves del texto y del conocimiento previo para generar inferencias y predicciones sobre el significado de palabras, frases, fragmentos del texto, etc., y para evaluar y revisar las

hipótesis formuladas. Esto supone que el sujeto debería aprender qué tipos de preguntas hacerse en función del propósito de lectura y del tipo de texto; qué criterios debe utilizar para valorar qué información es importante para centrar la atención sobre ella y cuál no lo es, para prescindir de la misma; y qué tipos de acciones son apropiadas y en qué circunstancias para remediar los fallos de comprensión.

C) Estrategias de control tales como la búsqueda de conocimiento previo. El sujeto debe aprender qué puede y qué debe hacer para que su aprovechamiento de la lectura sea óptimo.

D) Estrategias de supervisión y regulación (relectura; elaboración de esquemas, imágenes y analogías, autocuestionamiento; uso de ayudas auxiliares como cuestiones anexas, organizadores previos, etc.). El lector debe aprender a identificar los distintos tipos de relaciones lógicas y retóricas que pueden establecerse entre las proposiciones de un texto, a identificar las claves explícitas típicas que señalan tales relaciones y a decidir cuáles de las estrategias mencionadas pueden ayudarle a construir una representación adecuada del significado del mismo.

Una de las características fundamentales en que se diferencian a los sujetos con mejor comprensión lectora de los que comprenden peor lo que leen es el grado en que unos y otros supervisan su comprensión durante la lectura, detectando lagunas e inconsistencias, y el grado en que una vez detectadas ponen en juego estrategias adecuadas para remediar los fallos de comprensión.

Para remediar los fallos de comprensión el lector, dispone de diferentes estrategias en relación con las cuales debe conocer qué estrategia aplicar, cuando aplicarla y por qué hacerlo.

Al término de la lectura es necesario realizar una actividad evaluativa para estimar el grado en que se ha comprendido el texto de manera global y si éste cumple con el propósito establecido. Dicha evaluación, permite que, en caso de no satisfacer el objetivo, puedan llevarse a cabo otras actividades estratégicas como la relectura parcial, exploraciones, etc.

Cuando el proceso de lectura ha finalizado en parte o en su totalidad, principalmente se reconoce la estrategia de evaluación de los procesos y productos, evaluar si la comprensión ha tenido lugar por medio de la identificación de la idea principal y la construcción del resumen.

De esta manera concluimos que el conocimiento y uso de estrategias tiene como finalidad intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se lee, así como detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. El uso adecuado de las estrategias es responsable del logro de una construcción profunda del texto.

2.4.2 Metacognición y lectura

Un concepto central relacionado con el uso de estrategias de comprensión de lectura es el de Metacognición, existe consenso al considerar que la metacognición se refiere a la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación,

de planificarla y que permite controlar y regular la actuación de los mismos (Solé, 1992).

La madurez cognitiva requiere saber qué se quiere conseguir y cuáles son los pasos a seguir para el logro de una meta. Al hacer esta distinción bimodal (qué y cómo) se resaltan las dos dimensiones de la metacognición.

1. La metacognición como conocimiento de los productos y operaciones cognitivas.
2. La metacognición como autorregulación de las operaciones cognitivas.

Algunos autores incluso llegan a distinguir, a partir de la segunda dimensión, entre metacognición y autorregulación, señalando que la dimensión uno corresponde exclusivamente a la metacognición mientras que la segunda a la autorregulación distinción que sostenemos aquí (Brown y Palincsar, 1989). En este contexto se desprende el concepto de metacomprensión, entendiéndose como el conjunto de conocimientos que tenemos sobre nuestra propia comprensión y que implica el establecimiento de las siguientes actividades:

- Saber qué es comprender
- Distinguir la comprensión de otras operaciones mentales
- Saber cuándo se comprende
- Saber qué hacer mentalmente, y cómo para comprender
- Observar si la acción que se está realizando lleva al objetivo que se busca (comprender)
- Saber corregir esa acción si no es acertada
- Evaluar el resultado final y comprobar si se ha comprendido

Dentro de la autorregulación en la comprensión de textos pueden identificarse tres tipos de estrategias (Díaz Barriga y Hernández, 2002):

1. Las que se refieren a la planificación del proceso de comprender que incluyen precisar el objetivo y la meta de la lectura, determinar cuanto sabe el lector sobre el tema que lee (si sabe, qué es lo que sabe, y que necesita saber, etc.). También es necesario seleccionar las estrategias adecuadas para el procesamiento de cada parte del material, considerando la naturaleza del mismo y las características del lector.
2. Las referidas a la supervisión del proceso, lo que significa monitorear de manera permanente su ejecución para verificar si se están utilizando las estrategias cognoscitivas adecuadas, determinar a presencia de problemas de comprensión, y tomar las medidas necesarias para resolverlos, así como, para determinar cuándo se debe utilizar otra estrategia.
3. Las de evaluación de la ejecución del procesamiento de la información, que comprenden determinar cuándo y cuánto se ha comprendido, determinar la eficacia de las estrategias empleadas, tanto de las cognoscitivas como las metacognitivas.

Además de las estrategias, se ha observado en el repertorio que poseen los lectores expertos la aplicación de la siguiente estrategia, la cual consiste en continuar leyendo y buscar información necesaria para resolver el problema de comprensión en los siguientes fragmentos del texto.

Cuando el lector detecta un fallo en la comprensión debe hacer la inferencia pertinente, mantenerla en la memoria de manera provisional, contrastarla con la información que va obteniendo y revisarla cuando sea necesario. El proceso requiere hacer juicios sobre el grado en que el contexto restringe la interpretación dada y sobre la legitimidad de las inferencias hechas (García M, 1995).

La conclusión general que se desprende de las investigaciones revisadas es que los lectores inmaduros tienen dificultades para hacerse cargo de sus propios procesos cognitivos durante la lectura esto se manifiesta en una deficiente habilidad para supervisar el propio proceso de comprensión en sus dos componentes de evaluación y regulación (Vosniadou, Pearson y Rogers, 1988).

2.4.3 Supervisión en la comprensión lectora

Una de las actividades autorreguladoras más importantes en la lectura es la supervisión de la comprensión lectora, que implica decidir si hemos entendido (evaluación) y dar los pasos apropiados para corregir los problemas de comprensión que se hayan percibido (regulación).

Para supervisar su comprensión el lector puede utilizar:

- a) El criterio léxico, cuyo uso se manifiesta cuando los lectores se preguntan por el sentido de palabras nuevas o de palabras familiares cuyo significado conocido no se ajusta al contexto actual.
- b) El criterio sintáctico, cuyo uso se manifiesta cuando el lector modifica su ritmo de lectura ante frases gramaticalmente no aceptable.

- c) El criterio semántico, cuyo uso se manifiesta cuando el lector varía su ritmo de lectura o se hace preguntas relativas al significado ante referentes ambiguos, ante exposiciones cuyo significado contradice lo dicho antes en el texto o lo que el sujeto conoce previamente sobre el tema, cuando parafrasea lo que va leyendo con el objeto de determinar si tiene sentido o cuando tras resumir o esquematizar el contenido trata de ver si el esquema se ajusta a lo que dice el texto, etc.

La aplicación de la estrategia de supervisión debe ser considerada desde el inicio de la lectura, la planificación de la lectura considera el propósito que se tiene al leer y éste determina la forma en que el lector se dirigirá durante la lectura y debe entonces, supervisar su actuación desde el comienzo y durante todo el proceso.

2.4.4 Enseñanza de estrategias de comprensión de textos

Dada la importancia del carácter estratégico en la lectura, éstas deben enseñarse de manera explícita durante la formación académica de los aprendices para garantizar una adquisición significativa de los contenidos. En principio debe tenerse en cuenta la necesidad de planear el entrenamiento con base en una concepción que enseñe las estrategias de comprensión de manera informada y autorregulada. La enseñanza de estrategias específica de comprensión debe realizarse en forma conjunta con el conocimiento metacognitivo y autorregulado (Baker y Brown, 1984; Paris y Lindauer, 1982. cit en Díaz Barriga y Hernández, 2002).

La enseñanza de estrategias de lectura cuenta con diferentes metodologías, sin embargo tal como lo mencionamos anteriormente

no es suficiente con enseñar en que consisten cada una de ellas, también es necesario incorporar la reflexión de cuándo, dónde y por qué utilizarlas, además debe realizarse en forma conjunta con el conocimiento metacognitivo y autorregulado.

Monereo (1990) sugiere tres métodos de enseñanza para el entrenamiento de las habilidades metacognitivas:

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

Aunado a lo anterior, existen programas de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora y actualmente el método instruccional se ha utilizado para lograr que los alumnos usen estrategias metacognitivas, cognitivas y autorreguladoras que les permitan saber cómo y cuando utilizarlas, así como el beneficio que les proporciona su uso (González, 1993).

Uno de ellos es el de Paris, Cross y Lipson, desarrollado en 1984, conocido como Programa de Estrategias Relacionadas con el Aprendizaje. El segundo y el tercero consisten en programas de instrucción en la comprensión de textos expositivos, el desarrollado por Baumann en 1984, denominado “Programa de enseñanza directa” y el producido por Sánchez en 1990, “Programa de

instrucción en la comprensión” y por último, se conoce el sistema de enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (cit. en Defior, 1996).

A continuación presentamos los programas de entrenamiento que han sido relevantes para los fines del presente trabajo.

Programa diseñado por Paris y cols. (cit. en Mateos, 1995)
“Informed Strategies for Learning”

Este programa pretende fomentar el conocimiento de diversas estrategias relacionadas con la comprensión de la lectura proporcionando información sobre los aspectos declarativos, procedimentales y condicionales de las mismas. El programa está dividido en tres fases de una duración aproximada de cinco o seis semanas cada una: la primera fase se dirige a la enseñanza de cuestiones generales (propósitos de lectura, planes y estrategias), la segunda fase se centra en la enseñanza de estrategias específicas relacionadas con la construcción e identificación del significado del texto (activación del conocimiento previo, elaboración de resumen, inferencias e ideas principales) y la tercera fase se dirige a la enseñanza de estrategias de supervisión de la comprensión (estrategias para evaluar y regular la propia lectura tales como la relectura y el autocuestionamiento).

La instrucción incluye la explicación de la estrategia, el uso de metáforas, los diálogos entre alumnos y profesor, la práctica dirigida y la extensión de las estrategias a distintas áreas de contenido.

Programa de Brown y Palincsar (1984); Palincsar y Brown (1985) Metodología de la Enseñanza Recíproca.

La enseñanza recíproca se refiere a un procedimiento Instruccional que toma lugar en grupos de aprendizaje cooperativo y se caracteriza por una práctica guiada respecto a la aplicación flexible de cuatro estrategias concretas para la comprensión de textos, las cuales son: hacer preguntas, resumir, clarificar y predecir. El guía y los participantes toman turnos para coordinar las discusiones sobre el contenido del texto con el fin de comprenderlo conjuntamente (Hart y Spence, 1998).

El entrenamiento llevado a cabo en los estudios realizados por las autoras comenzaban con unas sesiones introductorias en las que se discutían las razones por las que a veces es difícil comprender el texto, se explicaban las estrategias que iban a aprender a usar y el valor de esas actividades particulares para la comprensión y se practicaban las mismas en ejercicios escritos para asegurar que los alumnos tuvieran una competencia mínima antes de proceder a la “enseñanza recíproca” que era la fase fundamental del entrenamiento.

En la fase inicial del entrenamiento, el adulto conduce el diálogo modelando las actividades apropiadas y los alumnos son observadores relativamente pasivos. Posteriormente son los alumnos los que asumen un papel central en la conducción de las sesiones aunque siempre con la asesoría del guía o profesor en caso necesario.

La justificación de la enseñanza recíproca está derivada de la teoría e investigación cognitiva y evolutiva. Las estrategias son

ejemplos de la clases de actividades cognitivas que los lectores habilidosos usan cuando interactúan con textos y sirven para estimular la autorregulación y el automonitoreo que promueve el aprendizaje intencional (Brown y Campione, 1981). El contexto de tipo social, interactivo y holístico con el que se enseñan es lo característico y novedoso de esta metodología. El diseño de este contexto ha estado inspirado principalmente por tres principios teóricos, derivados de los trabajos de Vigotski.

El primer principio es el que señala el origen social de todos los procesos cognitivos; esto es, que el funcionamiento mental ocurre primero dentro de las interacciones sociales y que posteriormente se internalizan.

El segundo principio es la “zona de desarrollo próximo”, la cual fue descrita por Vigotski (cit. en Delval, 2000) como la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución de problemas independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de problemas bajo la guía de algún adulto o compañero más capaz, esto puede indicar el nivel al que puede elevarse un individuo con ayuda de los otros. La enseñanza recíproca fue diseñada para promover una zona de desarrollo próximo en la cual los estudiantes, con la ayuda de los maestros y de compañeros más avanzados, toman una responsabilidad cada vez mayor en la realización de una actividad (el manejo autorregulado de las estrategias). La asistencia provista al aprendiz ha sido comparada con el andamiaje, en tanto que dicho apoyo es temporal y ajustado de acuerdo a las necesidades de los participantes.

Finalmente, en el tercer principio, Vigotsky (cit. en Delval, 2000) argumentaba que los procesos psicológicos son adquiridos en

actividad contextualizada y holística. A diferencia de las aproximaciones reduccionistas, en las cuales, las actividades cognitivas son enseñadas separadas y aisladamente; Vigotsky, por el contrario, enfatizaba que la integridad de la actividad debía ser mantenida de manera que el aprendiz se involucrase en la actividad total. En el caso de la enseñanza recíproca, las estrategias no son desglosadas en habilidades componentes, ni son practicadas en forma aislada, ni fuera del contexto de lectura significativa y funcional. (Palincsar y Brown, 1984)

Hay que tener bien presente que Vigotski se está refiriendo a las funciones mentales como el pensamiento, el razonamiento, la solución de problemas o la memoria lógica, más que a los contenidos del pensamiento del individuo.

Un sujeto puede tener un nivel de desarrollo dado que se manifiesta en la capacidad para resolver independientemente un problema; pero además, con la ayuda de adultos o de compañeros más capaces, puede alcanzar niveles, más altos, que difieren en sujetos que se encuentran en el mismo nivel de desarrollo real, pero que tienen potenciales de aprendizaje diferentes. La noción de zona de desarrollo próximo es interesante y subraya la importancia de la cooperación y del intercambio social en el desarrollo.

La cooperación es una de las actividades más importantes del ser humano. Los elefantes han sobrevivido por su tamaño; los guepardos por su rapidez; los humanos por su habilidad para cooperar para el bien del equipo. En la vida moderna, las personas que pueden organizarse como grupo para alcanzar un objetivo común, es muy probable que lo consigan (Slavin, 1982. cit. en Mayer 2002).

En el aprendizaje cooperativo, grupos pequeños de hasta seis alumnos, de distinta habilidad, trabajan juntos como grupo en una tarea académica. En vez de competir uno con el otro, los miembros del grupo trabajan juntos y se los evalúa como equipo. Por ejemplo, en vez de que cada alumno intente superar al compañero, en la nota del examen, el objetivo de aprendizaje cooperativo es mejorar las puntuaciones combinadas de todos los miembros del grupo por tanto, si la puntuación media del grupo muestra un incremento en el examen, el grupo entero recibe una recompensa. En síntesis, en el aprendizaje cooperativo los estudiantes pasan parte del tiempo en clase trabajando en pequeños grupos heterogéneos, en los que se espera que se ayuden a aprender unos a otros (Slavin, 1983, cit. en Mayer, 2002).

3. Experiencias similares en comprensión lectora

A continuación se describen algunas investigaciones de comprensión lectora realizadas con anterioridad a la elaboración de este trabajo, las cuales se clasifican de acuerdo con el método de enseñanza utilizado.

Conocimiento previo

Durante la década de los 30`s Bartlett realizó estudios relacionados con la comprensión de textos y afirmó que las experiencias pasadas están organizadas bajo la forma de esquemas y son utilizadas para comprender hechos nuevos encontrados en un texto, (Wilson y Anderson, cit. en Luceño, 2000). El enfoque constructivista acerca de la comprensión lectora, pone de relieve que el sentido está más allá de las palabras, oraciones o párrafos

que componen el texto; lo que aporta el lector, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias organizados en su memoria, y la capacidad para realizar inferencias y dominio del vocabulario. La teoría de los esquemas de Rumelhart avala este análisis (cit. en Luceño, 2000).

También se intentó comprobar la eficacia de enseñar a los niños a mejorar su comprensión lectora utilizando la activación del conocimiento previo (Defior, Baker y Zimlin, 1988, cit. en Mayer, 2002). Los objetivos fueron que los niños de 6 a 12 años de edad, llegaran a ser conscientes no sólo de la importancia del léxico, sino también de la consistencia interna del texto, de la cohesión de las proposiciones, de la cohesión estructural y de si la información era completa o no. El entrenamiento se llevó a cabo mediante la enseñanza de la “activación del conocimiento previo”. Los niños que recibieron este tipo de entrenamiento mejoraron su comprensión y los efectos del entrenamiento se generalizaron a situaciones distintas a las originales. Para este tipo de aprendizaje es indispensable el conocimiento previo, ya que uno de los hallazgos más persistentes en la literatura del aprendizaje del texto, es que el conocimiento anterior de la gente sobre el tema del que trata un texto, influye en lo que ellos recuerdan del mismo. De esta manera, si al alumno se le cuestiona sobre el título de un texto, que se está fomentando que utilice la información con la que cuenta sobre ese tema, se familiarice de antemano con él, lo cual, le permitirá comprender mejor la lectura, acomodando la información a sus esquemas.

Recientemente, numerosas investigaciones han puesto en evidencia, de modo preciso, cómo los conocimientos del lector pueden ser un factor determinante en la comprensión lectora.

Se ha demostrado que, los alumnos que poseen conocimientos más profundos sobre un tema, comprenden mejor la información contenida en un texto sobre ese tema en particular, retienen mejor y son más hábiles para realizar inferencias a partir del texto (Luceño, 2000).

En el conocimiento de contenidos previos, se ha observado que los lectores son sensibles al cambio de un tema, Gernsbacher en la década de los 90`s (cit. en Mayer, 2002) demostró cómo la lectura de un texto supone un proceso de construcción de estructuras en el cual el objetivo de la comprensión es construir una representación mental coherente o una estructura de información comprensible y que cuando la historia cambia del primer al segundo episodio, el tiempo de lectura se incrementa, indicando con ello que los lectores son sensibles al cambio de tema, como los lectores expertos son conscientes de la estructura del texto. Esto nos habla de lo importante que debe ser contar con este primer conocimiento y de la influencia del mismo en el acto lector.

Entrenamiento en estrategias para lectura

A lo largo de la historia diversos investigadores han intentado comprobar la eficacia de la enseñanza de estrategias que ayudan a la comprensión de textos, a continuación se describen brevemente algunas de éstas.

Brown, Day y Jones en 1983 (cit. en Defior, 1996) implementaron un programa que integraba la mejora de las estrategias cognitivas y metacognitivas, entrenaron a dos grupos de alumnos de entre 12 y 14 años de edad con habilidades bajas e

intermedias, tanto en lectura como en escritura, en el uso de tres reglas básicas o macrorreglas: omisión, selección y generalización. En este trabajo utilizaron cuatro condiciones. En la condición de autocontrol los alumnos realizaban resúmenes identificando la idea principal y haciendo uso de la economía de palabras, los aprendices solo recibían directrices generales. En la segunda condición, se les enseñaba la definición y las reglas para elaborar un resumen. En la tercer condición se les proporcionaba la misma instrucción que los grupos 1 y 2, también se les daba información sobre cómo integrar estas reglas. El cuarto grupo recibía instrucción sobre las reglas, autocontrol e instrucciones claras para saber cuando y cómo utilizar cada una de las reglas. Estas investigadoras valoraron también los resúmenes escritos y el empleo de las reglas. Los resultados obtenidos mostraron que el entrenamiento en reglas y autocontrol era adecuado para aquellos alumnos que no presentaban dificultades de aprendizaje. Los alumnos con dificultades mostraron un progreso en las para elaborar un resumen sólo en la condición de instrucciones más explícitas.

Rojas y Martínez (1991) conformaron un paquete de entrenamiento para la comprensión de textos académicos. Se trabajó con 76 alumnos de un internado del sector público que brinda educación y cuidados a niños de bajos recursos. El programa abarcó 4 semanas con 16 sesiones de una hora cada una para cada uno de los grupos y consistió en el entrenamiento de estrategias primarias y estrategias ejecutivas. La intervención incrementó satisfactoriamente el nivel de comprensión de lectura. Se observó un efecto importante en los niveles de procesamiento profundo, es decir, los efectos más sensibles se detectaron cuando los alumnos hicieron uso de estrategias de elaboración significativa, como relacionar la información nueva con los conocimientos previos.

Asimismo, Álvarez (1996) en una investigación tuvo como finalidad detectar y comparar las estrategias de comprensión lectora, y de otros procesos básicos asociados en escolares con y sin retardo lectográfico. Se seleccionó intencionalmente un grupo de 16 escolares, de 4° y 5° grado de educación básica, con retardo lectográfico gnósicopráxico sin afasia (evaluado mediante los instrumentos: Gnósias-Praxias y Bloqueas-Condemarín), con edad de ente 9 y 10 años, de nivel socioeconómico medio y bajo, con C.I. normal (evaluada con DFH de Koppitz, 1987, cit. en Álvarez, 1996), sin trastornos emocionales, audición y visión normal, sin daño neurológico (valoraciones hecha por médicos especialistas de la institución en que se trabajó). La segunda muestra estuvo conformada de 16 escolares de 4° y 5° grado básico, sin problema de aprendizaje, con un promedio de edad entre 9 y 10 años, un nivel socioeconómico medio y bajo y un C.I. normal. Los resultados obtenidos indicaron que los escolares con retardo lectográfico generan resúmenes narrativos y respuestas de recuperación similares a las de escolares sin problema de aprendizaje, ello es apoyado y refutado por investigaciones diversas. La correlación entre la ejecución del resumen y la prueba de recuperación fue débil, lo que sugirió que resumir era más fácil que recuperar. Asimismo, obtuvo diferencias en varias áreas de la percepción visual, en la frecuencia de errores específicos valorados con una sección del Inventario De Ejecución Académica. También demostró que la presencia de errores de articulación fue similar para ambos grupos; la mayoría de los hallazgos concuerdan con lo expuesto por diversos teóricos de los problemas de aprendizaje.

Balderas y Zárate (2003), realizaron una investigación utilizando una propuesta para la promoción de la supervisión lectora

y otras estrategias de comprensión basándose en la enseñanza recíproca de Palincsar y Brown, el objetivo fue mejorar las habilidades comprendidas en la supervisión metacognitiva. Esta propuesta se aplicó a 50 estudiantes de bachillerato (6° semestre) en un diseño de dos grupos (intervención y control). Al grupo de intervención se le aplicó la propuesta basada en la enseñanza recíproca durante diez sesiones, mientras que el grupo control siguió con sus actividades cotidianas de estudio. A los dos grupos se les aplicaron evaluaciones pre y post, en tres tipos a) prueba de detección y corrección de errores de tipo léxico y semántico, b) cuestionario de preguntas de tipo explícito e inferencial y c) una tarea de resumen. Los resultados obtenidos demostraron la eficiencia del entrenamiento ya que los aprendices del grupo de intervención lograron: a) detectar y corregir un número significativamente mayor de errores que atentaban contra la coherencia local y global, así como con la consistencia temática del texto, b) responder mejor a las preguntas inferenciales y c) mencionar en su resumen un número mayor de ideas importantes del texto leído.

Por ultimo, Alejandro y Vargas (2005) realizaron un estudio en la que reportaron resultados de la aplicación de un taller para la enseñanza de la elaboración de resúmenes, mediante la obtención de ideas principales, en niños de 6° año de primaria, con el fin de mejorar su comprensión lectora, tanto en textos narrativos como expositivos. El taller consistió en 10 sesiones, mediante las cuales se les enseñó a los alumnos a elaborar resúmenes a través del modelado de identificación de ideas principales. En este estudio se comprobó que la estrategia de elaboración de resúmenes es efectiva, ya que de acuerdo con los resultados, los alumnos lograron un incremento en la identificación de elementos básicos,

nivel que se sabe favorece la comprensión de preguntas y respuestas, lo cual es un paso importante para que se logre la elaboración de resúmenes, y así poder expresar lo que se ha comprendido.

Con base en las investigaciones expuestas anteriormente, podemos ver que la enseñanza de estrategias de lectura es de suma importancia para que el lector incremente su comprensión lectora, por tal motivo el presente trabajo se centró en el entrenamiento de estrategias lectoras mediante el método de enseñanza recíproca propuesto por Palincsar y Brown (1984), con algunas modificaciones en cuanto a las estrategias enseñadas.

CAPITULO 2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Programa de Intervención

En esta sección se explica cómo se elaboró y aplicó el Programa para las dificultades en el aprendizaje de la comprensión lectora dirigido a niñas institucionalizadas de 5º de primaria, mediante la enseñanza de estrategias (establecimiento de objetivos, activación del conocimiento previo, búsqueda de palabras desconocidas, lectura recurrente, formulación de hipótesis, obtención de ideas principales y secundarias y elaboración de resúmenes) para la comprensión de textos, utilizando el método de enseñanza recíproca.

3.1 OBJETIVO GENERAL

Las niñas mejorarán su comprensión lectora, después de participar en un programa centrado en la elaboración de resúmenes basado en la enseñanza recíproca.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Las niñas comprenderán instrucciones complejas.
- 2) Las niñas responderán a preguntas relacionadas con textos leídos previamente.
- 3) Las niñas describirán el texto leído identificando: personajes principales y secundarios, ideas principales, secuencia y congruencia de textos leídos.
- 4) Las niñas elaborarán resúmenes, empleando estrategias de comprensión lectora, que permitirán obtener ideas medulares de textos y reorganizarlas.

3.3 PARTICIPANTES

Se trabajó con 6 niñas de entre 11 y 12 años de edad, que cursaban el 5º grado de primaria, quienes fueron canalizadas por su profesora, por presentar dificultades de aprendizaje; a las niñas se les realizó una valoración psicopedagógica a través del instrumento I.D.E.A. (ver anexo 2) y fueron detectadas dificultades en el aprendizaje de una o más áreas.

De acuerdo con la información de los expedientes proporcionados por la institución, el nivel socioeconómico de la mayoría de las niñas que participaron era bajo, y su situación familiar era disfuncional, al ser hijas de madres solteras o padres divorciados.

*Mariana

Ella tenía 11 años, cursaba el 5º grado de primaria.

Historia familiar. Sus padres estaban separados. Fue su primer año dentro de la institución y ocasionalmente se encontraba triste debido a que extrañaba a su mamá. Su situación económica era muy baja, la niña mencionaba que su mamá estaba juntando dinero para que se fueran a su pueblo, por tal motivo ella y su hermana menor tendrían que permanecer en el internado por lo menos un año. La niña lloraba constantemente y decía que se sentía muy triste y sola, y que no le gustaba estar en el internado porque sus compañeras eran distintas a ella, y en ocasiones, la molestaban, pero sabía que tenía que esperar a que su mamá juntara dinero

para poderse ir, y mientras ella estaría en el internado aunque no le gustaba.

Su nacimiento fue adecuado en todos los sentidos, durante el crecimiento no tuvo ninguna enfermedad o accidente relevante. Presentaba problemas en el desarrollo ya que su peso y estatura eran muy bajos.

Necesitaba anteojos pero no contaba con los recursos necesarios para que su madre los pudiera comprar.

*Susana

Ella tenía 11 años de edad y cursaba el 5º grado de primaria.

Historia familiar. Sus padres estaban separados y la niña se sentía fuera del nuevo núcleo familiar construido por la madre con una nueva pareja. La niña era muy rebelde pues no seguía ninguna instrucción. Había estado dentro de la institución desde el primer grado, por lo tanto ella estaba acoplada a las situaciones que se presentaban dentro de ésta.

La niña le dedicaba la mayor parte de su tiempo a los videojuegos, por lo tanto se aislaba de sus compañeras constantemente y mencionaba que se sentía mejor cuando tenía un videojuego que cuando convivía con sus compañeras.

Al momento de nacer la niña presentó ictericia, pero con el paso del tiempo eso no tuvo consecuencias. No había tenido ninguna enfermedad o accidente relevante.

*Diana

La niña tenía 11 años de edad y cursaba el 5º grado de primaria.

Historia familiar. Los padres de la niña estaban separados, vivía con el padre puesto que su madre la maltrataba física y psicológicamente, ella mencionaba que su mamá no la quería y por eso vivía con su papá; él tenía una nueva esposa con quien presentaba una buena relación. La niña tenía una hermana menor dentro de la institución y decía que en ocasiones se peleaba con sus compañeras porque la defendía, por lo tanto tenía constantes conflictos dentro del internado, con niñas más pequeñas o más grandes que ella y siempre ganaba.

Durante el nacimiento no presentó ningún problema y hasta la fecha no había presentado ninguna enfermedad ni accidente relevante.

Se corroboró que la niña tenía problemas de conducta graves ya que se golpeaba con sus compañeras constantemente.

*Daniela

La niña tenía 12 años de edad y cursaba el 5º grado de primaria.

Historia familiar. Los padres estaban separados y la niña vivía con la madre, su nueva pareja y dos medios hermanos. Ella mencionaba que tenía muy buena relación con su nuevo papá aunque en ocasiones la golpeara porque se portaba mal y molestaba a sus hermanitos, la niña decía que tenía mucho dinero, que estaba en la institución porque no tenían quien la cuidara, pero que ella prefería estar en la escuela que en su casa.

El embarazo fue planeado y durante el nacimiento no presentó ningún problema. Hasta la fecha la niña no había tenido ninguna enfermedad o accidente relevante.

Recurso un año de preescolar y estuvo en 4 escuelas diferentes debido a cambios de domicilio.

La niña presentaba graves problemas de conducta ya que se golpeaba con sus compañeras.

*Emilia

La niña tenía 12 años de edad y cursaba el 5º grado de primaria.

Historia familiar. Los padres se encontraban separados desde hace dos años, ella vivía con la madre y dos hermanos con quienes tenía serios conflictos ya que ellos la agredían constantemente. Por tal motivo ella se sentía muy triste, esto le ocasionaba problemas de depresión y autoagresión por lo que fue canalizada al psiquiátrico infantil en donde le fueron recetados antidepresivos y ansiolíticos.

La niña no se relacionaba con sus compañeras de 5º grado, ella se juntaba con las niñas de 6º y tenía conductas inadecuadas con respecto a su sexualidad, lo que no le parecía adecuado a sus compañeras del 5º grado, ella comentaba que sólo se tocaban un poco su cuerpo y jugaban a introducir objetos a su vagina y que eso a ella le parecía normal.

La niña reprobó el 5º grado de primaria en otra escuela, por tal motivo ella se sentía muy insegura ya que temía a las burlas de sus compañeras, así que trataba de mantenerlo en secreto.

*Viviana

La niña tenía 11 años de edad y cursaba el 5º de primaria.

Historia familiar. La niña vivía con ambos padres en una situación económica baja, tenía dos hermanas mayores (una de 15 años de edad que tenía dos hijos, y ella le ayudaba a cuidarlos, y la otra de 14 años que estudiaba la secundaria). La niña constantemente mencionó problemas con la familia paterna, los cuales no tenían sentido con respecto a las preguntas que se le hacían.

El embarazo fue deseado, pero el nacimiento presentó dificultades, lo cual provocó que la niña tuviera un daño orgánico que le impedía un buen desempeño escolar. Esto le ocasionaba problemas de autoestima, ya que sus compañeras se burlaban de ella debido a sus dificultades en el aprendizaje, pues éste era muy deficiente.

La maestra de la niña mencionó que había llegado hasta el 5º grado no porque contara con los conocimientos y habilidades suficientes, sino, porque tenía que pasar de año o hasta la fecha seguiría en 1º grado.

***Por cuestiones éticas se utilizaron pseudónimos**

3.5 ESPACIO DE TRABAJO

El programa de intervención se aplicó en las instalaciones del Internado N. 1 Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega perteneciente a la Secretaria de Educación Pública, el cual se encuentra ubicado en la calle Adolfo Prieto N. 1128, dentro del Distrito Federal. Dicha institución cuenta con suficiente espacio para realizar las actividades del programa de intervención, presenta iluminación y ventilación adecuada, así como el mobiliario necesario.

3.4 PROCEDIMIENTO

El presente trabajo se llevó a cabo a través de 6 fases (ver anexo 1, diagrama de Gant). Las actividades que se realizaron durante cada una de las fases se describen a continuación:

Fase 1: Revisión teórica. En esta fase se realizó una revisión de la literatura en relación a las Dificultades de Aprendizaje. Se estudio la definición de las Dificultades de Aprendizaje, los enfoques que las abordan, y los distintos métodos de intervención a través de los distintos enfoques teóricos.

Se realizaron seminarios para la discusión de los temas abordados.

Fase 2. Capacitación para la evaluación. Debido a que las dificultades de aprendizaje deben ser identificadas y evaluadas de manera sistemática y confiable, se recibió la capacitación para la aplicación del Inventario de Ejecución Académica I.D.E.A. (Macotela; Bermúdez & Castañeda, 1996) de tercer grado (ver anexo 2), a través de un taller en el que se aprendió a aplicar y calificar dicho inventario, por medio de la autoaplicación y la aplicación del inventario a otra compañera, dentro del taller.

Fase 3. Proceso de evaluación: Para la evaluación inicial se utilizó la prueba I.D.E.A. (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996), una prueba informal de lectura y una prueba informal de Lectura Matemáticas y Escritura para un solo caso. También se aplicó una entrevista para alumnas y otra para la maestra del grupo, así como, una lista de cotejo de gustos e intereses.

A continuación se desglosa el proceso de evaluación inicial:

3.1 Entrevista a las niñas: Se entrevistó a cada una de las niñas de forma individual durante una sesión de aproximadamente 25 minutos, con el propósito de obtener información sobre su situación de vida general. Se estableció el rapport con las niñas a través de un dialogo cordial, abierto y flexible; posteriormente se les preguntó acerca de la dinámica familiar, su situación escolar actual, sus relaciones interpersonales, sus preferencias (dulces, comida, juguetes, etc.). Además se les preguntó acerca de aquellos aspectos escolares en los que deseaban recibir ayuda psicológica.

3.2 Entrevista a la maestra: Se entrevistó a la profesora del 5º grado grupo A, a través de preguntas concretas para obtener información acerca de los motivos por los cuales reportaba a las alumnas al departamento de psicología, la situación académica actual de las niñas, así como los aspectos académicos sobre los que consideraba que las niñas necesitaban apoyo psicopedagógico.

3.3 Revisión de expedientes: Se revisaron los expedientes de las niñas, elaborados por psicólogas de la institución, con la finalidad de obtener mayor información con respecto al ámbito familiar y social de las niñas. La información obtenida enriqueció el proceso de evaluación y se elaboró un expediente para cada una de las niñas, el cual incluyó la entrevista con la niña, la lista de cotejo sobre gustos e intereses (ver anexo 5), y las evaluaciones iniciales y finales, así como la información obtenida de la revisión del expediente escolar.

3.4 Aplicación del I.D.E.A.: Se aplicó el Inventario de Ejecución Académica I.D.E.A. (Macotela; Bermúdez & Castañeda, 1996) de tercer grado, de manera individual, durante 2 sesiones de 60 minutos cada una. Éste se aplicó a las 5 niñas que no habían sido evaluadas con esta prueba anteriormente. Después se aplicó una prueba informal a las 6 niñas, para evaluar únicamente la comprensión lectora. Esto último se llevó a cabo en dos partes, primero se evaluó la comprensión lectora en un texto narrativo y después en un texto informativo (ver anexo 3).

A una de las niñas que había sido evaluada anteriormente mediante el Inventario de Ejecución Académica, sólo se le evaluó por medio de una prueba informal de Lectura, Matemáticas y Escritura (ver anexo 4) la cual se aplicó como pretest / posttest, ya que era necesario saber con qué habilidades contaba, de acuerdo con su grado escolar.

3.5 Calificación y diagnóstico del I.D.E.A.: Se calificó de acuerdo con los lineamientos establecidos en el manual del inventario. Para cada una de las aplicaciones se elaboraron las graficas de los porcentajes obtenidos por cada niña en las áreas de matemáticas, lectura y escritura respectivamente. A partir de esto se elaboró el diagnóstico de las niñas.

3.6 Entrega de resultados: Se entregaron a la directora del programa los resultados del diagnóstico de cada una de las niñas. Posteriormente, se hizo la presentación de los resultados a la directora y a los profesores de la Institución, así como un informe por escrito.

Fase 4. Elaboración del programa de intervención: De acuerdo con las necesidades académicas específicas detectadas en las niñas, se realizó una búsqueda bibliográfica. Posteriormente, se llevó a cabo un taller para la elaboración del Programa de Intervención. Paralelamente se elaboró el programa y su fundamentación teórica. Además, se elaboraron cartas descriptivas (ver anexo 6) con las actividades que se llevaron a cabo para alcanzar cada uno de los objetivos específicos.

Fase 5. Aplicación del programa: El Programa de Intervención se llevó a cabo en 17 sesiones grupales y/o individuales, dos veces por semana, con una duración aproximada de 50 minutos por sesión.

Al inició de las actividades de implementación del programa, se estableció un acuerdo general entre la psicóloga y las niñas en donde se definieron las reglas a seguir durante la intervención para lograr un buen desempeño. También, se les informó cuales eran los objetivos que se tenían que alcanzar al finalizar la intervención, y se les preguntó si estaban de acuerdo.

Con el propósito de lograr una mayor precisión en el desarrollo de este programa, se estableció una secuencia específica y detallada de su estructura que se dividió en cuatro secciones: 1) entrevista, 2) evaluación inicial (pretest), 3) desarrollo o aplicación del programa y 4) evaluación final (postest).

Para comenzar la intervención se formaron grupos de trabajo (se dividió a las niñas en grupos de 3, tomando en cuenta sus habilidades lectoras) en los cuales la psicóloga actuaba como guía

e instructor, para el entrenamiento en el aprendizaje guiado y cooperativo.

Para iniciar cada una de las sesiones se llevaba a cabo el rapport a la hora de ir por las niñas a su salón, se dialogaba un poco sobre su dinámica escolar y familiar durante ese trayecto hasta llegar al aula en donde se realizaba la aplicación del programa. En cada una de las sesiones para comenzar con las actividades, se informaba al grupo de niñas cual era el objetivo a lograr en dicha actividad, se proporcionaban las instrucciones y materiales para que ellas trabajaran. Las actividades eran leídas oralmente por la psicóloga o por las distintas participantes. Para llevar a cabo las actividades, se creaban rondas en las que intervenían todas las niñas creando el contexto de aprendizaje guiado y cooperativo. Esto se repitió en cada una de las sesiones utilizando estrategias tales como:

- 1) establecimiento de objetivos que consiste en primer lugar en establecer con qué fin se está realizando la lectura, si es por diversión, para contestar un cuestionario, estudiar para un examen, entre otros.
- 2) activación del conocimiento previo, tiene que ver con el dominio que el sujeto tiene de la información de un texto, en donde asimila la nueva información con la ya existente.
- 3) búsqueda de palabras desconocidas, esta estrategia fue de gran importancia, ya que permite enriquecer el vocabulario del alumno, porque con ello tiene una mejor comprensión de lo que lee. Para ello el alumno hace uso de las fuentes de información que le sean más accesibles, como es el diccionario.
- 4) lectura recurrente o relectura, es una estrategia de organización del material lector que consiste en volver a leer una parte del texto,

para afianzar su almacenamiento en la memoria. Puede realizarse cuantas veces sean necesarias para lograrlo. Su objetivo es consolidar una comprensión

5) formulación de hipótesis, consiste en inferir lo que no se comprende mientras se va leyendo, formulándose hipótesis, que se intenta contrastar en los párrafos siguientes al que contiene la dificultad.

6) obtención de ideas principales y secundarias, la idea o frase principal expresa una afirmación amplia en la que quedan incluidas y resumidas las demás; es abstracta, generaliza y es imprescindible en el texto. Sin ella, el texto perdería su sentido. En cambio, las ideas secundarias son la redundancia de la(s) frase(s) principal(es) con diferentes palabras. Dan detalles, argumentos, más ideas en relación con la idea principal. Si se suprimen las ideas secundarias el texto tiene sentido pero perdemos los detalles.

Las ideas principales suelen estar contenidas en uno o varios párrafos. Pueden estar al principio, en medio o al final del párrafo:

- Principio: el párrafo comienza afirmando algo, después en las ideas secundarias se aportan más datos, etc.
- Centro: al principio del párrafo encontramos una introducción a la idea principal y al final encontramos la aclaración y/o aplicación de la idea central.
- Final: las primeras frases y las del medio dan datos, razones, etc., que completan la idea principal que está al final.

7) elaboración de resúmenes, se confecciona expresando, en pocas palabras, lo esencial de un texto leído. Resumir consiste en describir con nuevos aspectos, detalles, aclaraciones, explicaciones y conclusiones personales sobre un tema determinado.

Existen algunos pasos a seguir en la elaboración de un resumen, los cuales se mencionan a continuación:

1. Tener siempre a la mano el esquema del texto.
2. Utilizar las propias palabras para expresar el contenido, no las del autor. Es una manera de asegurar que son entendidos los conceptos.
3. Seguir en orden los apartados del esquema.
4. Ampliar y completar los resúmenes con aclaraciones o comentario hechos por el profesor y / o extraídos de otros libros.
5. Un buen resumen es conciso, ordenado y claro.
6. Cuanto más completo sea el resumen, más ayudará a estudiar y repasar el tema.

No hay que olvidar que los resúmenes son exposiciones breves de contenidos y que, por lo tanto, no deben ser nunca más largos que el tema.

Cada estrategia era modelada, comentada sobre su uso adecuado, solicitada a las participantes y retroalimentada por parte del guía, tanto y tan profundamente como el grupo lo demandase, aunque siempre sobre la idea de un diálogo coloquial insistiendo en que lo más importante era la comprensión del texto.

Desde las primeras sesiones, se animaba a intervenir activamente a las niñas en el uso y manejo de las estrategias, así como en los diálogos relativos a su uso y funcionalidad, aunque esto se enfatizó sobre todo en las últimas sesiones con la intención de provocar su internalización y autorregulación.

En las primeras sesiones (principalmente en las primeras cinco) había una considerable participación de la instructora sobre quien recaía la responsabilidad y el control del manejo de las

estrategias y del proceso de demanda general. Durante estas primeras sesiones la introducción del procedimiento general, el modelamiento de las estrategias, la animación al diálogo, la participación y los comentarios, y las retroalimentaciones pertinentes después o durante las intervenciones de las niñas, corrieron a cargo de la instructora. Igualmente en las primeras sesiones, la psicóloga participaba más activamente en la detección de errores y sobretodo modelaba estrategias para corregir los errores detectados.

Con el avance de la aplicación del programa y luego de certificar que las niñas iban mejorando en la comprensión del procedimiento general de las tandas, se buscó promover intencionalmente la cantidad de intervenciones espontáneas y se comenzó a ceder el control y la responsabilidad del manejo de las estrategias por cada una de las participantes y entre ellas, limitándose la instructora a intervenir sólo en aclaraciones pertinentes, aportando comentarios suplementarios o dar importancia a las aportaciones que las niñas hacían, sobre la aplicación de las estrategias y su autorregulación.

Cabe mencionar que a partir de la novena sesión, los grupos se fusionaron formando uno solo, esto a consideración de los avances en las habilidades de ambos grupos y fomentando aún más el aprendizaje cooperativo.

En consecuencia, se puede afirmar que el camino central que prevaleció durante todas las sesiones fue el de conseguir el paso continuo de la regulación externa de las estrategias hacia la regulación interna por parte de las niñas.

Durante el desarrollo del programa, la psicóloga reforzó a cada una de las niñas por medio de elogios escritos en sus cuadernos, así como verbales y en ocasiones fueron regalos para alentar aun más a las niñas. Asimismo, usó motivadores afectivos ya que con esto las niñas respondían mejor tanto en su desempeño durante la intervención como en su cumplimiento en el aula de clases. Con esto las niñas participaron activa, afectiva y motivacionalmente durante la intervención.

Fase 6. Evaluación del programa de intervención: Se realizó una evaluación de efectos del programa en las habilidades de comprensión lectora en cada una de las niñas, a través de la aplicación de la prueba informal de lectura y del Inventario de Ejecución Académica I.D.E.A. (Macotela, S.; Bermúdez & Castañeda, 1996) de tercer grado, de manera individual con cada una de las niñas, en un máximo de 2 sesiones de 60 minutos cada una.

6.1 Análisis de resultados: Se contrastaron los resultados obtenidos por las niñas en la evaluación inicial y final, a través de la comparación de los porcentajes obtenidos en el área de lectura.

6.2 Elaboración del informe de evaluación: Se realizó un informe detallado y formal de los cambios obtenidos en las habilidades de comprensión lectora que poseían las niñas al finalizar la intervención.

6.3 Entrega de resultados: Se entregaron los resultados obtenidos de la aplicación del programa, mediante un informe final a la directora de prácticas y al director de la institución. En el caso de las niñas se les informó el término del programa y se describieron

los resultados obtenidos de forma individual y grupal, así como los avances y resultados positivos que obtuvieron después de la intervención. Para informarles sobre las dificultades que presentaron en la evaluación final, se les comentó que tenían algunas fallas en la lectura, pero principalmente presentaban errores ortográficos que tenían que mejorar, y que la lectura les ayudaría a superar dichas fallas.

3.4 MATERIALES, INSTRUMENTOS Y RECURSOS

Materiales, instrumentos y recursos necesarios para el programa y evaluación de las niñas.

Durante las fases de evaluación se utilizaron:

1. Entrevista. Se trata de un guión de 120 preguntas con el cual se indaga sobre aspectos personales de cada una de las niñas como: datos generales, antecedentes de la problemática, condiciones de embarazo, condiciones de parto, desarrollo general de la niña, estado de su salud general actual, comportamiento, entre otros.
2. Inventario de Ejecución Académica (IDEA) de tercer grado (ver anexo 2), aplicado como pretest / posttest. El Inventario tiene como propósito la detección de dificultades de aprendizaje en las áreas de Lectura, Matemáticas y Escritura (DAL, DAE y DAM). Para la obtención de estos resultados el instrumento tiene un formato en cual se describen los tipos y la frecuencia de errores que presentan las niñas en las diferentes áreas que se evalúan.

En Escritura evalúa la copia, dictado, redacción, así como, asociación y comprensión de lo que se escribe. En matemáticas se califica si se tiene el concepto de número, fracciones, sistema decimal, operaciones básicas (suma, resta, multiplicación, división) y solución de problemas. Con respecto a la Lectura se evalúa su lectura oral y en silencio, que no se cometan errores y que su lectura sea fluida; para los dos tipos de lectura es importante que se tenga comprensión del texto. Se toman en cuenta estos resultados, se otorga un diagnóstico que puede variar en: “Rendimiento Adecuado”, “Bajo Rendimiento” o “Dificultades en el Aprendizaje”.

3. Lista de cotejo de gustos y preferencias. Se trata de un instrumento en el que se registran gustos y preferencias de las niñas como: dulces, juguetes, comida, frutas, canciones preferidas, entre otros (ver anexo 5).
4. Prueba informal de comprensión lectora como pretest/posttest. Se trata de dos textos: un texto expositivo y un texto narrativo. En el primero se evalúa si la niña reconoce título, idea principal, secuencia y congruencia y, en el segundo, se evalúa si la niña reconoce título, personajes principales y secundarios, ideas centrales, secuencia y congruencia. Ambos textos se evalúan mediante frecuencias y porcentajes (ver anexo 3).

Para la aplicación del programa de intervención se utilizaron:

5. Actividades y lecturas impresas. Se utilizaron textos de tipo narrativo y expositivo que incluían diversas actividades a realizar utilizando estrategias para la comprensión lectora. Las actividades que se realizaron fueron: hacer preguntas acerca del texto, identificación de personajes, elaboración de resúmenes, entre otras. También se utilizaron actividades que consistían en comprender instrucciones complejas, identificación de elementos de una oración, etc.

A cada una de las niñas se le proporcionaron materiales para realizar las actividades, los cuales se describen a continuación:

6. Lápices de madera.
7. Lápices de madera de colores.
8. Cuadernos de 100 hojas, tamaño profesional con cuadrícula grande.
9. Crayolas de cera de diversos colores.

CAPITULO 3. RESULTADOS

Resultados

En este capítulo se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos durante las evaluaciones realizadas en el programa de intervención. Los datos cuantitativos se presentan en porcentajes, de acuerdo a los resultados obtenidos por cada una de las niñas, así como por el grupo. Los resultados cualitativos se describen de forma individual y grupal.

Teniendo esto en cuenta, a continuación se muestran los resultados cuantitativos obtenidos mediante la prueba IDEA de lectura, para la detección de dificultades en el aprendizaje aplicada como pretest / postest a cada una de las niñas.

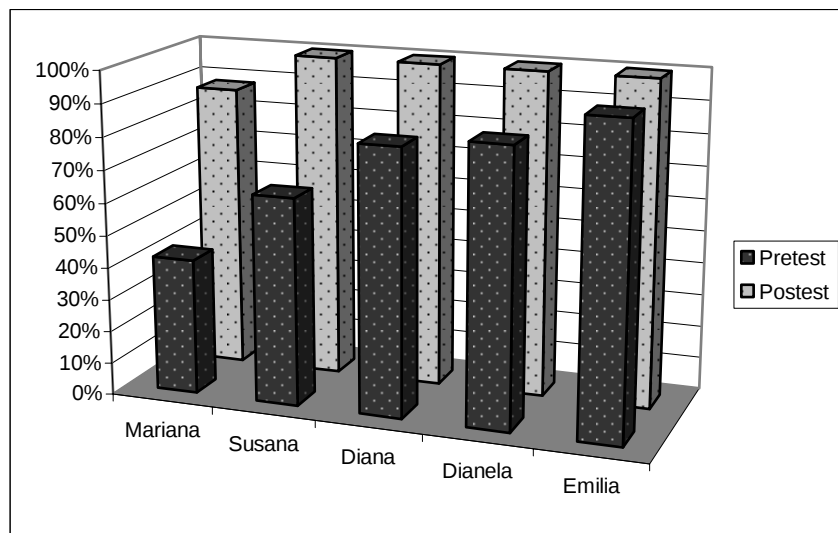


Figura 1. Comparación de resultados I.D.E.A pretest/postest de cada una de las niñas en lectura.

En la figura 1, se presentan los porcentajes obtenidos en lectura por cada una de las niñas.

Mariana obtuvo un incremento de 46% en el área de lectura. Susana presentó un 36% de incremento en sus habilidades para la lectura. Diana tuvo un 18% de incremento. Dianela incremento en 15% sus habilidades lectoras y Emilia obtuvo un incremento del 5%.

Observamos que sólo el 60% (3) de las niñas contaba con las habilidades de lectura requeridas para su grado escolar con un nivel de entre 80 y 95%, el otro 40% (2) de las niñas presentó un nivel de 40 y 60% de las habilidades de lectura, además de otros criterios considerados. En el postest cada una de las niñas aumentó entre un 10 y 50%.

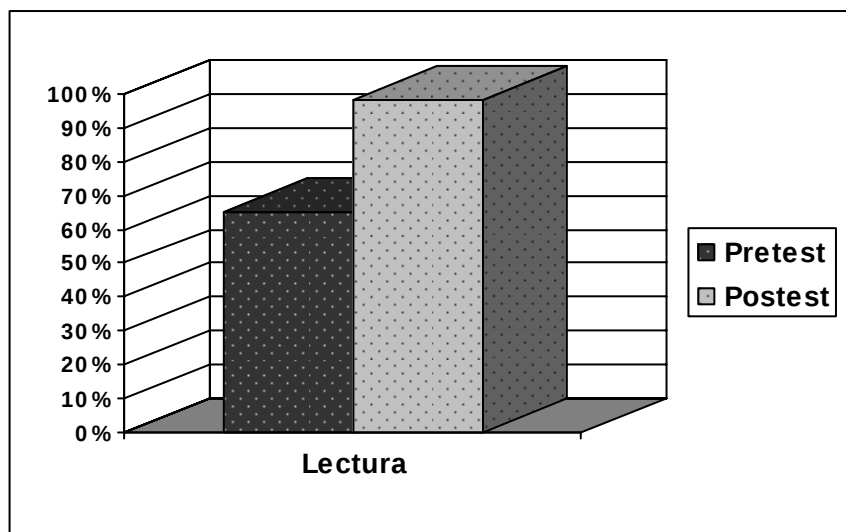


Figura 2. Comparación de resultados de I.D.E.A. pretest / posttest grupal

La figura 2 nos muestra el resultado grupal pretest/posttest de la evaluación en lectura. En dicha figura observamos que hubo un incremento a nivel grupal en el posttest de 33%.

Resultados de la prueba informal de Comprensión Lectora.

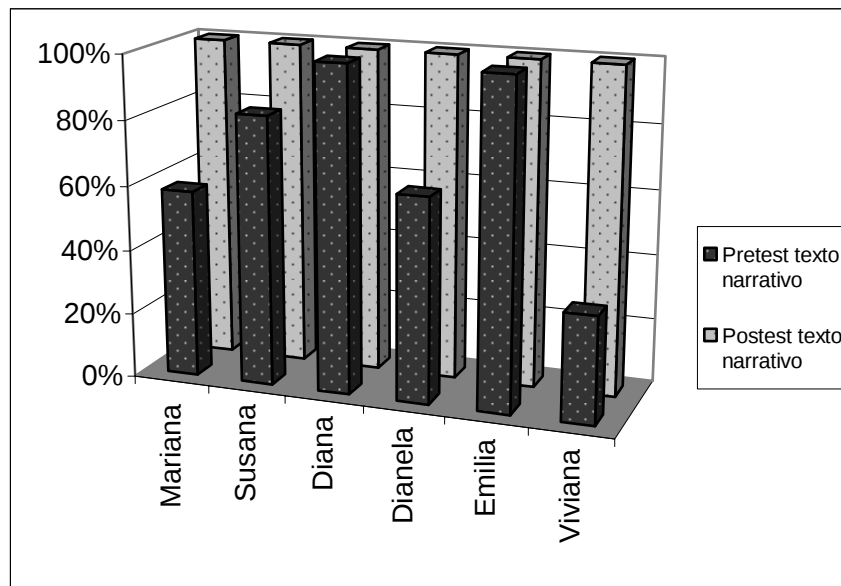


Figura 3. Comparación de resultados de prueba informal (texto narrativo) pretest/posttest grupal

En la figura 3 observamos los resultados obtenidos mediante evaluaciones pretest/posttest de la prueba informal de lectura en el texto narrativo.

El nivel de habilidades de lectura para el texto de tipo narrativo no mostró grandes dificultades ya que en sólo un caso se obtuvo 33% que corresponde a una dificultad. El incremento global de las niñas fue de 28%, esto indica que hubo un buen incremento en habilidades en esta área.

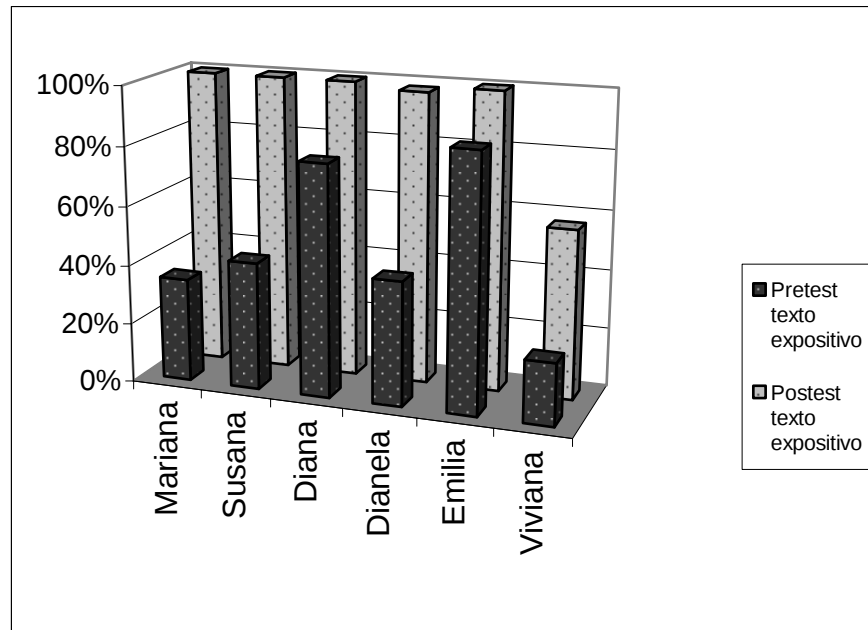


Figura 4. Comparación de resultados de prueba informal (texto expositivo) pretest/postest grupal

En la figura 4 se muestran los resultados obtenidos en la segunda etapa de aplicación de la prueba informal, que consistió en un texto expositivo en el cual se obtuvieron resultados deficientes ya que el 66% (4) de las participantes presentaron dificultades en el aprendizaje y sólo el 33% (2) de las niñas contaban con habilidades requeridas para su grado escolar.

Al final de la intervención las niñas contaban con las habilidades requeridas para comprender textos expositivos ya que el incremento global fue de 41.6%.

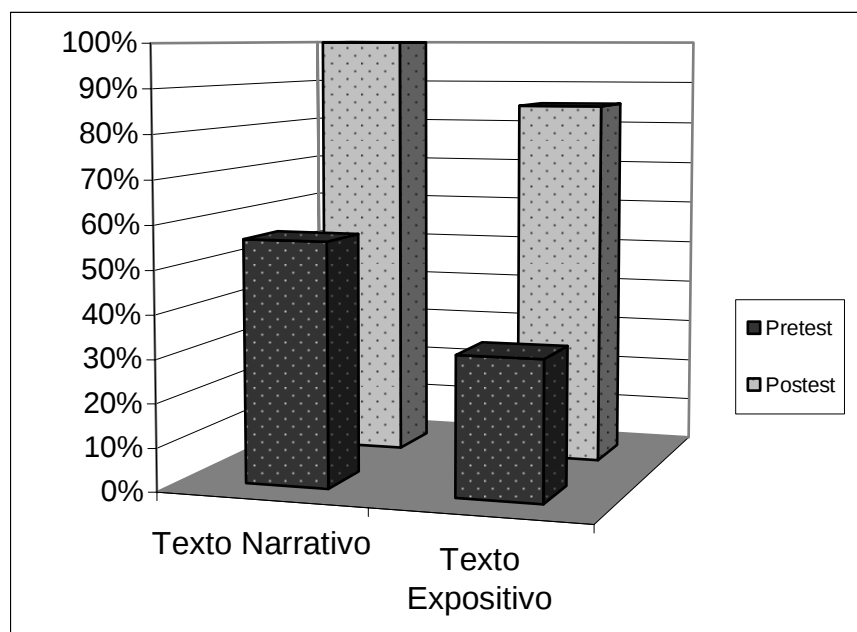


Figura 5. Comparación de resultados de prueba informal pretest/postest grupal

La figura 5 muestra los resultados globales de la prueba informal aplicada como pretest / postest.

Los niveles obtenidos por las niñas durante la aplicación pretest y postest para el texto narrativo muestran un incremento de 44%.

Al aplicar el texto expositivo el grupo incremento sus habilidades para la lectura en un 53%.

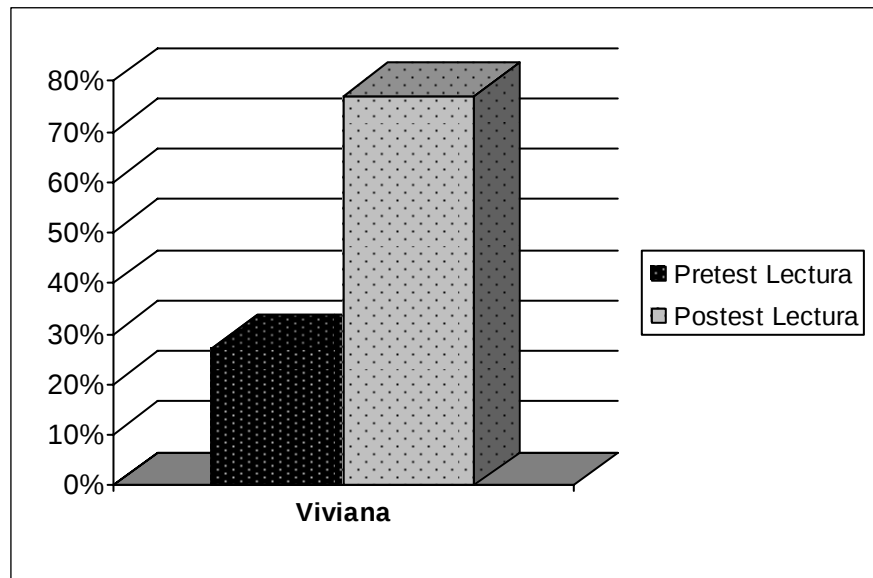


Figura 6. Comparación de resultados de prueba informal de Lectura pretest/posttest en una niña

La figura 6 muestra los resultados de la prueba informal de Lectura en un caso aplicada como pretest/posttest; como se recordara Viviana fue evaluada mediante una prueba informal de lectura, debido a que se le había aplicado el inventario I.D.E.A con anterioridad.

En este caso se puede observar que las habilidades de la niña para la lectura aumentaron significativamente en un nivel de 40%.

Análisis cualitativo

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante la evaluación de la comprensión lectora aplicando el Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.) y la prueba informal de lectura en

forma pretest/posttest se elaboró el siguiente análisis de datos de manera individual y grupal.

Resultados de la Evaluación I.D.E.A. (pretest/posttest)

Mariana presentaba dificultades en la lectura oral ya que cometía errores de tipo específico, los cuales se consideran indicadores de posibles dificultades en el aprendizaje. Tales errores consistían en agregar letras, sílabas o palabras a lo que leía oralmente (adición); omitía letras, sílabas o palabras (p.ej. lee “ecuela” en lugar de “escuela”) y confundía las letras de igual orientación simétrica como la “d” por la “b” o la “p” por la “q” al leer oralmente (inversión). Con respecto a la lectura en silencio a Mariana se le dificultaba contestar a preguntas relacionadas con el texto, así como reconocer palabras y enunciados correctamente.

Después de participar en el programa de intervención la niña fue capaz de leer palabras, enunciados y renglones sin presentar errores específicos, lo cual significa que sus habilidades para la lectura oral aumentaron significativamente. Su nivel de comprensión lectora en silencio fue positivo, ella podía comprender por medio de la asociación entre palabras, enunciados y textos con un dibujo correspondiente; reconoció palabras y enunciados del texto, así como también, pudo responder a preguntas relacionadas con lo que leía.

Susana no comprendía textos debido a que cometía errores específicos a la hora de leer tales como adición, omisión y sustitución de palabras, sílabas o letras, generalmente alterando el significado del texto. Se le dificultaba asociar palabras, enunciados

y textos con un dibujo correspondiente y no era capaz de responder correctamente a preguntas relacionadas con lo leído.

Al terminó de la intervención, ella fue capaz de comprender textos sin cometer errores específicos, lo cual indicaba un buen manejo de habilidades para la comprensión lectora.

Diana no era capaz de comprender textos cuando se le pedía que explicara lo leído, no podía asociar correctamente palabras, enunciados y textos. Se le dificultaba responder correctamente a preguntas relacionadas con lo que leía y cometía errores de omisión y adición.

Después de la intervención Diana pudo comprender textos mediante la asociación de palabras, enunciados y textos, respondía correctamente a preguntas relacionadas con lo que leía y podía explicar lo que leía. Además no cometía errores específicos.

Dianela únicamente presentaba dificultades a la hora de responder correctamente a preguntas relacionadas con el texto leído.

Por medio de la intervención se trabajó en esto y pudo comprender textos correctamente, tanto de manera oral como en silencio.

Emilia tenía dificultades a la hora de reconocer palabras y enunciados del texto que leía.

Durante la intervención estos errores fueron desapareciendo y al finalizar el programa se logró que la niña pudiera reconocer el texto que leía.

Viviana tenía dificultades con la lectura oral y en silencio. Ella cometía errores específicos como adición, transposición (cambiaba de lugar las letras, sílabas o palabras), omisión, sustitución e inversión. No era capaz de reconocer palabras y enunciados del texto leído y no respondía correctamente a preguntas relacionadas con éste.

Al terminó de la intervención Viviana comprendía textos limitadamente debido a que reconocía palabras del texto leído pero no enunciados y respondía sólo a algunas preguntas relacionadas con este. Es importante mencionar que se disminuyó la presencia de errores específicos.

En general los logros alcanzados después de la aplicación del programa de intervención demuestran que las habilidades para la lectura de cada una de las niñas aumentaron de manera significativa, ya que sus resultados finales fueron positivos.

Resultados de la Evaluación informal (pretest/posttest)

Mariana en la evaluación inicial presentó dificultades en la comprensión de textos narrativos y expositivos. La niña tuvo dificultades para identificar personajes principales, secundarios, secuencia y congruencia en el texto de tipo narrativo, asimismo, presentó errores a la hora de reconocer la idea principal de un

texto, no recordaba el título, no identificaba ideas secundarias, secuencia y congruencia.

Después de la intervención, Mariana pudo comprender textos narrativos por medio de la elaboración de un resumen, empleando las estrategias de lectura aprendidas. En el caso del texto informativo aún presentaba algunos fallos para comprender lo leído, se le dificultaba identificar la idea principal, pero con ayuda de sus compañeras y poniendo en práctica las estrategias de lectura lo lograba.

Susana tenía dificultades a la hora de comprender textos narrativos y expositivos, pues se le complicaba identificar personajes (principales y secundarios), ideas (centrales y secundarias), secuencia, congruencia y título de lo que leía.

Una vez finalizada la intervención, Susana logró comprender textos, pues podía identificar los elementos necesarios para elaborar el resumen de lo que leía, poniendo en práctica las estrategias de lectura aprendidas durante la intervención.

Diana presentaba dificultades para comprender textos narrativos y expositivos, ella no podía elaborar resúmenes de lo que leía pues le era muy complicado describir con sus propias palabras lo que había entendido en cada lectura.

Después de la aplicación del programa, Diana pudo comprender textos mediante la elaboración de resúmenes gracias a la aplicación de estrategias para la lectura, que le facilitaron la identificación de los elementos más relevantes de las lecturas.

Dianela tenía dificultad para la elaboración de resúmenes de textos expositivos ya que se le complicaba la identificación de la idea principal.

Después de la intervención ella fue capaz de realizar resúmenes de textos expositivos aplicando las estrategias para la comprensión lectora.

Emilia únicamente presentaba dificultades a la hora de elaborar el resumen, no sabía como describir con sus propias palabras lo que había entendido del texto leído.

Después de la aplicación del programa, Emilia pudo elaborar resúmenes de los textos leídos al aplicar las estrategias de lectura enseñadas.

Viviana tenía dificultades para comprender textos narrativos y expositivos, no era capaz de identificar ningún elemento esencial para poder elaborar resúmenes.

Al terminó de la intervención, Viviana identificaba limitadamente elementos esenciales de textos narrativos pero no podía elaborar resúmenes.

Con respecto a los textos expositivos, ella no logro identificar todos los elementos necesarios para la elaboración del resumen, pero por medio de la utilización de estrategias para la lectura tuvo resultados significativos a diferencia de los resultados iniciales.

En general, los resultados obtenidos antes y después de la intervención nos demuestran que el uso o manejo de estrategias para la lectura ayuda a la comprensión de textos como se puede

observar en los ejemplos 1 y 2, en los cuales se observa que después del entrenamiento las niñas mejoraron significativamente a la hora de elaborar resúmenes en los cuales incluían los elementos esenciales de los textos.

Texto narrativo

Pretest

La ormi go y una poloma

una ormi go se abia caído en un ofo llo
y una pala malo sal to y estaba tan a grade
sido con ella.

Posttest

La hormiga y la paloma

Que una hormiga se había caído a un arroyo y una paloma la rescato y des pús que la rescato le dijo que gracias por haber la rescatado y despúes llega un cazador y de cido. dis parar y la paloma no se había dado cuenta que el cazador le iba a dis parar y la hormiga si se dio cuenta que le iba a dis parar y cuando le iba a dis parar la hormiga lo mordio y con eso le pago el favor a la paloma.

Ejemplo 1. En el pretest de la prueba informal se puede observar que Mariana pudo identificar título, personajes principales e idea principal. En el postest la niña fue capaz de elaborar un resumen del texto leído incluyendo los elementos necesarios como: título, personajes principales y secundarios, secuencia y

Texto expositivo

Pretest

El agua cambia de lugares ①

que el agua cambia de lugares

cuando llueve este barco
de agua también puede venir del
cielo

Posttest

AGUA Cambia de lugar

El agua está cambiando de lugares. En algunas de las alturas se forman por nieve y las montañas y con el agua se forman ríos y mares, después se evapora y después se forman. Después de agua se llama ciclo del agua.

Ejemplo 2. En el pretest de la prueba informal se puede observar que Mariana únicamente identificó el título y una idea secundaria del texto leído. En el posttest la niña pudo elaborar el resumen de lo leído aplicando las estrategias de lectura aprendidas, ella identificó título, idea principal, ideas secundarias, secuencia y congruencia.

Participación grupal

Mariana al inicio de la intervención se mostraba muy insegura, no confiaba en que las cosas que ella realizaba fueran correctas, por lo tanto su participación en la intervención era muy escasa.

Durante la aplicación del programa, la niña mostró más confianza y seguridad en sí misma, así que participaba más activamente en las rondas que se realizaban y esto ayudó mucho en sus resultados.

Al término de la intervención la niña era una mucho más participativa, más segura y confiada en sus acciones.

Susana presentaba una conducta muy rebelde, no quería trabajar en el grupo junto a sus compañeras, ya que se mostraba intolerante ante las opiniones o decisiones de las demás niñas.

Durante la aplicación del programa ella se portó más cooperativa y se percibía más segura de sí misma, así que comenzó a colaborar más en las rondas.

Al término de la intervención, la niña se portaba cooperativa, participaba activamente y ayudaba a sus compañeras si presentaban alguna dificultad que no pudieran solucionar por sí solas.

Diana siempre se portó muy cooperativa y participaba activamente, ella mencionaba que su actitud era tal puesto que “sabía que el programa le serviría mucho para subir sus calificaciones porque eran muy bajas”.

Ella tenía graves problemas de conducta por lo que la instructora se encargó de proporcionarle algunos consejos y soluciones para que cambiara los golpes por el diálogo, y sucesivamente la niña cambió considerablemente sus conductas agresivas por el diálogo pacífico.

Dianela al inicio de la intervención se comportaba un poco agresiva, no le daba importancia al programa, en ocasiones no quería participar y era poco cooperativa.

Conforme fue avanzando la aplicación del programa, la niña se mostró sumamente diferente, siempre quería participar y ayudar a sus compañeras en las dificultades que se les presentaban.

Al terminó de la aplicación del programa, ella fue una de las niñas que obtuvieron mejores resultados, así mismo, su agresividad hacía la instructora desapareció por completo y sus problemas de conducta en general fueron mínimos.

Emilia al iniciar la intervención se sentía muy insegura, además estaba muy triste porque aun no aceptaba la separación de sus padres, no cooperaba a la hora de realizar actividades y su participación no era muy activa.

Durante la intervención, la niña fue mejorando su actitud, se mostraba más cooperativa y participativa, y gracias a elogios y motivadores que ofrecía la psicóloga la niña se mostraba mucho más segura.

Al terminar la intervención, la niña mostraba cambios significativos tanto en su desempeño escolar como en su actitud personal.

Viviana siempre se mostró cooperativa, activa y con muchas ganas de salir adelante. Aunque en ocasiones ella se desanimaba debido a las burlas recibidas por sus compañeras de clase la instructora intervenía motivándola verbalmente para que se diera cuenta de que tenía muchas otras cualidades de las cuales se podía sentir orgullosa.

Al termino de la intervención, la niña se sentía muy alegre y satisfecha de haber formado parte del programa, ya que con esto podía “presumir” a sus compañeras que había participado en un programa que le había ayudado a resolver muchas de sus dificultades, pero sabia que tenia que seguir trabajando y poniendo mucho empeño en lo relacionado con su aprendizaje.

El grupo en general fue cooperativo y activo durante cada una de las sesiones del programa de intervención. Las niñas se mostraron muy contentas con la forma de trabajo ya que les permitía ayudarse mutuamente y con esto resolvían mejor sus dudas. Además de que ellas estaban conscientes de las estrategias que utilizaban para poder realizar sus actividades (ver ej. 3) y si no podían realizar alguna actividad se supervisaban para saber en que habían fallado.

Finalmente, los resultados obtenidos por las niñas fueron positivos, hubo cambios no solo en su comprensión lectora sino también en las áreas de escritura y matemáticas, esto fue reportado por la maestra del grupo, quien mencionó que las niñas que participaban en el programa de intervención habían mejorado considerablemente en su aprovechamiento escolar.

México D.F. a 20/03/06

No aprenderé que para comprender mejor
una instrucción
que si no le entiendo a cualquier
instrucción, volveré a leer, que si no
me acuerdo de algo lo leeré
en voz alta. Y si no me acuerdo
de lo que decía un texto debo de
hacerme preguntas.

Ejemplo. 3. En este texto se puede observar el manejo de la metacognición, la niña sabía qué estrategias usar, cuándo usarlas y para que.

CONCLUSIONES

Conclusiones

En la comparación de los datos obtenidos antes y después de la aplicación del programa de intervención, se observaron cambios positivos en las habilidades indispensables para la comprensión lectora adquiridas por cada una de las niñas, con lo cual se puede afirmar que el programa de intervención fue eficaz, las conclusiones y sugerencias se presentan a continuación.

A partir de la aplicación del programa de intervención el grupo de niñas mejoró su comprensión lectora ya que fueron capaces de elaborar resúmenes de textos leídos incluyendo los elementos necesarios para su construcción.

Lo anterior se pudo observar al efectuar el contraste de los resultados obtenidos durante la fase de evaluación en pretest / posttest, en donde se encontró una diferencia positiva en la elaboración de resúmenes elaborados por cada una de las niñas. Esto implica que para la comprensión de los textos leídos, las niñas demostraron basar su actividad en el uso de las estrategias enseñadas durante la intervención, situación que antes de la aplicación del programa no ocurría.

Las niñas lograron valorar el uso de conocimientos previos para dar una interpretación al título y a la lectura del primer párrafo. La mayoría de ellas no tenían la costumbre de evocar los recuerdos que les permitieran realizar una interpretación de su realidad, por lo que tendían a realizar una interpretación literal, así como a evocar experiencias relacionadas con emociones y no con experiencias de tipo cognitivo. Este es un factor determinante para la comprensión de textos especialmente de tipo informativo. Se observó que, las

alumnas que tenían más conocimientos sobre un tema, comprendían mejor la información contenida en un texto, sobre ese tema en particular, retenían mejor y eran más hábiles para realizar inferencias a partir del texto, lo cual coincide con resultados obtenidos por otros investigadores (Colmes, Jonston, Marr y Gormley, cit. en Luceño, 2000).

El inferir una hipótesis acerca del contenido del texto fue uno de los elementos que analizaron las niñas, quienes reconocieron que, les facilitaba asumir una actitud hacia lo que leerían, así como delimitar el objetivo de la lectura, lo cual despertaba su interés y les permitía entender o disfrutar lo que leían. Con esto se puede decir que el efecto de los conocimientos que el lector posee ya sean correctos, equivocados o inexistentes, influyen sobre los conocimientos adquiridos a través de la lectura de textos (Lipson, cit. en Luceño, 2000). Para compensar y favorecer lo anterior, se eligieron textos cuyo contenido hacía referencia a los conocimientos, temas de interés y contexto socio-cultural, tratando de asegurar que las alumnas contaran con los referentes necesarios.

Se considera que los logros del programa no sólo se deben al tipo de estrategias promocionadas sino también a la forma en que éstas se enseñaron, el contexto del aprendizaje guiado y cooperativo basado en los diálogos entre compañeras y con la instructora, el andamiaje, la participación guiada y la posibilidad de hacer visible a las participantes los procesos de pensamiento involucrados en la utilización de las estrategias para comprender y autosupervisar la lectura les permitió a las niñas apropiarse y compartir estos procesos y estrategias que ciertamente tal como lo demostraron las evaluaciones iniciales, no eran parte activa de sus

repertorios cognitivos antes del entrenamiento (Palincsar y Brown, 1984). En este sentido el contexto guiado y cooperativo que promueve la enseñanza recíproca fue un escenario efectivo para lograr una construcción conjunta de las habilidades para comprender un texto leído por medio de la elaboración de resúmenes.

La autocorrección fue una estrategia de suma importancia para la aplicación del programa, ya que cada una de las niñas avanzaba de forma individual en el uso de estrategias y durante las actividades ellas corregían sus propios errores; si no eran capaces de hacerlo, sus compañeras ayudaban de manera indirecta, para que se dieran cuenta, por sí mismas, de los errores cometidos.

Al aplicar el programa de intervención, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante el I.D.E.A. y la prueba informal de lectura, las habilidades de lectura requeridas para el grado escolar de las niñas aumentaron obteniendo niveles entre 88 y 100%.

El uso de reforzamiento social y tangible proporcionado por la psicóloga, sirvió como herramienta motivacional externa, y también, se logró que cada una de las niñas pusieran más atención al realizar las actividades del programa.

Hay que señalar que, en este trabajo, la elaboración de resúmenes por medio de la adquisición de estrategias para la lectura, es fruto de una intervención intencional. Ya se ha demostrado que el uso de estrategias no funciona con sólo presentar lecturas y esperar que los alumnos respondan de manera estratégica a las mismas (y que de esta forma logren por sus propios medios adquirir competencias simplemente por el hecho de

estar expuestos a ellas), es necesario que el diseño de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lectura faciliten y promuevan explícitamente esta adquisición por parte de los alumnos (Brown y cols., 1981).

Al realizar la evaluación del programa de intervención se encontró que su eficacia sería aun mejor si se aumentara el número de sesiones, ya que diecisiete sesiones son muy pocas para lograr los objetivos propuestos. También se recomienda aplicar el programa de intervención a un número de niñas mayor, ya que de acuerdo con el aprendizaje cooperativo se logra una mejor retroalimentación y se fomenta la cooperación entre las alumnas.

Para trabajos posteriores, se recomienda agregar sesiones de aplicación, teniendo como objetivo aumentar actividades para reafirmar lo aprendido durante la intervención e incluir, dentro de éstas, las dificultades ortográficas que se presenten.

Se cree que la falta de tiempo para la aplicación del programa no permitió que Viridiana lograra comprender textos de tipo expositivo, ya que no logró identificar ideas principales, título, secuencia y congruencia y cometía errores específicos. Se recomienda que, para experiencias posteriores, si se tiene un caso similar, se recomienda el trabajo individual con la niña y en conjunto con intervenciones en otras áreas, según sea el caso.

REFLEXIÓN FINAL

A lo largo de la carrera universitaria hemos obtenido conocimientos que comúnmente nos parecen aislados unos de otros.

La mayoría de los estudiantes concluimos la carrera universitaria con miedo a enfrentar el mundo laboral, ya que nos sentimos inseguros de ejercer como profesionales, pues ponemos en juicio nuestros conocimientos y consideramos que son insuficientes para desempeñarnos en el ámbito laboral. La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, ofrece oportunidades para eliminar estas percepciones ya que nos apoya con un sistema de prácticas que engloban todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, brindando escenarios reales que nos permiten desarrollar y adquirir habilidades básicas para incursionar dentro del mundo laboral, dirigidos por un docente competente que nos apoya a lo largo del desarrollo de las practicas, para que nos desempeñemos responsablemente dentro de las instituciones.

Al enfrentarnos con nuestra primera experiencia laboral, tenemos la idea de encontrar problemáticas con perfiles exactamente iguales a los presentados en los textos y creemos que su intervención será sencilla, según lo revisado en las materias teóricas. Sin embargo, al encontrarnos ante una problemática determinada, debemos poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la formación profesional y así, poder generalizar a las situaciones que lo requieran.

Las prácticas integrales nos brindan conocimientos acerca de cómo trabajar en escenarios reales y dentro de contextos diversos, lo cual nos proporciona adquirir habilidades adecuadas para tales fines.

De la misma manera nos permite relacionarnos con profesionales de áreas afines a la psicología, lo cual nos proporciona espacios para intercambiar ideas y opiniones para brindar una intervención integral.

Así mismo, debemos considerar la importancia que tienen los docentes que se encuentran a cargo de los proyectos de prácticas, ya que son un elemento fundamental para que nuestro desarrollo dentro del escenario sea correcto, pues ellos son los responsables de asesorarnos, responder dudas, discutir temáticas relacionadas con nuestro trabajo y evaluarnos objetiva y críticamente.

El compromiso y esfuerzo que dediquemos a nuestras prácticas pueden dar como resultado un trabajo como el presente. El informe de prácticas es una nueva opción de titulación que ofrece grandes oportunidades para desarrollarnos en un escenario real, interviniendo ante problemáticas específicas de una población, lo cual significa que obtendremos un producto de calidad que se utilizará para comprobar los resultados obtenidos, así como nuestro desempeño.

Personalmente, la formación en la práctica resulta una experiencia única y enriquecedora, pues el titularme mediante esta modalidad me ha proporcionado recibir asesoría de docentes expertos en el tema, lo cual enriquece aún más mis conocimientos.

La titulación por medio de un Informe de Prácticas es una opción que nos permite titularnos de manera casi inmediata al terminar la carrera, evitando obstáculos ajenos a las situaciones académicas.

A NEXOS

ANEXO 1
Diagrama de Gant

	2005				2005				2005				2005				2005				2005				2006				2006			
	Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero				Febrero				Marzo			
Actividades	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
I. Revisión Teórica																																
II. Capacitación del Instrumento																																
III. Proceso de evaluación																																
3.1 Entrevista a niñas																																
3.2 Entrevista a maestras																																
3.3 Revisión de expedientes																																
3.4 Aplicación de IDEA																																
3.5 Calificación y Diagnostico de IDEA																																
3.6 Entrega de resultados																																

	Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio			
Actividades	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
IV. Elaboración del Programa de Intervención																								
V. Aplicación del Programa																								
5.1 Evaluaciones parciales																								
VI. Evaluación del Programa de Intervención																								
6.1 Aplicación del postest del instrumento IDEA y de la Prueba Informal de Lectura																								
6.2 Análisis de resultados																								
6.3 Elaboración del Informe de Evaluación																								
6.4 Entrega de Resultados																								

LECTURA**TERCER GRADO****I. LECTURA ORAL Y COMPRENSIÓN**

(#RC) (%RC)

(#RC) (%RC)

1. LEE PALABRAS (6) () () 2. LEE ENUNCIADOS (4) () ()

ciclista _____ paraguas _____ El campesino siembra la tierra _____
 audífonos _____ bicicleta _____ ¡Una princesa habita el castillo! _____
 helicóptero _____ ¿La tortuga se aburrió de andar por el mismo jardín? _____
 excavación _____ Un marino bajó a pescar en una lancha muy pequeña _____

3. LEE TEXTO (12) () ()

En el país de los colores vive Verde Gruñón. Siempre está _____
 enojado porque no puede encontrar un sombrero que le quede en _____
 su puntiaguda cabeza. Se pregunto: ¿Dónde podré encontrar un _____
 sombrero que me quede? Gruñón tuvo que ponerse a pensar. _____
 ¡Y no era fácil pensar con una cabeza tan puntiaguda! _____
 Al llegar a una esquina se encontró con otra cara gruñona _____
 ¿Quién eres tú? –preguntó. –Soy Pedro el panadero. ¿Tú por qué _____
 estas tan enojado? –dijo, y Gruñón contestó: ¡No me queda ningún _____
 sombrero! ¿Y tú? ¡Se me descompuso mi maquina de hacer _____
 rosquillas! Pero tengo una idea, si me ayudas a hacerles el _____
 agujero yo te regalaré algunas para que te las pongas _____
 como sombrero. Así se olvidaron de su mal humor. _____

4. COMP. TEXTO (8) () () a) Asocia con dibujo = 1 b) Responde preguntas =7

1. ¿Cuál era el problema de Verde Gruñón? _____
2. ¿Por qué estaba enojado Pedro el panadero? _____
3. ¿Qué le pidió Pedro a Verde Gruñón? _____
4. ¿Qué hizo Verde Gruñón con las rosquillas? _____
5. ¿Qué titulo le pondrías a este cuento? _____

SUBTOTAL (30) () ()**II. LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSIÓN****1. COMP. TEXTO (7) () () a) Asocia con dibujo = 1 b) Responde preguntas =6**

1. ¿Con qué otro nombre se conoce a los guajolotes? _____
2. ¿Cómo es la mascota de Pablito? _____
3. ¿Qué hace Pablito con su mascota? _____
4. ¿Por qué está triste Pablito? _____
5. ¿Qué titulo le pondrías a este cuento? _____

2. COMP. TEXTO (13) () () a) Asocia con dibujo = 1 b) Describe texto =12

Personajes (2) _____ Ideas Centrales (8) _____ Secuencia (1) _____ Congruencia (1) _____

SUBTOTAL (20) () ()**OBSERVACIONES****TOTAL ABSOLUTO (50) () ()**

ANEXO 3

Prueba Informal de Comprensión Lectora

(Aplicada como pretest / postest)

Texto Expositivo

Nombre _____

El agua cambia de lugar

El agua está cambiando de lugar constantemente.

La lluvia que cae en las montañas o en lugares altos, de donde puede escurrir, baja rápidamente por la superficie formando corrientes de agua. Cuando varias de estas corrientes se juntan, se forman arroyos que se van haciendo cada vez más grandes, hasta que llegan a formar un río.

El agua de los arroyos también puede venir de la nieve que se derrite en la cumbre de las montañas formando así los manantiales.

Los ríos llevan el agua a los lagos y al mar.

Cuando el Sol ilumina los mares; los lagos, los ríos, la tierra húmeda y las plantas, el agua se calienta.

El agua que se evapora forma nubes, las cuales pueden ser llevadas a otros lugares por el viento. Cuando llueve, el agua forma otra vez ríos, depósitos subterráneos y lagos. Los ríos llevan el agua nuevamente al mar. En cada uno de los lugares por los que pasa el agua se evapora algo de ella, y esto hace que se formen nuevas nubes. Como estos cambios se están repitiendo constantemente, a este proceso lo llamamos el ciclo del agua.

Prueba Informal de Comprensión Lectora

(Aplicada como pretest / postest)

Texto Narrativo

Nombre _____

La hormiga y la paloma

Una hormiga se había caído en un arroyo y estaba a punto de ahogarse. Pasó por allí una paloma y, compadeciéndose de la hormiga, tomó una brizna de hierba con el pico y se la acercó para que se agarrara de ella.

La hormiga logró trepar a la brizna de hierba y la paloma la sacó del agua. Muy agradecida, la hormiga dijo a su salvadora que nunca olvidaría lo que había hecho por ella y que en cuanto tuviera ocasión, demostraría su gratitud.

Poco después, llegó al bosque un cazador y vio a la paloma. Preparó su ballesta y se dispuso a disparar contra ella. La paloma estaba volando distraída y no había visto al cazador, pero la hormiga, que estaba por allí, se dio cuenta y, como no podía gritar, corrió hacia el cazador.

En el mismo momento en que el cazador disparaba su flecha, la hormiga le picó en el pie con todas sus fuerzas y le hizo fallar el tiro, devolviendo de este modo el favor a la bondadosa paloma.

ANEXO 4

**Prueba Informal de Lectura, Matemáticas y Escritura
para un solo caso**

(Aplicada como pretest/postest)

Lectura en silencio

Nombre _____ **Fecha** _____

Hércules y el león

Hace mucho tiempo, en una región llamada Nemea, existió un león muy feroz. Otros animales huían al verle, y todos los habitantes de los alrededores estaban asustados: creían que ese terrible león había bajado de la luna y que era inmortal. Lo cierto era que ante el temor de todos, la fiera hacía cada vez más destrozos.

También por aquellos lugares vivía Hércules, un gigante notable por su enorme fuerza, quien, al enterarse de los estragos realizados por el león, se dirigió al bosque en su búsqueda.

Después de mucho caminar logró verlo, y ocultándose para no ser descubierto por la bestia, le disparó una flecha. Grande fue su sorpresa al ver que había acabado con ella.

Lectura en voz alta

Nombre _____ **Fecha** _____

El mito del diluvio

Se dice que muchos, muchos años antes de la llegada de los españoles a nuestra tierra, sucedió lo que les voy a contar:

Había llovido mucho en aquel año y continuaba lloviendo desde la mañana hasta la noche, sin que un rayo de sol ni de luna iluminara los campos. Las lindas estrellas se habían ocultado quizás para siempre, y los pájaros escondidos en sus nidos piaban tristemente, cubriendo con sus alitas emanadas a los bebés pajaritos; así, las madres cuidaban de sus hijitos temblorosos.

Lloraban las madres y se aterrorizaban los niños porque veían caer del cielo torrentes de agua en forma de grandes culebras que azotaban los campos, destruían los sembrados, anegaban las ciudades, el huracán azotaba los árboles y sus ramas se desgajaban, como enormes gigantes heridos, y el hogar tolteca corría peligro.

ANEXO 5
(Lista de cotejo de gustos e intereses)



Universidad Nacional Autónoma de México



Facultad de Psicología

Lista de cotejo de gustos e intereses

Nombre: _____ Edad: _____

Grado y grupo: _____

PREFERENCIAS

Música:

Juguetes:

Comida:

Dulces:

Materias:

Juegos:

ANEXO 6

N. 1

Cartas Descriptivas

PROGRAMA PARA ENFRENTAR LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DIRIGIDO A NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS DE 5° DE PRIMARIA

Objetivo general: Las niñas mejorarán su comprensión lectora, después de participar en un programa centrado en la elaboración de resúmenes basado en la enseñanza recíproca.

Objetivo específico: La niña comprenderá instrucciones complejas.

Actividad	Procedimiento	Material	Forma de evaluación	N. de Sesión	Observaciones
1. Seguir instrucciones	Para iniciar cada una de las sesiones se llevaba a cabo el rapport a la hora de ir por las niñas a su salón, se dialogaba un poco sobre su dinámica escolar y familiar durante ese trayecto hasta llegar al aula en donde se realizaba la aplicación del programa. En cada una de las sesiones para comenzar con las actividades, se informaba al grupo de niñas cual era el objetivo a lograr en dicha actividad, se proporcionaban las instrucciones y materiales para que ellas trabajaran. Las actividades eran leídas oralmente por la psicóloga o por las distintas participantes. Para llevar a cabo cada una de las sesiones, se creaban rondas en las que intervenían todas las niñas creando el contexto de aprendizaje guiado y cooperativo. Cada estrategia era modelada, comentada sobre su uso adecuado, solicitada a las participantes y retroalimentada por parte	 Lápices de colores (azul y rojo)  Hojas con la actividad impresa.  Crayolas de colores.	Se llevará a cabo mediante el formato de evaluación de comprensión de instrucciones complejas.	4	Al inicio de la primera actividad las niñas se mostraron un poco indispuestas ya que pensaban que la actividad era un examen para evaluar sus conocimientos. Se les explicó que únicamente eran actividades a realizar durante la aplicación del programa y que las evaluarían ellas mismas con ayuda de la psicóloga. Posteriormente las niñas mostraron una mejor disposición sobre todo, cuando se hicieron las rondas. Durante las primeras

	del guía, tanto y tan profundamente como el grupo lo demandase, aunque siempre sobre la idea de un diálogo coloquial insistiendo en que lo más importante era la comprensión del texto. En las primeras sesiones (principalmente en las primeras cinco) había una considerable participación de la instructora sobre quien recaía la responsabilidad y el control del manejo de las estrategias y del proceso de demanda general. Durante estas primeras sesiones la introducción del procedimiento general, el modelamiento de las estrategias, la animación al diálogo, la participación y los comentarios, y las retroalimentaciones pertinentes después o durante las intervenciones de las niñas, corrieron a cargo de la instructora. Igualmente en las primeras sesiones, la psicóloga participaba más activamente en la detección de errores y sobretodo modelaba estrategias para corregir los errores detectados. Las primeras sesiones correspondieron a la actividad de "seguir instrucciones". En dichas sesiones se le proporcionó a cada una de las niñas una hoja que contenía instrucciones las cuales debían comprender para realizar la actividad, utilizando la estrategia de lectura recurrente. La instrucción inicial al grupo fue:				sesiones de aplicación, la instructora servía de guía y aplicaba la estrategia de lectura que se aprendería en cada actividad, para que así las niñas pudieran realizar los ejercicios. Posteriormente las niñas comenzaron a participar activamente durante las rondas que guiaba la psicóloga.
--	--	--	--	--	--

	<i>“La actividad que les presento contiene una serie de pasos o instrucciones a seguir para que se realice adecuadamente.</i> <i>Esta actividad la realizaran utilizando la estrategia de lectura recurrente.</i> <i>El objetivo de esta actividad es que ustedes logren comprender instrucciones complejas, y esto se reflejara a la hora de realizar la actividad ya sea correcta o incorrectamente”</i> Las actividades realizadas durante sesiones diferentes se mencionan a continuación: Actividad 1: “Encierra en un circulo de color rojo todas las palabras que empiezan con la letra “b” de burro y subraya con color azul las palabras que empiezan con la letra “v” de vaca y después enlista las palabras que empiezan con la letra “b” en una columna y las que empiezan con la “v” en otra columna”. Actividad 2: “El relieve de México es variado. Está compuesto por altas montañas, extensas llanuras, grandes mesetas y depresiones. Colorea cada uno de los relieves de México como se indica a continuación: Sierra de Baja				
--	--	--	--	--	--

	California de color rojo, Llanura Costera del Pacifico de amarillo, Sierra Madres Occidental de verde, Sierra Madre Oriental de azul, Altiplanicie Mexicana de negro, Llanura Costera del Golfo de naranja, Sistema Volcánico Transversal de morado, Sierra Madre del Sur de color gris, Sierra de Chiapas de color rosa y la Plataforma Yucateca de café” Actividad 3: “Forma enunciados con las siguientes palabras, después subraya de color rojo el artículo, encierra con color azul el sujeto, subraya de color verde el predicado y encierra con color amarillo el verbo. Después enlista todos los verbos y escribe en que tiempo están.” Una vez que terminaban las niñas si es que presentaban errores, se les pedía que volvieran a leer detenidamente las instrucciones de la actividad para que así, se autoevaluaran y se aseguraran de haberlas realizado correctamente. Al finalizar la actividad, se les pedía que se autoevaluaran, si detectaban algún error lo podían corregir y después se revisaba la actividad por parte de la psicóloga. En caso de hacerlo correctamente se les elogiaba, en caso contrario se les retroalimentaba guiándolas verbalmente para que dieran la respuesta correcta y si no lograban hacerlo sus compañeras participan haciéndoles comentarios para que pudieran dar la				
--	---	--	--	--	--

	respuesta correcta.				
--	---------------------	--	--	--	--

PROGRAMA PARA ENFRENTAR LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DIRIGIDO A NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS DE 5° DE PRIMARIA

Objetivo específico: Las niñas responderán a preguntas relacionadas con el texto leído.

Actividad	Procedimiento	Material	Forma de evaluación	N. de Sesión	Observaciones
2. Fijar la Información.	Se le proporciono a cada una de las niñas una hoja que contenía un texto (narrativo y expositivo, en diferentes sesiones) el cual debería leer y comprender utilizando las estrategias de relectura y lectura simultanea para contestar las preguntas que se pedían. La instrucción inicial proporcionada al grupo fue: <i>“El siguiente texto es un texto de tipo narrativo el cual leerán y comprenderán para contestar las preguntas que se muestran al termino del texto.</i> <i>Las estrategias que se utilizaran son lectura recurrente y lectura simultanea.”</i> Una vez que terminaban las niñas se	 Lápices de colores (azul y rojo)  Hojas con la actividad impresa.  Crayolas de colores.	Se llevo a cabo mediante el formato de evaluación de fijar información.	4	Al inicio de la actividad la niñas presentaban dificultades a la hora de contestar las preguntas relacionadas con el texto, pero después de llevar a cabo la lectura simultanea y las rondas de trabajo, ellas lograron realizar correctamente la actividad. Si alguna de las niñas presentaba alguna dificultad que le era imposible detectar, algunas de sus compañeras le ayudaban un poco y se le encaminaba para que detectara su error, esto se realizaba con ayuda

	les pedía que se autoevaluaran para saber si detectaban sus errores cometidos, al identificarlos se les pedía que volvieran a leer detenidamente el texto mencionándoles nuevamente las instrucciones iniciales. Una vez que terminaban de releer se les pedía que parafrasearan lo que entendían del texto para saber si con eso podían contestar alguna de las preguntas. Se les elogiaba en caso de hacerlo correctamente, en caso contrario se les retroalimentaba guiándolas verbalmente para que dieran la respuesta correcta.				de la psicóloga. Durante el desarrollo de la actividad las niñas lograron hacer correctamente lo que se les pedía utilizando las estrategias que se habían mencionado al inicio. Con el avance de la aplicación del programa y luego de certificar que las niñas iban mejorando en la comprensión del procedimiento general de las tandas, se buscó promover intencionalmente la cantidad de intervenciones espontáneas y se comenzó a ceder el control y la responsabilidad del manejo de las estrategias por cada una de las participantes y entre ellas, limitándose la instructora a intervenir sólo en aclaraciones pertinentes, aportando
--	--	--	--	--	---

					comentarios suplementarios o dar importancia a las aportaciones que las niñas hacían, sobre la aplicación de las estrategias y su autorregulación.
--	--	--	--	--	---

N. 3

PROGRAMA PARA ENFRENTAR LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DIRIGIDO A NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS DE 5° DE PRIMARIA

Objetivo específico: Las niñas describirán el texto leído identificando: personajes principales y secundarios, ideas principales, secuencia y congruencia de textos leídos.

Actividad	Procedimiento	Material	Forma de evaluación	N. de Sesión	Observaciones
3. Descripción de textos leídos.	Se le proporcionó a cada una de las niñas una hoja que contenía un texto el cual debían comprender utilizando las estrategias de relectura, lectura simultanea, ideas previas y formulación de hipótesis para identificar personajes principales y secundarios, ideas principales, secuencia y congruencia del texto leído. Los textos utilizados fueron del tipo narrativo y expositivo en diferentes ocasiones. La instrucción utilizada para dicha actividad fue la siguiente: <i>"A continuación se les proporcionara un texto el cual deberán comprender.</i> <i>Primero se leerá utilizando lectura recurrente y simultanea.</i>	 Lápices de colores (azul y rojo)  Hojas con la actividad impresa.  Crayolas de colores.	Se llevo a cabo mediante el formato de descripción de textos leídos.	5	Durante las primeras sesiones referidas a esta actividad, las niñas mostraban un poco de angustia ya que tenían la creencia de que no podrían identificar tantos elementos del texto, pero se les explico que se identificarían poco a poco los elementos y que además si presentaban alguna dificultad la psicóloga actuaría como guía, con lo anterior ellas estuvieron mas tranquilas. Durante las primeras sesiones se les

	<i>Después de haber leído el texto cada quien proporcionara los conocimientos que tenga sobre el tema, posteriormente se harán preguntas acerca del texto como ¿Cuál es la idea principal?, ¿Cuál es el personaje principal?, la secuencia y congruencia del texto.</i> <i>Es decir el orden en que se presenta el contenido y si es en una forma que se entienda fácilmente.</i> <i>La finalidad de esta actividad es que ustedes sean capaces de describir un texto identificando los elementos que les mencione"</i> Una vez que terminaban las niñas se les pedía que realizaran su autoevaluación, si detectaban errores, se les recomendaba que volvieran a leer detenidamente el texto mencionándoles nuevamente las instrucciones, poniendo en práctica las estrategias enseñadas anteriormente para poder describir el texto correctamente. Una vez que terminaban de poner en práctica sus estrategias se les pedía que parafrasearan lo que se entendía del texto para saber si con eso podían describir alguna de las				dificultaba identificar la idea principal en los textos expositivos, pero durante el desarrollo de la actividades y con la intervención general del grupo de niñas, esto se realizó más fácilmente. Y el ambiente de trabajo fue aun más cooperativo entre ellas.
--	--	--	--	--	---

	partes a identificar. Se les elogiaba en caso de hacerlo correctamente, en caso contrario se les retroalimentó guiándolas verbalmente para que dieran la respuesta correcta. Todas las niñas podían intervenir en la evaluación para que se hiciera en conjunto y fuera más fácil indicar los errores cometidos.				
--	--	--	--	--	--

N. 4

PROGRAMA PARA ENFRENTAR LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DIRIGIDO A NIÑAS INSTITUCIONALIZADAS DE 5° DE PRIMARIA

- 1) Objetivo específico: Las niñas elaborarán resúmenes, empleando estrategias de comprensión lectora, que permitirán obtener ideas medulares de textos y reorganizarlas.

Actividad	Procedimiento	Material	Forma de evaluación	N. de Sesión	Observaciones
4. Elaboración de resúmenes.	Se le proporcionó a cada una de las niñas una hoja que contenía un texto el cual debería comprender utilizando las estrategias de relectura, lectura simultanea, ideas previas y formulación de hipótesis para poder elaborar un resumen del texto leído empleando estrategias de lectura. La instrucción utilizada para dicha actividad fue la siguiente: <i>"A continuación se les presenta un texto, lo que tienen que hacer es un resumen, primero hay que leer utilizando la relectura, a lectura simultanea, los conocimientos que se tengan sobre el tema, hay que elaborar preguntas para identificar personajes principales y</i>	 Lápices de colores (azul y rojo)  Hojas con la actividad impresa.  Crayolas de colores.	Se llevo a cabo mediante el formato de elaboración de resúmenes.	4	Durante estas sesiones, las niñas fueron muy cooperativas y siempre se mantuvieron entusiastas, aunque tuvieron algunos problemas al realizar la actividad. Pero en este caso no fue necesario hacer una revisión por parte de la psicóloga ya que ellas mismas eran capaces de identificar sus errores y corregir sus actividades, y en los casos en que no podían identificar los errores, entonces sus compañeras las

	<i>secundarios, ideas principales, secuencia y congruencia del texto.</i> <i>Posteriormente a partir de los conocimientos que se tengan sobre el texto y las preguntas realizadas, se elaborara un resumen del texto"</i> Una vez que terminaban las niñas se autoevaluaban y si presentaban errores volvían a leer el texto para complementar su actividad, poniendo en práctica las estrategias enseñadas anteriormente para poder elaborar un resumen. Una vez que terminaban de poner en práctica sus estrategias se les pedía que parafrasearan que habían entendido del texto para saber si con eso podían elaborar un resumen correctamente. Se les elogiaba en caso de hacerlo correctamente, en caso contrario se les retroalimentaba guiándolas verbalmente para que proporcionaran la respuesta correcta.				ayudaban y lo resolvían solas. Solo en casos extremos solicitaban la ayuda de la psicóloga. Es importante señalar que desde las primeras sesiones, se animaba a intervenir activamente a las niñas en el uso y manejo de las estrategias, así como en los diálogos relativos a su uso y funcionalidad, aunque esto se enfatizó sobre todo en las últimas sesiones con la intención de provocar su internalización y autorregulación.
--	--	--	--	--	---

Nota: Es importante señalar que en cada una de las sesiones del programa de intervención, se siguió el procedimiento de enseñanza recíproca descrito en la carta descriptiva N. 1, aunque con variaciones en lo que respecta a la participación y guiado de las rondas, pues en sesiones posteriores las niñas también actuaban como guías.

REFERENCIAS

Alejandro, G y Vargas. (2005). *Enseñanza de la estrategia de elaboración de resúmenes mediante la obtención de ideas principales a niños de 6º de primaria*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Álvarez, I. (1996). *Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos que emplean escolares con y sin retardo lectográfico del 4º y 5º grado de primaria*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Balderas, G. y Zárate. (2003). *Promoción de la supervisión metacognitiva de comprensión de textos en estudiantes de bachillerato a través de contextos de aprendizaje guiado y cooperativo*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Beltrán, A. (1988). *Estrategias cognitivas*. México: Siglo XXI.

Brown, A.; Campione y Day.(1998). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 11-22.

Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 129-142.

Cooper, J. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

De la Mata, M. (1993). *Estrategias y acciones de memoria. Aprendizaje y Memoria Humana*. México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.

Defior, S. (1996). *Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo; lectura, escritura, matemáticas*. España: Aljibe.

Delval, J. (2000). *El desarrollo humano*. España: Siglo XXI.

Dockrell, J. y McShane. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia: Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paídos.

Ferreiro, E. y Gómez, P. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Ferreiro E. y Gomez, P. (1990). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

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

González, A. (1995). Intervención en problemas de comprensión lectora. *Estudios de Psicología*, 54, 99-127.

González, J. (1993). *El aprendizaje del cálculo: Más allá de Piaget y de la teoría de los conjuntos*. España: Visor.

Hart, E. y Spence. (1998). Reciprocal teaching goes to College: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 4, 670-681.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE] (2003). *La calidad de la educación básica en México*. México: INEE

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE] (2007). *La Calidad de la Educación Básica en México, 2006*. México: INEE.

Johnson, R. (1970). Recall of prose as a function of the structural importance of linguistic units. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 12-20.

Luceño, J. (2000). *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Universitarios.

Macotela, S. (1989). *Problemas de aprendizaje*. México: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Macotela, S; Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1996). *Inventario de Ejecución Académica I.D.E.A.* México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Mateos, M. (1995). Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora. Características y efectividad. *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta.

Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas del conocimiento*. Madrid: Prentice Hall.

Monereo, C. (1990). Aprendizaje: Enseñar a aprender y a pensar en la escuela. *Infancia y aprendizaje*, 4, 23-31.

Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos* 65 julio-septiembre.

Nisbett, J. y Shuskmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

Palincsar A. y Brown. (1984). Reciprocal teaching of comprensión fostering and monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1, 117-175.

Programa Para la Evaluación Internacional de Estudiantes [PISA] (2000). *Estadísticas*. Recuperado de la base de datos en línea del Proyecto PISA, de www.pisa.ocde.org

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

Sánchez, E. (1998). *Propuesta para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora mediante textos de uso funcional en un contexto cooperativo guiado para escolares con dificultades de aprendizaje*. México: Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

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

Secretaria de Educación Pública. (10 marzo, 2006). *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Archivo recuperado de www.basica.sep.gob.mx

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: GRAÓ

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. España: GRAÓ 2° edición.

Utria, F. (1998). *Las estrategias de aprendizaje cognoscitivas, su importancia en la comprensión de textos y su uso en programas de entrenamiento*. México: Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Van Dijk, T y Kintsch. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. N. York: Academic Press.

Vosniadou, S.; Pearson, P. y Rogers, T. (1988). What causes children's failures to detect inconsistencies in text?. Representations versus comparison difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 80, 1, 27-39.