



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ANIMACIÓN A LA LECTURA PARA LA
APROPIACIÓN DE ESTRATEGIAS DE
COMPRENSIÓN LECTORA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
BRENDA VELÁZQUEZ ESCOBAR

DIRECTORA: DRA. SYLVIA M. ROJAS
RAMÍREZ
REVISORA: MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ
COMPEÁN



MÉXICO, D.F. 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



“A la libertad que nos produce el maravilloso mundo de la lectura.”

Brenda Velázquez

Agradezco a cada una de las personas, quienes a lo largo del tiempo, fueron partícipes directos e indirectos para la creación de esta investigación.

Con amor para mis padres Olga y Francisco por su apoyo incondicional hoy y siempre.

A Daniel y Francisco (Panky), mis queridos hermanos, por aligerar la carga con risas y empujones.

A mis reinas: Oyuky, Natxielly, Circe y Mona quienes caminaron a mi lado en este largo viaje desde el inicio hasta la culminación de lo que es el ser psicóloga.

A mi querido Sander por apoyarme incondicionalmente y con mucho amor en mis ausencias al llevar a cabo esta investigación.

Al grupo del LCC quienes me orientaron teórica y emocionalmente: Irazi Navarro, Omar Torreblanca, Kissy Guzmán, Nancy Mazón, Maricela Vélez, Haydé Pedraza, Aldo Anzures, Paulina Lecanda, Elizabeth García, Rosy Ríos y Mariana Alarcón.

A la primaria Cuicuilco, a las profesoras Lupita y Estelita, a sus alumnos de 4°A y 4°B (ciclo escolar 2008-2009), especialmente a Elisa, Fernando, Claudia, Uriel, Mónica y Adriana. Además a mi equipo de trabajo al llevar a cabo el programa de intervención: Perla Chan, Damara Espejel, Karina Méndez, Norma Reyes, Angélica Sánchez, Gabriela Gómez, Brenda Stevenel y Rosy Hernández por todo el apoyo de las videograbaciones.

A Sylvia por motivarme, apoyarme y creer en mí. Agradezco el tiempo que me dedicas y las oportunidades que me brindas para crecer.

A Maru por escucharme en todo momento, por guiarme y proporcionarme los andamiajes adecuados.

Al financiamiento del proyecto PAPIIT IN303807- Interacción, discurso y tecnologías de la información y la comunicación (TICS) como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de una innovación educativa; y al proyecto PAPIIT IN301110- Desarrollo de habilidades de comunicación oral, escritura colaborativa y uso de las TIC en educandos de primaria, en diversos contextos de aprendizaje situado.

A la familia Miralles Escobar y Salas Escobar por su apoyo.

A todos los familiares y amigos que me han ayudado y acompañado a lo largo de este viaje por la vida.

Índice general

Introducción	1-4
Capítulo 1. Comprensión y apropiación de textos	5-48
1. Leer.....	6-7
2. Comprensión de lectura.....	7-12
3. Modelos de comprensión de lectura.....	12-26
3.1 Teoría del esquema.....	13-14
3.2 Modelo de transmisión- traducción (MTT) y modelo transaccional (MT).....	14
3.3 Modelos del proceso interactivo de la lectura.....	14-15
3.4 Modelo “Marco de Construcción de la Estructura”.....	15-16
3.5 Modelo READER de Just y Carpenter.....	16
3.6 Modelo interactivo de Van Dijk y Kintsch.....	17-20
3.6.1 Niveles de representación del texto para su construcción.....	17-18
3.6.2 Construcción de la microestructura del texto.....	18-20
3.6.3 Construcción de la macroestructura del texto.....	20
3.7 Modelo de “construcción- integración”.....	20-21
3.8 Modelos mentales o situacionales.....	21-23
3.9 Modelos de instrucción directa.....	23
3.10 Modelo de enseñanza recíproca por Brown- Palincsar.....	23-26
4. Estrategias de comprensión de lectura.....	26-40
4.1 Estrategias de comprensión de lectura utilizadas en el programa de intervención.....	30-40
4.1.1 Estrategias para organización de textos.....	31-32
4.1.2 Resumen.....	32-34
4.1.2.1 Inferencias.....	34-40
5. Proceso de apropiación.....	40-48
5.1 Ley genética general del desarrollo cultural.....	40-41
5.2 Interiorización como forma de apropiación.....	41-45
5.3 Apropiación.....	45-48
Capítulo 2. Animación a la lectura	49-57
1. Hacia una definición de la animación a la lectura.....	49
2. Propuestas de actividades para fomentar la animación a la lectura.....	49-54
3. La animación a la lectura y las TICs.....	55
4. La animación a la lectura en México.....	55-57
Capítulo 3. Método	58-64
1. Propósitos.....	58
2. Preguntas de investigación.....	58
3. Participantes.....	58-59
4. Diseño.....	59

5. Escenario.....	59
6. Instrumentos.....	60
7. Procedimiento.....	60-62
7.1 Procedimiento de obtención y análisis de datos del programa de intervención.....	62-64
Capítulo 4. Análisis y discusión de los resultados	65-104
1. Sección 1. análisis pretest y postest.....	65-68
2. Sección 2 A. análisis de la interacción durante pretest y postest.....	68-80
3. Sección 2 B tríada 1. análisis de interacción durante programa de intervención.....	80-93
4. Sección 2 B tríada 2. análisis de interacción durante programa de intervención.....	93-104
Capítulo 5. Conclusiones	105-109
Referencias	110-115
Anexos	116-124

Índice de tablas

	pág.
Tabla 1. Comparación de pretest y postest tríada 1	66
Tabla 2. Comparación de pretest y postest tríada 2	66
Tabla 3. Comparación de situación comunicativa mediante etnografía de la comunicación, tríada 1	68-72
Tabla 4. Comparación de situación comunicativa mediante etnografía de la comunicación, tríada 2	75-77
Tabla 5. Segmento A comparación 31 marzo y 12 de mayo tríada 1	81-82
Tabla 6. Segmento B comparación 31 marzo y 12 de mayo tríada 1	85-87
Tabla 7. Segmento C análisis del 2 de junio, tríada 1	90-91
Tabla 8. Segmento 1 comparación 31 marzo y 12 de mayo tríada 2	94-95
Tabla 9. Segmento 2 comparación 12 y 26 de mayo de la tríada 2	97-99
Tabla 10. Segmento 3 análisis del 26 de mayo de la tríada 2	101-102

Índice de figuras

	pág.
Figura 1. Características del lector y el texto en el proceso de comprensión de lectura	10
Figura 2. principios vigotskianos que influyen en el modelo de enseñanza recíproca	24
Figura 3 Diseño de la investigación	59
Figura 4. Ejemplo de relación jerárquica en evento comunicativo	64

Introducción

La comprensión lectora es definida en el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA 2006 publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como: “la capacidad para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad”.

Usando como parámetro esta definición, PISA, en un estudio de 2006, reporta que México ocupa el último lugar en competencias lectoras, lo cual se refleja en que el 75% de los estudiantes de 15 años, se encuentran en el nivel 2 o debajo de éste. El nivel 2, de acuerdo con los Resultados Nacionales de la Opción de Grado Modal en PISA 2006, se clasifica como: “Los estudiantes que alcanzan este nivel son capaces de realizar tareas básicas de lectura, como localizar informaciones sencillas, realizar deducciones simples de distintos tipos, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo” (p. 20).

En lo que respecta a los resultados de comprensión lectora en tercero de primaria, el INEE en un informe de 2007, destaca que en el área de comprensión de lectura y reflexión de la lengua, uno de cada cuatro estudiantes (25%) se encuentra en el nivel por debajo del Básico; 56% se ubica en el nivel Básico; 17% se sitúa en el nivel Medio y sólo dos alumnos de cada cien alcanzan el nivel Avanzado

Como se puede observar en estos resultados y bajo los criterios de evaluación, los alumnos mexicanos en general no logran comprender cabalmente un texto, pero esto no es lo más grave, sino que esta limitación afecta en el aprovechamiento escolar de las demás materias y en un posible fracaso escolar.

Este es un problema que ha aquejado a las aulas, durante años: el hecho de leer y no comprender. No comprender lo que se lee es una experiencia casi familiar, sólo que para varios estudiantes la incomprensión termina por ser un incómodo y habitual acompañante de la lectura (Sánchez, 1993).

La cuestión es ¿por qué los alumnos puntúan tan bajo en el rubro de la lectura en evaluaciones mundiales y nacionales? Para responder a esta pregunta vale la pena mencionar que en ningún círculo estatal o escolar se le da un tiempo específico a la lectura recreativa, sin embargo se fomenta la lectura bajo esquemas mecánicos, con objetivos puramente académicos. Es decir, la lectura se encuentra ubicada en un plano obligatorio y tedioso en donde se desconocen sus diferentes funciones. Esto va

aunado con el poco o nulo acceso de los alumnos a diversos textos tanto en entornos escolares como fuera de éstos.

Otro problema que identificaron Rojas- Drummond et. al. (1998), que afecta a la baja comprensión lectora, es que los niños de primaria tienen grandes dificultades para aplicar de manera efectiva y autorregulada diversas estrategias implicadas en la comprensión lectora, debido a que éstas no son promovidas explícitamente. Algunas de las habilidades o estrategias que es deseable sean fomentadas se relacionan con la interpretación de aspectos gráficos y características generales del lenguaje, las inferencias (de diversos tipos), la integración de información y la valoración, reflexión y crítica de los textos.

Para incrementar la comprensión de lectura, ésta debe ser percibida como un proceso activo, constructivo y estratégico, como una habilidad que debe de ser enseñada y fomentada a edades escolares tempranas con miras a propiciar mediante ésta, también el aprendizaje colaborativo, la reflexión, el pensamiento crítico, la búsqueda de información, la solución de problemas, la expresión, etc. Asimismo, la promoción del disfrute de la lectura y la comprensión cumplen con un papel fundamental, el cual puede repercutir positivamente en diversos ámbitos académicos, personales y sociales.

Un punto esencial para la comprensión de lectura, es que ésta sea un proceso racional del cual se puedan apropiarse los alumnos, además de ser funcional para que así ellos logren sus metas y éstas sean compartidas con los demás (Nussbaum, 2003). Al momento de interactuar socialmente en torno a la lectura, con otros que saben más que él, el ser humano se apropia de una serie de instrumentos físicos y psicológicos (Hernández, 1998) lo cual conlleva a encontrar significados y a mediatizar la acción de comprensión a la lectura. Comprender es hacer a la lectura funcional y esto sólo sucede cuando los alumnos se apropian de habilidades y estrategias con el objetivo de que la lectura sea funcional y significativa para ellos.

Para el diseño de esta intervención se revisaron diversos modelos de comprensión y enseñanza para promover la lectura, y se optó por emplear el modelo interactivo propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983) debido a las ventajas observadas a lo largo de diversas investigaciones, así como el método de enseñanza recíproca implementado por Brown y Palincsar en 1989.

El modelo interactivo, como su nombre lo indica, es aquél en donde convergen los procesos ascendentes, descendentes y todas las características entorno al conocimiento y esquemas del lector. Está compuesto por tres niveles de complejidad que el lector va empleando simultáneamente para comprender el texto.

El primer nivel abarca el reconocimiento desde palabras hasta frases textuales, este nivel provee al lector muy pocas herramientas para la comprensión. El siguiente nivel marca las relaciones semánticas jerárquicamente existentes entre los diferentes elementos y partes del texto. Tampoco en este nivel el lector puede lograr comprender cabalmente el texto, simplemente identifica la coherencia local del texto. El último nivel se apoya en las relaciones semánticas del texto y el conocimiento previo del lector. Es así como el lector ya puede ser capaz de identificar diversos tipos de inferencias, de resumir y predecir la información del texto, etc. En resumen, a través de este modelo se entiende la comprensión lectora como una construcción de la interpretación de significados del texto y de un modelo situacional de éste de acuerdo con los elementos cognitivos, emocionales y sociales empleados por el lector.

El otro modelo que sirvió de guía para la presente investigación es el de la enseñanza recíproca (Brown y Palincsar, 1989), el cual se lleva a cabo en entornos educativos en donde se promueva la colaboración. Se inicia cuando el facilitador o profesor modela frente al grupo la aplicación de ciertas estrategias para incrementar la comprensión lectora. Posteriormente los alumnos en equipo aplican dichas estrategias con la ayuda adecuada del facilitador. La guía primero es mayor y conforme ellos vayan comprendiendo y aplicando las estrategias autónomamente, esta ayuda es retirada paulatinamente.

Además de entender y promover la comprensión de lectura a través de estos dos modelos, se enseñaron específicamente dos estrategias de comprensión lectora para que los alumnos concientemente y de manera autónoma aplicaran ciertas guías para construir y comprender un texto. La primera estrategia modelada fue la de organización de textos, con el objetivo de que los alumnos conozcan que existen diferentes tipos de textos y que cada uno tiene sus características peculiares. Puntualizamos en la identificación de la estructura narrativa, debido a que es la que el ser humano posee desde edades tempranas (Van Dijk, 1978), además de ser la más usada en los programas de 4° grado de primaria de la Secretaría de Educación Pública. La otra estrategia promovida fue la de resumen, con el fin de organizar la estructura textual de manera oral, empleando las marcoestrategias propuestas en el modelo interactivo (anteriormente esbozado), las cuales son: supresión, generalización y construcción (en donde se incluyen las inferencias).

Como se ha constatado en investigaciones previas (Rojas-Drummond, et.al. 1998; Ibarra y Guzmán, 2003), los alumnos no cuentan con un repertorio de estrategias adecuadas para comprender y hacer su lectura funcional. Es por eso que

el punto de partida de la enseñanza de la comprensión de lectura debe ayudar al proceso de construcción de significados de la lectura, como se hizo en el presente trabajo.

Hasta ahora se ha esbozado, por un lado, la problemática grave de las deficiencias en la comprensión a la lectura en nuestro país y su afectación en los bajos rendimientos académicos de los alumnos en diversos niveles educativos.

Por otro lado, a fin de resolver dicha problemática, se introdujo la teoría y las propuestas didácticas para incrementar y fomentar tanto el gusto como la comprensión de lectura mediante la construcción y apropiación de significados.

Partiendo de estas dos posiciones consideramos de suma importancia diseñar un programa de intervención llamado “Colorían colorado, este viaje ha comenzado” en un escenario educativo, que incluya diversas estrategias de animación a la lectura, además de comprensión de lectura, con la meta de no únicamente mejorar la comprensión sino de dar cuenta de la existencia del proceso de apropiación de habilidades de comprensión de lectura, el cual conlleve a una lectura funcional, significativa, autorregulada y reflexiva.

En el primer capítulo se expondrán los antecedentes de la lectura, la comprensión lectora, los modelos de comprensión y enseñanza a la lectura, las estrategias de lectura (específicamente las aplicadas en el programa de intervención de esta investigación) y el proceso de apropiación. Posteriormente, en el capítulo 2 se revisará el concepto de animación a la lectura y algunas propuestas para llevar esto a cabo en México e incrementar los índices de comprensión de lectura. En el capítulo 3 se describirá la metodología seguida en esta investigación. En el siguiente capítulo, el 4, se presentarán los resultados y la discusión de éstos. Finalmente, en el último capítulo se resaltan las conclusiones obtenidas a lo largo de esta investigación.

Capítulo 1

Comprensión y apropiación de textos

A lo largo de muchos años, el lenguaje se ha considerado como un código, un conjunto de reglas donde se producen unidades gramaticales, en términos de comprensión con el fin de extraer su significado (Bruner, 1975), Vigotsky agrega que la verdadera comunicación requiere significado (Vigotsky, 1934).

En primer lugar, se considera que el medio de comunicación es el signo que se representa a través de la palabra o el sonido; que a través de sucesos coincidentes un sonido puede asociarse con el contenido de alguna experiencia y entonces servir para transmitir el mismo contenido a otras personas. Esto se logra debido a la función primaria del lenguaje que es la comunicación, es decir, el intercambio social (Vigotsky, 1934). Dicha comunicación surge como mediador entre el niño y las personas de su entorno, únicamente más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, volviéndose así una función mental interna (Vigotsky, 1978).

El lenguaje como instrumento social nos permite crear, compartir, considerar nuevas ideas y reflexionar conjuntamente sobre nuestras acciones. Estas propiedades del lenguaje social no son autónomas en el ser humano, sino que deben de ser aprendidas eficazmente desde edades tempranas (Mercer, 2000).

Para Vigotsky, referido en Mercer (2000), el lenguaje tiene dos funciones principales:

1) como instrumento de comunicación o instrumento cultural lo empleamos para compartir y desarrollar conjuntamente el conocimiento, ya que el lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura (Bruner, 1995).

2) Como un instrumento psicológico, el ser humano, desde niño, como agente social está dotado de herramientas lingüísticas de pensamiento y de experiencia sociocultural, las cuales, mediante el desarrollo del lenguaje proveen instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, para planear una solución antes de su ejecución y para dominar su propia conducta (Vigotsky, 1978). Asimismo, usamos el lenguaje en la infancia para organizar nuestros pensamientos individuales, para razonar y revisar nuestras acciones.

Además de usar el lenguaje como una herramienta social, lo empleamos para construir el futuro a partir del pasado, para construir una relación entre lo que ha sido y lo que será; y empleamos los recursos de la experiencia pasada para crear nueva comprensión y nuevos conocimientos conjuntos (Mercer, 2000).

En resumidas cuentas, en esta investigación se parte de la premisa de que el lenguaje es el principal medio para enseñar, establecer reglas y transmitir prácticas culturales (Schunk, 1997).

El lenguaje como competencia comprende la comunicación oral y escrita, su comprensión comparte ciertos procesos aunque el fenómeno más básico, por ser el más familiar, es el de la comprensión del habla (Schunk, 1997), ya que el de la comprensión de la lectura añade otros procesos los cuales serán esbozados en este capítulo. Los principios del lenguaje son igualmente aplicables en la lectura, debido a que también la lectura es una práctica social, la cual construimos mediante un diálogo entre lo que se lee, el autor y el lector, aun a pesar de los distintos significados que estos tres actores de la lectura puedan transmitir (Mercer, 2000).

El punto de partida de este trabajo es la concepción del lenguaje y la lectura como práctica social, las cuales se ven beneficiadas por la cultura y las herramientas tanto lingüísticas como psicológicas de cada ser humano.

1. Leer

Leer es imaginar y describir otros mundos, nuevas ideas, propuestas y sueños; también es una actividad que nos permite redescubrir lo que sabemos, lo que nos preocupa, lo que nos gusta, lo que anhelamos (Carrasco, 2003). Además nos pone en contacto con otros sentimientos, otras experiencias, otras vidas, con espacios de libertad y curiosidad; y hasta con nosotros mismos, con el fin de ser cada vez más humanos (Marchesi, 2005).

El leer es una habilidad compleja (Condemarín, 1998) aunque la consideremos una tarea relativamente sencilla ya que desde pequeños la aprendimos y la practicamos todo el tiempo. Erróneamente se cree que, al leer, el sentido que más usamos es el de la vista, sin embargo, la información que aporta el lector es la que está dentro de su cabeza (Smith, 1997) como conocimientos previos, experiencias, esquemas, etc., ya que leemos con la mente (Seda, 2001).

Por consiguiente, varios autores definen la lectura como un proceso psicolingüístico en el cual interactúan el pensamiento y el lenguaje influidos por lo afectivo y lo histórico cultural de cada persona. Por eso, la lectura no es una actividad aislada, sino un proceso de construcción de sentido mediante una transacción flexible (Gómez-Palacio, 1995, en Arredondo, 2001), que el lector lleva a cabo al interactuar activamente con el texto (Agostini, s.f.).

El lector usa y hace suyos, es decir se apropia (véase apartado 5), de diversos recursos de información (gramatical, gramofónico, semántico y pragmático de

acuerdo con Goodman (en Ferreiro, 1982) para obtener el significado de un texto. Para ejemplificar esto, Arredondo (2001) sugiere que el lector debe atender a lo siguiente para obtener el significado de lo que lee:

- Aspecto sintáctico: ¿Se oye bien esto? Verificar si la lectura es gramaticalmente aceptable, manteniendo así la coherencia del texto.
- Aspecto semántico: ¿Tiene sentido esto que estoy leyendo? Relacionar conceptos previos.
- Aspecto gramofónico: el lector interrelaciona los elementos conocidos grafías y fonemas, integrando esta información para revisar, confirmar y corregir lo que lee, en caso de ser necesario.

Es así como en el proceso de la lectura interactúan el lector, el escritor y el texto, cada uno con sus características específicas, dentro un marco dinámico y activo (Goodman en Ferreiro, 1982). Cabe mencionar que durante este proceso el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, ya que siempre leemos para alcanzar alguna finalidad. Por lo tanto, el objetivo de la lectura matiza la interpretación que el lector le da al texto (Solé, 1992).

La lectura se distingue como una habilidad dinámica y cambiante (Condemarín y Milicic, 1998) que pone en acción un conjunto de destrezas que requieren de tiempo, tranquilidad, interés y perseverancia para comprender un texto y disfrutarlo, ya que leer es comprender; esto a su vez ayuda a la formación de una personalidad más independiente y reflexiva (Marchesi, 2005).

2. Comprensión de lectura

Leer se define como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito (Solé, 1992), por lo tanto, lo que se entiende por comprensión de lectura va más allá del entendimiento de palabras y frases aisladas. Se necesita que el sujeto interrelacione y poco a poco se apropie (véase apartado 5) de estos elementos: relaciones causales, temporales y entre conceptos, la activación del conocimiento del sujeto, tanto del conocimiento del mundo como de las diferentes estructuras textuales para entonces sí darle sentido al texto (Just y Carpenter, 1987 en Gárate 1996).

Por lo tanto, partimos de lo mencionado por Smith (1997) “la comprensión es esencial para el aprendizaje, y éste es la base de la comprensión”. El mismo autor manifiesta que la comprensión es una condición en donde no se tienen respuestas sin responder y donde se cimienta el significado mientras se lee, el cual es reconstruido

por el lector estratégicamente de forma continua al momento de acomodar la nueva información (Goodman, 1982), usando todos sus recursos cognitivos pertinentes, explorando los distintos índices y marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el discurso escrito (Díaz - Barriga y Hernández, 2002), a fin de obtener un mayor sentido de su interacción con el texto dentro de un contexto determinado. Por tanto, para comprender un texto, el lector construye una representación mental, modelo situacional o referencial con el objetivo de formar un significado global del texto (Van Dijk y Kintsch 1983; Johnson-Laird, 1983; Just y Carpenter, 1987 citados en García Madruga et al., 1999), este modelo será explicando con más detalle en el apartado 3.8.

Este hecho de obtener el significado global del texto implica el involucrar varias operaciones en diferentes niveles de representación mental, cada vez más elaboradas, que estructuran y organizan los contenidos del texto, integrándolos con los que son recuperados de la memoria y de las conexiones con los conocimientos previos, lo cual va más allá de un análisis semántico y sintáctico de las oraciones. De acuerdo con estos hallazgos, diversas teorías y modelos describen el proceso de comprensión como la construcción de una “estructura” que conlleva a aprehender las relaciones semánticas que se establecen entre la entrada y los conocimientos previos que son recuperados de la memoria en el transcurso del procesamiento (García Madruga et al., 1999).

Además de esto, según Gómez-Palacios (1995) el lector emplea otro conjunto de estrategias (anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación, autocorrección) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, comprendiendo así el texto (Arredondo y Espinoza, 2001).

Por tanto, la lectura es un proceso de coordinación de informaciones, una actividad interactiva y personal de diversa procedencia, el cual depende tanto de las características de lector, como del texto y del contexto en que se desenvuelvan, donde el objetivo es la obtención de significados (Ferreiro en Carrasco, 2003). La compatibilidad entre los tres componentes de un sistema de comunicación anteriormente mencionados, (autor, texto y lector) mas la existencia de una coherencia global y la armonía entre las ideas explícitas del texto, de acuerdo con Graesser, Singer y Trabasso (1994 en García Madruga et al. 1999) enriquecen el significado de la comprensión.

Para comprender con mayor detalle los tres componentes de un sistema de comunicación, continuaré a explicar brevemente cada uno de ellos:

- El texto- el cual es más que un conjunto de oraciones que no sólo dependen del significado de éstas sino de las ideas, intenciones, pensamientos del autor no siempre expresados de forma explícita (García Madruga et al., 1999). Como sabemos, el autor crea el texto y el lector es quien interactúa con el texto dentro de un contexto en el que ambos están inmersos (Díaz - Barriga y Hernández, 2002). Cabe mencionar que no todos los textos son iguales, existen tanto los narrativos como los expositivos. Los primeros cuentan una historia y los segundos brindan información, refieren hechos y aspectos científicos. Como cada uno tiene un propósito diferente, la organización de su contenido, forma y léxico es distinta, por lo tanto el autor y el lector deben poner en juego diferentes procesos de comprensión cuando leen los distintos tipos de texto (Cooper, 1999).
- El autor- es quien transmite las ideas y contenidos que existen en su mente en cadenas de palabras escritas; impone a su proceso de pensamiento una estructura de texto escrito (Bruce, Collins, Rubin y Genter, 1982 en García Madruga et al., 1999).
- El lector- de acuerdo con el texto y lo escrito por el autor, el lector tiene que volver a reconstruir a partir de las oraciones, y lo implícito en éstas, el pensamiento, las ideas y las intenciones del autor. Además, el lector, debe relacionar las ideas e información del texto con sus propias ideas, datos, experiencias almacenadas anteriormente y con el contexto en el que se lleva a cabo la lectura. En resumidas cuentas, el lector elabora el significado combinando la nueva información de la que le provee el autor con su información previa (Cooper, 1990). La comprensión entonces se enfoca en la construcción de proposiciones explícitas como inferidas. Este último punto será tratado con mayor profundidad en el apartado 4.1.2.1.

A continuación se presenta una figura tomada de Díaz - Barriga y Hernández (2002), aunque modificada para incluir el tercer componente esencial: el autor. En esta figura se pueden observar algunas de las características del lector, el contexto el texto y el autor.

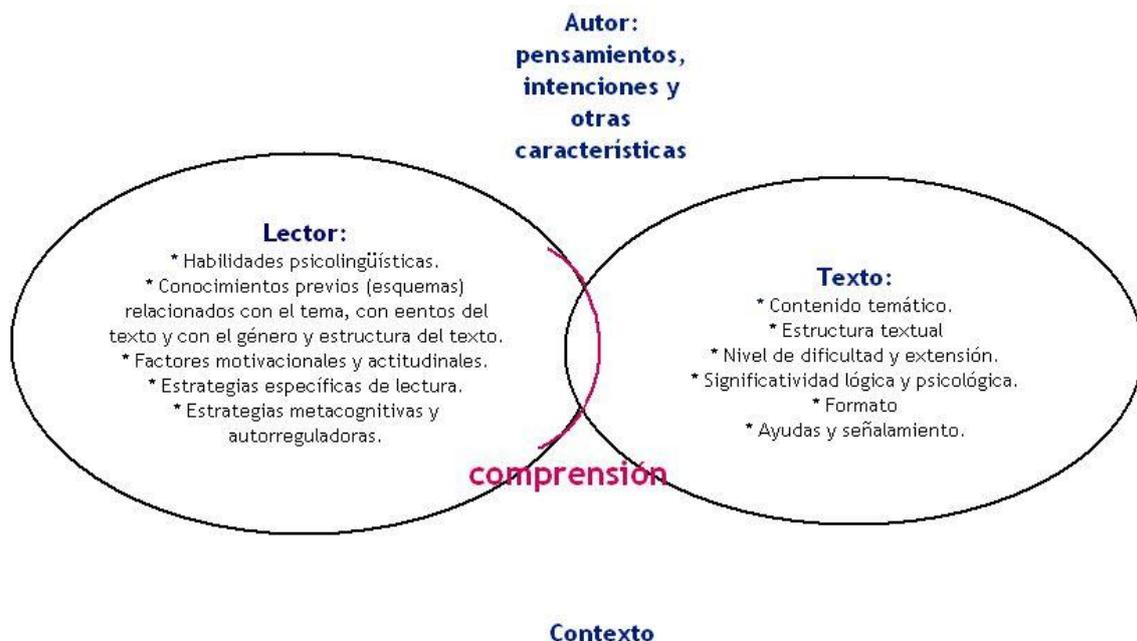


Figura 1 Características del lector y el texto en el proceso de comprensión de lectura (tomado de Díaz- Barriga y Hernández, 2002).

Carrasco (2003) también considera el acto de leer como “un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura”.

Además, para comprender un texto, por un lado, es muy importante que el lector prediga y obtenga respuestas a determinadas preguntas, el problema radica en no saber qué preguntas formularse. Por otro lado se requiere que el lector esté inmerso en un contexto o situación que tenga sentido para él (Smith, 1997).

Por lo tanto, una persona que aprende a comprender lo que lee, es alguien que aprende a pensar, a generar ideas, a relacionarlas o compararlas con otras ideas o con experiencias anteriores, a analizarlas, a resumirlas, a deducir, inferir y comprender (Maqueo, 2006).

El desarrollo de la comprensión de lectura comienza cuando el lector identifica y lee las palabras, a la vez que va desarrollando estrategias relacionadas con la comprensión de frases, identificando el significado principal de párrafos y textos, siendo capaz no únicamente de comprender y asimilar capítulos y libros enteros (García Madruga et al., 1999), sino desarrollando habilidades de apropiación

de estrategias de comprensión lectora, es decir, de la posibilidad de que el lector haga propia la lectura. El proceso de apropiación será profundizado en el apartado 5.

A modo de síntesis, de acuerdo con los planteamientos revisados hasta aquí y tomando en cuenta lo mencionado en García Madruga et al. (1999) a cerca de la comprensión y al referirse a autores como Van Dijk, Just y Carpenter, etc., se encuentran las siguientes características de la comprensión lectora:

- 1) la representación construida es el resultado de la integración entre el texto y los conocimientos del lector.
- 2) El lector intenta conseguir, lo más pronto posible, una interpretación consistente del texto, basándose en alguna estrategia rápida no siempre efectiva para la comprensión.
- 3) Durante la comprensión se ven implicados procesos que con la práctica se van automatizando.
- 4) Todas estas operaciones entran a un proceso de almacenamiento para poder manipular la información.

Se han efectuado varias propuestas e investigaciones sobre la comprensión lectora sustentadas en el marco teórico esbozado anteriormente. Ahora bien, después de haber presentado algunos aspectos teóricos se exponen a continuación algunos estudios que soportan la presente investigación.

Primeramente vale la pena conocer los trabajos empíricos que hicieron varios estudiosos desde los años ochenta, de acuerdo con Salvador (2006), los cuales han agrupado en los siguientes rubros los factores que desempeñan un papel importante dentro de la comprensión lectora:

- características del texto
- conocimientos previos
- metas que la persona se plantea al leer
- estrategias y destrezas que la persona pone en práctica
- investigaciones de acceso al léxico
- trabajos del área de la neuropsicología: ruta fonológica y ruta semántica
- identificación de palabras
- vocabulario que el sujeto posee
- relación de la memoria de trabajo en la comprensión lectora
- estudio de la motivación del lector para poder comprender mejor la lectura

Como se explicó en este apartado, la comprensión es esencial para el aprendizaje y ésta debe de ser promovida, ya que no es una habilidad

completamente espontánea; lo cual fue constatado en la investigación realizada por Ibarra y Guzmán (2003), en donde también se retoman estudios nacionales e internacionales. Ellas encontraron que alumnos de 4° grado de primaria disponen de pocas estrategias de comprensión, lo cual conlleva a que los alumnos no puedan organizar adecuadamente los textos narrativos así como tampoco emplear asertivamente las macroestrategias.

A su vez, Rojas- Drummond et al., (2005) remarcan, de igual forma que Ibarra y Guzmán, que en varias investigaciones y estudios (como el de PISA 2002 y de la SEP 2001) los niños de primaria tienen dificultades para comprender textos complejos, debido a que las habilidades de comprensión de lectura no son promovidas explícitamente en las aulas. Por lo tanto proponen un programa para fortalecer capacidades de comprensión y producción de textos expositivos en educandos de primaria. En este estudio, Rojas- Drummond et al. encontraron que es viable fortalecer las habilidades de comprensión de textos de manera significativa mediante una innovación educativa que promueva el uso de habilidades sociales, cognoscitivas y psicolingüísticas.

Ambos estudios expuestos han concluido que con un programa de entrenamiento dedicado y significativo los niños logran comprender textos, lo cual fue también el objetivo de la investigación que se presenta en este trabajo (véase capítulo 3). Por lo tanto, para la presente investigación se diseñó un programa de intervención llamado “Colorín colorado este viaje ha comenzado” el cual se detallará en el capítulo 3.

A continuación se reseñarán diversos modelos de comprensión de lectura los cuales sirvieron como base para la selección de modelos instruccionales más adecuados para enseñar y fomentar estrategias de comprensión lectora en los alumnos de 4° grado de primaria quienes participaron en el programa de intervención de la presente investigación.

3. Modelos de comprensión de lectura

Los modelos de comprensión de lectura en el área de la psicología comenzaron a aparecer a partir de los años cincuenta debido al surgimiento del paradigma computacional del procesamiento de la información influida por los trabajos de gramática de Chomsky (Hernández, 2006).

A continuación se reseñan algunos modelos que explican desde diferentes posturas la comprensión de lectura. Cabe mencionar que los últimos dos modelos

(véanse 3.9 y 3.10) hacen referencia a modelos de enseñanza o instruccionales de dicha comprensión.

3.1 Teoría del esquema:

Antes de conocer esta teoría es importante definir, de acuerdo con Rumelhart (1983), el esquema, el cual es un conocimiento generalizado sobre una secuencia de eventos, además sirve como estructura de datos para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Se puede considerar como paquetes de conocimientos declarativos o específicos. Es así como la comprensión lectora consiste en encontrar un esquema que se adapte a la situación o texto que intentamos comprender y descubrir. En el caso de los cuentos, por ejemplo, buscamos esquemas sobre cuáles personajes corresponden a los principales o secundarios.

Las características de los esquemas son las siguientes: poseen variables cuyos valores son rellenados a partir de la información almacenada en la memoria; pueden encajarse (juntarse) unos con otros para estar ordenados jerárquicamente; representan conocimientos de diferentes tipos y en todos los niveles de abstracción; se conciben como procesos activos que interactúan con el medio y construyen su representación. Dicha interacción se produce por dos procesos básicos: abajo- arriba y arriba- abajo (García Madruga et al., 1999). El primero se guía por la entrada de información; el segundo estará dirigido por el conocimiento conceptual, intentando que ésta se ajuste a los esquemas que fueron activados con el fin de conseguir la mayor bondad de ajuste con la información que está siendo procesada.

Para continuar con la exposición de la teoría del esquema, Condemarín (1984) se refiere al trabajo realizado por Rumelhart, señala que esta teoría “proporciona una estructura dinámica que permite explicar algunos de los procesos de la comprensión de lectura, así como observarlos, planear su instrucción, proporcionar actividades prácticas y evaluarlos.”

Este modelo plantea que la lectura implica el procesamiento de los distintos elementos textuales (“proceso denominado de abajo-arriba”) y la utilización de las experiencias y expectativas que el lector aporta al texto (“proceso denominado de arriba- abajo”) (Condemarín, 1984). Además, esta teoría sugiere que la comprensión es una cuestión de encontrar un esquema adecuado almacenado en la memoria para explicar la entrada almacenada (Rumelhart, 1983).

Asimismo, la teoría del esquema concibe la comprensión de lectura de textos como un proceso de comprobación de hipótesis, en el que el lector, a partir de los

indicios que facilita el texto, genera determinados esquemas-hipótesis que se evalúan contrastándolos con la información previa anteriormente almacenada en la memoria de largo plazo y las oraciones sucesivas, es decir, la nueva información que se va agregando al texto, hasta lograr una interpretación consistente (García Madruga, et al., 1995). Dada la gran cantidad de información necesaria para comprender un texto, los esquemas proporcionan un andamiaje mental que permite reducir el esfuerzo cognitivo del lector, ya que focalizan y dirigen la atención sobre ciertos aspectos del texto. Además, conducen a una búsqueda de información ordenada, facilitando así el uso de inferencias (García Madruga, et al., 1999). Respecto a las inferencias, Rumelhart (1983) señala que éstas se pueden llevar a cabo una vez que una serie de entradas se relacione con un esquema.

A modo de conclusión y retomando lo mencionado por García Madruga, et al. (1999), aludiendo a las propuestas del modelo interactivo (véase 3.3), los esquemas facilitan la construcción de la macroestructura o hasta pueden formar parte explícita de ella (García Madruga, et.al., 1999). Así, el recuerdo del texto puede seguir los elementos de un esquema, o bien reconstruir aquellos detalles que han sido olvidados mediante la utilización de inferencias.

3.2 Modelo de transmisión- traducción (MTT) y modelo transaccional (MT):

Estos modelos fueron identificados por Schraw y Bruning (1996 citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). El primer modelo, alude a que el lector considere que el significado es depositado por el autor en el texto y reside en él. En cambio, el modelo transaccional se basa en que el significado del texto se construye por las interacciones entre el lector y el texto. Conlleva a que un mismo texto de acuerdo con una intención de éste o del autor, se pueda interpretar de diferentes formas por los distintos lectores.

3.3 Modelos del proceso interactivo de la lectura:

De acuerdo con la explicación propuesta por McGinite (1982), estos modelos ven al lector como un participante en procesamientos paralelos a muchos niveles y al mismo tiempo.

En particular se explica el proceso interactivo de la lectura a través de dos modelos. El primero, el ascendente o *bottom up*, considera que lector ante el texto procesa los elementos componentes del mismo, comenzando por: letras, palabras y

frases, en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico. Como se puede percibir, este modelo se centra en habilidades de decodificación y en el texto únicamente. De manera opuesta, el segundo modelo, descendente o *top down*, manifiesta que el lector hace uso de su conocimiento previo y de recursos cognitivos para establecer de forma secuencial y jerárquica anticipaciones sobre el texto (Solé, 1992).

A modo de ejemplo, uno de estos modelos es el propuesto por Goodman (citado en McGinitie 1982) el cual se refiere a un proceso cíclico compuesto por 4 elementos. Cada ciclo sigue y precede a otro hasta que el lector deja de leer o hasta que la lectura se haya terminado (Goodman, 1982). Estos ciclos son explicados de acuerdo con Arredondo y Espinoza (2001) de la siguiente manera:

- 1) óptico- el movimiento de los ojos permiten al lector localizar la información gráfica más útil ubicada en una pequeña parte del texto.
- 2) perceptual- lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas, buscando coherencia con sus predicciones lingüísticas para obtener el significado del texto.
- 3) sintáctico o gramatical - lector usa las estrategias de predicción y de inferencia
- 4) semántico o de significado- a medida que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector permiten que el sentido se concrete y se reconstruya el significado.

Estos modelos asumen que el lector es un procesador activo del texto porque verifica hipótesis con el objetivo de construir y controlar la comprensión del texto (Solé, 1992)

3.4 Modelo “Marco de Construcción de la Estructura”:

Esta propuesta fue desarrollada por Gernsbacher (1990 citado en García Madruga et al., 1999) en donde el objetivo de la comprensión es construir una representación mental coherente o “estructura” de la información que es procesada durante la lectura.

Por lo tanto, el primer paso que debe seguir el lector, de acuerdo con este modelo, es crear la estructura mental que apoyará a la comprensión. Ésta se construye mediante la proyección de la información entrante sobre la información previamente almacenada en la memoria. Si durante esta actividad el resultado no es coherente se comienzan nuevas subestructuras. Para controlar el proceso de

construcción existen dos mecanismos: el de incremento, que como su nombre lo indica aumenta y mantiene la activación cuando se requiere la información en el proceso subsecuente; otro de supresión que se ocupa de desactivar o eliminar la información que resulta innecesaria.

Estos dos mecanismos se asemejan mucho con las estrategias de resumen, donde se elimina lo que no es importante, lo que se repite o lo que no es necesario con el fin de que el lector comprenda y le de sentido a una parte del texto que él considera importante de acuerdo con sus necesidades y características.

3.5 Modelo READER de Just y Carpenter:

Este modelo y el anterior propuesto por Gernsbacher (1990) son denominados según García Madruga et al., (1990) como modelos de carácter más ecléctico.

Entre 1983 y 1987 Just y Carpenter diseñaron este modelo (citado en Redondo, s.f.) el cual se describe, comenzando con el lector, quien al leer se detiene en cada palabra, sin brincar ninguna. Debido a la limitada capacidad de memoria operativa, Just y Carpenter proponen cuatro ciclos, los cuales son:

- 1) Codificación de palabras y acceso léxico: el lector inicia con el acceso significado de las palabras en la memoria semántica, luego se activa el significado y entra a la memoria operativa, donde no permanece por mucho tiempo, a menos de ser una palabra familiar o frecuente para el lector, es decir una palabra significativa para éste.
- 2) Codificación sintáctica y asignación de casos semánticos: el lector usa aunque no siempre de manera consciente su conocimiento de la gramática implícita.
- 3) Integración de cláusulas (oraciones): es una operación de alto nivel, donde el lector trata de integrar las cláusulas próximas para buscar coherencia referencial entre ellas.
- 4) Ensamblaje de oraciones: se produce cuando el lector alcanza el final de una oración, ya que busca relaciones entre cláusulas y la eliminación de posibles inconsistencias en el acceso léxico o en la integración de cláusulas. Es así, como Just y Carpenter, retomando la importancia de la oración final, remarcan que en este ciclo el lector aporta información nueva que resuelve ambigüedades del texto.

3.6 Modelo interactivo de Van Dijk y Kintsch (1983):

Este modelo, de acuerdo con McGinitie (1982), supone que los procesos de identificación de palabras, acceso al significado de palabras y análisis sintáctico son procesos ascendentes (bottom up) actúan al mismo tiempo que los procesos descendentes (top down); ambos procesos están basados en factores tales como el objetivo del lector al leer, su conocimiento del mundo y los esquemas que estructuran el texto.

3.6.1 Niveles de representación del texto para su construcción

Este modelo está orientado no por niveles sino por complejidad, para lograr comprender un texto el lector construye una estructura de tres niveles de representación y que incluyen diferentes funciones, según la procedencia de los diferentes elementos y conexiones que componen esta estructura o representación mental del texto.

Según Van Dijk y Kintsch (1983), el primer nivel es el de representación superficial, en donde se parte del reconocimiento de palabras, de oraciones, ideas y estructuras textuales generales. De acuerdo con la revisión de García Madruga et al. (1995 y 1999) sobre este modelo, el lector entonces se apoya en la gramática convencional de estructura de frase (sujeto- verbo- predicado- complementos). Como este nivel sólo se enfoca en la representación lingüística superficial, el lector tiene pocas herramientas para lograr comprender el significado del texto, así es que éste lo complementa con otros niveles de representación.

El segundo nivel, la representación del texto base especifica las relaciones semánticas entre los diferentes elementos y partes del texto; consiste en una representación de ideas y conceptos junto con los cuales el lector elabora una representación del significado del texto mediante la construcción de una microestructura (o base de texto). Ésta constituye el nivel más básico del texto, implica el logro de la coherencia a nivel local (Van Dijk, 1978), lo cual es necesario pero aun no suficiente para comprenderlo (Díaz - Barriga y Hernández, 2002). Por lo tanto se requiere de la representación de tipo proposicional, la cual como su nombre lo indica, consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, conectados entre sí mediante la repetición de argumentos o solapamiento, con la posibilidad de poder establecer niveles jerárquicos entre las diferentes ideas de la estructura del texto. Retomando al modelo interactivo y a sus

precursores, las reglas para generar estas proposiciones pueden ser formuladas como de producción, donde se incluyen unidades a nivel local (microestructural) y a nivel global del significado (macroestructural), dichas unidades serán expuestas en el apartado siguiente, 3.6.2.

El último nivel, la representación del modelo situacional, es en donde las relaciones semánticas especificadas por el texto limitan lo que es relevante situacionalmente y guían al lector, activando su conocimiento necesario para construir un modelo mental. Es hasta este nivel donde el lector es capaz de generar inferencias, reelaborar oraciones y construir otras nuevas. La comprensión como actividad inferencial, se enfoca en la construcción de la base del texto, donde se usa el conocimiento como un patrón o una plantilla para formar proposiciones, las cuales activan la memoria a largo plazo que pasan a formar parte de la base del texto. Finalmente, existen las inferencias que permiten construir la macroestructura del texto y un modelo situacional.

Estos tres niveles de representación funcionan de una manera casi modular (Miller y Kintsch, 1980 en García Madruga, et al. 1999) ya que la representación que se construye en cada nivel es la entrada del nivel inmediatamente superior, aunque durante la lectura se produce una interacción entre proceso y productos parciales y finales de la comprensión, no sólo basados en procesos de abajo-arriba sino de forma interactiva y en paralelo.

En varias ocasiones el lector no completa un nivel cuando ya está en el otro. Esto es más marcado cuando por lo regular los lectores usan una estrategia de inmediatez (García Madruga, et al. 1999). Esto sucede por ejemplo en pruebas de comprensión de lectura en instituciones donde se mide el tiempo de la ejecución, o bien durante un salón de clases regular en donde “todos los niños tienen que leer al mismo tiempo”.

Sintetizando, de acuerdo con Díaz - Barriga y Hernández (2002) “lo que se construye cuando se comprende un texto es la integración de:

- 1) una representación textual (la interpretación del significado del texto) y
- 2) un modelo situacional del texto (creación de un posible mundo análogo a partir del texto, donde intervienen en forma decisiva los conocimientos previos y las actividades inferenciales que el lector realiza de acuerdo con la organización del texto). Este modelo construye una representación con varias dimensiones distintas (Sánchez, 1993 y 1998; Vidal-Abarca, 2000, citados en Díaz- Barriga y Hernández, 2002).”

3.6.2 Construcción de la microestructura del texto

De acuerdo con García Madruga y et al. (1999), la microestructura se refiere a la representación proposicional de un texto o bien a su base. Para su construcción interviene un conjunto de operaciones cognitivas que incluyen diversos subprocesos.

Detallando cada una de estas operaciones, la primera está relacionada con la construcción de los elementos que formarán parte de la base del texto. Por consiguiente, la segunda, se refiere a la integración de una base del texto con una red conectada de ideas con el fin de proporcionar una coherencia local, aquella que garantice continuidad y fluidez de la lectura. La tercera operación facilita la construcción de las relaciones de coherencia global entre las distintas partes del texto, es decir, la construcción de una macroestructura del texto o representación semántica del significado global del texto (Gárate, 1996), esto se refiere a una representación sintética de lo más esencial de un texto (Díaz - Barriga y Hernández, 2002).

Retomando nuevamente la base del texto donde el lector lleva a cabo operaciones mentales, previamente mencionadas, es necesario que éste establezca una coherencia referencial entre las oraciones que va leyendo, además de construir relaciones globales entre las ideas principales del texto. Todas estas conjeturas llevaron a que Kintsch y Van Dijk (1978) describieran el primer modelo psicológico sobre cómo podría obtenerse una base del texto localmente coherente. De acuerdo con esto, las operaciones cognitivas que el lector debía realizar estaban regidas por dos principios:

- 1) el solapamiento o repetición de argumentos entre las diferentes proposiciones que son procesadas.
- 2) Debido a las limitaciones de la memoria operativa, el procesamiento del texto se produce en diferentes ciclos.

Estos diferentes ciclos se presentan a continuación tomando como base el resumen de García Madruga y Martín Cordero (1987 en García Madruga y et al. (1999)). Primero se comprueba la coherencia de la base del texto, si en el mismo hay alguna laguna o hueco se recurre a la inferencia. Como este paso no puede ser realizado en la totalidad debido a la limitación de la memoria operativa, entonces el procesamiento del texto se realiza en ciclos mediante el agrupamiento de varias proposiciones. Para conectar los diferentes ciclos, se mantienen algunas proposiciones, generalmente las más importantes o más recientes las cuales permiten lograr la coherencia del texto. Si esto no se logra, se inicia un proceso de búsqueda

en la memoria de largo plazo o se emplean inferencias para mantener la coherencia del texto.

3.6.3 Construcción de la macroestructura del texto

La construcción de la macroestructura del texto o también conocida como la coherencia global es usada de forma estratégica por el lector, a fin de comprender un texto, identificando y seleccionando las ideas más importantes del texto, para establecer entonces el sentido global. Dichas ideas son reconocidas como importantes o “macrorrelevantes” por el lector y aseguran la obtención de la coherencia global del texto.

La construcción de la coherencia global se sitúa mediante la proyección de los conocimientos previos del lector sobre el conjunto de microposiciones. Esta proyección cumple dos funciones: en primer lugar permite construir una macroestructura del texto, es decir permite relaciones jerárquicas en las ideas principales del texto de forma global; en segundo lugar a partir de la estructura jerárquica se va a construir una interpretación del significado global del texto que corresponde al nivel de representación del modelo mental.

3.7 Modelo de “construcción- integración”:

Este modelo computacional, diseñado por Kintsch (1998), (citado en García Madruga et al., 1999) forma parte de una teoría general sobre la comprensión, ya que la etiqueta “construcción- integración” hace referencia a la interacción del procesamiento entre el objeto que va a ser comprendido, un texto, y los conocimientos generales y experiencia personal que el lector posee.

La operación de este modelo se da de la siguiente manera: primero se usan como plantillas los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo, con el objetivo de construir las preposiciones del texto base. Posteriormente, aquellos nodos conceptuales próximos y relacionados con esas plantillas son aleatoriamente añadidos como elaboraciones del conocimiento a la representación base del texto. Cabe mencionar, según Kintsch (1974 citado en García Madruga et al., 1999), que una proposición de la base del texto se forma cada vez que se realiza una predicción explícita o implícitamente. Es así como la base del texto puede incluir un número de proposiciones que no tienen por qué corresponderse con el número de oraciones o cláusulas que componen la entrada del texto.

A modo de conclusión, este proceso de construcción se define como un conjunto de proposiciones procedentes tanto del texto como del conocimiento previo del lector. Kintsch (1999 en García Madruga et al., 1999) describe este proceso como un conjunto de $n + m$. en donde n son los elementos propiamente del texto como palabras, proposiciones y oraciones, además de conceptos y elementos del modelo situacional. Y m que sería, o las proporciones seccionadas mediante el proceso de activación asociativo procedentes de la memoria a largo plazo o bien aquellas proposiciones seleccionadas que responden a demandas específicas de la tarea.

3.8 Modelos mentales o situacionales:

Este rubro ya fue esbozado en el modelo interactivo de Van Dijk y Kintsch (véase inciso 3.6), sin embargo hay varias cuestiones que en este apartado vale la pena profundizar.

Comenzando con que los modelos mentales se pueden considerar como estados estables de interpretación de la información que se pueden actualizar sus elementos según las necesidades planteadas durante la lectura y la comprensión de la misma. Según varios investigadores como Just y Carpenter, 1987; Van Dijk y Kintsch, 1988; Johnson-Laird, 1983 citados en García Madruga et al., 1999, comparten la idea que el modelo mental no es exactamente una representación del texto en sí mismo, sino una situación a la que el texto se está refiriendo. Es decir, un contexto en el que se desenvuelven los hechos descritos en el texto a nivel conceptual y semántico. El lector, a través de la interacción de la entrada del texto y los propios conocimientos previos, genera una representación mental, capaz de construir la situación real. Al respecto García Madruga et al., 1999, comenta que esta es la primera restricción y problema en el proceso de comprensión.

Un segundo problema que el mismo autor identifica, es que el lector utiliza únicamente un formato proposicional de representación. Comenta que la única forma de explicar que asignemos a la misma etiqueta proposicional distintos referentes es porque el lector ha construido un modelo mental de la situación real. Para entenderlo mejor, este autor alude al ejemplo dado por Miller y Kintsch (1980): “Después de una dura discusión con el empleado, Juan decidió plantarse en un banco y no moverse del banco hasta que resolvieran su problema”. En dicho ejemplo no se distinguen con claridad las relaciones semánticas planteadas en la construcción del modelo mental, ya que un lector al leer esta frase e identificar la palabra “banco” recurra a dos modelos mentales que se apeguen a la realidad: un banco donde se

guarda el dinero y otro que funciona como una silla. En este caso, García Madruga et al., 1999 propone plantear una teoría de comprensión que conjugue los distintos niveles de representación implicados en la comprensión con los formatos representacionales adecuados, describiendo los procedimientos necesarios por los que estos niveles se transforman y relacionan entre sí.

De acuerdo con los modelos mentales, Van Dijk y Kintsch (1983) plantearon varios argumentos que justifican dichos modelos, a continuación se enlistan los más representativos:

- 1) Referencia- el mundo como es referido, no es cognitivamente relevante, sino la representación del fragmento del mundo del texto sobre el que se refiere. Lo que resulta cognitivamente importante no es el texto en sí, sino el modelo mental que construye el lector sobre lo contenido en el texto.
- 2) Correferencia- las expresiones de un texto se refieren a los individuos o elementos que componen el modelo situacional.
- 3) Coherencia- a pesar de que el texto no sea coherente, el lector es capaz de construir un modelo situacional que le permite conectar los hechos del texto y dar una coherencia global a éste.
- 4) Datos situacionales- hay varios elementos que pueden no parecer en el texto, pero son inferidos por el lector, quien se basa en su modelo mental generado.
- 5) Reordenación- el lector puede reordenar los hechos en un texto de acuerdo con sus conocimientos previos o con el orden canónico que éstos pueden tener.
- 6) Perspectiva- el texto puede contar con diferentes perspectivas y puntos de vista, pero de acuerdo con el modelo situacional se convierten en un punto de referencia común.
- 7) Diferencias individuales en la comprensión- el modelo mental se ve matizado dependiendo la persona, a pesar de que dos lectores hayan leído el mismo texto con el mismo contenido.
- 8) Niveles de descripción- el modelo situacional usado tiene que estar expresado en el discurso junto con la información que se quiere comunicar. Cuando nos comunicamos con niños debemos hacer un esfuerzo por hacer más explícito nuestro modelo mental para darnos entender mejor.

- 9) Integración transmodal- los lectores pueden integrar la información de diferentes fuentes: textuales y no textuales.
- 10) Actualización y relación- cada vez que el lector recibe nueva información es capaz de actualizar su modelo mental.
- 11) Aprendizaje- aprender un texto no es aprenderse un texto, se requiere de una comprensión significativa en el sentido global del texto que el modelo mental contiene.

Hasta aquí se han expuesto algunos principios que explican la comprensión lectora. A continuación se presentan algunos modelos instruccionales que tratan la enseñanza de la comprensión lectora.

3.9 Modelo de instrucción directa:

Este modelo, según Baumann (1985), parte de investigaciones donde se había demostrado que se puede enseñar a los alumnos destrezas específicas para la comprensión lectora; se enfoca en una instrucción centralizada por el profesor, y se divide en:

- Introducción: se les proporciona a los alumnos una panorámica de la lección, para que tengan una idea clara de su contenido y propósito.
- Ejemplo: se muestra una parte del texto con el ejemplo de la habilidad que se quiere aprender.
- Enseñanza directa: eje central de este modelo, consiste en que el profesor, dice, dirige, demuestra y controla la destreza que se va a enseñar.
- Aplicación dirigida por el profesor: la responsabilidad de la adquisición de la destreza comienza a desplazarse al alumno.
- Práctica individual: responsabilidad del profesor compartida con el alumno, para que éste logre finalmente una responsabilidad total e independencia en la destreza.

3.10 Modelo de enseñanza recíproca por Brown - Palincsar:

Este modelo tiene su origen en los años ochenta, su enseñanza se sitúa en la aplicación de estrategias en el contexto natural, está inspirado en los principios vigostkianos ya que propicia un desenvolvimiento en la zona de desarrollo próximo

(ZDP) y por lo tanto se basa en principios teóricos sobre las estrategias enseñadas, en el ámbito en el cuál éstas son enseñadas y en el papel del instructor. Este modelo, diseñado por Brown y Palincsar (1989), busca proveer técnicas de discusión de grupo con el objetivo de entender y recordar el contenido del texto. Esto se logra gracias a que el grupo propicia un soporte social, una experiencia compartida y un modelo de roles, además del andamiaje por el profesor durante las discusiones.

La enseñanza recíproca se lleva a cabo en un contexto apropiado, dentro de un grupo de aprendizaje cooperativo cuya característica es la participación guiada en la aplicación de estrategias concretas para la actividad de comprensión de lectura. Los puntos esenciales de este modelo son:

- 1) Fomentar que el alumno aprenda el modelo que el profesor proporciona; el alumno puede actuar autónomamente.
- 2) Trasferir a los alumnos como propia (este tema será profundizado en el apartado 5.3), la responsabilidad de las actividades de comprensión guiándolos y aconsejándolos sobre su aprendizaje.

En el siguiente esquema se pueden identificar, de acuerdo con Díaz- Barriga y Hernández (2002), los ejes medulares de este modelo basado en la enseñanza recíproca:



Figura 2 principios vigotskianos que influyen en el modelo de enseñanza recíproca

El procedimiento de este modelo es sencillo y se describe de la siguiente forma de acuerdo con las autoras (Brown y Palincsar, 1989): el profesor y el grupo de estudiantes responsables de la comprensión, toman turnos durante la discusión de los

contenidos sobre un fragmento del texto que ellos quieren entender. Esta discusión es guiada y se enriquece de acuerdo con las necesidades de las discusiones, aunque es libre, se deben seguir cuatro actividades estratégicas de modo rutinario y constantemente:

- Construir o formular preguntas: sobre contenidos principales y culmina con el resumen de lo esencial. Si se presenta un desacuerdo, el grupo vuelve a leer el fragmento, realiza preguntas y resumen lo principal hasta llegar un acuerdo.
- Resumir: provee los significados que ayudan al grupo a monitorearse sobre un fragmento para continuar con el siguiente fragmento.
- Clarificar: guía a resolver cualquier problema de comprensión.
- Predecir: el contenido futuro del texto.

Específicamente en México, desde un enfoque sociocultural se han diseñado procedimientos para ayudar a alumnos de primaria a obtener estrategias para comprender competentemente diversos textos apoyándose en la enseñanza recíproca. Tal es el caso de, Rojas- Drummond y cols. (1998) quienes desarrollaron y promovieron estrategias de comprensión y aprendizaje de textos en alumnos de primaria a través de la enseñanza recíproca, sin embargo el término más empleado por dichos investigadores es aprendizaje cooperativo. El propósito de la investigación mencionada fue:

- 1) analizar el desarrollo de estrategias autoregulatorias para la alfabetización funcional (estrategias para comprender, producir y aprender de textos, especialmente los que tienen que ver con la coherencia global).
- 2) Diseñar y probar los procedimientos del aprendizaje cooperativo apuntalados a la promoción de la apropiación de estrategias autoregulatorias y de discurso (conocimiento procedimental) para entender más competitivamente el discurso escrito.
- 3) Aumentar la validez ecológica de métodos previos de aprendizaje cooperativo.

Las actividades que desarrollaron Rojas-Drummond y cols. para cubrir los propósitos mencionados se dividieron en dos, la primera actividad se enfocó en la comprensión de textos narrativos. Esta actividad evaluó la producción de cada alumno sobre un resumen de un texto narrativo y su habilidad para responder preguntas explícitas e implícitas. Además se le pidió al alumno que generara nuevas

preguntas y que predijera el desarrollo narrativo. En esta última parte el alumno debía encontrar el orden canónico de la estructura narrativa.

Por otro lado, la segunda actividad estuvo enfocada en la comprensión de textos expositivos, en donde se evaluó la habilidad del alumno para resumir textos expositivos de ciencias naturales. Los resultados obtenidos de la primera actividad mostraron que el aprendizaje cooperativo fue altamente exitoso en la promoción de la aplicación de estrategias de comprensión de los textos presentados. Asimismo, el progreso observado reflejó cierta apropiación de la variedad de estrategias. El mismo efecto ocurrió con la segunda actividad en donde el aprendizaje cooperativo promovió la apropiación de estrategias para comprender y resumir textos expositivos. La apropiación de estrategias se refiere a cómo el alumno hace suyas las estrategias para usarlas efectiva y significativamente. Este tema que es clave en la comprensión de lectura, será profundizado en el apartado 5.

Después de haber hecho un recorrido conceptual sobre los diversos modelos que explican y fomentan la enseñanza de la comprensión de lectura, cabe enlistar los que se utilizaron de manera central para esta investigación: la teoría del esquema, el modelo interactivo de Van Dijk y Kintsch y el modelo de enseñanza recíproca por Brown y Palincsar. Estos modelos se eligieron debido a sus ventajas obtenidas en diversas investigaciones tanto nacionales como internacionales. De cada modelo se emplearon algunas estrategias las cuales serán explicadas a continuación.

4. Estrategias de comprensión de lectura

Las estrategias involucran a la acción humana a una orientación hacia una meta; son de tipo intencional, concientes y dirigidas. Forman parte de nuestro conocimiento general, representan el conocimiento procedimental que tenemos sobre la comprensión del discurso, éstas se tienen que aprender y volver a aprender antes de ser automatizadas (Van Dijk y Kintsch 1983).

Asimismo, Goodman (1986 en Ferreiro y Gómez- Palacio citado por Arredondo 2001) argumenta que la estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. Por último, García Madruga et al., 1999 comentan que el desarrollo de las estrategias se entiende como un conocimiento procedimental específico necesario en la comprensión lectora.

Como se puede constatar basándose en las definiciones anteriores, la estrategia es una acción global, voluntaria, consciente y flexible que usa un individuo

de acuerdo con sus necesidades para alcanzar una meta, en el caso de la lectura, para comprender lo que se lee.

Específicamente en el tema que nos concierne, la comprensión de lectura, Goodman (1982) comenta que los lectores desarrollan estrategias para interactuar con el texto a fin de poderlo construir y comprender. El proceso de uso de estrategias es gradual y depende de varios factores como cognitivos, sociales, lingüísticos, etc. Sobre la apropiación de dichas estrategias, Garner (1987, en García Madruga, et al., 1995) señala que el patrón evolutivo se divide en las siguientes fases: 1) no utilización de la estrategia; 2) utilización poco flexible y no siempre eficaz, uso de la estrategia espontáneamente; 3) utilización flexible, eficaz y espontánea de la estrategia.

Como vemos, las estrategias son flexibles ya que el lector las modifica durante la lectura. Un componente esencial de las estrategias es que implican autodirección (existencia de un objeto y la concientización de la existencia de éste) y autocontrol, es decir supervisión y evaluación en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de modificarlas cuando es necesario (Solé, 1992). Por lo tanto su aplicación se asemeja a un proceso de comprobación de hipótesis; este proceso provee una optimización de recursos disponibles con el fin de facilitar la complejidad de la comprensión y memoria de texto (García Madruga, et al., 1995). Para desarrollar estas estrategias el individuo debe entrar en comunicación y sintonía con la lectura, porque es imposible conocer, implementar y ampliarlas sin leer.

Como se mencionó en el apartado de los modelos de comprensión de lectura (véase apartado 3) cada uno conlleva a distintas estrategias que el lector debe aplicar de manera conciente y dirigida para encontrar el significado a la lectura. A continuación presentaré tres autores que refieren a una serie de estrategias, éstas a su vez fueron utilizadas en esta investigación:

1) Goodman (1982) reconoce las siguientes estrategias: muestreo, inferencia y predicción. La primera estrategia, la de muestreo, supone que el lector debe seleccionar únicamente los índices del texto más útiles. A diferencia de esta estrategia, la inferencia sirve al lector como un control para asegurar que la lectura tenga sentido sin enfocarse solamente a lo que está explícito en el texto. Por último, la estrategia de predicción conlleva a que el lector de acuerdo con el uso de la estrategia de muestreo, crea una anticipación del texto y de su significado apoyándose en sus conocimientos disponibles y esquemas.

Para conservar el equilibrio y usar estas estrategias de una forma óptima, Goodman (1982) sugiere que el lector también esté dotado de estrategias de

autocorrección para reconsiderar la información que tienen, o ya sea, obtener y reformular más información cuando no se puedan confirmar sus predicciones o expectativas con miras a obtener el significado del texto. Al respecto, Smith (1997) señala que la mejor estrategia de lectura es leer directamente en busca del significado.

2) De acuerdo con las premisas de los modelos interactivos, existen las siguientes estrategias: cognitivas, de lenguaje, gramatical, de discurso, interaccionales, semánticas y esquemáticas. Para la comprensión de lectura nos enfocaremos únicamente en las estrategias de discurso, las cuales involucran los siguientes principios: coherencia, inferencia, resumen, etc. (Van Dijk y Kintsch, 1983), esta última será expuesta con mayor detalle en el siguiente apartado (véase 4.1.2). Mediante el uso eficaz de algunas de las estrategias de los modelos interactivos se espera que el lector al finalizar de leer el texto, tenga una representación global con las ideas o proposiciones que conforman la macroestructura, para así lograr una comprensión significativa.

3) Además, durante todo el proceso de lectura se manifiestan tres estrategias según Solé (1992), las que se llevan a cabo antes, durante y después de la lectura, las cuales serán expuestas a continuación:

- En las estrategias previas a la lectura se requiere primero que el profesor (o la persona que va a fomentar la comprensión de lectura) tenga una concepción de la lectura donde ésta se presente como una actividad voluntaria y placentera la cual se pueda realizar en diferentes situaciones y persiguiendo distintos objetivos. En el futuro se espera que los niños sean capaces de proponerse objetivos de lectura que les interesen y sean adecuados; que los alumnos sean lectores activos. Una segunda estrategia antes de la lectura es la activación del conocimiento previo, es decir saber lo necesario para estar al tanto del texto, ya que si el texto está bien escrito y el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, el lector cuenta con muchas posibilidades de poder atribuirle significado. Solé (1992) recomienda lo siguiente para activar el conocimiento previo dentro del ámbito educativo: dar alguna información general sobre lo que se va a leer, ayudar a los alumnos a fijarse en ciertos aspectos del texto y animar a los alumnos a que expongan o dialoguen sobre lo que conocen del tema. Otra estrategia antes de la lectura es el establecer predicciones sobre el texto basándose en aspectos y características de índices textuales, además de las propias experiencias y conocimiento. Una última estrategia es que el lector se formule preguntas a

cerca de lo que sabe y lo que no sabe, confrontando y verificando hipótesis sobre el texto.

- En las estrategias que tienen lugar durante la lectura, se ubica el grueso de la actividad comprensiva. La autora propone que para incrementar el uso de esta estrategia se lleve a cabo lectura compartida, donde las estrategias aprendidas forman parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma. Dichas estrategias son: formular predicciones, plantearse preguntas, aclarar dudas sobre el texto y resumir las ideas del texto.
- Por último están las estrategias posteriores a la lectura, las cuales están enfocadas a que el lector continúe comprendiendo. Éstas son: identificación de la idea principal la cual resulta de la combinación de los objetivos de lectura, de los conocimientos previos del lector y de la información que el autor quiere transmitir mediante sus escritos; resumir donde se puede omitir la información que es poco importante o redundante, y que pueden sustituirse conjuntos por otros que los engloben o integren. El resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que el lector establece entre ellas de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos.

Una última estrategia que se ejercita antes, durante y después es la de formular preguntas, por medio de las cuales el lector puede regular su proceso de lectura y hacerla más eficaz. De acuerdo con el tipo de preguntas se encuentran las de: respuesta literal, piensa y busca y las de elaboración personal. Las últimas dos preguntas requieren que el alumno relacione información del texto, efectúe inferencias y emita un opinión de acuerdo con el texto y su conocimiento previo.

4) Finalmente, cabe recalcar que cualquier tipo de estrategia que se pretenda enseñar debe hacerse de manera explícita. Este es el caso de una investigación realizada por Rojas- Drummond y cols. (2005), la cual ya se había mencionado anteriormente, en donde se diseñó, aplicó y evaluó un programa de innovación educativa para fortalecer capacidades de comprensión y producción de textos desde una óptica en donde se concibe la lectura como un proceso activo, flexible y estratégico. Específicamente se promovió la elaboración de resúmenes o

“macroestructuras” de textos expositivos siguiendo el modelo de discurso de Van Dijk y Kintsch (1983), mismo que fue empleado para el presente trabajo.

A la conclusión que llegaron dichos autores fue que es viable fortalecer habilidades de comprensión y producción de textos de manera significativa mediante la promoción del uso de habilidades sociales, cognoscitivas y psicolingüísticas. Un ejemplo de sus hallazgos fueron los avances significativos del grupo experimental el cual mostró progresos significativos en la capacidad de proporcionar un título adecuado al texto, abstraer ideas principales y organizarlas en un texto coherente, así como aplicar una variedad de macroestrategias como la supresión, generalización y construcción, mismas que serán explicadas con mayor detalle en el siguiente apartado (véase 4.1.2). La enseñanza de estas estrategias fue a través del aprendizaje cooperativo, lo cual favoreció la apropiación y posible transferencia de dichas estrategias mediante el logro de competencia, independencia y aprendizaje autorregulado, tal como fue reseñado por los mismos autores (Rojas- Drummond et al., 1998) años anteriores. Los resultados de las investigaciones descritas a lo largo de este capítulo son el sustento para la investigación que se presenta en este trabajo.

A continuación se reseñan específicamente tres estrategias de comprensión de lectura, las cuales fueron utilizadas en esta investigación. Para conocer a profundidad el programa de intervención y la enseñanza de las estrategias que a continuación se presentan, véase anexo 3.

4.1 Estrategias de comprensión de lectura utilizadas en el programa de intervención

Antes de continuar con la exposición de las estrategias utilizadas en esta investigación, cabe recalcar que cualquier estrategia que se pretenda enseñar debe permitir al lector, o en este caso al educando, la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella para así facilitar la comprobación, revisión y el control de lo que se lee en función de los objetivos que se deseen lograr. Se busca que los educandos o lectores no posean un gran repertorio de estrategias, sino que las usen adecuadamente para comprender la lectura (Solé, 1992).

Por lo tanto, las estrategias usadas en esta investigación, debido a su efectividad mostrada en investigaciones previas, son las siguientes:

- 1) estrategia para organizar textos
- 2) resumen

3) inferencias

En los siguientes apartados se reseñan estas estrategias.

4.1.1 Estrategias para organizar textos

El uso de estrategias para organizar textos conlleva a que el lector esté alerta, espere unos contenidos y otros no, actualice ciertas estrategias y se prepare para una lectura más ágil, productiva y comprendida (Solé, 1992) . Es por eso que si se habla de tipos de textos se requiere entonces hablar de tipos de lectura (Maqueo, 2006). Esta estrategia alude a los esquemas que se tienen que representar el lector dependiendo del texto que esté leyendo, éstos son de tipo estructural y a su vez apropiados al texto que se lee y se quiere comprender, esto es posible siempre y cuando la estrategia se haya internalizado o apropiado (Meyer, 1984 en Díaz - Barriga y Hernández, 2002).

La primera nomenclatura a esta estrategia, es la de superestructura, la cual de acuerdo con Van Dijk (1978) se refiere a las características globales las cuales determinan el orden y caracterizan el tipo de texto, cuyo objetivo es el tema, es decir, el contenido del texto. Además, tanto la superestructura como la macroestructura tienen una propiedad en común: no se definen en relación con oraciones o con secuencias aislados, sino por el texto en su conjunto o para determinados fragmentos de éste.

Por consiguiente, la superestructura es un tipo de esquema al que el texto se adapta (Van Dijk, 1978). Al respecto, Kintsch (1977) menciona que la comprensión de texto incorpora una organización del texto y una relación de la nueva información de éste y del conocimiento fácil de acceder. Este proceso se ve facilitado, guiado y controlado por un esquema de texto, el cual aparece como una estructura general de conocimiento que permite la abstracción de conversaciones y principios observables por cualquier cultura durante la construcción de tipos de textos particulares. Cabe mencionar, de acuerdo con la propuesta pionera de Propp (1928 en García Madruga et al., 1999) y autores posteriores a éste, que los lectores maduros poseen conocimientos sobre las diferentes estructuras textuales para reconocerlas y que por consiguiente son capaces de usarlas como guía en el proceso de comprensión de lectura.

Específicamente, la estrategia para organizar textos narrativos o literarios, se denomina esquema de los cuentos (Gárate, 1996), la cual se compone por: lo narrativo y el tipo de texto (novela, fábula, leyenda, mito, cuento y poesía). Sobre este tipo de texto, Kintsch (1977) afirma que el mejor texto de esquema entendido

es el de las historias o cuentos. Díaz- Barriga y Hernández (2002) manifiestan que el esquema sobre la estrategia estructural es adquirido de forma progresiva y que debido al contacto inicial y cercano en la niñez con los textos narrativos, esta es la estructura que se comprende más fácilmente.

La narrativa como tipo de texto se refiere ante todo a acciones de personas. Dentro de las premisas de Van Dijk (1978), una primera categoría de esta superestructura consiste en expresar una complicación en una secuencia de acciones y su posible contraparte, una resolución. De acuerdo con este autor, a la unión entre complicación y resolución se le denomina suceso, la cual tiene lugar en un tiempo y lugar determinado. A esta última parte, que se refiere a dichas circunstancias, le denomina marco. Es así, como el marco y el suceso, los cuales son recursivos, forman un episodio. Este episodio, al igual que el suceso, que es recursivo, se le conoce como la trama del texto narrativo. Además, muchos textos narrativos poseen una conclusión práctica, un epílogo, o una moraleja la cual no siempre es explícita.

Una de las ventajas de la narración es que abren el camino de la ficción, la imaginación, del mundo, de lo posible y despierta nuevas sensibilidades para enfrentarse al pasado, presente y futuro. Es por eso que la enseñanza de este tipo de texto es de suma importancia para que los alumnos se enfrenten de otra manera a los problemas, sintiéndose más motivados, con la posibilidad de desarrollar así habilidades metacognitivas (Marchesi, 2005).

4.1.2 Resumen

De acuerdo con Díaz- Barriga y Hernández (2002) el resumen es una actividad compleja y reconstructivo- creativa, que se basa en la construcción de la macroestructura del texto, el uso de paráfrasis reductora, el arreglo de la información a nivel local y global y el empleo de marcadores semánticos. El lector que es capaz de comprender un texto implica, que puede establecer un resumen, en donde se reproduce de forma breve su significado global (Van Dijk, 1978).

Para resumir es necesario organizar las ideas del texto, por lo tanto se tiene que tomar en cuenta la macroestructura, la cual provee una abstracta descripción semántica del contenido y de la coherencia global del discurso. La macroestructura se define por reglas, llamadas macroestrategias, de acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983), éstas se aplican bajo el control de las superestructuras esquemáticas del texto o esquemas de la estructura textual; además, según García Madruga et al. (1999) pueden considerarse como procesos de inferencias (véase 4.1.2.1) que posibilitan la reducción y organización de la información. Cabe mencionar que a

pesar de que cada sujeto realiza un resumen diferente, éstos siempre lo construyen mediante las mismas reglas generales y convencionales, llamadas macroestrategias (Van Dijk, 1978), las cuales se explican a continuación.

Según Kintsch y Van Dijk (1983) son tres las macroestrategias definidas en la teoría del discurso, las cuales ayudan al lector a decidir de manera más o menos precisa qué es lo principal o secundario en un texto. A continuación se describe cada una de estas macroestrategias:

- 1) Supresión-selección: de acuerdo con una secuencia de proposiciones se suprime cada una que sea poco importante o no esencial para la interpretación de otra proposición subsecuente. Específicamente, esta operación consiste en reconocer una relación explícita en el texto. El uso de esta macrorregla exige únicamente un proceso de reconocimiento. Es decir, se elimina la “paja”, lo que no es importante, lo que se repite como los ejemplos, etc.
En algunos estudios, como en el de Brown y Day (1983 citado en García Madruga et al., 1999) se ha observado que los lectores más jóvenes e inexpertos tienen tendencia a utilizar una estrategia superficial de resumen llamada: “suprimir y copiar”, donde únicamente copian literalmente de forma pasiva algunas partes del texto.
- 2) Generalización: de acuerdo con una secuencia de proposiciones, se debe remplazar la secuencia por otra proporción que esté relacionada con cada una de las proposiciones sustituidas. Es así como un conjunto de conceptos se pueden englobar en un concepto supraordenado.
- 3) Construcción: en una secuencia de proposiciones se debe sustituir la secuencia por una proposición que esté vinculada al conjunto global de las proposiciones de la secuencia. Es así como un conjunto de ideas puede ser remplazado por una nueva oración que las englobe aunque puede no estar incluida en el texto, como es el caso de las inferencias (véase 4.1.2.1). Por lo tanto, la generalización así como la construcción demandan operaciones que consumen mucho más recursos. Además la construcción exige la determinación

de las relaciones diversas y necesarias entre los elementos e ideas. Estos grados de dificultad mencionados en las macroestrategias puede verse disminuido o desaparecer por causa de la familiaridad con los textos, los conocimientos previos y el uso asertivo de cada una de dichas macroestrategias.

Estas macroestrategias son procesos complejos que cada lector realiza de distinta manera pero de forma estratégica, donde debe poner en juego sus conocimientos y ajustar en cada circunstancia el conjunto de operaciones cognitivas a realizar de acuerdo con las demandas específicas de la tarea y rasgos cognitivos del lenguaje del lector y del contexto (Van Dijk y Kintsch, 1983). Cabe mencionar que las macroestrategias forman un conjunto abierto que se incrementa a medida que el lector madura, desarrollándose y construyéndose unas sobre la base de las otras ya adquiridas.

Específicamente en el uso de macroestrategias en textos narrativos, Van Dijk (1978) comenta que las reglas convencionales de una narración (véase apartado 4.1.1) requieren que se le de un énfasis a la acción (global) y que se eliminen por ejemplo, aspectos específicos sobre lugares o personajes. Es así como para este tipo de textos, de acuerdo con el manejo adecuado de macroestrategias resulte una proposición de acción y no una descripción de las circunstancias.

Por último, dichas macroestrategias pueden ser consideradas como procesos de inferencia (véase 4.1.2.1), además permiten reducir y organizar la información de la microestructura del texto bajo una óptica más global. Asimismo, reducen el número de proposiciones de la microestructura, conservan algunas que son relevantes e incorporan nuevas proposiciones.

Antes de finalizar con este apartado es importante mencionar que para la enseñanza del resumen en el aula, es importante que los alumnos entiendan por qué necesitan resumir, que observen los resúmenes que realiza el profesor, que resuman conjuntamente para que puedan usar esta estrategia de forma autónoma (Solé, 1992).

4.1.2.1 Inferencias

Las estrategias de construcción están íntimamente ligadas con procesos de inferencias, éstas juegan un papel importante en la comprensión de lectura, algunas aparecen como necesarias y consecuentes de los textos, a otras se les tiene poca certeza, otras se necesitan considerar no como plausibles ni posibles conjeturas (Van

Dijk y Kintsch, 1983). De acuerdo con García Madruga et al., (1999) se enfatiza que sin el uso de inferencias no hay posibilidad de comprender el texto, ya que no se puede lograr ni coherencia local o global, tampoco hay posibilidad de establecer relaciones causales ni de resolver problemas anafóricos.

Asimismo, Schank (1975 en García Madruga, et al., 1999) comenta que “la inferencia es el núcleo del proceso de comprensión y, por esta razón, las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las entradas en un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias son el punto principal del mensaje”. Por lo tanto, se define a la inferencia como aquellas proposiciones agregadas y/o modificadas que generalizan, elaboran, conectan y reordenan el texto original (Pipkin, 1998).

Para realizar las inferencias, el lector se basa en lo dado (refiriéndose al texto), en el conocimiento previo y del mundo y en las conexiones que éste lleve a cabo durante la lectura. El hecho de formular inferencias se compara con el llenado de los vacíos de información, es así como el lector construye una interpretación global del significado del texto para movilizar el conocimiento potencial y generar conexiones entre varios recursos de conocimiento (Carrasco, 2003). Por lo tanto, la capacidad de generar inferencias consiste en la construcción de diferentes niveles de representación del texto, distinguiendo un conocimiento superficial de uno profundo (García Madruga et al., 1999), que va más allá de la información contenida en el texto.

Refriéndonos a los textos narrativos, los cuales fueron parte del eje modular del programa de intervención de este trabajo denominado “Colorín colorado este viaje ha comenzado”(el cual se profundiza en el capítulo 4), si el lector quiere entender realmente lo que está leyendo tendrá probablemente que inferir diversas situaciones a lo largo del texto. Si la narración se refiere a una situación esquemática, el lector tendrá que inferir cómo un hecho, personaje o acción del texto encaja dentro de la estructura del esquema, rellenando las variables y huecos o vacíos.

Sobre la posible categorización de las inferencias García Madruga, et al., (1999) se refiere a dos posturas. Por una parte, se encuentra la primera, llamada la postura minimalista por McKoon y Ratcliff (1986,1992), la cual señala que existen las inferencias automáticas y las estratégicas. Las primeras son las que se basan en la información fácilmente disponible, las que se requieren para mantener la coherencia local. Las segundas son el resultado de procesos estratégicos por el lector.

Por otra parte, de acuerdo con la posición constructivista, se explican a las inferencias generadas por los lectores cuando ellos construyen un modelo situacional del texto. Conforme a esta posición, Graesser, Singer y Trabasso (1994 en García Madruga, 1999) sostienen que para que el lector pueda hacer inferencias causales y aplicar su conocimiento del mundo, tiene que inferir un contexto en el que ocurran sucesos, estados y acciones. Por lo tanto, citan cuatro componentes básicos: motivos y metas del lector, tema más importante del texto, el por qué de metas, motivos o razones del personaje y por último, los esfuerzos del lector para comprender el material con miras a una coherencia local.

Por consiguiente, en esta posición constructivista se enfatiza que durante la lectura se llevarán a cabo algunas de las siguientes inferencias:

- referenciales,
- causales,
- sobre meta supraordenada (aquellas en las que una meta superior motiva la acción intencional de un agente dentro de una narración),
- temáticas (aspecto principal o tema del que trata un texto) y
- sobre las reacciones emocionales de los personajes (relativa a una emoción experimentada por un personaje en respuesta a un suceso o a una acción).

Además de las inferencias anteriormente mencionadas, existen otras que serán expuestas en la siguiente tabla de Pipkin (1998) con contribuciones de García Madruga et al., (1999). Cabe mencionar que todos los tipos de inferencias presentados a continuación fueron empleados en esta investigación.

Tipo de inferencia	Explicación	Referencias
Puente (otras denominaciones: retrospectivas, hacia atrás y conectivas.) ¿"Dirección" de la inferencia?	Necesarias para integrar o conectar diversas frases del texto; para lograr coherencia local.	Clark, 1975; Haviland y Clark, 1974; Clark y Haviland, 1977
Referenciales (o anafóricas)	Una palabra o una frase se unen referencialmente a un elemento previo del texto.	Graesser y Kreuz, 1993
Causales (clase especial de inferencia puente)	Es una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo.	Graesser y Kreuz, 1993
Elaborativas (otras denominaciones: opcionales y hacia	Enriquecen la representación de un texto y establecen	Schank, 1975; Just y Carpenter, 1987; Whitney, Ritchie y Clark, 1991;

delante) ¿"Cómo" se infiere?	conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto. En este grupo pertenecen las inferencias de generalización y reordenamiento.	Kintsch 1990
Perceptivas (otras denominaciones: optativas, hacia delante.)	Se realizan automáticamente durante el procesamiento perceptivo del lenguaje independientemente de variables extralingüísticas. Además anticipan lo que va a ocurrir, pueden predecir conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del lector.	Swinney y Osterhout, 1990; Singer 1990; Van den Boroock 1994
Cognitivas (otras denominaciones: retrospectivas, necesarias y hacia atrás).	Dependen de estrategias que hacen uso de conocimiento general (semántico y pragmático). Operan de forma controlada, lenta y elaborada.	Swinney y Osterhout, 1990; Singer 1990; Van den Boroock 1994

Tabla 1. Tipos de inferencias y sus características. Pipkin (1998) en García Madruga et al. (1999)

Para identificar cuáles inferencias son necesarias para mantener la coherencia local, García Madruga, et al., (1999) hacen una distinción de acuerdo con los tipos de inferencias anteriormente mencionadas. Señalan que las que desempeñan esta función son tanto la inferencia puente, como las referenciales y causales, para lo cual se profundizarán estas tres de acuerdo con lo planteado en García Madruga, et al., (1999).

La inferencia puente es central, ya que debido al establecimiento de relaciones y conexiones pertinentes, se cumple que la comprensión como actividad implique acceso constante a la memoria y recuperación de información previamente almacenada. Por lo tanto, estas inferencias son necesarias para la comprensión.

Asimismo se encuentran las inferencias que producen conexiones referenciales entre elementos del texto y los procesos de causa-efecto como son los hechos o acontecimientos. Específicamente, sobre las inferencias referenciales, los estudios realizados muestran que pueden ser realizadas a partir de la información superficial del texto, o mediante la conexión con su representación semántica, afectando la resolución de la anáfora (Carreiras, Garnhan y Oakhill, 1993; Garnham 1987; Sag y Hankammer, 1984 en García Madruga, et al., 1999).

Por último, las inferencias implicadas en la comprensión profunda, las elaborativas, no se realizan en el acto mismo de la comprensión, sino posterior a ella. Ocurren cuando el lector usa su conocimiento sobre el tema a tratar para completar información no mencionada en el texto o para establecer relaciones entre lo que se lee y relacionarlo con lo ya conocido (Van Dijk y Kintsch, 1983). No son necesarias, sino optativas. El propósito de éstas es enriquecer la representación del texto, anticipándose a lo que el texto dice, finalmente comprobando si la anticipación fue correcta. Estas inferencias cumplen la función de rellenar lagunas (Schank, 1975 en García Madruga, et al., 1999). Implican el conocimiento de objetos, situaciones y relaciones que se dan en el mundo con los que se construyen los escenarios y modelos de situación descritas en el texto.

Es importante mencionar que los procesos de comprensión de lectura están fuertemente beneficiados tanto por componentes de inferencial local como global. Por lo tanto, después de haber conocido las características de las inferencias que pretenden mantener la coherencia local, continúo a mencionar las características de las inferencias necesarias para mantener la coherencia global únicamente en textos narrativos. Esto se debe a que, primero, éstos fueron empleados en el programa de intervención y segundo, se conoce que el lector genera más fácil inferencias con este tipo de textos que con los expositivos. Esto se explica porque el conocimiento desde el cual se realizan las inferencias está más disponible ya que es el mismo que se usa para comprender e interactuar en las acciones, emociones y sentimientos de su vida cotidiana con el medio que lo rodea. De acuerdo con García Madruga et al., 1999 esta coherencia se da cuando el lector une fragmentos del texto que están ampliamente separados entre sí. Esta unión es fundamental para llegar a la macroestructura o tema global del texto y a los componentes fundamentales del significado.

Tomando como base estas clasificaciones, Kintsch (1993 en García Madruga et al., 1999) propone una nueva y diferente clasificación de las inferencias basada en las funciones que éstas desempeñan de acuerdo con una perspectiva global del proceso de comprensión. Estos dos tipos de inferencias son, primeramente, las que se ocupan de reducir la información que aparece en el texto; están implicadas en la construcción de la macroestructura y son los operadores de selección-supresión, generalización y construcción. Esto se sustenta con la premisa de que las macroestructuras son también un producto del proceso inferencial (Van Dijk y Kintsch 1983).

El segundo tipo de inferencias en la clasificación anteriormente mencionada, son las que añaden información al texto. De acuerdo con éstas, Guthke (1991) y Kintsch (1993, 1994, citados en García Madruga et.al., 1999) han sugerido las siguientes dos dimensiones para categorizar las inferencias. Por un lado, la primera dimensión se remite a la procedencia de la información añadida, ya sea si es recuperada de la memoria a largo plazo o si es generada como algo novedoso. Por otro lado, la segunda dimensión cuestiona si los procesos son automáticos o controlados. A partir de estas dos dimensiones, incluyendo aspectos de representación y de estrategia, surgen cuatro tipos de inferencias:

- 1) La recuperación automática o elaboración del conocimiento, la cual se representa a través de procesos básicamente asociativos mediante los cuales los elementos procedentes de la memoria a largo plazo, ligados a la entrada que el texto proporciona, son recuperados y forman parte de la representación del texto.
- 2) La recuperación controlada de los elementos procedentes de la memoria a largo plazo sucede como respuesta a problemas de comprensión.
- 3) La generación controlada de nueva información es un proceso que se realiza también cuando existen problemas de comprensión.
- 4) La generación automática de nueva información ocurre por la necesidad de construir un modelo situacional a partir de la información del texto.

A modo de síntesis, en este capítulo se ha revisado conceptualmente la lectura, la comprensión lectora, los modelos tanto de comprensión lectora como de su enseñanza, las estrategias de comprensión de lectura desde un enfoque sociocultural. Además se profundizó en las tres estrategias enseñadas en el programa de intervención que se presenta en este trabajo (para conocer detalladamente su implementación véase anexo 3).

Las estrategias de lectura, vistas éstas como una práctica social (como un proceso transmitido y compartido socialmente, es decir, externamente) enseñadas en esta investigación tuvieron como fin su paulatina apropiación por parte de los alumnos, para así lograr una comprensión de lectura efectiva, significativa y duradera. Para comprender mejor esta aseveración, que ha sido esbozada a lo largo de este capítulo, es necesario presentar desde la teoría sociocultural el concepto de apropiación. Partiendo desde sus antecedentes, como es la ley genética general del desarrollo cultural, la interiorización, hasta lo

que ahora se entiende como la apropiación en sí con todas sus características que la conforman. Finalmente se describirá la promoción de la apropiación de la comprensión de lectura en un entorno de enseñanza-aprendizaje.

5. Proceso de apropiación

5.1. Ley genética general del desarrollo cultural

Esta ley, según Vigotsky (1978), comienza como su nombre lo indica durante el desarrollo del niño, específicamente en el ámbito intelectual, en donde el momento más significativo es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen ya que antes de dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje.

Desde pequeños a los niños les es natural y necesario hablar mientras actúan aunque ellos no sólo hablan de lo que están haciendo; su acción y conversación son parte de una única y misma función psicológica dirigida hacia la solución del problema planteado. El niño que utiliza el lenguaje divide la actividad en dos partes:

- 1) planea cómo resolver el problema a través del lenguaje y luego
- 2) lleva a cabo la solución a través de la actividad abierta.

A veces el lenguaje adquiere una importancia en los niños, que si no se les permite hablar ellos no podrían ni continuar ni realizar la tarea. A esta lenguaje lo denominó Piaget egocéntrico y Vigotsky (1978) junto con sus colaboradores lo consideraron como la forma de transición entre el lenguaje externo e interno; como la base para el lenguaje interior, mientras que en su forma externa se encuentra encerrada en el lenguaje comunicativo y socializado.

Cuando el niño está efectuando una tarea complicada y requiere de ayuda de un adulto y se le niega, éste se ve privado de la oportunidad de desarrollar un lenguaje social e inmediatamente recurre al lenguaje egocéntrico. Cabe recordar que el lenguaje egocéntrico está vinculado con el lenguaje social.

Según Vigotsky el mayor cambio en la capacidad del niño en el uso del lenguaje como instrumento para solución de problemas tiene lugar en una etapa posterior de su desarrollo, cuando el lenguaje socializado (que al principio se usa para dirigirse y pedir ayuda al adulto) se interioriza. Como se mencionó anteriormente, los niños recurren a sí mismos (al lenguaje egocéntrico); de esta forma el lenguaje adquiere una función intrapersonal además de su uso interpersonal.

Esta ley general para las funciones mentales superiores de acuerdo con Vigotsky (1978) postula que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y / o en cooperación con algún igual. Cuando ya se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

A continuación se profundiza más en el término de internalización o interiorización tomando en cuenta el principio básico de la ley genética del desarrollo, la cual marca que toda función superior comienza en el plano social y por medio de la interacción social y otros factores psicológicos se logra interiorizar.

5.2 Interiorización como forma de apropiación

Antes de abordar conceptualmente la apropiación es importante conocer el término inicial que marcó la pauta de lo que actualmente se conoce como apropiación, con sus respectivos fundamentos y características, acuñado por L. S. Vigotsky, quien nombró dicho principio internalización¹ o interiorización. El mismo autor definió la interiorización como la reconstrucción interna de una operación externa (Vigotsky, 1978). Este proceso, consiste en:

a) una operación que inicialmente representa una actividad externa, la cual se reconstruye y comienza a ocurrir internamente. Esta operación es de suma importancia para el desarrollo de los procesos mentales superiores (lenguaje, pensamiento, etc.).

b) Un proceso interpersonal el cual queda transformado en otro intrapersonal, ya que de acuerdo con el mismo autor, toda función aparece dos veces o en dos planos: primero a nivel social, entre personas, es decir de manera interpsicológica; posteriormente en el interior del individuo, denominado intrapsicológico. Por lo tanto, el proceso mediante el cual una se convierte en la otra se conoce como interiorización: lo que una vez fue externo se vuelve interno. Dicho proceso es explicado de una manera crítica por Cole y cols.(2002): “no se puede explicar la posibilidad misma de lo intrapsicológico por medio de apelar a lo interpsicológico porque las relaciones interpsicológicas no pueden existir a menos que lo intrapsicológico ya exista”.

c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal, como un resultado de una serie de acontecimientos evolutivos. Este proceso, antes

¹ Palabra traducida al español en los textos escritos por L.S. Vigotsky aunque la palabra más adecuada en español es interiorización, por lo tanto esta última será empleada en este trabajo.

de interiorizarse definitivamente, cambia como una forma externa de actividad. Esto se puede ver en el distinto nivel de interiorización de las distintas funciones y actividades en el individuo, ya que no todas se convierten en funciones internas sino permanecen en el estadio externo.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de interiorización o individuación de los medios de la actividad social comienza con la interacción del individuo con su medio, es decir, con otros, con el objetivo de reconstruir lo externo, compartir operaciones en el plano interno (Vigotsky, 1931, 1997 en Fernyhough, 2008) y a desarrollar las funciones mentales mediadas - las cuales deben entenderse como formas interiorizadas de la actividad social-, voluntarias e históricamente desarrolladas (Cole y cols., 2002).

Un ejemplo al respecto proporcionado por una investigación que Wertsch y Stone (1985 en Fernyhough, 2008) llevaron a cabo, es cómo un niño en colaboración con su madre durante una actividad de solución de problema, interioriza y abrevia el diálogo ocuriente entre ambos y de forma subsecuente lo usa para autorregular su actividad. Como se puede apreciar en el ejemplo, previo al proceso de interiorización, el niño requiere de un apoyo social para desarrollarse y lograr una maduración, es decir, para continuar con su proceso de aprendizaje, el cual está interrelacionado con el desarrollo desde los primeros días de vida. Además cabe mencionar que, de acuerdo con Vigotsky, el aprendizaje es cíclico y se caracteriza por la adquisición de varias aptitudes específicas para pensar y centrar la atención en una serie de cosas distintas.

El apoyo social que llega a recibir el niño se puede dar en un espacio en donde por medio de la interacción y la ayuda de otros una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente (Newman, Griffin y Cole, 1991 en Onrubia, 1993). Este término se refiere a la zona de desarrollo próximo (ZDP) introducido por Vigotsky, quien sugiere que para descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes del aprendizaje, es preciso delimitar dos procesos:

- el primero, el real del niño, cuyo resultado es por medio de su evolución cíclica. Este nivel revela la resolución independiente de un problema y define las funciones que ya se han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo.
- El segundo, el cual permite trazar el futuro inmediato del niño, de manera prospectiva, además de su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que evolutivamente se ha completado sino aquello que está en curso de

maduración. Es por eso que se le ofrece ayuda al niño o se le muestra cómo resolver un problema, algunas veces por medio de la imitación, y éste lo soluciona. Otra posibilidad es si el experto o profesor inicia la solución y el niño la completa o si la resuelve en colaboración con otros compañeros. Es así como tanto los aspectos de apoyo y conflicto en escenarios de aprendizaje cooperativo pueden ser removidos gradualmente siempre y cuando sean individualizados, internalizados o adaptados como una cognición independiente (Brown, A. y Palincsar, A. 1989).

De acuerdo con todo lo anterior, Vigotsky (1978) define la zona de desarrollo próximo como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Lo que crea la ZDP es una característica esencial del aprendizaje, ya que se despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con los otros (Vigotsky, 1978).

Por lo tanto, se entiende que lo que una persona es capaz de hacer con ayuda de la ZDP, podrá realizarlo independientemente al interiorizar varios procesos y posiblemente, más adelante de forma autorregulada: aquello que primero puede realizarse en el plano social o de lo interpersonal, podrá más tarde ser dominado y realizado de manera autónoma por el individuo inicialmente menos competente (Onrubia, 1993). Se podría decir que la interiorización es el fin para el que la interacción en la ZDP se concibió como medio (Wells, 2001).

La ZDP como aprendizaje es un proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimientos en conjunto entre experto y novato, la cual puede dar lugar a una reestructuración duradera (Onrubia, 1993), es decir, a una interiorización. El profesor debe ser agente experto encargado de mediar la situación entre el alumno y los contenidos socioculturales que forman parte de los currículos escolares (Hernández, 1998).

El propósito de la ZDP no es sólo poder someter una función al control intelectual (Vigotsky, 1934), ni potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje, sino poseer dicha función, fomentando así la reenseñanza. En la medida en que se interiorizan nuevas acciones, objetos y procesos de conocimiento, según Vigotsky, se produce una reestructuración en las capacidades tanto discursivas como textuales de cada individuo (Riestra, s.f.).

De acuerdo con el recorrido conceptual de la zona de desarrollo próximo (ZDP) se requieren los siguientes elementos: un novato, un experto, interacción entre ambos, basada en ayudas mediadas proporcionadas por el experto tomando en cuenta el nivel real del novato con miras a alcanzar un nivel potencial. Esta ayuda proporcionada por el experto o profesor se le denomina andamiaje y reduce las posibilidades del niño que aprende a realizar una tarea a la vez que estimula sus esfuerzos por avanzar (Mercer, 2000), consecuentemente, la noción de ZDP presenta una nueva fórmula: que el “buen andamiaje” es sólo aquel que precede al desarrollo (Vigotsky, 1978).

Por su parte, Bruner (1983 en Rogoff, 1993) describe al andamiaje con el lema “en donde antes había un espectador, que haya ahora un participante”. A lo que se refiere Bruner con este lema, es que tanto participante o alumno como experto o profesor son agentes sociales activos que construyen e interiorizan significados.

Otro concepto que se relaciona con el de la ZDP y el andamiaje es el de la participación guiada desarrollado por Barbara Rogoff en 1993. Dicha participación se presenta como un proceso que implica colaboración y comprensión compartida, donde los papeles que desempeñan el niño y el cuidador están entrelazados, lo que conlleva a que el primero tenga más oportunidades de aprendizaje tanto de tipo implícito como explícito.

A fin de lograr una participación guiada, el cuidador construye y tiende puentes que auxilian al niño a comprender cómo actuar en situaciones nuevas, a intentar o únicamente solucionar problemas dentro de actividades rutinarias. Estos puentes también le brindan la pauta al niño para que tome progresivamente una mayor responsabilidad en el control de las situaciones, ya sea a corto o a largo plazo. Deseablemente se espera que los puentes ayuden a que el alumno logre una transferencia de la actividad “externa” al plano “interno”, es decir, una interiorización.

A fin de esclarecer este apoyo, retomo un ejemplo proporcionado por Rogoff (1993) referente al modo en que los adultos estructuran las habilidades narrativas que los niños están desarrollando, para ello plantean preguntas adecuadas que les permiten ordenar los textos narrativos. Cuando el niño lee una narración y de pronto se detiene u omite alguna información crucial, el adulto pregunta: ¿Y qué pasó después? ¿Quién más estaba allí? Ayudas como éstas le proporcionan al niño, implícitamente, guías para estructurar sus destrezas narrativas que están en desarrollo. Las preguntas que el niño plantee también aportan a la organización del esquema de narración.

Los tipos de ayudas proporcionadas en algunas ocasiones conllevaban a un diálogo al momento de realizar la actividad conjunta. Este espacio de comunicación compartida sobre la base contextual de conocimientos, objetivos y motivaciones comunes, es a lo que Mercer (2000) nombró “zona intermental de desarrollo” (ZDI). Esta zona se reconstituye a medida que avanza el diálogo, el enseñante y el alumno negocian el desarrollo de la actividad en la que están participando. Si esta zona se mantiene con éxito, el enseñante puede ayudar al estudiante a ser capaz de actuar y operar justo más allá de sus capacidades actuales y consolidar esta experiencia en forma de una nueva capacidad o comprensión.

Todos los tipos de ayuda, expuestos hasta aquí tienen como fin último desembocar en aprendizajes significativos en los alumnos, esto se logra a través de la promoción de la autonomía, autorregulación e interiorización tanto de conceptos como de principios psicológicos y de aprendizaje. El punto clave es que toda enseñanza se base en la construcción de la ZDP, es decir de acuerdo con Vigotsky, en la interiorización del uso de los artefactos culturales, referente a lo intrapsicológico, promovida gracias a la ayuda del miembro más capaz de la cultura, referente a lo interpsicológico (Hernández, 1993). Asimismo, los andamios tendidos deberán ir encaminados a fomentar la interiorización de la ayuda, esto es, que al término de la situación sea el propio niño quien haga uso autorregulado de los contenidos y procesos, de manera que el andamiaje externo, el cual se va modificando y ajustando, tenga que retirarse y considerarse finalmente innecesario (Díaz, 1993 en Hernández, 1993).

Después de haber reseñado el concepto de interiorización y sus componentes, continuó a exponer el concepto de apropiación. Cabe mencionar que ambos principios son similares y comparten los mismos componentes, aunque en diferente forma.

5.3. Apropiación

La apropiación es explicada por James Wertsch (1998) a través de los escritos de Bajtín (1981), en los cuales se entiende “apropiar o apropiación” como el proceso de tomar algo que pertenece a otro (s) y hacerlo propio. La apropiación comienza cuando la palabra existe en la boca y en el contexto del otro, sirviendo a otras intenciones de las personas: es desde ahí que uno tiene que tomar la palabra y hacerla propia (Bajtín, 1981 en Hung 1999). Dicho autor entendió la noción de propio (one’s one) como relacionado inherentemente a otros.

De acuerdo con Bajtín, todos somos aliens, cada uno de nosotros tiene su lenguaje, punto de vista, sistema conceptual, lo cual hace posible el diálogo. En

cambio, como su nombre lo dice, lo adquirido, es lo que uno se hizo propio a través de lo visto u oído del ajeno o del otro.

Bajtín propuso que las herramientas culturales no son siempre apropiadas fácilmente y sin complicaciones por los agentes o individuos. Con frecuencia se presenta resistencia, es decir, fricción entre el recurso mediacional (o herramienta cultural) y el uso único en la acción mediada. A esto Wertsch (1998) agrega que la relación entre agentes y recursos mediacionales se puede caracterizar en términos de apropiación. A fin de entender todo esto mejor, Wertsch (1998) define la acción mediada dentro de la teoría sociocultural como el actuar humano enfocado a los agentes y a sus herramientas culturales, en términos de la pentada de Burke. Esta incluye: el acto, el agente, el contexto, el propósito y la herramienta social.

Algunas formas de la acción mediada se caracterizan por su dominio aunque no siempre por la apropiación de una herramienta cultural. En dichas circunstancias, el agente puede usar una herramienta cultura con un sentimiento de conflicto o resistencia. Cuando ese conflicto o resistencia crece fuertemente, el agente puede rechazar el usar totalmente la herramienta cultural. En ciertas circunstancias podemos decir que el agente no ve a la herramienta cultural como perteneciente a él. El ejemplo que emplea Wertsch para ilustrar esto es cuando niños no cristianos en Estados Unidos participan en la celebración de la Navidad en escuelas públicas. El problema que Wertsch ve en este ejemplo no es el hecho de llevar a cabo la acción, cantar la canción religiosa navideña, sino que el agente domine el texto.

Al retomar el ejemplo, Wertsch menciona que en algunos casos el dominio y la apropiación están correlacionados en altos o bajos niveles, pero en otros el uso de herramientas culturales está caracterizado por un nivel de dominio y un bajo nivel de apropiación. Por lo tanto sugiere que estas dos formas de “interiorización” deben ser diferenciadas y pueden operar independientemente una de la otra en la acción mediada.

Otros autores también han intentado explicar el término de apropiación, en lo que coinciden es que el agente o alumno es un ser activo inmerso en una sociedad en donde hay herramientas o instrumentos, los cuales deben ser usados de una forma efectiva para alcanzar determinada meta. Por ejemplo, Rogoff (1993) comenta que los individuos se apropian de algunos aspectos de la actividad en la que ellos participan, observan de manera activa, transformando su entendimiento y responsabilidad. Es así como mediante la participación de un individuo en una actividad dentro de una comunidad, conlleva a que las personas cambien y se

comprometan en actividades similares. Dicha participación es en sí el proceso de apropiación (Hung, 1999).

De esta manera, los aspectos interpersonales del funcionamiento del individuo forman un todo con los aspectos individuales. La misma autora da un peso esencial a la intervención y al apoyo de los otros en el individuo, lo cual le permite a éste apropiarse activamente de los distintos instrumentos físicos y psicológicos de acuerdo con el contexto sociocultural. Esta apropiación es parte del desarrollo del ser humano y de su interacción con aquellos que saben más acerca de los instrumentos y prácticas (Hernández, 1998), además le ayuda a controlar y modificar su entorno.

La apropiación es clave en el desarrollo y por lo mismo en los procesos educativos, en donde la apropiación de saberes del educando es una actividad sumamente creativa, innovadora y original que permite, tarde o temprano, que los conocimientos, artefactos y tecnologías sean enriquecidos. De igual manera, el facilitador debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente enmarcados. A través de actividades conjuntas e interactivas es como el docente puede promover zonas de construcción (Newman et al., 1991 en Hernández, 1993) para promover que el alumno se apropie de los saberes, mediante sus aportes y ayudas que están estructurados en las actividades escolares (Hernández, 1993).

El alumno como agente social en su entorno se ve inmerso en un sinfín de procesos y saberes, en este trabajo el proceso a tratar es el de la lectura, desde la animación hasta su comprensión.

Como se apreció en los rubros anteriores, para que un individuo se apropie de un proceso debe apoyarse de la ayuda ofrecida de su entorno. Específicamente en el aprendizaje escolar, de acuerdo con Onrubia (1993), se define como un proceso activo, donde el alumno construye, modifica sus esquemas de conocimiento a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al hecho de aprenderlos.

La enseñanza busca auxiliar al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el alumno, por lo tanto la ayuda debe:

- 1) tomar en cuenta los conocimientos de los alumnos en relación con el contenido de aprendizaje de que se trate, teniendo como punto de partida los significados y sentidos de los agentes.

- 2) Al mismo tiempo, la ayuda debe provocar desafíos y retos que cuestionen estos significados y sentidos. Por lo tanto, la enseñanza como ayuda ajustada pretende siempre incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte

del alumno, es decir, que los instrumentos y apoyos que el profesor emplea pueden retirarse progresivamente hasta su completa desaparición, de manera que las modificaciones en los esquemas de conocimiento de los alumnos sean lo suficientemente profundas y permanentes como para que éste pueda afrontar adecuadamente por sí solo y de manera autorregulada situaciones similares y sus propios procesos de aprendizaje presentes y futuros.

Como recordamos, a fin de que el alumno internalice cierto proceso o concepto, se debe mover en una zona de desarrollo próximo fortalecida por andamiajes a través de las acciones del lenguaje y a partir de objetos socialmente construidos. Dichos objetos se refieren, por ejemplo, a los textos orales y escritos producidos en la interacción social con un posible efecto sobre los alumnos en la realización de las actividades de leer y escribir (Riestra, s.f.). Estas actividades no tienen que ser percibidas como mecánicas ni artificiales sino con sentido, tal como se propuso en los apartados anteriores.

Cabe mencionar que la comprensión del lenguaje escrito se lleva a cabo en primer lugar a través del lenguaje hablado, pero paulatinamente este camino se va desapareciendo, fortaleciendo así el desarrollo cultural de los niños en el dominio y apropiación del lenguaje escrito y la capacidad de leer (Vigotsky, 1978). Por lo tanto, la enseñanza debería estar organizada de modo que la lectura y la escritura fueran necesarias para algo, es que decir, que el niño de cuenta de su importancia y necesidad.

Para lograr la comprensión de ambas actividades, es fundamental la participación de los niños en procesos comunicativos (Rogoff, 1993), significativos y autorregulados, en donde conciban la lectura como parte de su vida. Finalmente la comprensión de lectura debe de partir de un acercamiento, fomentando su recreación y apropiación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograr esto, es necesario que los alumnos conciban la lectura como una experiencia grata y útil para sus vidas. Con el fin de no únicamente comprender la lectura, sino de disfrutarla, en el siguiente capítulo se revisa conceptualmente la animación a la lectura y su fomento dentro y fuera del ámbito escolar.

Capítulo 2

Animación a la lectura

La lectura como práctica social debe partir del gusto y de la necesidad en los educandos por aprender, comprender y vivir mediante su uso continuo. La animación busca incitar a alguien a leer, adentrándolo en una aventura, la cual debe ser significativa para toda su vida. Dichos principios de animación a la lectura serán expuestos en este capítulo. Ya que la animación a la lectura no es únicamente un concepto teórico, en este capítulo se plantean varias propuestas y sugerencias para incrementarla en un ámbito escolar en donde también se contemplan las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Finalmente se retoman los programas educativos vigentes en nuestro país enfocados a la animación a la lectura.

Cabe mencionar que en este trabajo se siguió el marco teórico presentado tanto en el capítulo anterior como el que se expone a continuación para diseñar una intervención que busca promover estrategias de comprensión y animación a la lectura. Dicho programa será presentado detalladamente en el anexo 3.

1. Hacia una definición de la animación a la lectura

La animación partía de una visión crítica de la sociedad francesa antes del siglo XX, era concebida como un instrumento de transformación social que deseaba poner término a la exclusión de muchos ciudadanos a las ciencias y las artes para así hacer que sus formas de vida y sueños se manifestaran y reconocieran (Mata, 2009).

Actualmente el término de animación es utilizado cada vez más de forma consciente aplicado a la lectura debido a la necesidad que aqueja a la sociedad actual de revitalizar su práctica como una posibilidad válida y placentera de ocupar el tiempo. A pesar de tantos cambios tecnológicos, el libro sigue siendo el medio indispensable no únicamente personal sino para acceder a la cultura (Rogero, Domenech y Cruz, 1996), es decir, la animación se concibe como “la llave que abrirá la puerta hacia la necesidad social impostergable de la lectura. Esta necesidad, si no encuentra respuesta, amenaza con dejar fuera de la trama social a muchos seres humanos” (Caron, 2001).

El término de animación aplicado al ámbito sociocultural hace referencia al objetivo de motivar al individuo a la participación en la vida social para que deje de ser un consumidor de bienes culturales y se convierta en un sujeto activo y crítico de su propio entorno (Rogero, Domenech y Cruz, 1996).

Por lo tanto, la animación a la lectura nos acerca a tener contacto con el mundo que nos rodea, a nuestra realidad cotidiana y a generar posibles y nuevas formas o usos culturales de participación social, intentando entender al mundo, sus enigmas, dudando de lo plasmando en los textos y en las informaciones, encontrando nuevas preguntas, respuestas y opiniones (Pipkin, 1998).

La lectura no es una capacidad congénita, se adquiere a través de la curiosidad y la necesidad personal y social de construir el propio conocimiento, por eso son fundamentales la motivación y el interés con que se lee (González, et. al. 2003). Por lo tanto, la animación a la lectura también se comprende a través del deseo, la alegría, el acercamiento y la profundización en los libros de una forma creativa, lúdica y placentera (Mata, 2009).

Animar o incitar a un niño a leer es adentrarlo en una aventura en la que él mismo se convierte en el protagonista, en el narrador o en el testigo de una serie de acontecimientos a partir de la identificación con los personajes de ficción. Mientras que la lectura constituye un comportamiento y un hábito, la animación se asemeja con el placer con el entorno y las necesidades internas (Rogerio, Domenech y Cruz, 1996).

De acuerdo con las posturas reseñadas en este trabajo, dentro del ámbito educativo, el aprendizaje de la lectura no tiene como único objetivo que los niños comprendan el significado de un texto, sino lograr que los alumnos disfruten con cuentos, narraciones e historias para así no únicamente aprender a leer sino leer para aprender, teniendo la posibilidad de encontrar panoramas cautivadores y fructíferos no sólo para el aprendizaje sino para su vida (Pipkin, 1998; Marchesi 2005).

Es por esto que para promover la comprensión de la lectura se requiere integrarla como una actividad enriquecedora, placentera, aunque la noción de placer, ya está indefectiblemente unida a la lectura, dinámica, interactiva, sencilla, significativa y útil para los niños (Smith, 1997; Mata, 2009).

2. Propuestas de actividades para fomentar la animación a la lectura

Mediante la curiosidad de la lectura, se busca que los alumnos se acerquen a ésta (García, 2009). La actividad de leer debe ser motivadora, esto se logra cuando se puede conectar el contenido con los intereses del lector o cuando se le ofrece al alumno un reto que pueda afrontar. Muchas veces las lecturas más motivadoras son las más reales, las que el niño lee para evadirse, para sentir el placer de leer,

cuando se acerca al rincón de la biblioteca, o bien cuando quiere lograr un objetivo, aborda un texto y lo manipula a su gusto (Solé, 1992). Aunado a esto, se necesita tomar en cuenta las características del lector, en el caso de los niños, es conocer sus gustos, inquietudes, fortalezas, necesidades, etc., y no sólo leer para ellos, sino con ellos.

Una propuesta para animar a los niños de acuerdo con García (2005), es el acercamiento de los mejores textos literarios a los niños, conservando y respetando el texto original, mencionando las circunstancias en que el texto fue creado, sobre sus sentidos o valores presentados, sobre el propio autor, sobre sus rasgos más sobresalientes, etc. Estos fragmentos literarios ofrecidos a los niños deben despertar el interés por conocer una obra o texto completo.

Es esencial para el fomento de la lectura realizar acciones diseñadas con propósitos claros aunque flexibles y basadas en las necesidades individuales, esto se refiere a evitar leer por leer, con frecuencia se “mata” tiempo en el aula pidiendo que los alumnos lean lo que quieren y es justo el momento en que ellos en algunas ocasiones requieren actividades específicas sobre la lectura. El hecho de proponer actividades de lectura específica dándole un tiempo y un por qué a la lectura, evita que ésta sea y se perciba como una obligación, porque entre más se obliga menos leen los educandos y el problema es que como no leen no experimentan el gusto por hacerlo.

Por otro lado, las actividades deben motivar a que el alumno perciba que su actuación va a ser eficaz y no un desastre total, porque no se puede pedir que alguien tenga ganas de leer a quien la lectura se ha vuelto una imagen desfavorable. Sólo con ayuda y confianza la lectura ya no será una práctica abrumadora y tediosa, sino se convertirá en un reto estimulante (Solé, 1992).

Las actividades de animación a la lectura que se planteen deben pretender alcanzar los siguientes objetivos, según Rogero, Domenech y Cruz (1996):

- Entender la lectura como una actividad vital.
- Evolucionar de una lectura pasiva a una activa y proyectiva, relacionando lo leído con el entorno cercano y las propias inquietudes.
- Estimar las producciones literarias como bien cultural y como acto de comunicación en el que se puede pasar del papel de lector-destinatario a autor-emisor.
- Desarrollar una conciencia crítica y selectiva en relación con las lecturas.

- Adquirir una sensibilidad estética, tanto en el plano literario como en la manifestación artística que representan las ilustraciones.

Igualmente se debe animar a los alumnos a que tomen conciencia de qué, para qué y qué leen; cómo aprenden leyendo para que entonces, sí la lectura forme parte de la representación que tanto alumnos como profesores mantienen sobre un buen proceso de enseñanza-aprendizaje (Marchesi, 2005). Cabe mencionar que no únicamente se pretende que la lectura sea una práctica individual, sino compartida entre profesores, alumnos, compañeros, personal escolar, padres de familia, amigos, compañeros, la comunidad, etc., ya que es sumamente enriquecedora durante el proceso de animación: el diálogo, el compartir y escuchar a otros sus experiencias e informaciones sobre textos leídos para que el lector se anime, reflexione y comparta el gusto por la lectura.

No está de más recordar un principio básico: los niños aprenden a leer leyendo, por lo mismo es necesario crear, dar y educar el interés por la lectura (Solé, 1992). Estas acciones no sólo le competen a la instrucción docente sino a la planeación y creación de materiales y programas significativos y de animación de la lectura tanto a nivel macro (planes y programas nacionales y estatales) como a nivel micro (institución educativa, salón de clases y docentes). Es por eso que la animación a la lectura es una tarea en conjunto entre: docentes, alumnos, padres de familia, directivos, bibliotecarios, organismos gubernamentales, la sociedad y medios de comunicación.

Con el fin de crear hábitos de lectura, de acuerdo con autores como Rodríguez (1985), Cerrillo (2005), Rogero, Domenech y Cruz (1996), Osoro (s.f.) y Castronovo (1993) retomo ciertas condiciones y sugerencias que se deben tomar en cuenta para obtener éxito en las actividades propuestas para incrementar el gusto a la lectura. Éstas son:

- Accesibilidad a materiales de lectura adecuados al nivel de habilidad e intereses del lector.
- Estimulación hacia la lectura, lo cual implica que en el entorno se valore la lectura.
- Dar a conocer todos los géneros literarios.
- Asociación de la lectura con situaciones de agrado.
- Entrenamiento adecuado en el desarrollo de habilidades y estrategias de lectura, que tome en consideración a cada individuo.
- Favorecer la lectura placentera dentro y fuera del ámbito escolar.

- Concientizar a la sociedad de tener más ciudadanos lectores y modificar las actitudes de la población hacia la lectura y los libros. Recordando que la formación de lectores debe comenzar desde edades tempranas.
- Convencer a los padres de familia del valor de la lectura en la formación integral de sus hijos.
- Proveer a las bibliotecas con espacios, libros suficientes y personal calificado. Además de que la biblioteca sea un centro de difusión de la cultura del libro, es un centro de información y documentación donde se busca promover el aprendizaje autónomo; es también un espacio para el ocio al potenciar la práctica de la lectura como fuente de placer y diversión.
- Promover la lectura desde el ámbito social: las familias.
- Fomentar el mayor contacto con el libro, por lo tanto el libro debe estar presente en todos los lugares y actividades que efectúe el niño:
 - 1) en el hogar en donde los padres deben cuidar, ordenar y dar un tiempo y espacio a la lectura.
 - 2) en el aula como un elemento utilizado en la vida diaria, como un compañero de aventuras y aprendizajes, como algo propio pero a la vez que puede ser compartido con los compañeros y profesores.
 - 3) en la escuela dentro de la biblioteca la cual debe ser un lugar acogedor, alegre y gratificante. El niño debe estar acostumbrado a visitarla y a valorar el libro, verlo, tocarlo, hojearlo, olerlo, sentirlo, etc. Es decir, a tener un contacto íntimo, personal y directo con el libro.

La figura del animador de la lectura constituye un importante recurso, así que éste debe:

- a) ser un buen lector para así transmitir y contagiar ese hábito, es decir, predicar con el ejemplo.
- b) Conocer el ámbito literario.
- c) Explorar los propios recursos personales como la imaginación, naturalidad y capacidad de improvisación.
- d) Ser paciente, ya que los hábitos lectores no se producen de la noche a la mañana.
- e) Ser prudente, como todo placer el de leer es personal y lo que para unos es una experiencia gozosa para otros puede ser un acto insulso tedioso.

- f) No darse por vencido y tener autoconfianza.
- g) Ser creativo y sensible, no sólo al desplegar estrategias de animación sino en toda la didáctica de la lectura.
- h) Ser persuasivo, ser experto en marketing, licenciado en manipulación de masas, doctor en seducción para lograr implicar a los distintos agentes de la educación lectora: profesores, padres, bibliotecarios, autores, etc.

Además de todas estas consideraciones útiles para propiciar la animación la lectura, existe un sinfín de actividades que invitan a leer (González, 2009). Las actividades previas a la lectura tienen como objetivo presentar libros de una forma atractiva y lúdica, esto puede ser sacando una copia de la portada para hacer un juego de memoria (de un lado la copia de la portada y del otro una breve reseña del libro). Sobre las actividades durante la lectura existen algunas que con base en las dos primeras páginas del cuento, los alumnos deben continuar la historia o bien la ilustran, dependiendo las necesidades de éstos. Estas actividades motivadoras no deben ser únicamente la lectura en sí o el contar cuentos, sino se pueden emplear también otro tipo de procedimientos para fomentar la lectura como: la narración y la lectura, la redacción, la ilustración, la publicación, la dramatización, el compartir, la búsqueda de información, el aprendizaje, la creatividad (Beltrán y Téllez, 2002), etc. Realmente todas las actividades que se piensen deben ser un vehículo para que los alumnos efectivamente lean; se trata de leer sin saber que se está leyendo.

Cabe mencionar que no sólo se trata de animar o trabajar con la lectura, sino de desarrollar gustos literarios y hábitos críticos que generarán opiniones o valoraciones tanto sobre los textos leídos como de aspectos de interés o de la vida cotidiana. Para lograr todo lo mencionado anteriormente, motivando a los niños a la lectura, se retoma a Solé (1992). Esta autora sugiere que el profesor tome un papel activo y responsable, que planee bien la tarea de lectura empleando una metodología abierta y flexible, seleccione con criterio los materiales que se van a trabajar y tome decisiones acerca de las ayudas previas que pueden necesitar algunos alumnos. Además, el profesor debe fomentar situaciones que promuevan el gusto por la lectura y que le den la libertad al alumno de ir a su ritmo, sin forzar su proceso de aprendizaje, para que éste interprete y comprenda lo que se proponga o quiera leer.

3. La animación a la lectura y las TICs

En la actualidad el proceso de enseñanza- aprendizaje se ha visto matizado y favorecido por las tecnologías de la información y comunicación (TICs), lo cual contribuye no sólo a una nueva alfabetización, sino también a la animación de lectura, ofreciendo nuevas opciones para el pensamiento y la imaginación (Pipkin, 1998).

Para apoyar la animación a la lectura por medio de las TICs se requiere la incorporación de nuevos códigos, buscando nuevas posibilidades, desde materiales servidos por dispositivos electrónicos o albergados en sitios web, gráficos, animaciones, bibliotecas electrónicas, dibujos animados, cuentos interactivos, entornos colaborativos como los blogs, wikis y otras posibilidades generadas por programas variados (Paredes, 2005). El mismo autor comenta que el pilar de los proyectos de animación a la lectura que integran las TIC es que el docente propicie unas condiciones de trabajo en el aula donde los alumnos se comprometan, creen, colaboren y reflexionen sobre la lectura. Además, estas actividades necesitan ser contextualizadas, variadas, motivadoras y significativas.

El uso de las TIC y de la televisión deben encaminarse a ser aliadas de la lectura y así favorecer el hábito lector. García (2002) propone que la utilización del video en la escuela producido por los alumnos y con posibilidades de difusión entre la comunidad educativa puede generar un ambiente lector más vivo y participativo. De igual manera, el uso de Internet y de programas informáticos contienen una gama de posibilidades para procurar experiencias lectoras en los alumnos. No por tratarse de las TIC significa que el libro va a desaparecer, al contrario, el libro como principio nunca se acabará aunque su soporte físico se vea modificado (Pipkin, 1998). Una cultura sin libro, sin relatos, sin historia, no es cultura.

4. La animación a la lectura en México

Antes de dar cabida a conocer el programa de fomento a la lectura que actualmente está vigente en nuestro país vale la pena saber que existe una ley llamada: “ley de fomento para la lectura y el libro” en donde las disposiciones de este decreto son de orden público, de interés social y de observancia general en todo el país. En esta ley se establece la libertad de escribir, publicar y editar libros que propicien el acceso a la lectura y el libro a toda la población. Algunos de sus objetivos según el artículo 4 de esta ley, son:

- Propiciar la generación de políticas, programas, proyectos y acciones dirigidas al fomento y promoción de la lectura;
- Fomentar y apoyar el establecimiento y desarrollo de librerías, bibliotecas y otros espacios públicos y privados para la lectura y difusión del libro;
- Hacer accesible el libro en igualdad de condiciones en todo el territorio nacional para aumentar su disponibilidad y acercarlo al lector;
- Estimular la capacitación y formación profesional de los diferentes actores de la cadena del libro y promotores de la lectura.

Ya que el foco de la animación es dentro de un ámbito educativo, es conveniente mencionar cuál es la perspectiva de nuestro país, para lo cual se retoma el “Programa de fomento para el libro y la lectura: México lee” (Gobierno de México, Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, 2008), en el cual se manifiesta una preocupación por incrementar el gusto por la lectura.

Este programa reconoce a la lectura como un camino al acceso de la información y el conocimiento, donde el libro es un vehículo para generar competencias y trabajo. Asimismo, se concibe la animación a la lectura como un ejercicio de democracia social y cultural, ya que quien lee, según dicho programa, puede participar en el desarrollo de su comunidad y su país y de una mejor calidad de vida. Un dato que resalta mucho en este programa es que la mayoría de la población escolarizada lee “para pasar” las materias, es así como normalmente se asocia la lectura con la escuela, y muy pocas ocasiones como un fenómeno social o personal que incluya la lectura voluntaria o recreativa.

El programa anteriormente mencionado busca reducir los lectores rezagados y con objetivos puramente educativos así como disminuir la inequidad en el acceso a la cultura y el libro, propiciar el desarrollo social y mejorar la calidad de vida a través de la lectura e incorporar a las TIC como apoyo para el acceso de la lectura. Se basa en cinco grandes ejes estratégicos:

- 1) acceso a la lectura y al libro,
- 2) educación continua y formación de mediadores,
- 3) difusión e información sobre la lectura y el libro, lectura y vida comunitaria e investigación y
- 4) evaluación para el desarrollo lector.

Además en nuestro país, existe el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (PNL, 2006), el cual propone mejorar las competencias

comunicativas en los alumnos, incluyendo materiales adecuados que apoyen el desarrollo de hábitos lectores. Este programa está constituido por cuatro líneas estratégicas: fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza, fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal y en centros de maestros, formación y actualización de recursos humanos y generación y difusión de información.

Con el fin de incrementar la formación de lectores en la escuela, el PNL, cuenta con una colección de Libros del Rincón, la cual está disponible para todos los alumnos de las escuelas públicas de educación preescolar, primaria y secundaria. Además dicha colección cuenta con libros monolingües en español e inglés, bilingües y estatales, cubriendo así todas las posibles necesidades lectoras de los alumnos.

Tomando en consideración todos los puntos esenciales sobre la actividad lectora, la comprensión de lectura, las estrategias que conlleven a leer con sentido y la animación a la lectura presentados hasta aquí, se diseñó en el presente trabajo un programa de intervención (“Colorín colorado, este viaje ha comenzado”, véase anexo 3). En dicho programa se utilizaron los libros de la biblioteca de la escuela, la cual cuenta con un acervo de la colección que pertenece al PNL, la colección de los Libros del Rincón, además de los libros del proyecto “Aprendiendo Juntos”, con el objetivo de incrementar en los alumnos el gusto y la comprensión de la lectura.

Capítulo 3

Método

La presente investigación pretende promover el proceso de apropiación de habilidades de comprensión y animación a la lectura en alumnos de 4° grado de primaria, mediante un programa de promoción y fortalecimiento de dichas habilidades. A continuación se presenta el método de esta investigación.

1. Propósitos

- Identificar cuáles son las estrategias de comprensión lectora que los alumnos 4° grado de primaria tienen antes del programa de intervención.
- Diseñar y desarrollar un programa de intervención que contenga: actividades de fomento a la lectura y estrategias para fortalecer la apropiación de habilidades de comprensión lectora en alumnos de 4° grado de primaria.
- Identificar cómo es el proceso de apropiación de estrategias que siguen los alumnos de 4° grado que participan en un programa de promoción y fortalecimiento de habilidades de comprensión y animación a la lectura.

2. Preguntas de investigación

- I. ¿Cuáles son las habilidades de comprensión lectora que los alumnos de 4° grado de primaria tienen antes del programa de intervención?
- II. ¿Un programa de fomento a habilidades de comprensión lectora logra promover la apropiación de estrategias de animación y comprensión a la lectura?
- III. ¿Cómo es el proceso de apropiación que siguen los alumnos de 4° grado de primaria que participan en un programa de promoción y fortalecimiento de habilidades de comprensión de lectura?

3. Participantes

En esta investigación participaron los dos grupos de 4° grado de primaria, 4° A y 4° B de una primaria pública ubicada al sur de la ciudad de México. De estos dos grupos se eligieron al azar a dos tríadas focales para ser observadas de manera más puntual y profunda. Para identificar más fácilmente a las tríadas focales, en esta investigación

se le nombró a la tríada de 4°A como la tríada 1 y la de 4°B como la tríada 2. A estas dos tríadas se les aplicó la evaluación inicial y de igual forma la misma evaluación final. Además, cada una de las tríadas se observó y filmó a lo largo de 6 momentos: durante la ejecución de la evaluación inicial en tríada, en la mitad del programa (4 grabaciones) y por último en la ejecución de la evaluación final en tríada.

4. Diseño

Esta investigación tiene un abordaje metodológico cualitativo, el cual se manifiesta durante todo el programa de intervención a través del análisis de datos de la resolución de la prueba y de la interacción de las tríadas al resolver ésta. Además de las observaciones y filmaciones realizadas a los largo del programa de intervención.

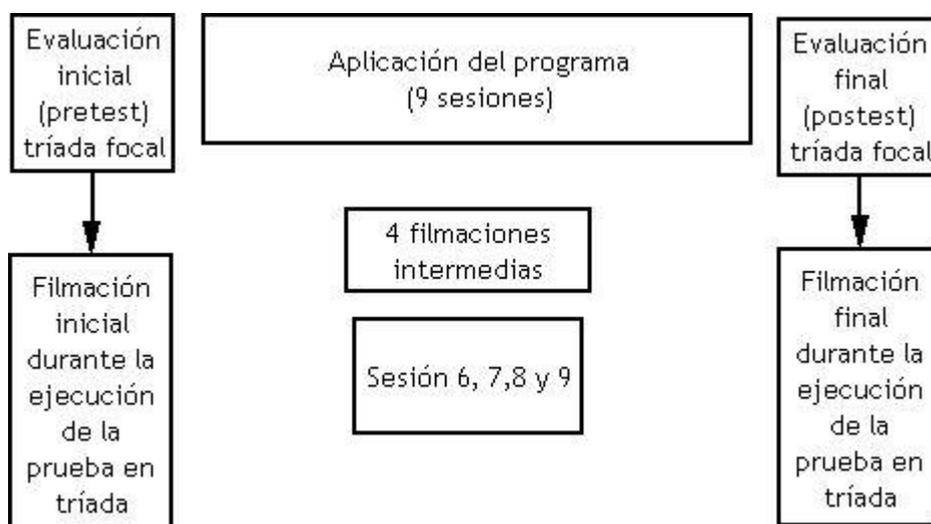


Figura 3 Diseño de la investigación

5. Escenario

Este estudio se llevó a cabo en una escuela pública de nivel socio-económico medio-bajo ubicada al sur de la ciudad de México. Se filmaron a las dos tríadas focales en la biblioteca de la escuela al resolver tanto la prueba inicial, durante el programa de intervención y mientras realizaban la prueba final.

6. Instrumentos

Se aplicó una prueba validada empíricamente en investigaciones previas, llamada “El Zorro Glotón”, (véase Rojas-Drummond y cols. 2006) para medir la comprensión de lectura en alumnos de 4° grado de primaria.

“El Zorro Glotón”. Se trata de un texto narrativo, que cumple con la estructura narrativa canónica (principio, desarrollo, nudo y final), compuesta por 4 párrafos sencillos y adaptados al nivel de los alumnos de 4° grado de primaria (véase anexo 1). La primera actividad que debe realizar el alumno es leer el texto para posteriormente hacer un resumen. A continuación el alumno debe resolver la sección del cuestionario, la cual consta de 8 reactivos abiertos en donde se evalúa: uso adecuado de estrategias textuales (como la identificación del personaje principal, del problema, de la solución, del final, etc.) y de estrategias de resumen, incluyendo la aplicación de las macroestrategias: supresión, generalización y construcción. En esta prueba se estima el grado de comprensión de lectura, además del uso y apropiación de estrategias de comprensión lectora.

Otras pruebas empleados en la presente investigación, de acuerdo con la metodología cualitativa, fueron las filmaciones a las dos tríadas focales durante la realización de las distintas tareas en el programa de intervención.

7. Procedimiento

Fase 1. Aplicación de prueba inicial en tríadas:

Antes de comenzar con el programa de intervención, se habilitó la biblioteca de la escuela, con un área específica para que los niños tuvieran a su alcance todos los textos narrativos en un ambiente acogedor, atractivo y cómodo para ellos.

Previo a la implementación del programa de intervención, se aplicó en las dos tríadas focales la prueba “el Zorro Glotón” en la biblioteca de la primaria. Primero a la tríada 2 y posteriormente a la tríada 1. Cabe mencionar que estas tríadas al igual que las demás tríadas de cada grupo fueron formadas a partir del inicio del ciclo escolar. Los tres alumnos resolvieron la prueba bajo un tiempo determinado y sin poder consultar ni libros ni a los facilitadores, más que a sus compañeros de tríada. Para esta prueba se filmó la interacción de la tríada durante su ejecución. En ambas tríadas se controlaron las variables y se evitaron distorsiones como: ningún facilitador resolvió dudas a los alumnos, no se pudo consultar material, se siguieron los acuerdos

de convivencia y colaboración conocidos por todos y se respetó el tiempo asignado por cada prueba.

Fase 2. Implementación del programa de intervención:

Una vez aplicadas las pruebas iniciales en cada una de las tríadas, los dos grupos de cuarto de primaria participaron en el programa “Colorín colorado este viaje ha comenzado”. Los objetivos generales de este programa de intervención fueron:

- fomentar la lectura funcional y colaborativa dentro y fuera del aula
- propiciar el gusto y la motivación por la lectura
- promover habilidades de comprensión de lectura
- lograr la apropiación de algunas estrategias de lectura como de la identificación y uso de estructuras de organización textual, así como de estrategias de resumen e inferencias.

El programa consta de nueve sesiones, diseñadas ex profeso, las cuales incluyen los cuatro aspectos que a continuación se describen:

- ❖ Animación a la lectura: este aspecto se refiere a acercar a los niños hacia la lectura de textos narrativos como una actividad enriquecedora y placentera, no solamente dentro del aula sino también en la vida cotidiana. Las primeras 3 sesiones estuvieron enfocadas únicamente a fomentar la lectura a través del acercamiento a los textos narrativos por medio de diversas actividades, medios y materiales. En las sesiones posteriores además de enseñar las estrategias que serán presentadas a continuación, se enriqueció y se continuó propiciando el gusto por la lectura a través de lecturas grupales, en tríada, individual y lecto-juegos. Además se le entregó a cada alumno un pasaporte de lectura en donde ellos anotaban el título del libro que había leído tanto durante las sesiones como en casa, así como el nombre del autor y algún dato curioso o relevante sobre el libro.
- ❖ Enseñanza de estrategias de comprensión lectora: estrategias textuales y de resumen. Durante 6 sesiones estas estrategias fueron enseñadas de forma implícita, como por ejemplo las inferencias o construcciones, debido a que los alumnos las emplean diariamente y de manera automática. Por lo tanto, al trabajar esta estrategia no se explicó teóricamente, sino que se guió a los alumnos únicamente hacia su comprensión de manera inductiva. En cambio, para las estrategias de supresión, generalización y supresión sí fue necesario

explicar teóricamente cómo son y cómo se emplean para comprender mejor los textos narrativos.

- ❖ Observación del proceso de apropiación de habilidades de comprensión de lectura.
- ❖ Interacción de acuerdo con rol y comunicación colaborativa.

Se filmaron las sesiones 6,7, 8 y 9 con el objetivo de observar y analizar (véase capítulo 4) cómo se da el proceso de apropiación de habilidades de comprensión y animación a la lectura que siguen los alumnos dentro del programa de intervención aplicado.

Cada sesión estaba estructurada de la siguiente manera (véase anexo 3 en donde se encuentra cada una de las sesiones de manera detallada):

- 1) apertura
- 2) desarrollo
- 3) cierre

En la apertura se presentaba un repaso de lo visto la sesión anterior, en algunas ocasiones se iniciaba con la lectura en voz alta de algún cuento. El desarrollo se conformó por la explicación y las actividades para conocer, identificar y usar las estrategias de comprensión, las cuales fueron: organización textual, resumen e inferencias.

En el cierre se recordaba lo aprendido, además los niños tenían la oportunidad de ir a la biblioteca a leer o a escoger un libro que quisieran llevarse a casa. (Para conocer a fondo cada una de las sesiones se recomienda ver la carta descriptiva presentada en el anexo 3. Cada sesión tiene uno o más objetivos, se presentan los medios y materiales usados y las actividades tanto de los alumnos como de los facilitadores.)

Fase 3. Aplicación de prueba final en tríadas: Al finalizar las nueve sesiones del programa de intervención, se aplicó la evaluación final en tríada de la prueba “el Zorro Glotón” bajo las mismas condiciones que la prueba inicial. Al igual que en la fase 1 se filmó a las dos tríadas focales durante su ejecución en la prueba.

7.1 Procedimiento de obtención y análisis de datos del programa de intervención

a) Evaluación del resumen de la prueba inicial y final “el Zorro Glotón”- esta prueba fue evaluada de acuerdo con la prueba denominado “Criterios de Evaluación

Zorro Glotón” (véase anexo 2). Dichos criterios fueron elaborados y validados en estudiantes mexicanos por Peón Zapata y Rojas- Drummond (1998, citados en Ibarra y Guzmán, 2003).

Los criterios de evaluación para esta prueba incluyen las siguientes secciones:

- Organización textual: se evalúa la presencia de los elementos del orden narrativo canónico, es decir: el inicio, desarrollo y fin. En el inicio se evalúa la presencia de personaje principal, escenario y el o los problemas que el personaje tiene que resolver. En el desarrollo se evalúa la presencia del problema y de cada uno de los intentos por resolver el problema. Por último, en el final se evalúa la presencia del hecho o acontecimiento que resuelve el problema.
- Nivel de expresión: en esta parte se evalúan las estrategias y su uso empleados para resumir la información. Dichas estrategias son: la supresión, la generalización y la construcción (véase capítulo 1). De acuerdo con la teoría, cada una de estas estrategias implica una elaboración cognitiva diferente, por lo tanto a cada una se le asigna una determinada puntuación (véase anexo 2).
- Marcadores lingüísticos: en esta parte se evalúan las palabras que conectan y dan coherencia a cada una de las oraciones que conforman el resumen. La puntuación inferior, es decir, el primer nivel (al cual se le asigna .5) equivale al copiado de palabras. El segundo nivel refiere a la redacción coherente que incluye algunas palabras del texto pero otras del alumno, y así sucesivamente.

b) Evaluación del cuestionario en la prueba de “el Zorro Glotón”- debido a que no existe un criterio de evaluación específico, se ponderaron las respuestas de acuerdo con su nivel de complejidad, es decir, las respuestas que demandaban un conocimiento factual como por ejemplo: identificación del personaje principal, del escenario, del problema o la solución, se les asignará tres posibilidades de respuestas: 0 (puntuación inferior), 1 (puntuación media) y 2 (puntuación mayor). Dentro de este rubro pertenecen las preguntas de la 1-4. Por otro lado, las respuestas que requerían generar inferencias o respuestas cognitivamente más abstractas, de la 5-8, se les asignaron las siguientes puntuación: 0 (puntuación inferior), 2 (puntuación media) y 4 (puntuación mayor). El máximo de puntos a obtener en esta parte de la prueba es de 24 puntos.

c) Análisis de los videos

Durante el programa de intervención se filmaron tanto la prueba inicial, la sesiones 6, 7,8 y 9 y la prueba final. Esto con el objetivo de conocer cómo es el proceso de apropiación de estrategias de comprensión y animación a la lectura.

Para analizar los videos, primero se transcribió cada uno siguiendo las convenciones para las transcripciones de Wells (2001). Posteriormente se identificaron los eventos y actos comunicativos propuestos por la etnografía de la comunicación de Hymes (1972) para analizar la interacción de los alumnos al resolver el pre y postest. Esto se reforzó con los trabajos de Rojas-Drummond y cols. (2006) los cuales también partieron de dicha metodología y le agregaron la sección de descripción e interpretación. Por lo tanto, el análisis de la interacción durante el pretest y postest, se categorizaron las interacciones mediante situación, evento y acto comunicativo, además de incluir una descripción y una interpretación detallada del evento en general. Para comprender esto gráficamente, se presenta una figura que ilustra a modo de ejemplo la relación jerárquica dentro de la situación comunicativa.

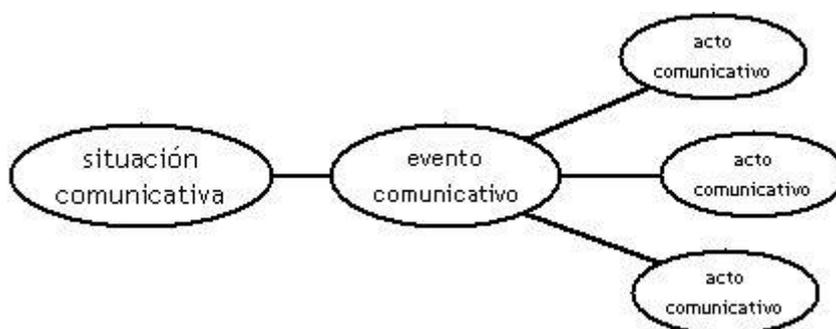


Figura 4. Ejemplo de relación jerárquica en situación comunicativa

A fin de conocer las interacciones ocurridas durante el programa de intervención, se seleccionaron de manera puntual cuatro fragmentos por grupo y se analizaron mediante la metodología de Mercer (2000), es decir, se tomó el fragmento y se describió de manera muy puntual con la mira a dar cuenta del proceso de apropiación que siguen los alumnos al comprender textos mediante la animación a la lectura.

Capítulo 4

Análisis y discusión de los resultados

A continuación se presentan los resultados del estudio reportado en dos secciones.

La primera corresponde a los datos obtenidos en la prueba de comprensión grupal “el Zorro Glotón” y el análisis de las interacciones en la resolución de la prueba a través de las transcripciones de los videos.

En la segunda parte se muestra cómo fue el proceso de apropiación de las estrategias de comprensión lectora en los alumnos de 4° grado de primaria. Para ello, se analizan las transcripciones de los videos 6, 7,8 y 9.

1. Sección 1 Análisis pretest y posttest:

Para analizar los datos del de comprensión grupal, se utilizaron los “Criterios de Evaluación Zorro Glotón” (véase anexo 2). Tales criterios fueron elaborados y validados en estudiantes mexicanos por Peón Zapata y Rojas- Drummond (1998).

Como se describió en el método de esta investigación (véase capítulo 3), se seleccionaron dos tríadas focales al azar, una por grupo, es decir, una para 4° A (tríada 1) y una para 4° B (tríada 2). En la primera parte de la prueba, los alumnos deben escribir un resumen de 8 renglones. Los 5 rubros que se evalúan en esta parte (para conocer los puntajes por criterio, véase el anexo 2) son:

- 1) principio, en donde se deben identificar el personaje principal y los dos problemas
- 2) desarrollo, en donde deben identificar los dos intentos de solución y sus problemas
- 3) final
- 4) nivel de expresión mostrado en las tres fases de la narración (principio, desarrollo y final)
- 5) marcadores lógicos, en donde se evalúa su uso y frecuencia

Para la siguiente parte de la prueba, el cuestionario, se tomaron en cuenta los mismos rubros, es decir, identificación de:

- personaje principal
- escenario
- 2 intentos de solución y sus 2 problemas
- final

- enseñanza del cuento

A continuación se presentan las puntuaciones tanto del resumen como de cuestionario en pretest y postest por tríada (véanse los resúmenes en los anexos 4 y 5). La primera tabla corresponde a la tríada 1.

	Pretest	Postest
Resumen	4.5	6.5
Cuestionario	19 / 24 puntos	16/24 puntos

Tabla 1 Comparación de pretest y postest tríada 1

Como se puede observar, en la tríada 1 existe una diferencia de 2 puntos en el pretest y postest al escribir el resumen. Esto se debe a que en el postest, los alumnos usaron marcadores lógicos para unir sus frases, además plasmaron el intento de solución, identificaron el final y lograron parafrasear sus ideas, sin perder la esencia del texto.

Para la resolución del cuestionario, en el pretest, los alumnos respondieron 4 preguntas de manera completa pero 3 parcialmente, obteniendo 19 puntos es decir, éstas fueron breves y no incluyeron argumentación. En cambio en el postest, fueron más las respuestas parciales, obteniendo 16 puntos.

Mediante el análisis del pretest se puede observar que los alumnos sí identifican los elementos de la estructura narrativa, es decir, el personaje principal, el escenario y únicamente un problema. Para la redacción del resumen, los alumnos parafrasean sólo una parte, ya que omiten el final. Además, ellos incluyen varias descripciones, lo cual demuestra que ellos no saben aplicar la estrategia de supresión.

En cambio, en el postest, los alumnos logran identificar un intento y su respectivo problema, el final sólo que no consiguen inferirlo completamente. A diferencia del resumen del pretest, el del postest es más completo, incluye todos los elementos de la estructura narrativa, empleando una secuencia lógica y coherente. Sobre el uso de estrategias de resumen, la que prevalece es la de supresión, sin embargo en algunas oraciones ellos llegan a construir a fin de crear un resumen completo.

A continuación se muestra los resultados de las pruebas de resumen y cuestionario de la tríada 2.

	Pretest	Postest
Resumen	2.5	4.5
Cuestionario	12/ 24 puntos	14/24 puntos

Tabla 2 Comparación de pretest y postest tríada 2

Al igual que con la tríada anterior, se presenta un incremento de 2 puntos de calificación en la elaboración del resumen, lo cual se debió a que el nivel de

expresión ya no tuvo rupturas. Además se observa que el resumen está parafraseado e incluye ciertos elementos del cuento.

En lo que concierne a la resolución del cuestionario, las respuestas obtenidas en el pretest satisfactoriamente son 12, sin embargo, en el postest aumentaron 2 puntos. En el resumen del pretest los alumnos identifican el personaje, sugieren un problema, un intento de solución pero la secuencia de la redacción tiene rupturas. No emplean ninguna estrategia de resumen, únicamente colocan ideas aisladas sin llevar un orden cronológico con respecto al cuento.

En cambio, en el resumen del postest, se puede mencionar que esta tríada identifica los siguientes elementos de la estructura narrativa: personaje principal, escenario, un problema y un intento de final. Sobre las estrategias de resumen que prevalecen en la prueba es la de supresión (aunque en el pretest el resumen no tiene una secuencia lógica) y en pocas ocasiones la de construcción, especialmente en el postest.

Retomando los resúmenes y cuestionarios de ambas tríadas, se concluye que las estrategias con las que cuentan los alumnos de 4° grado de primaria antes del programa de intervención son: la identificación de algunos elementos de la estructura narrativa canónica (tanto de manera completa como parcial y en la mayoría de los casos sin argumentación), parafraseo (en algunas ocasiones con poca coherencia), colocar ideas de manera aislada tanto en resumen como en el cuestionario, descripción y copia detallada de ciertos elementos de los elementos de los textos narrativos,

Finalmente, el aumento de 2 puntos del pretest al postest, se asume que fue debido en parte a su participación activa en el programa de intervención de esta investigación “Colorín colorado, este viaje ha comenzado”. El incremento en estos dos puntajes se refleja en una mejor coherencia del resumen, en un mejor uso de estrategias para parafrasear el cuento de la prueba y en una mayor identificación de elementos de la estructura narrativa la cual, aunque conocida por ellos, aún no era tan significativa. Esto se pudo constatar a medida que ellos al resumir oralmente y de forma cada vez más colaborativa un texto, paulatinamente incluían un mayor número de elementos narrativos. Además se puede mencionar que cada tríada hizo uso de las estrategias enseñadas (de resumen y de identificación de estructura narrativa) de una manera conciente y autónoma, argumentando sus puntos de vista al respecto y sin ayuda del facilitador, es decir, en algunas ocasiones logrando interiorizarlas para en un futuro usarlas en momentos y contextos escolares o sociales diversos. A

continuación se presentan los datos de la interacción observada al resolver las pruebas.

2. Sección 2 A. Interacción durante pretest y postest:

En esta sección se presentan los análisis de los videos de las dos tríadas focales, primero se muestran los análisis de la interacción entre pre y postest por cada tríada. Posteriormente (véase siguiente sección 2 B) se presentan tres fragmentos seleccionados de manera puntual para constar cómo se da el proceso de apropiación de habilidades de comprensión de textos en los alumnos de cada tríada.

Para el análisis de la interacción del pre y postest primero se hizo una categorización de acuerdo con las clasificaciones de la etnografía de la comunicación propuesta por Hymes (véase capítulo 3), en donde existe una situación comunicativa que es la misma en ambas pruebas: la resolución de la prueba, esta a su vez se compone de varios eventos y actos comunicativos. Además en cada evento se incluye una descripción y comentarios los cuales guían su respectivo.

A continuación se presenta la tabla de comparación entre pretest y post y el análisis respectivo. La primera tabla corresponde a la tríada1 y la segunda a la tríada 2.

Evento	Número de actos	Descripción con comentarios
1. Asignación de actividad y de roles	Pretest: 4	En esta primera parte se comienza a resolver la prueba y se distribuyen los roles de lectura sin llegar a acuerdos. Después de que el facilitador les da las instrucciones y les dice que se pongan de acuerdo, Claudia le comenta a Elisa que ella lea, con lo que Fernando está de acuerdo. Tanto Fernando como Claudia quieren que Elisa comience a leer, quien normalmente lleva la delantera. Ella decide qué leer.
	Postest : 3	El facilitador les dice las mismas instrucciones que en el pretest. Cuando el facilitador deja la actividad en la mesa, Claudia lee el título en voz alta. Para la actividad de la lectura del zorro glotón Elisa designa el primero y continúan pasando los turnos de acuerdo con orden de cómo están sentados.
2. Selección de información de la lectura para leerla en voz alta (sección de la lectura del test “el zorro glotón”)	Pretest: 5	Cada alumno lee un fragmento de la lectura. Durante la lectura sólo Elisa lee por cuenta propia, ella misma designa quien lee, aunque cada uno (Fernando y Claudia) deciden hasta dónde leer. La finalidad de la lectura es sólo transmitir lo plasmado en el papel y muy pocas veces dar su punto de vista. En esta parte los alumnos leen la lectura, tal como está ahí sin hacer ninguna actividad ya que aún no han leído las actividades, es decir, leen porque tienen que leer sin tener una meta fija. Cada quien lee lo que decide según el orden establecido. Elisa decide quién procede a leer, a ellos no les molesta y siguen sus órdenes.
	Postest: 6	Cada alumno lee un fragmento comenzando con Fernando quien es designado por Elisa. Cada uno decide hasta dónde leer. Ellos sólo leen sin hacer comentario alguno.
3. Lectura de campos y su	Pretest: 11	Claudia es la primera en señalar qué es lo que se tiene que hacer, mencionando los campos a llenar. Elisa reafirma el primer campo, Fernando menciona otra. Elisa le da la orden a Fernando de que

llenado		<p>éste ponga primero su nombre. Él y Claudia mencionan otro campo que es el de la fecha. Elisa nuevamente le insiste a Fernando a que él ponga su nombre, él lo hace. Elisa le comenta que sólo ponga no nombre, es decir, sin su apellido. Él le pasa la hoja a Elisa pero es Claudia quien anota su nombre y luego Elisa. Como Claudia anota su nombre en letra cursiva Elisa le pregunta si en letra cursiva para reafirmarlo. Elisa lee el campo de grado y le dice a Fernando que éste lo anote. Claudia y Elisa responden que cuarto a. Luego Elisa le dicta a Fernando que anote la escuela y posteriormente la fecha. Esta es una parte en donde leen los campos a llenar, ellos los llenan juntos. Aunque Elisa en algunas ocasiones les dice qué escribir. No es una parte significativa para el análisis de los datos.</p>
	Posttest: 8	<p>Claudia lee los rótulos de los campos a llenar en voz alta. Luego cada uno de los alumnos proporciona la información requerida en los campos. No existe ninguna dificultad al ejecutar dicha actividad, por lo tanto comprenden lo que se les pide antes de comenzar con el resumen.</p>
4. Elaboración del resumen	Pretest: 63	<p>Elisa lee voluntariamente en voz alta la instrucción de la actividad siguiente, mientras esto sucede, los demás siguen con su mirada lo que ella lee. Luego ella misma le dice a Claudia que le toca a ella. Después de haber escuchado las instrucciones para el resumen, Claudia es la primera en intentar resumir de forma oral. Resume la información usando estrategia de supresión e intento de construcción (aunque omitiendo información importante).</p> <p>Elisa al escuchar el resumen de Claudia, le pide que diga qué poner al principio. Discuten sobre a quién le corresponde la parte del principio del resumen, además cada uno propone una información para el resumen oral que había comenzado Claudia. Finalmente Claudia propone que como Elisa leyó primero ella debe comenzar y así sucesivamente.</p> <p>Elisa sabe que algo falta al principio, identificando que falta una introducción de acuerdo con el orden narrativo canónico. Claudia comenta que cada uno debe mencionar la información que leyó (mostrando que el que lee una parte es el responsable, y no que todos deben poner atención y participar de igual manera). Elisa y Fernando intentan agregar información, es la misma información que Claudia había mencionado anteriormente.</p> <p>Intento de selección de la información por parte de Elisa para el principio, éste es muy escueto ya que no incluye varios elementos como: escenario, problema, etc. Esta selección de información se da mediante el intento de parafraseo.</p> <p>Después de las dos ideas que plantearon Claudia y Elisa, Fernando les pide que cada una anote su idea. Claudia escribe primero. Al solicitar que ambas anoten sus ideas, no existe ni argumentación, ésta tampoco se exige.</p> <p>Elisa lee lo que Claudia anota sin opinar ni agregar nada. Cuando Elisa pregunta quien leyó lo que sigue, Claudia explica que lo que ella había anotado no lo había leído sin oído (eso quiere decir que ella puso atención a esa parte del cuento). La discusión posterior que tienen es sobre si usar punto aparte o punto y seguido, pero no sobre el contenido.</p> <p>Fernando le dice a Elisa qué escribir ya que ésta se lo había solicitado. Entonces Fernando anota su idea pero Elisa la borra diciendo que ya lo habían escrito. Como se puede ver Elisa continúa dándoles órdenes.</p>

	<p>Cuando Elisa pregunta sobre colocar una idea se da cuenta que ya la habían puesto, ella reclama que antes iba otra idea pero Claudia le comenta que le coloque (buscando conciliación).</p> <p>Elisa lee en voz alta lo que sus compañeros habían escrito (esto es muy importante para que ella pueda continuar con la idea, ya que sabe que no se escribe un resumen sin revisar ideas anteriores). Otra vez pide ayuda para el principio, aunque después ella mediante una pregunta propone qué poner (sólo que busca la aprobación de los demás).</p> <p>Mientras Elisa lee lo que va escribiendo, nadie opina nada. Cuando discuten sobre los personajes secundarios, a nadie se le ocurre consultar el texto. Elisa pregunta más sobre los personajes secundarios. Luego discuten sobre ortografía, lo cual refleja la importancia que se le da en la escuela a la ortografía antes que el contenido o el estilo. Elisa retoma el resumen, aportando una siguiente idea.</p> <p>Ya sea que Elisa lea, escriba o dicte, les da pocas oportunidades a los demás para que opinen.</p> <p>Los tres participan activamente (aunque no en el mismo momento) al escribir otra idea en el resumen.</p> <p>Nuevamente Elisa lee lo que Claudia escribe y pregunta si se podría cambiar una palabra. Ella y Fernando proponen sinónimos (lo cual demuestra que esa parte del cuento les quedó clara). Elisa vuelve a leer en voz alta para continuar con el resumen (los demás casi no usan esta estrategia).</p> <p>Los tres intentan llegar a acuerdos para resumir juntos aclarándose mutuamente la situación. Es la única parte en donde los tres proponen, discuten y se explican.</p>
<p>Posttest: 40</p>	<p>Elisa lee en voz alta las instrucciones, ella misma comenta que empieza a redactar el resumen aunque pidiéndole a Fernando que le de más ideas para anotar en el resumen. Los demás participan. Por ejemplo, lo primero que dice Claudia tiene que ver con la frase inicial del resumen, luego Fernando y Claudia comentan sobre el personaje principal y la situación previa al problema. Al aportar sus ideas no se remiten al texto, pero si hacen referencia a los puntos importantes de la lectura usando la estrategia de construcción. Los tres identifican el personaje principal, el escenario y lo que va a desencadenar al problema. Luego les surge una duda ortográfica, le preguntan al facilitador y revisan la palabra en el texto. Finalmente continúan con la idea, cada uno aporta una información extra, en algunos casos son sólo sinónimos, en otros casos, ideas con argumentación.</p> <p>Juntos construyen el resumen. Cuando tienen una duda sobre ortografía se remiten al texto, curiosamente es la misma duda que en la prueba inicial.</p> <p>Como Fernando se tarda en escribir la idea, Elisa le propone una. El le señala a Elisa la oración propuesta también por el mismo. No sólo deja que le dicten, sino propone una idea al respecto.</p> <p>Los tres concluyen la idea anterior. Luego Elisa señala un error ortográfico. Finalmente los tres vuelven a aportar información para la última idea. Lo que aportan es para agregar información y para</p>

		<p>que la idea quede más clara.</p> <p>Esta es la primera vez cuando Claudia lee en voz alta para revisar el resumen y continuar la idea.</p> <p>Los tres se apoyan en la lectura para finalizar el resumen.</p> <p>Claudia y Elisa leen en voz alta para controlar la redacción del resumen.</p> <p>Cada uno aporta una idea para unir el final, aunque no realizan la inferencia sobre la enseñanza final del cuento.</p>
5. Resolución del cuestionario	Pretest: 48	<p>Juntos rellenan los campos. Tanto la identificación del personaje principal como el del escenario son identificados satisfactoriamente por Fernando y Elisa, Claudia no dice nada.</p> <p>Los tres resuelven la pregunta con base en lo que leyeron del cuento, además se apoyan en sus conocimientos previos. Nuevamente discuten sobre un error ortográfico.</p> <p>Identificación adecuada del problema por parte de los tres alumnos. Entre los tres construyen la respuesta.</p> <p>Claudia es la primera en responder la pregunta. Fernando al ver que no estaba ella respondiendo a la pregunta, le pide que les explique. Como él ve que Claudia no está respondiendo a la pregunta le vuelve a pedir que lo responda. Ella al entender les responde acertadamente de acuerdo con los primeros intentos del zorro (esta información no la incluyeron en el resumen). Cuando Elisa y Fernando leen nuevamente lo que ella había escrito, recuerdan los segundos intentos y los mencionan.</p> <p>Al responder la pregunta no logran la construcción, se quedan en un nivel muy textual (referente a cómo llegaron los granjeros y no lo que sucedió en la secuencia del cuento).</p> <p>Los alumnos no logran construir (encontrar la inferencia) en el final, su respuesta permanece a nivel textual.</p> <p>Cada uno argumenta sobre la enseñanza del cuento, además lo relacionan con su vida cotidiana.</p>
	Postest: 37	<p>Nadie lee ni las instrucciones ni los campos a llenar en voz alta. Claudia y Fernando identifican verbal y satisfactoriamente el personaje principal y Fernando el escenario. Aunque al responder sólo lo hace uno, los demás compañeros identifican los mismos dos elementos, esto se puede ver cuando ellos lo anotan o asienten sobre la respuesta del compañero.</p> <p>La respuesta la da Claudia y la relaciona con conocimientos previos, pero ésta es muy breve. Elisa agrega una idea de su conocimiento previo, pero luego ya no se profundiza más.</p> <p>Respuesta breve sin profundizar. Los tres se refieren a la misma respuesta pero usando sinónimos.</p> <p>Juntos intentan responder a la pregunta, pero no la responden. Sólo argumentan que se quedó chimuelo (resultado de los intentos) pero no cómo intentar resolver el problema (cómo salir del árbol).</p> <p>Ambas responden acertadamente a la pregunta. Claudia además</p>

	<p>agrega información de sus conocimientos previos.</p> <p>Los tres logran construir la idea de cómo el zorro al final puede salir del árbol.</p> <p>Al llegar a la parte en donde los alumnos deben identificar la enseñanza, ellos la señalan de manera breve y las únicas que aporta acertadamente son Elisa y Claudia, ya que Fernando repite el argumento de Elisa.</p>
--	--

Tabla 3. Comparación de situación comunicativa mediante etnografía de la comunicación, tríada 1

La situación comunicativa en ambas pruebas de la tríada 1 es la misma, es decir, la aplicación de una prueba que valora comprensión de lectura, llamada “el Zorro Glotón”. A fin de conservar características homogéneas durante la aplicación de las pruebas, el facilitador les da las mismas instrucciones. Después deja la hoja sobre la mesa. Se comienzan a presentar los eventos comunicativos que se explican a continuación:

1) asignación de actividades y roles- en la primera ocasión Elisa es designada por sus compañeros para comenzar a leer y en la segunda es ella quien designa quién lee. Sin embargo, en ambas pruebas siguen el mismo principio de leer de acuerdo con el orden que están sentados. En resumen, en el pretest se presentaron 4 actos y en el postest únicamente 3, esto fue debido a que en el postest los alumnos no estaban sólo esperando que su compañero les asignara un rol específico, sino que ellos ya tomaban cierta iniciativa para llevar a cabo las actividades. Esta dinámica de trabajo colaborativo fue fomentada también durante el programa de intervención de esta investigación, con el objetivo de que los niños juntos pudieran negociar y discutir significados comunes a fin de lograr interiorizar ciertos procesos de comprensión lectora.

2) Selección de información de la lectura para leerla en voz alta (sección de la lectura del test “el Zorro Glotón”) - aunque en el postest existió un acto más, este evento no fue significativo ya que en ambas ocasiones cada alumno leyó un fragmento, en ningún momento se detuvieron ni a comentar ni discutir, ni a cuestionar la lectura, al grado de que ellos parecen leer por leer, sin tener una meta clara. Cabe mencionar que cuando leía un compañero, él o ella tenía la hoja más cerca y a veces los demás no seguían la lectura, sino la escuchaban. Este tipo de lectura que tiene como fin ser grupal termina por ser lectura individual en voz alta.

3) Lectura de campos y su llenado- al terminar de leer pasan a llenar la información que se requiere (en donde se preguntan datos de los alumnos, del grado, de la escuela y la fecha). En ninguna prueba ellos tienen dificultades al respecto. Esta sección no arrojó ningún dato significativo para esta investigación debido a que

fue una actividad automática sin injerencia en los procesos de lectura y comprensión.

4) Elaboración del resumen- Elisa en ambas pruebas lee en voz alta las instrucciones. En el pretest ella después de haber leído, le pasa la hoja a Claudia para que ésta comience a escribir el resumen. Claudia empieza oralmente a estructurar un resumen usando la estrategia de construcción aunque omitiendo datos importantes del cuento. En cambio, en el postest Elisa les pide que den ideas para comenzar el resumen, ellos aportan ideas usando también la estrategia de construcción además de incluir detalles importantes del cuento. La diferencia, es que en el postest, al iniciar con la elaboración del resumen, cada alumno da su punto de vista. Esto se puede ver como una negociación la cual conlleva a una posible apropiación de habilidades de comprensión lectora, sus indicadores son el tipo de interacción con matices más estructurados al trabajar en equipo, el respeto a los turnos, el escuchar al otro y argumentar al respecto, etc.

El desarrollo de la elaboración del resumen en el pretest se da mediante la escritura por turnos, en donde muy pocas veces el compañero que va a anotar una idea lee lo anterior. En cambio, en el postest, son más las ocasiones en donde ellos discuten y se explican las ideas a plasmar en el resumen. Específicamente, en el pretest son 3 las ocasiones en donde los 3 alumnos aportan ideas al resumen las cuales se complementan, no mediante el uso de sinónimos, sino mediante la comprensión de la información restante para el resumen. Sin embargo, estas situaciones se dan lo doble en el postest (6 veces), ya sea agregando información nueva, concluyendo en equipo una idea o revisando el resumen.

Cabe mencionar que en ambas pruebas los alumnos discuten por cuestiones ortográficas, dándole más importancia a este rubro que al del contenido o al estilo. Sólo en el postest es cuando al surgir la duda ortográfica revisan el texto, además esta estrategia es utilizada para verificar y continuar anotando las ideas principales del cuento. Esta estrategia fue enseñada durante el programa de intervención de una manera implícita, pero en esta parte se puede ver cómo ellos la comienzan a usar sin la ayuda del facilitador, en el momento en la que ellos consideran adecuado. A pesar de usar la estrategia de revisar el texto para resolver una duda de tipo ortográfico, se comienza a ver cómo ellos se van apropiando de dicha estrategia a fin de comprender mejor el texto para así poder redactar un resumen más estructurado y apegado al cuento.

En resumen, en el pretest esta actividad se llevó a cabo de manera individual, en donde cada alumno anotó una idea sin leer lo que su compañero había escrito. Es

decir, esta actividad no se trabajó en conjunto, no se discutió ni se negoció ningún significado, por lo tanto no produjo ningún conocimiento nuevo ni se reforzó alguno. Ellos simplemente ejecutaron una actividad que tenía un propósito grupal, como una actividad escolar individual. Lamentablemente, si esta actividad llegara a persistir, resultaría en una incapacidad para aprender (Wenger, 2001).

En contraste con estos hallazgos, en el postest (después de que los alumnos participaron en un programa de intervención), en esta tríada se presentaron seis momentos en donde discutieron, complementando ideas, debatieron, además de utilizar la estrategia de supresión y construcción al resumir el texto de una manera autónoma. Todo esto lo lograron sin la ayuda del facilitador, por lo tanto podemos decir que ellos comienzan a hacer suyas la estrategia de construcción y supresión para resumir textos narrativos, además de la estrategia de identificación de los elementos narrativos. Otra estrategia que comenzó a ser más significativa para ellos fue el hecho de leer la oración que su compañero escribió, es decir empezaron a revisar el resumen con la idea de que éste debe ser coherente. Por lo tanto, se puede hablar de un surgimiento de conciencia en el uso adecuado de estrategias de resumen mediante la interacción social entre los alumnos (Leontiev, 1993), propiciada además por la guía del facilitador durante las sesiones de intervención.

5) Resolución del cuestionario- en lo que concierne a la actividad del cuestionario, los campos son leídos y llenados en equipo en el pretest, en cambio en el postest nadie lee los campos, cada uno rellena lo que quiere. Lo que sí es leído en voz alta en ambas pruebas son las preguntas, siguiendo el mismo rol donde cada uno lee una pregunta de acuerdo con el orden de cómo están sentados.

La primera pregunta es identificada acertadamente en ambas pruebas por dos compañeros, es decir que les queda muy claro quién es el personaje principal. Al preguntarles sobre el escenario, en el pretest responden dos niños y en el postest sólo uno; en ambas ocasiones son acertadas las respuestas.

Para la siguiente pregunta, en el pretest los tres la resuelven correctamente apoyándose en lo que leyeron y en su conocimiento previo, sin embargo en el postest la respuesta es escueta ya que carece de argumentos, aunque también incluye el uso del conocimiento previo.

En el pretest se producen confusiones cuando Claudia intenta resolver la siguiente pregunta. Sus compañeros la cuestionan hasta que ella les explica los intentos del personaje por resolver el problema. Al final ellos relacionan lo que su compañera menciona con el cuento. Esto no sucede en el postest, ya que los alumnos responden otra idea, mostrando que no comprendieron la pregunta.

En la siguiente pregunta en el pretest los alumnos no logran construir la idea, sino permanecen en un nivel textual, lo cual no sucede en el postest, donde Claudia y Elisa responden acertadamente además agregan información de sus conocimientos previos. Esto muestra una buena comprensión del cuento, en donde Claudia no sólo responde usando la información textual sino la relaciona con su vida cotidiana. Este tipo de aportaciones son indicadores del proceso de apropiación de habilidades de comprensión lectora.

Para la penúltima pregunta, los alumnos en el pretest no logran construir la inferencia, nuevamente permanecen en un nivel textual, lo cual no ocurre en el postest en donde ellos sí construyen la inferencia del final. Esto es debido a que el generar inferencias fue enseñado en el programa de intervención, y en el pretest ellos solos (sin ayuda del facilitador) la generan, es decir se comienzan a apropiarse de la estrategia de construcción para resumir textos.

Por último, los alumnos en ambas pruebas sí logran mencionar la enseñanza del cuento, aunque en el pretest son más sus respuestas y además incluyen de su conocimiento previo para explicar los argumentos que proponen.

A lo largo de la resolución de las pruebas, se puede ver como esta tríada desde el inicio cooperó mucho, trabajó en equipo en las actividades, usó algunas estrategias de resumen, argumentaron, etc. Todo esto se vio incrementado en el postest, es decir, se pudo constatar cómo ellos comienzan a interiorizar estrategias para dialogar, para construir en equipo, para resumir, para negociar, etc. con el resultado de comprender mejor el texto mediante dicha apropiación.

En resumen, en ambas pruebas los alumnos identificaron el personaje principal y el escenario, lo cual demostró que ellos desde antes ya comprendían la estructura narrativa, por lo tanto, se considera que fueron concientes de ésta (Van Dijk, 1978). Sobre las preguntas que tienen que ver con inferir la idea central y enseñanza del cuento, se pudo ver cómo en el postest, los alumnos permanecieron a nivel textual (lo cual va acorde con el tipo de enseñanza que llevan) pero en el postest ya lograron trasladar su pensamiento textual a uno más abstracto sin la ayuda del facilitador. Esto se llevó a cabo cuando ellos generaron inferencias sobre el problema y la enseñanza del cuento.

A continuación se presenta la tabla de categorías de comparación entre el pretest y postest de la tríada 2, además de su respectiva descripción y análisis.

Evento	Número de actos	Descripción con comentarios
1. Asignación de actividad y de roles	Pretest: 3	Mónica designa quién lee junto con Adriana. Uriel no participa en la distribución de tareas, él sólo hace lo que le piden.
	Postest: 0	No se presenta.

Selección de información de la lectura para leerla en voz alta (sección de la lectura del pretest “el Zorro Glotón”)	Pretest: 5	Cada uno lee un fragmento sin discutir nada. Cada quien decide hasta dónde dejar de leer. Cuando uno lee el otro no sigue con la vista la lectura (esto se puede ver cuando Adriana le pregunta a Uriel en dónde se quedó para seguir leyendo), tampoco se preguntan ni discuten sobre la lectura.
	Postest: 5	Después de que el facilitador explica la actividad, Mónica comienza a leer, sin decir nada. Los demás tampoco comentan nada sobre el rol de cada quien ni sobre la actividad. Conservan el mismo orden de lectura como en el pretest. Durante la lectura no discuten ni comentan nada. Es más, sólo la persona que lee es la que ve la hoja, los demás sólo escuchan, o aparentan hacerlo.
2. Llenado de campos	Pretest: 10	Esta actividad es individualista, ninguno lee los campos y cada quien anota su información. La única discusión es cuando mencionan la fecha. Este evento no aporta información relevante al análisis de los datos.
	Postest: (ver siguiente rubro)	
3. Elaboración del resumen	Pretest: 3	Después de leer las instrucciones, Uriel responde que un cuento, cuando la pregunta es resumir de qué se trató, no qué tipo de texto narrativo es (se puede percibir que él no puso atención a la pregunta). Cada uno escribe un renglón del resumen sin leer ni mencionar sobre lo que el otro había escrito. Además cuando el compañero está escribiendo, los demás voltean hacia otras direcciones pero menos a la hoja del resumen. Cuando Mónica escribe le pide a Adriana que le dicte, pero ella sólo dice que sea algo importante y no aporta ninguna idea. No existe trabajo en equipo, ni discusión ni argumentación al escribir el resumen. Cuando le pasan la hoja a Uriel, Adriana le dice que escriba algo importante y él menciona que ya sabe qué escribir. Mientras él escribe, como en los demás turnos, nadie lee lo que él plasma en el resumen. Mónica interviene una vez pero para señalarle en dónde continuar escribiendo. Luego deja la hoja en el centro, Adriana la toma y Mónica le dice que de una vez ya llena dos renglones. Adriana termina de escribir y sin decirle nada a nadie, da la vuelta para pasar a la última sección.
	Postest: 8 (incluye llenado de campos)	Adriana sólo lee el primer campo a llenar. Al igual que en el pretest, esta situación no es significativa para el análisis de los datos. Adriana sin decir nada comienza a escribir el resumen. Le pasa la hoja a Uriel, sin leer lo que ella había escrito plasma una idea. Finalmente Adriana llena los ocho renglones del resumen. En algunas ocasiones Mónica y Uriel se acercan a leer lo que Adriana escribió sin hacer ningún comentario. Cuando ella intenta leer el resumen, Mónica le arrebató la hoja lee. Nadie comenta nada al respecto, mas que Uriel que menciona que no entendió el resumen. Así que Adriana vuelve a leer el resumen y nadie comenta nada.
4. Resolución del cuestionario	Pretest: 23	Mónica lee los campos a llenar, ella anota su nombre y les pasa la hoja. La demás información ella la llena. La primera pregunta es contestada erróneamente por Adriana y Uriel, nadie se da cuenta del error (ellos no son capaces de identificar el personaje principal del cuento). La pregunta dos la responde Mónica quien la había leído. La tres es respondida por Adriana sin que los demás dieran su punto de vista. La pregunta cuatro es respondida por Uriel (erróneamente) y

		<p>mejorada por Mónica sin consenso. Para la pregunta 5 Adriana y Uriel plantean un intento de solución. La respuesta que propone Uriel para la pregunta 6 no tiene nada que ver con la pregunta, en cambio Mónica menciona la respuesta correcta. Juntos intentan construir la respuesta a la pregunta 7. Sus únicos intentos refieren a hablarles al ratón y al conejo, mas no a intentar salir por su propia cuenta. La penúltima pregunta es respondida acertadamente por Adriana, aunque faltan elementos para que la idea sea más clara. No se logra la construcción del final. Uriel y Adriana exponen sus ideas, pero éstas son breves y no son discutidas, a pesar de que un compañero haya pedido conocer un argumento al respecto.</p>
	<p>Postest: 18</p>	<p>No leen los campos en voz alta, cada quien anota la información que le agrada. Mónica identifica el personaje principal. Su aportación es aceptada por Adriana. Para la segunda pregunta la respuesta de Uriel se queda corta (en un árbol), cuando el escenario es el bosque. La respuesta tres es muy breve y no incluye argumentos. Las dos (4 y 5) siguientes respuestas también son cortas. Especialmente (¿qué pasó con el zorro?) no responden a la pregunta. Uriel no participa en la discusión de la penúltima pregunta. Mónica lee para buscar información, se desespera y le pasa la hoja a Adriana para que ella continúe. Ella termina sin leer lo que había escrito. No logran construir la enseñanza del cuento, a la enseñanza a la que se refieren es a no subirse a los árboles. Uriel aprovecha esta oportunidad para hablar sobre su experiencia con los árboles, relacionando así un elemento del cuento (el zorro dentro del árbol para comer la comida) con sus experiencias y conocimientos previos. Adriana no hace caso a la respuesta de Uriel y anota su propia idea (no ser glotones), después Uriel le pide que anote lo de no subirse a los árboles.</p>

Tabla 4. Comparación de situación comunicativa mediante etnografía de la comunicación, tríada 2

La situación comunicativa es la misma en ambas pruebas: la resolución de la prueba “el Zorro Glotón”, la cual es realizada bajo las mismas condiciones de la prueba.

Esta situación comunicativa constó de 5 eventos y cada uno de éstos de diferentes actos, explicados a continuación:

1) asignación de actividades y roles- sólo se presentó en el pretest y más que asignación de roles fue una repartición de roles de lectura dirigidos por Adriana y Mónica, Uriel no participaba. En el postest este evento no se presentó ya que directo se pasaron a la lectura sin discutir quién leía qué. Esto muestra que los alumnos no lograron comprender que las actividades deben realizarse de manera colaborativa. En esta parte se puede constatar cómo esta tríada no trabajó en conjunto para lograr una meta, además de que no mostraron ni ser responsables del aprendizaje propio ni del de los demás (Gokhale, 1995) para la resolución de una prueba en común.

2) Selección de información de la lectura para leerla en voz alta (sección de la lectura del test “El Zorro Glotón”) - en ambas pruebas los alumnos leyeron ciertos fragmentos siguiendo el orden de como estaban sentados. Cabe mencionar que al leer, sólo la persona que lleva a cabo dicha acción sujeta la hoja en sus manos, los demás escuchan o aparentan hacerlo. Llama la atención que en las dos pruebas al leer nadie dice nada, no comentan la lectura, no preguntan ni discuten al respecto. Es una actividad que no es compartida, parece que leen por leer, ya que no hacen ningún comentario o pregunta al respecto. La lectura en vez de ser una actividad grupal, es de tipo individual (al igual que en la tríada 1), lo cual no nos permitió conocer si los alumnos van comprendiendo lo que leen y menos si lo disfrutan, únicamente reprodujeron lo que estaba en el texto.

3) Lectura de campos y su llenado- es una actividad con un matiz individualista ya que nadie lee los campos y cada quien anota la información que cree conveniente. Este apartado, al igual que en la tríada 1 no arrojó ningún dato significativo a concluir sobre la comprensión de lectura de esta tríada.

4) Elaboración del resumen- en el pretest, cada uno escribe un renglón en la hoja de resumen sin leer ni mencionar sobre lo que el otro había escrito. Además cuando el compañero está escribiendo, los demás voltean hacia otras direcciones pero menos a la hoja. En una ocasión Mónica al escribir le pide a Adriana que le dicte, pero ella sólo dice que sea algo importante y no aporta ninguna idea. No existe trabajo en equipo, ni discusión ni argumentación, ni propuesta sobre cuál estrategia usar al escribir el resumen. Ya que los tres escribieron su idea, Uriel deja la hoja en el centro, Adriana la toma y Mónica le dice que de una vez ya llene dos renglones, sin explicarle ni sugerirle qué escribir. Adriana termina de escribir y sin decirle nada a nadie, da la vuelta para pasar a la última sección.

La situación en el postest no es muy diferente, también Adriana comienza a escribir el resumen sin decir nada y llena ella sola casi los 8 renglones. Las únicas dos diferencias es que Mónica y Uriel de repente se acercan a ver lo que ella escribe aunque no comentan nada. La otra diferencia es que al finalizar el resumen, éste es leído dos veces aunque en ningún momento comentan nada al respecto. No existen diferencias significativas en la elaboración del resumen en el pretest y postest, en ambas ocasiones esta actividad no es compartida ni discutida. Al comparar dichas pruebas se puede constatar que no se puede dar cuenta de un proceso de apropiación de habilidades de comprensión de textos al menos al resolver la prueba en tríada. En conclusión, el tipo de interacción que existió tanto en el pretest como en el postest al redactar el resumen, es la misma, es decir únicamente hablaron para asignar un

rol o para dar una indicación pero en ningún momento para agregar alguna idea al resumen del cuento o para usar conjuntamente las estrategias de resumen. Al no existir argumentación ni negociación es poco probable que los alumnos se apropien del significado y del uso de las estrategias de comprensión lectora para resumir, las cuales fueron enseñadas en el programa.

5) Resolución del cuestionario- cada alumno lee una pregunta y proponen diversas respuestas. En la primera pregunta, sobre identificar el personaje principal, en el pretest no es acertada la respuesta, pero en el postest sí. La siguiente pregunta es parcialmente respondida en el postest, pero completamente resuelta en el pretest.

Para la siguiente pregunta, Adriana en el pretest la responde acertadamente, pero en el postest la respuesta es muy breve y no incluye argumentos. En la prueba inicial, la pregunta cuatro es respondida por Uriel erróneamente y mejorada por Mónica sin consenso. En cambio, en el postest, la respuesta es corta e incluye poca información referente a la pregunta. Esto también sucede en la misma prueba pero en la respuesta siguiente, sin embargo en el pretest la respuesta no es tan breve e incluye un intento de solución al problema.

Con el fin de resolver la penúltima pregunta, en el postest, Mónica retoma el texto, lee un fragmento en voz alta, y luego le pasa la hoja a Adriana para que ésta escriba la respuesta, pero no logran inferir lo que sucedió al final. Curiosamente en el pretest, Adriana también resuelve la misma pregunta aunque la respuesta carece de elementos que se apeguen al cuento, además de no lograr la construcción de la idea.

Para la última pregunta, en ninguna de las pruebas logran inferir la enseñanza, sus propuestas se basan en ideas textuales y sin argumentos. En resumen, en ambas pruebas, en dos preguntas los alumnos de esta tríada no lograron generar inferencias sobre el texto. Esto se debe, a que como no se han apropiado de dichas estrategias de comprensión lectora no son capaces de usarlas sin la ayuda del facilitador.

A fin de visualizar los datos de ambas tríadas de manera global, se resalta que en la resolución del pretest y postest de la tríada 1 y 2 cada alumno lee un fragmento en voz alta, durante esta actividad los alumnos parece que sólo leen por leer, sin hacer preguntas o comentarios. Durante la elaboración del resumen en la tríada 1 existe negociación y discusión pero únicamente en el postest. En cambio en la tríada 2, en ninguna prueba (ni pre ni postest) se presenta esta interacción colaborativa al elaborar el resumen, ellos designan a una persona para que plasme su idea en el resumen sin compartirla con los demás. En la resolución del cuestionario, la tríada 1

en ambas pruebas logra identificar la mayoría de los elementos del cuento en equipo. Mediante sus interacciones se puede dar seguimiento a las habilidades de comprensión lectora que usan en equipo. A diferencia de este equipo, los de la tríada 2 intentan resolver las preguntas del cuestionario en conjunto, sí identifican algunos elementos del cuento aunque en ocasiones sus respuestas permanecen en un plano textual.

A manera de síntesis, se concluye que en ambas tríadas durante el pretest se presentaron muy pocos diálogos de argumentación y colaboración al elaborar el resumen o al resolver el cuestionario. En cambio durante el posttest, en la tríada 1 se puede ver cómo cada uno aportó una idea o un comentario al resumen, incrementando así el uso apropiado de estrategias de comprensión lectora. A diferencia de esto, durante el posttest de la tríada 2 no existieron cambios significativos, por lo tanto se sugiere que el entrenamiento de dichas habilidades sea por más tiempo, además de puntualizar en cómo comprender textos mediante la colaboración, lo cual encaminará a que los alumnos en algún momento se puedan apropiar de dichas habilidades.

Hasta esta parte concluye la discusión y el análisis de los datos tanto de la prueba como de la interacción durante la misma de ambas tríadas. A continuación se presentan algunos fragmentos que se seleccionaron con el objetivo de poder dar cuenta del proceso de apropiación de habilidades de comprensión de lectura que siguen los alumnos de 4° grado de primaria a medida de que avanzan el programa de intervención.

3. Sección 2 B tríada 1 durante interacción programa de intervención:

La primera tríada a analizar es la 1. Para esto se seleccionó un segmento al azar que fuera significativo en donde se puedan resaltar algunos indicadores que den cuenta del proceso de apropiación de habilidades de comprensión lectora. En este caso, específicamente se eligieron dos sesiones en donde se usa el mismo texto y se discute el mismo párrafo del cuento pero para actividades que requieren procesos cognitivos diferentes relacionados con la comprensión lectora, es decir en la sesión del 31 de marzo, la sesión 6, la actividad era únicamente comenzar a usar la estrategia de supresión en un cuento, en cambio en la sesión del 12 de mayo, la sesión 7, los alumnos debían pasar todo lo que habían resumido (del mismo cuento trabajando la sesión anterior, mediante la estrategia de supresión, generalización y construcción) a un esquema con imágenes. La diferencia entre dichas sesiones radica en que en una, sólo se aplica la estrategia de supresión, y en la otra (la sesión 7), se

pasa lo subrayado, pero al hacerlo no sólo copian tal cual lo subrayado, sino lo revisan y pueden cambiar palabras a fin de que su resumen esté más coherente.

La primera sesión a analizar es la del 31 de marzo, la cual es la sesión 6 dentro del programa de intervención “Colorín colorado, este viaje ha comenzado”, en donde se hace grupalmente el recordatorio sobre la estrategia de supresión y comenzada a aplicar en la sesión anterior en el cuento adaptado de “Pedro y el lobo”. Por lo tanto, en esta sesión los alumnos debían continuar subrayando en el papel lo más importante mientras eliminaban la paja, es decir lo que se repite y son ejemplos. Cada vez que subrayaban un fragmento, el facilitador les pedía que lo argumentaran, luego lo revisaban en conjunto. Específicamente en el fragmento seleccionado de la sesión 6, Elisa lee la primera oración en voz alta para monitorear cómo habían aplicado la estrategia de supresión y la continúan empleando en conjunto durante todo el párrafo.

En cambio, en la sesión 7 ellos se enfocaron en pasar la información seleccionada del resumen anterior, a un esquema digital (diseñado en Word) en donde colocaron la información resumida y revisada e imágenes alusivas a cada uno de los párrafos. Específicamente en esta sesión ellos, junto con el facilitador ya habían revisado el resumen párrafo por párrafo dentro del esquema, por lo tanto en este fragmento, ellos discuten sobre el mismo párrafo resumido en la sesión 6 pero enfocándose en cuál imagen agregar referente a esa parte del cuento.

Como se puede ver en ambas sesiones se discute el mismo fragmento, sólo que mediante diferentes estrategias y matices los cuales serán explicados y analizados después de presentar el ejemplo del segmento A.

Sesión 6 (31 marzo)	Sesión 7 (12 mayo)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Elisa: “Mientras Pedro caminaba pudo ver un estanque” nada más pajarito. 2. Claudia: un estanque a su amigo pajarito. 3. Fernando: a su amigo 4. Claudia: y al patito 5. Fernando: no, no, no sería así, porque diría a su pajarito. 6. Elisa: “Mientras Pedro caminaba pudo ver [un estanque a su amigo pajarito”. 7. Claudia: [un estanque 8. Fernando: pero tú dijiste que no ibas a subrayar lo de amigo. 9. Elisa: si, pero lo de “el” no. 10. Claudia: a su amigo pajarito. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Elisa: ¿ésta? A ver vamos a leer que dice (voltea el cuento para leerlo). “Mientras Pedro caminaba pudo ver un estanque, a su amigo pajarito y a un pato en el agua.” A su amigo pato y pajarito, ahí está. b) FACILITADOR: vean en su resumen, en su resumen está más corto, está más fácil. c) Elisa: ésta, ¿no? Ya está resumido aquí (le señala en la hoja a FACILITADOR). d) Fernando y Elisa: no, ésta (señalando). e) Claudia: yo quiero ésta (señalando otra imagen). f) FACILITADOR: a ver esta quieren Elisa y Fernando. Claudia quiere

<p>11. Elisa: y a un pato.</p> <p>12. Claudia: en el agua.</p> <p>13. Elisa: “De pronto, un sonido atrajo la atención de Pedro...”</p> <p>14. Claudia: hasta ahí (señala con su dedo).</p> <p>15. Fernando: un sonido</p> <p>16. Elisa: aja, quitamos de pronto.</p> <p>17. Fernando: nada más ponemos un sonido. (Mientras Elisa subraya lo acordado).</p> <p>18. Elisa: “era un gato que se acercaba al pajarito para comérselo.” (Se quedan viendo el cuento, pensando qué subrayar).</p> <p>19. Fernando: luego “un gato que se acercaba a...”, sí eso sí.</p> <p>20. Elisa: pero acá le quitamos desde aquí a aquí. (Señalando lo que habían quitado).</p> <p>21. FACILITADOR: tampoco tienen que sufrírle en qué van a quitar, pero si hay cosas que dicen son importantes digo las pueden poner. Por ejemplo están ahorita discutiendo con aquí (señala), ¿verdad? “Era un gato que se acercaba al pajarito para comérselo.</p>	<p>ésta. A ver díganme...</p> <p>g) Elisa: [porque dice mientras Pedro caminaba, puedo ver en un estanque al pato y al pajarito.</p> <p>h) Claudia: [se come a se quiere comer al pajarito.</p> <p>i) FACILITADOR: al pato y al pajarito. Claudia tú quieres poner ésta, ¿por qué?</p> <p>j) Claudia: porque en el cuento dice que un gato se quería comer al pajarito.</p> <p>k) Elisa: [sí, pero esa la vamos a poner en la segunda.</p> <p>l) Fernando: [pero primero pasó esto y ésta pasó primero.</p> <p>m) FACILITADOR: sí, ¿de acuerdo? (Claudia y Fernando asienten). OK. (FACILITADOR les pega la imagen elegida.) Ahora vamos acá (refiriéndose a la hoja 2) , la primera es la que dijo Claudia, ¿están de acuerdo?</p>
---	--

Tabla 5. Segmento A comparación 31 marzo y 12 de mayo tríada 1

En la sesión 6, como se mencionó anteriormente, los alumnos continúan seleccionando la información que ellos consideran más relevante. Están trabajando con el segundo párrafo del cuento de “Pedro y el lobo” y la estrategia que usan (1) es leer una idea y eliminar la “paja”. Elisa lee en voz alta las primeras palabras y sugiere que se quede sólo ‘pajarito’, es decir, que se elimine las palabras ‘a su amigo’. Sin embargo, Claudia y Fernando quieren agregar la palabra amigo, ellos no argumentan su respuesta. Claudia además quiere que se deje la idea del patito, parece que ella no comprende el objetivo primordial de la estrategia de supresión. Aunque cabe mencionar que la otra estrategia que ella está empleando es la identificación de los personajes secundarios del cuento.

Elisa vuelve a leer dicha oración en voz alta incluyendo la propuesta de Claudia y Fernando. Entonces Fernando se sorprende y le reclama que ella había dicho que no iba a subrayar la palabra amigo, ella lo que elimina es el artículo

singular masculino. De los turnos 10-12 vuelven a comentar lo del pato, lo cual sólo se menciona nuevamente pero no se discute. Lo último que menciona Claudia es ‘en el agua’, es decir, cambiando la palabra ‘estanque’ por agua, sin discutir dicha propuesta. En esta parte se puede ver como Claudia es capaz de cambiar una palabra, buscando su sinónimo.

Continúan trabajando con el mismo párrafo pero la frase siguiente, la cual es leída por Elisa. Cuando ella termina la oración Claudia la detiene y Fernando dice ‘un sonido’, refiriéndose a que esas dos palabras sí las deben subrayar. Podemos ver que la estrategia que ellos siguen es primero leer la frase, luego mencionar qué se va a subrayar y en algunas ocasiones discutirla, como fue el caso de los turnos anteriores (1-12). Reforzando la propuesta de Fernando, Elisa no sólo la aprueba sino menciona que van a eliminar ‘de pronto’. Es muy importante que ellos no únicamente se enfocan en lo que van a subrayar, sino también en lo que están eliminando. Posteriormente Fernando vuelve a afirmar, que se va a subrayar sólo ‘un sonido’.

La última frase del párrafo la lee Elisa en voz alta. Al terminarla de leer los tres ven el texto sin saber qué resumir, entonces Fernando propone subrayar casi toda la oración, Elisa comenta que con eso ya le habían quitado algunas palabras. El facilitador al verlos preocupados, les comenta que no es necesario que resuman todo, que ellos deben decidir qué es lo más importante.

Al analizar este fragmento podemos observar que por ejemplo Elisa no sólo conoce conceptualmente la estrategia de supresión, sino que sabe cómo usarla. A Fernando y Claudia todavía se les dificulta discernir entre lo importante de acuerdo con el texto además de sus conocimientos previos y lo que no es tan esencial para el resumen, aún a pesar de que esté incluido en el texto.

La discusión que tiene la tríada en la sesión 7 es referente a las imágenes que quieren colocar. Elisa lee en voz alta el segundo párrafo (mismo que fue trabajado el 31 de marzo) en donde la primera parte quedó como ellos habían acordado, sólo que al final sí eliminaron la palabra ‘estanque’ y la cambiaron por ‘agua’(a y 12). Entonces comienza la discusión sobre cuál imagen elegir, ellos sólo señalan sin argumentar ni dar explicaciones. El facilitador para intentar que lleguen a un acuerdo les sugiere que mencionen sus argumentos, Elisa comienza argumentando la acción del personaje principal quien ve a los secundarios, esto lo menciona en una sola oración (g) en la cual no sólo suprimió lo que no era importante sino construyó otra idea similar a la del texto. Posteriormente Claudia agrega la segunda idea del párrafo, mencionando que se quiere o quería comer al pajarito. Al leer esta oración aislada se ve que le falta el sujeto, por lo tanto el facilitador le pide que argumente

esa idea con base en la imagen que ella quiere colocar. Ella entonces argumenta su respuesta incluyendo al sujeto y la acción que había mencionado anteriormente. Elisa le contra argumenta que esa imagen la colocarán en otro lugar. Por último Fernando señala que una imagen sucedió antes que la otra, denotando apropiación de la estrategia del orden canónico del cuento de “Pedro y el lobo”.

Al observar el desenvolvimiento tanto de la elaboración del resumen como la elección de la imagen, se puede constatar cómo en la sesión 7 los alumnos conocen el cuento, saben de qué se trata, además de haber identificado y comprendido los elementos narrativos. Es por eso, que para ellos no se les dificulta elegir la imagen, ya que se han apropiado de estrategias de resumen para comprender el texto y de la estructura narrativa. Esto último está más presente cuando argumentan sobre la imagen y se remiten al cuento pero ya no recurren a él, para leerlo, sino mencionan lo más importante, construyendo el párrafo.

De la actividad de la sesión 6, en donde ellos sólo señalan qué subrayar, a la sesión 7, se puede ver un avance en cómo argumentan, en cómo intercambian sus ideas, cómo se dan turnos, cómo se apoyan, etc. las cuales son estrategias que ayudan a potenciar el proceso de apropiación de habilidades de comprensión lectora.

A continuación se presenta el siguiente fragmento (el B) de la misma tríada comparando las mismas sesiones que en el fragmento A pero analizando los siguientes dos párrafos del cuento. Se consideró importante comparar ambas sesiones en donde se discutían mismos párrafos pero bajo diferente uso de estrategias de comprensión lectora, es decir, en la sesión del 31 de marzo Claudia lee el primer párrafo en voz alta, posteriormente juntos discuten dando su punto de vista sobre qué eliminar (1-15). Al discutir el siguiente párrafo de la sesión 6 (16-28), ellos aplican la misma estrategia que es leer un párrafo en voz alta y comentar qué eliminar empleando la estrategia de supresión en conjunto. Posteriormente el facilitador los apoya dándoles guías para resumir mediante la estrategia de construcción, como Claudia no quiere aplicarla, continúan usando únicamente la estrategia de supresión (29-40). En las siguientes interacciones también continúan aplicando la estrategia de supresión en conjunto, además de que leen en voz alta para auto monitorear su resumen. En la sesión 7, previo a la selección de imágenes, el facilitador les pide que lean cada párrafo revisando si está bien su resumen. Este párrafo que revisan es el mismo que se discutió en la sesión 6, sólo que en la sesión 7 discuten sobre coherencia y contenido del resumen guiados por el facilitador.

Sesión 6 (31 marzo)	Sesión 7 (12 mayo)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Claudia: “En ese momento apareció el abuelo (Elisa lee primero la palabra abuelo) de Pedro y le dijo enfadado (Elisa lee primero la palabra enfadado): ¡Este lugar es peligroso! ¡Podría salir un lobo del bosque y comerte!” 2. Elisa: esto sí es importante (subraya)... 3. Claudia: que el abuelo lo regañó. “El lobo podría salir [del bosque]” (señalando para que lo subraye). 4. Elisa: [“y dijo”]. 5. Fernando: “y dijo”. 6. Elisa: “y dijo”. 7. Claudia: “enfadado”. 8. Elisa: este... 9. Fernando: si. 10. Elisa: enfadado no importa [porque aquí 11. Fernando: [si importa porque no sabíamos... 12. Claudia: no sabíamos si está enfadado, está feliz o está triste (Fernando asiente). 13. Fernando: ajá, es importante. 14. Claudia y Fernando: en el bosque (Elisa continúa subrayando). 15. Elisa: no le quitamos mucho. 16. Fernando: “Los niños mayores como yo no tenemos miedo de los lobos. - Contestó Pedro, pero de todas formas el abuelo se lo llevó a la casa.” 17. Elisa: a ver... 18. Claudia: “los niños mayores.” 19. Elisa: : desde “los niños como yo”. 20. Fernando: pero no sabíamos si es chiquito o mayor. 21. Elisa: pero no importa que tan chiquito o mayor. 22. Claudia: es un dicho. 23. FACILITADOR: ¿Esas son informaciones que nos sirven Fernando, decir que el niño es chiquito, grande, si nos sirve? 24. Fernando: si porque dice “los niños mayores como yo”. 25. Elisa: dice “los niños como yo no tenemos miedo”. Puedes decir que no tiene miedo aunque no sea mayor. 	<ol style="list-style-type: none"> a. Elisa: “En ese momento, apareció el abuelo de Pedro y dijo: ¡Este lugar es peligroso! ¡Podría salir un lobo! b. Claudia: y comerte (no está en el texto, pero lo retoma del cuento original). c. FACILITADOR: OK, ¿hasta aquí vamos bien? d. Fernando: si e. Claudia: “Los niños como yo no tenemos miedo de nada... Contestó Pedro”. f. FACILITADOR: contestó, ¿quién contestó? g. Claudia: Pedro. h. FACILITADOR: ¿y cómo sabemos que es Pedro? i. Elisa: a ver, qué dice. “Los niños como yo no tenemos miedo.- Contestó. Porque sabemos que, porque dice los niños, nimodo que el abuelo. j. Claudia: [“Pero el abuelo se lo llevó a la casa. k. FACILITADOR: [no, no contestó los niños, no contestaron los niños, ¿quién contestó? l. Fernando: pero aquí... [“En ese momento apareció el abuelo de Pedro... m. Claudia: [Pedro dijo: los niños como yo. n. Elisa: [no pero es un niño Pedro. Entonces por eso se sabe o. FACILITADOR: OK. De acuerdo con ustedes. p. Claudia: le falta Pedro (señalando el resumen digital). q. Elisa: no porque dice los niños y él es un niño. r. FACILITADOR: OK síganle entonces. s. Claudia: “Pero el abuelo se lo llevó a la casa. Cuando Pedro se fue, un lobo salió del bosque. Al verlo, el gato subió a un árbol, pero el pato siguió nadando. (Juega a mover sus piernas, como simulando al pato nadando).

26. **FACILITADOR:** hay muchas cosas importantes pero hay que pensar si realmente es lo más importante. Por ejemplo, aquí subrayaron todo (les señala) “en ese momento”.
27. **Elisa:** nada más le quitamos de y le.
28. **Claudia:** y le
29. **FACILITADOR:** ¿Ustedes creen que es importante todo este diálogo (les señala el diálogo)? (ellos asienten). ¿Se podría cambiar ese diálogo por alguna otra palabra? ¿Qué es lo que le dijo el abuelo todo enojado?
30. **Elisa:** “este lugar es peligroso, podrá salir un lobo del bosque y comerte.”
31. **FACILITADOR:** le advirtió, ¿no? Que tuviera cuidado y que puede haber un lobo. “Apreció el abuelo de Pedro y le dijo...”
32. **Elisa:** se le podría quitar toda esta parte y podría salir y decir en este lugar es peligroso y te podría salir un lobo.
33. **FACILITADOR:** puede ser, ¿sale? Hay que pensar que se pueden quitar aún más palabras.
34. **Claudia:** ¿podríamos quitar [comer]?
35. **Elisa:** [pero tendríamos que ponerlas]
36. **FACILITADOR:** exactamente, habría que poner otras. En otra clase les vamos a explicar como después de quitarlas se pueden poner nuevas palabras.
37. **Elisa:** ¿Ahorita no lo podemos hacer?
38. **FACILITADOR:** ahorita si ustedes lo saben, perfecto. Si lo quieren hacer adelante.
39. **Claudia:** yo no lo quiero hacer.
40. **FACILITADOR:** entonces nada más quiten lo que no es importante.
41. **Elisa:** “los niños mayores, los niños como yo no tenemos miedo.” ¿Le ponemos de los lobos o no tenemos miedo?
42. **Fernando y Claudia:** de los lobos.
43. **Elisa:** pero si no tiene miedo podría ser que no le tiene miedo a nada.
44. **Claudia:** miedo de lobos, de lobos, le quité el “los”.
45. **Elisa:** “los niños mayores como yo

- no tenemos miedo de lobos”.
46. **Claudia:** “miedo de lobos”.
47. **Elisa:** “Contestó Pedro, pero de todas formas el abuelo se lo llevó a la casa”.
48. **Claudia:** “Contestó Pedro...”
49. **Fernando:** “pero de todas formas”, a ver entonces aquí
50. **Elisa:** puede ser “contestó Pedro...”
51. **Claudia:** “pero el abuelo se lo llevó”.
52. **Elisa:** “a la casa.”
53. **Fernando:** si, y le quitamos “de todas”.
54. **Elisa:** “de todas formas”.
55. **Elisa:** “Justo cuando Pedro se fue, un gran lobo gris salió del bosque. Al verlo el gato se subió a su árbol, pero el distraído pato siguió nadando en el estanque.”
56. **Fernando:** aquí quítale “justo”. Y ponle, “cuando Pedro” sa-..., quítale “justo”, fue...
57. **Elisa:** “un lobo”, no importa que sea gris.
58. **Fernando:** no, no importa.
59. **Claudia:** “al ver el gato”.
60. **Elisa:** sería “el gato se subió a un árbol” o “al ver” también.
61. **Fernando:** “al ver” también.
62. **Claudia:** vio
63. **Elisa:** “¿al verlo subió o se subió a un árbol”?
64. **Fernando:** subió.
65. **Claudia:** “pero el pato distraído siguió nadando”.
66. **Elisa:** “el pato siguió nadando”.
67. **Fernando:** “el pato distraído”, nada más.
68. **Claudia:** “el pato distraído”.
69. **Elisa:** no, tiene que ser el “pato siguió nadando en el estanque.” Si, puede ser. Mira puede ser “pero el pato siguió nadando en el estanque”. ¿O le ponemos todo?
70. **Fernando:** no, [nada más pato.
71. **Claudia:** [pato

Tabla 6. Segmento B comparación 31 marzo y 12 de mayo tríada 1

En este fragmento anterior, los alumnos discuten qué subrayar y seleccionar la información más importante de dos párrafos. En la sesión 6 los alumnos

únicamente subrayan, empleando diversas estrategias las cuales serán discutidas a continuación. En esta sesión antes de resumir, leen en voz alta el párrafo completo. Cuando Claudia termina de leerlo, Elisa comenta “eso sí es importante” (2) y lo subraya sin consultar a los demás. Claudia luego menciona ‘que el abuelo lo regañó’, esta construcción no está tal cual en el resumen, sino que ella cambió la palabra ‘enfadado’ por una palabra más usual para ellos, que es ‘regañar’. Después ella lee lo siguiente del párrafo en voz alta y le dice a Elisa que lo subraye. Claudia recalca en la palabra ‘enfadado’, la cual es aprobada por Fernando, en cambio, Elisa comenta que dicha palabra no importa, pero no ofrece una argumentación. Fernando le refuta, diciendo que si importa, al comenzar a dar su argumentación, Claudia se adelanta y comenta que es la manera en conocer el estado de ánimo del abuelo. Dicha moción es aprobada por Fernando. Es muy importante cómo en esta parte, Fernando y Claudia juntos se apoyan para dar un argumento y respaldar su punto de vista.

Elisa continúa subrayando, mientras que Fernando y Claudia le comentan que subraye ‘en el bosque’. Al terminar de resumir este párrafo (1-15), Elisa comenta que no quitaron tanto, refiriéndose a que quitaron poca paja. Lo enriquecedor de la discusión de este párrafo va más allá de aplicar correctamente la estrategia de supresión; ellos logran argumentar sus posiciones referentes a la selección de ideas importantes, apoyándose en todo momento no sólo en el párrafo discutido, sino en el texto.

El siguiente párrafo es leído en voz alta por Fernando. Al terminar Claudia sugiere subrayar ‘los niños mayores’ y luego Elisa sugiere marcar desde ‘los niños como yo’, es decir, eliminando el adjetivo ‘mayores’, entonces Fernando reclama que no se sabría qué edad tiene el niño. A lo que Elisa le contestó que no es importante conocer dicha información. Claudia señala que es un dicho, lo cual no es correcto, pero intenta de esta manera usar su conocimiento previo para mediar entre los argumentos de sus dos compañeros. Con el objetivo de guiar a los niños, el facilitador le pregunta a Fernando si sirve conocer de qué edad es el niño. Él comenta que sí sirve y argumenta usando la misma oración del párrafo, lo cual no es un argumento válido que puede refutarse. Sin embargo, Elisa le contra argumenta mencionando que el miedo no está condicionado por la edad, en esta parte se ve la presencia de sus conocimientos previos. El facilitador interviene diciéndoles que deben ser selectivos al momento de subrayar realmente lo más importante y les cuestiona sobre el diálogo del párrafo anterior, específicamente sobre lo que le dice el abuelo a Pedro. Elisa entonces lee en voz alta el diálogo, el facilitador construye

ese diálogo para que ellos vean cómo se puede cambiar esa idea. Elisa sugiere quitar una parte y propone otra idea para el diálogo. A esto Claudia comenta que se puede quitar 'comer', Elisa con base en lo que el facilitador les explicó, manifiesta que se deben agregar otras palabras. En esta parte, ambas saben que deben subrayar lo más importante, además de poder cambiar palabras para que el texto tenga más coherencia. Elisa quiere aplicar dicha estrategia, a pesar de que aún ésta no se haya tematizado hasta el momento, pero Claudia prefiere seguir eliminando la paja.

Al continuar subrayando, Elisa les pregunta si se elimina una palabra (41-45), entonces Claudia y Fernando mencionan que no se elimine, lo cual es cuestionado con argumentos por parte de Elisa. En esta parte ellos únicamente eliminaron el artículo masculino plural. A modo de revisión, Elisa lee el párrafo en voz alta ya con la estrategia de resumen aplicada. Ella misma continúa leyendo la última oración de ese párrafo en voz alta. Los tres discuten qué eliminar. Durante toda esta discusión (41-45) se puede ver que los tres no tienen ningún problema en aplicar la estrategia de supresión, además de que al hacerlo discuten y lo relacionan con el cuento, lo cual muestra una comprensión de éste.

El último párrafo a analizar, Elisa lo lee en voz alta, Fernando le dice que quite una palabra y que cambie otra. Otra vez se puede ver cómo ellos no únicamente suprimen, sino también comienzan a construir poco a poco. Elisa sugiere quitar otra palabra y es apoyada por Fernando. Para la siguiente frase, Elisa continúa proponiendo y sus compañeros lo aprueban. Posteriormente los tres discuten sobre la oración final, Elisa es quien al final argumenta su propuesta.

Sobre la sesión 7, Elisa lee el primer párrafo en voz alta (ya resumido desde la sesión anterior, 31 de marzo). Al terminar de leerlo, Claudia dice 'y comerte', retomando la parte final del párrafo y la temática del cuento. El facilitador les pregunta si hasta ahí van bien y ellos responden que sí, es decir que comprenden el párrafo y que es claro su resumen.

Pasan a leer el siguiente párrafo ya resumido, al terminar de leer, el facilitador le pregunta de quién era el diálogo para comprobar la comprensión del cuento y Claudia responde acertadamente. El facilitador continúa indagando su comprensión, les pregunta cómo se puede estar seguro de que Pedro fue el que habló. Elisa entonces argumenta usando el texto ('los niños mayores como y') y explicando que en esa parte está la clave de que es Pedro y no otro personaje del cuento. Al respecto el facilitador les plantea nuevamente una duda, pero Elisa muy segura de sí misma, nuevamente argumenta lo anterior, lo cual demuestra la comprensión que ella tiene del diálogo y del cuento. Claudia lee en voz alta el

siguiente párrafo y al hacerlo simula cómo el pato está nadando. Esta parte es significativa para Claudia, ya que no únicamente lee el texto, sino lo actúa, apoyándose de su comunicación corporal.

En esta comparación de fragmentos se puede apreciar cómo en la sesión 6 y 7 en ambos fragmentos, los tres usan de manera autónoma, autorregulada y justificada la estrategia de supresión, no sólo para resumir el cuento, sino para comprenderlo globalmente. A lo largo de la sesión 6, se puede apreciar que los alumnos se han apropiado de la estrategia de supresión y comienzan a proponer ideas sobre cómo cambiar el texto. El esbozo de este principio se comienza a cristalizar en la sesión 7, en donde ellos ya han construido algunas partes del cuento, no sólo de manera procedimental sino apropiándose de las habilidades de comprensión de lectura del cuento, lo cual está reforzado por el uso autorregulado de las estrategias de resumen y de la identificación de la estructura narrativa.

A continuación se presenta el último segmento (C) en donde también se puede percibir cómo ellos se siguen apropiando de las estrategias de síntesis y comprensión para dar su punto de vista, argumentarlo y compartirlo de una manera más autónoma y autorregulada.

Sesión 9 (2 de junio)

1. **FACILITADOR:** Vamos a platicar sobre los cuentos que ustedes se han llevado en esta semana.
2. **Elisa:** no, yo no.
3. **FACILITADOR:** no, tu no ¿no leíste?
4. **Elisa:** poquito
5. **Fernando:** y el de los dinosaurios.
6. **FACILITADOR:** ¿qué leíste del de los dinosaurios?
7. **Fernando:** de cómo vivían antes, qué comían...
8. **FACILITADOR:** OK, ¿y qué comían los dinosaurios antes?
9. **Fernando:** este carne
10. **Elisa:** plantas
11. **FACILITADOR:** plantas
12. **Elisa:** dinosaurios
13. **FACILITADOR:** dinosaurios
14. **Elisa:** huevos
15. **Fernando:** eran algunos vegetarianos y otros carnívoros.
16. **Elisa:** algunos se comían los huevos de los demás.
17. **FACILITADOR:** uy, ese fue el libro y ¿te gustó? (Fernando asiente con la cabeza.) OK y ¿te gustaría escribir un cuento de dinosaurios?
18. **Fernando:** no
19. **FACILITADOR:** no te gustaría
20. **Claudia:** yo también mirando con lupa
21. **FACILITADOR:** mirar con lupa, ¿qué, los dinosaurios?
22. **Claudia:** no, el cuento se llama
23. **FACILITADOR:** se llama mirar con lupa, ¿y de qué se trata Claudia?
24. **Claudia:** de que tienes que encontrar pistas.
25. **FACILITADOR:** ¿a poco, cómo?

26. **Claudia:** en la monalisa, sus manos, su boca...
27. **FACILITADOR:** ¿y encontraste todas las pistas? (Claudia niega con la cabeza).
28. **Claudia:** apenas con una sola.
29. **FACILITADOR:** y ¿trajiste el libro para que lo conociéramos?
30. **Claudia:** no, se me olvidó.
31. **FACILITADOR:** ¿y qué más aprendiste con ese libro?
32. **Claudia:** que sirve de algo cuando seas grande.
33. **FACILITADOR:** hay que siempre estar resolviendo pistas, en toda la vida hay que resolver pistas, ¿no? (Claudia asiente con la cabeza). Y tú Elisa, ¿cuál leíste? La sopera y el caso, ¿de qué se trataba?
34. **Elisa:** de que eran dos reinos y tenían hijos pero sus hijos creo que habían nacido el mismo día y ya no sé, ya no me acuerdo.
35. **FACILITADOR:** pero, ¿lo leíste todo?
36. **Elisa:** no, la mayoría
37. **FACILITADOR:** no, ¿te gustó?
38. **Elisa:** sí
39. **FACILITADOR:** ¿te lo quieres volver a llevar? (Elisa niega con la cabeza). No. ¿Tú trajiste el de los dinosaurios (le pregunta a Fernando)?
40. **Fernando:** no
41. **Claudia:** yo el próximo martes lo traigo.
42. **FACILITADOR:** va, para que les podamos prestar otro.
43. **Fernando:** se lo dejé a mi papá
44. **FACILITADOR:** ¿sí, y lo estaba leyendo?
45. **Fernando:** sí, dijo que mañana me lo llevaba.

Tabla 7. Segmento C análisis del 2 de junio, tríada 1

A fin de analizar este segmento, vale la pena saber que después de cada sesión, los tres niños y el facilitador se iban a la biblioteca, hacían un círculo y platicaban sobre lo que habían leído, sobre lo que iban anotando en su pasaporte, etc. La última sesión, el 2 de junio, al terminar de revisar el resumen, ellos fueron a la biblioteca y platicaron sobre los libros que se habían llevado. El facilitador les comentó que iban a discutir sobre lo que habían leído y Elisa manifestó no querer participar, en cambio Fernando sin que le preguntara señaló que él había leído un libro de dinosaurios. El facilitador le pidió que hablara más al respecto. Entonces él comentó que leyó de cómo vivían, cómo eran antes, etc. Este libro que él leyó no es un cuento, por lo tanto al referirse a éste no retoma la frase inicial de un cuento, ya que él sabe que éste no sigue dicha estructura. Al resumir el libro, él lo hace mediante una frase, en donde construye varias ideas del libro.

El facilitador entonces le pregunta sobre qué comen, Fernando le responde y Elisa también (ella no leyó el libro, pero aprovecha para responder usando de sus conocimientos previos, lo cual implica que está poniendo atención, que conoce del tema, aún a pesar de no haber leído el texto). La riqueza de estas discusiones es que no sólo el que leyó da su punto de vista, sino que los demás participan (así como lo hicieron al hacer el resumen) opinando, argumentando y debatiendo con entusiasmo.

Al compartir la lectura (10-17), que inicialmente fue individual, ésta se traslada a un plano en donde se comparte, invitando así al otro no sólo a escuchar sino a leer o a seguir leyendo el libro comentado.

Claudia es la siguiente que voluntariamente platica sobre el libro que se llevó a casa. Lo primero que hace es decir cuál es el título del libro (20). Entonces el facilitador le pregunta de qué se trata y ella al igual que Fernando da una idea general, la cual es apoyada por la construcción de la idea que ella considera más importante. El facilitador le pide a Claudia que explique más el cuento. Entonces ella retoma un ejemplo, lo explica con base en lo que leyó en el cuento. El facilitador aprovecha la oportunidad para preguntarle qué aprendió del libro, ella menciona que sirve para cuando seas grande, pero no da un argumento al respecto.

Finalmente el facilitador menciona el título del libro que leyó Elisa y le pide que diga de qué se trata. Ella da una idea general, pero no la concluye, porque según ella, se le había olvidado lo demás. Al preguntarle si le gustó, ella comentó que sí. Entonces se descarta la posibilidad de que no mencione nada debido a que no le gustó, el problema es que no recuerda más y que no hace nada por intentar acordarse.

Después de la discusión el facilitador revisa si traen el libro para que lo puedan regresar, es muy interesante que Fernando comenta que no lo trae, ya que se lo prestó a su papá. En esta parte se puede ver cómo el gusto por la lectura lo ha impactado al grado de quererlo compartir con sus seres queridos. Esto se puede constatar cuando ellos con gusto comentan con sus compañeros una reseña del libro que han leído, en el cómo la comparten con otros y cómo la relacionan con su vida y sus conocimientos previos. Así es como se comienza a ver el gusto por la lectura, por la comprensión de la misma, debido a que poco a poco han hecho suyas algunas estrategias de comprensión lectora.

Para analizar y presentar la discusión de los tres segmentos de manera conjunta, vale la pena mencionar que la tríada 1 fue más receptiva durante las sesiones del programa de intervención, específicamente en los siguientes rubros: trabajaron en la mayor parte de las actividades de manera colaborativa, se llevaron más libros a casa, participaron activamente durante las lecturas grupales, lograron apropiarse de las estrategias de supresión, generalización y construcción para comprender y resumir textos narrativos, además de identificar la estrategia narrativa. A continuación se presentan los elementos o indicadores que dieron cuenta

del proceso de apropiación de habilidades de comprensión lectora, promovida a través de la colaboración, que siguió la tríada 1:

- Leer en voz alta una oración y sugerir cómo resumirla
- Negociar en equipo una idea o varias ideas al resumir tanto de forma oral como escrita
- Identificar elementos de la estructura narrativa
- Al suprimir, cambiar palabras por sinónimos
- No sólo enfocarse en lo que se subraya sino en lo que se elimina y compartirlo
- Relacionar imagen con la secuencia o contenido del cuento
- Aplicación de las estrategias de resumen de una manera autónoma
- Uso de conocimiento previo al resumir de manera oral y escrita
- Uso adecuado y acertado de la estrategia de supresión para comprender y resumir textos narrativos
- Uso autorregulado de la estrategia de construcción para resumir cuentos
- Compartir lectura, trasladarla del plano individual al social, como parte de la apropiación de lectura

A continuación se presentan los análisis de la interacción entre la tríada 2.

4. Sección 2 B tríada 2 análisis de interacción durante programa de intervención:

La siguiente tríada a analizar es la 2. Para esto se siguieron los mismos parámetros que al elegir fragmentos de la tríada 1, es decir, se seleccionó un segmento azar que fuera significativo en donde se puedan resaltar algunos indicadores que den cuenta del proceso de apropiación de habilidades de comprensión lectora. En este caso, específicamente se eligieron dos sesiones en donde se usa el mismo texto y se discute el mismo párrafo del cuento pero para actividades que requieren proceso cognitivos diferentes relacionados con la comprensión lectora, es decir en la sesión 6 la actividad era únicamente comenzar a

usar la estrategia de supresión en un cuento. Sin embargo, en la sesión del 12 de mayo los alumnos debían revisar todo lo que habían marcado para construir su resumen.

Otro punto a consideración para la selección de sesiones, se debe a la posibilidad de identificar en cada tríada (comparando la 1 con la 2) los diferentes indicadores que se presentan que dan cuenta de la existencia de un proceso de apropiación de habilidades de comprensión lectora en alumnos de 4° grado de primaria (para conocer más véase capítulo 5).

Sesión 6 (31 marzo)	Sesión 7 (12 mayo)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Adriana: “Justo cuando Pedro se fue, un gran lobo gris salió del bosque. Al verlo, el gato se subió a un árbol, pero el distraído pato siguió nadando en el estanque.” 2. FACILITADOR: entonces, ¿quién me quiere decir que pasó en eso que leímos? 3. Mónica: que salió un lobo gris. 4. FACILITADOR: que salió un lobo gris, exactamente. ¿Y qué hicieron los demás animales Uriel? 5. Uriel: corrieron. 6. FACILITADOR: ¿corrieron, si, todos? 7. Adriana: el pato no. 8. Mónica: el gato se subió al árbol y el pato se quedó ahí. 9. FACILITADOR: aquí vemos, Uriel (señalando en el cuento) que el gato se subió al árbol, pero el distraído pato siguió nadando... 10. Uriel: y se lo comió... 11. FACILITADOR: dijo, a mí no me va a hacer nada, ¿verdad? OK. ¿Seguimos? 	<ol style="list-style-type: none"> a) Adriana: “Cuando Pedro se fue un lobo gris salió del bosque, al verlo el gato se subió a un árbol pero distraído pato siguió nadando en el estanque. El lobo se acercó velozmente, al pato se lo tragó. b) FACILITADOR: ¿se entiende? c) Adriana: no. d) FACILITADOR: no. ¿Qué no se entiende? e) Adriana: le falta y al pato se lo tragó. f) FACILITADOR: OK. Si acá arriba ya dijimos que está un pato, es importante mencionar otra vez que se acercó al pato. g) Adriana y Mónica: no. h) Mónica: nada más podría ser y se lo tragó. i) FACILITADOR: exactamente, muy bien. j) Mónica: ¿entonces borramos eso? k) FACILITADOR: sí, bórrerlo. Vamos a leerla por última vez. Acuérdense que un resumen para que quede bien hay que leerlo y leerlo y siempre acordarse del texto original. Entonces escuchamos. l) Adriana: “Cuando Pedro se fue un lobo gris salió del bosque, al verlo el gato se subió a un árbol pero distraído pato siguió nadando en el estanque. El lobo se acercó velozmente, y se lo tragó”. m) FACILITADOR: Uriel, ¿qué es lo que entiendes de este párrafo? n) Uriel: que el lobo se tragó al pato porque el pato se siguió bañando en el estanque.

o) **FACILITADOR:** exactamente, eso que tú (refiriéndose a Uriel) dices, que dice Uriel que siguió bañándose en el estanque, aquí está (señala el texto en la pantalla). Se lo comió porque el pato dijo no me importa, no me va a hacer nada, aquí me quedo, me voy a bañar, ¿sale? Muy bien chavos.

Tabla 8. Segmento 1 comparación 31 marzo y 12 de mayo tríada 2

En la sesión 6, los alumnos deben continuar seleccionando la información más importante. Primero un alumno lee el párrafo en voz alta, cada uno lee un párrafo, en esta ocasión le correspondió a Adriana. Ni ella ni sus compañeros al leer comentan nada. Esto muestra que los alumnos no son capaces de monitorear su comprensión de lectura, aunque estén leyendo el cuento por segunda vez. El facilitador hace preguntas para monitorear su lectura pero sólo Mónica responde. El facilitador retoma la respuesta (que es correcta) para cuestionarle a Uriel sobre lo que hicieron los demás animales. Él responde que corrieron lo cual no es del todo cierto, entonces Adriana complementa la respuesta. Mónica puntualiza la situación. El facilitador, tomando como base dicha respuesta, se la señala a Uriel en el cuento. Cuando él sigue la lectura, termina con la palabra ‘y se lo comió’, lo cual no está en ese párrafo, sino en el siguiente. Uriel, de acuerdo con lo mencionado por sus compañeras, recuerda la situación y concluye acertadamente la idea.

La sesión 7 tuvo como objetivo concluir el resumen del 6 durante y al terminar la lectura del párrafo, nadie comenta nada. Entonces el facilitador les pregunta si se entiende y Adriana dice que no. Ella comenta que le falta una parte (la cual ya se había discutido pero no se había agregado al resumen). Mónica propone escribir sólo “y se lo tragó”, lo cual el facilitador felicita (ya que es un inicio a la construcción). Mónica pregunta si lo pueden borrar y el facilitador acepta. Les pide que vuelvan a leer ese párrafo, señalándoles la importancia de revisar constantemente cada idea que seleccionan. Adriana lo vuelve a leer en voz alta pero con el cambio que ella misma había propuesto anteriormente.

Cuando el facilitador le pregunta a Uriel sobre lo que entendió de dicho párrafo, él resume construyendo, aunque retoma algunas palabras del texto de una manera coherente, que parece ser que se comienza a apropiarse de la estrategia de construcción para resumir textos. La oración que dice Uriel, que es la que él dice al resumir el párrafo, incluye elementos del texto, otros cambiados y otros de su conocimiento previo, es decir, él ha comprendido que para mencionar una idea sobre

un párrafo, puede usar tanto la información que está en el texto, como la que él ya posee en su bagaje académico y social.

Como se puede ver los elementos que dan cuenta de un proceso de apropiación de habilidades de comprensión lectora es el hecho de que en general los niños logran construir una idea, de dar su punto de vista aunque éste no sea justificado, de usar sus conocimientos previos y de compartir sus puntos de vista con lo demás.

A continuación se presenta el segundo (2) segmento de análisis en donde se comparan dos momentos: el 12 y el 26 de mayo bajo los mismos criterios de selección que el fragmento revisado de la tríada 2 y los de la tríada 1, es decir, con el objetivo de dar cuenta de indicadores que muestren cómo es el proceso de apropiación de habilidades de comprensión de lectora en los alumnos de 4° grado de primaria.

Para contextualizar estas sesiones, cabe mencionar que en la sesión 7 los alumnos debían pasar lo subrayado en la hoja del cuento “Pedro y el lobo” a un esquema digital (en Word). Para esto, el facilitador les sugiere que revisen nuevamente su resumen, el fragmento presentado a continuación incluye la revisión del párrafo 1 y 2. En cambio, en la sesión 8 se llevó a cabo un repaso sobre las estrategias enseñadas en el programa de intervención: estructura narrativa y estrategias de resumen (supresión, generalización y construcción), posteriormente se planeó en tríada la manera en la que los niños de 4° grado les iban a platicar su resumen del cuento de “Pedro y el lobo” a los niños de 1° de primaria. Cuando llegan los niños de primero, se les da la bienvenida. Uriel les comenta que les prepararon un cuento, que lo hicieron más corto para que ellos lo entendieran. El facilitador les dice que los de 4° se los van a contar, entonces Mónica toma las hojas y comienza a leer en voz alta. El facilitador les sugiere que mejor que lo comenten, que ellos ya conocen el cuento.

Sesión 7 (12 de mayo)

1. **Mónica:** (lee) “Había una vez un niño Pedro, salió a caminar por el bosque mientras Pedro caminaba cerca de un estanque encontró a su amigo pajarito y a un pato. De pronto, un sonido atrajo la atención de Pedro, él gritó. El pajarito voló a un árbol, el gato lo vigilaba. En ese momento apareció el abuelo de Pedro.”
2. **FACILITADOR:** ¿se entiende?
3. **Mónica:** sí (mientras Adriana asiente con su cabeza).
4. **FACILITADOR:** ¿sí, todo claro? ¿Se podrá suprimir, generalizar o construir algo más?
5. **Mónica** y **Adriana:** no (mientras también Uriel niega con su cabeza).
6. **FACILITADOR:** bueno, OK, párrafo 2.
7. **Uriel:** (lee) “El abuelo le dijo - este lugar es peligroso podría salir un lobo y comerte. Los niños como yo no tienen miedo de los lobos- Pero de todas formas el abuelo se lo llevó a la casa.
8. **FACILITADOR:** OK, Adriana, ¿hasta ahorita qué es lo que entiendes tú de la historia?
9. **Adriana:** es que no le entendí.
10. **FACILITADOR:** ¿no le entendiste?
11. **Uriel:** (pide la palabra levantando su mano) de que su abuelo se llevó a Pedro para su casa.
12. **FACILITADOR:** ¿a su casa? ¿Pedro no se quería ir?
13. **Mónica** y **Uriel:** no.
14. **FACILITADOR:** ¿por qué no se quería ir?
15. **Mónica:** porque
16. **Uriel:** porque los niños como él no le tenían miedo a los lobos.
17. **FACILITADOR:** a él no le importaba, decía aquí me quedo, si me comen no hay problema. ¿Se acuerdan que hasta el martes pasado Uriel dijo yo no le tengo miedo a los lobos? (Se ríen). Ahora sí, ¿vamos entendiéndole Adriana, o mas o menos?
18. **Adriana:** sí (lee). “Cuando Pedro se fue, un lobo gris salió del bosque. Al verlo, el gato se subió a un árbol, pero distraído pato siguió nadando en el estanque. Lobo, al indefenso pato se acercó velozmente, ¡se lo tragó”
19. **FACILITADOR:** ¿acá sigue diciendo algo más? No. Vamos a ver si todo este

Sesión 8 (26 mayo)

- a) **FACILITADOR:** pues es que lo mejor es que lo platiquen para que sea más interesante. Ustedes se acuerdan, había una vez un niño.
- b) **Uriel:** le entendimos que...
- c) **FACILITADOR:** que era un niño que se llamaba Pedro
- d) **Mónica:** Pedro.
- e) **FACILITADOR:** ¿ese niño cómo era?
- f) **Uriel:** que le gustaba andar en el bosque.
- g) **FACILITADOR:** y valiente como todos ustedes, [no le daba miedo nada
- h) **Uriel:** [y su abuelo. Y su abuelo...
- i) **N2:** yo sí soy valiente.
- j) **FACILITADOR:** ¿tú si eres valiente? A bueno... ¿Y qué mas?
- k) **Uriel:** un día...
- l) **FACILITADOR:** inténtenlo platicar, ustedes se lo saben súper bien.
- m) **Uriel:** y su abuelito lo regañaba por estar en el bosque.
- n) **FACILITADOR:** OK, Mónica síguenos contando. ¿Qué pasó, a quiénes vio? Te puedes apoyar con las imágenes.
- o) **Mónica:** vio a su amigo [pajarito y pato
- p) **Adriana:** pajarito [y pato
- q) **FACILITADOR:** pajarito y pato, ¿y qué estaban haciendo pajarito y pato?
- r) **Mónica:** estaban nadando en el estanque.
- s) **Uriel:** un pajarito en el estanque
- t) **FACILITADOR:** al revés, el pato en el estanque.
- u) **Uriel:** el pato en el estanque. Había un gato, estaba en el piso. Y de repente salió un lobo y se comió al...
- v) **Adriana:** pajarito.
- w) **FACILITADOR:** al pajarito, el lobo se comió al pajarito.
- x) **Uriel:** no al pato.
- y) **FACILITADOR:** al pato y ¿quién se comió al pajarito?
- z) **Uriel:** nadie
- aa) **FACILITADOR:** nadie
- bb) **Uriel:** y el gato se subió a un árbol (muestran las imágenes).

párrafo tiene sentido. “Cuando Pedro se fue, un lobo gris salió del bosque.”
¿Hasta ahí?

20. **Mónica** y **Adriana**: si
21. **FACILITADOR**: “Al verlo, el gato se subió a un árbol, pero distraído pato siguió nadando en el estanque.” ¿Se entiende?
22. **Adriana**: si
23. **FACILITADOR**: ¿Uriel?
24. **Uriel**: si
25. **FACILITADOR**: “Lobo, al indefenso pato se acercó velozmente”.
26. **Uriel** y **Mónica**: no
27. **FACILITADOR**: no. ¿Qué no se entiende?
28. **Uriel**: que
29. **Mónica**: que dice: “Lobo, al indefenso pato”. Puede ser, al lobo
30. **Uriel**: el lobo.
31. **Mónica**: el lobo.
32. **Adriana**: [el lobo al indefenso pato se acercó velozmente.
33. **FACILITADOR**: [¿el lobo? pueden cambiarle, entonces. Agréguele el lobo.

[Pueden cambiarlo.
34. **Adriana**: “[al indefenso pato”.
35. **FACILITADOR**: eso es construir porque lo vamos a cambiar. El lobo al indefenso pato se acercó velozmente. ¿El lobo cómo lo podríamos cambiar?
36. **Mónica**: al lobo.
37. **FACILITADOR**: ¿qué hizo el lobo Adriana?
38. **Adriana**: que
39. **Uriel**: se comió al pato.
40. **Adriana**: se [comió al pato.
41. **Mónica**: [al pato
42. **FACILITADOR**: ¿ah sí, primero se lo tragó y luego se acercó a él?
43. **Adriana**: no primero se acercó y luego se lo tragó.
44. **FACILITADOR**: exactamente ponemos así: el lobo se acercó velozmente y se tragó. ¿O cómo lo ponemos?
45. **Mónica**: y se lo comió (se escucha a Uriel que está releendo la oración).
46. **FACILITADOR**: se lo comió... velozmente al pato (corrige lo que está escrito en el resumen). Vamos a ver si tiene sentido, ¿lo puedes volver a leer Adriana?
47. **Adriana**: “Cuando Pedro se fue un lobo gris salió del bosque, al verlo el gato se

subió a un árbol pero distraído pato siguió nadando en el estanque. El lobo se acercó velozmente, al pato se lo tragó.

48. **FACILITADOR:** ¿se entiende?
49. **Adriana:** no.
50. **FACILITADOR:** no. ¿Qué no se entiende?
51. **Adriana:** le falta y al pato se lo tragó.
52. **FACILITADOR:** OK. Si acá arriba ya dijimos que está un pato, es importante mencionar otra vez que se acercó al pato.
53. **Adriana y Mónica:** no.
54. **Mónica:** nada más podría ser y se lo tragó.
55. **FACILITADOR:** exactamente, muy bien.
56. **Mónica:** ¿entonces borramos eso?
57. **FACILITADOR:** sí, bórrenlo. Vamos a leerla por última vez. Acuérdense que un resumen para que quede bien hay que leerlo y leerlo y siempre acordarse del texto original. Entonces escuchamos.
58. **Adriana:** “Cuando Pedro se fue un lobo gris salió del bosque, al verlo el gato se subió a un árbol pero distraído pato siguió nadando en el estanque. El lobo se acercó velozmente, y se lo tragó”.
59. **FACILITADOR:** Uriel, ¿qué es lo que entiendes de este párrafo?
60. **Uriel:** que el lobo se tragó al pato porque el pato se siguió bañando en el estanque.
61. **FACILITADOR:** exactamente, eso que tú (refiriéndose a Uriel) dices, que dice Uriel que siguió bañándose en el estanque, aquí está (señala el texto en la pantalla). Se lo comió porque el pato dijo no me importa, no me va a hacer nada, aquí me quedo, me voy a bañar, ¿sale? Muy bien chavos, párrafo 3, ¿a quién le toca leer? (Uriel señala que es el turno de Mónica).

Tabla 9. Segmento 2 comparación 12 y 26 de mayo de la tríada 2

En la sesión 7, Mónica lee en voz alta el primer párrafo. El facilitador pregunta si se entiende y ellas asienten, pero no argumentan nada. Posteriormente pregunta si se pueden usar nuevamente las estrategias de resumen y ellas comentan que no, mientras que Uriel también niega con la cabeza.

Al pasar al segundo párrafo, Uriel lo lee en voz alta. El facilitador le pregunta a Adriana qué fue lo que hasta este párrafo ha entendido. Uriel es quien dice de qué se trató ese párrafo señalando las acciones del personaje principal y secundario. Él omite los diálogos y construye una idea con la información inicial y la final del párrafo. El facilitador los guía a profundizar en su resumen mediante una pregunta. Al pedir su argumentación Uriel señala que Pedro no le tenía miedo a los lobos lo cual no responde del todo el por qué Pedro no se quería ir. Esta respuesta está muy apegada al cuento y Uriel no logra deslindarse de lo textual para responder. Esto muestra que él aún no ha comprendido completamente el cuento, es decir, que aún no se ha apropiado adecuadamente de las estrategias de construcción para entenderlo. Finalmente el facilitador explica con más detalle dicho párrafo. Esta parte sirve para mostrar cómo aún no se han apropiado por completo de las estrategias enseñadas, pero que con la ayuda de la facilitación lo podrán lograr en una ocasión futura. Además de que dicho aprendizaje será potenciado en la medida en que ellos continúen disfrutando la lectura.

Después de que Adriana leyó el siguiente párrafo en voz alta, el facilitador señala que hay una parte que no tiene sentido y la lee en voz alta, sin mencionar cuál parte es la que no tiene coherencia. Ya que ella lo lee, les pregunta si se entiende y Adriana dice que sí (aún no se percate del error). Uriel también comenta que sí se entiende así como está la frase. El facilitador vuelve a leer en voz alta justo la oración que no está clara y es cuando Uriel y Mónica comentan que no se entiende. Al preguntarles qué era lo que no se entendía dicen que ‘lobo’ sin explicar qué con ese personaje, es decir, sin argumentar. Adriana es quien reconstruye la oración completa y coherente. El facilitador recalca que se puede cambiar esa frase, explicando de manera práctica la construcción. Posteriormente el facilitador por medio de preguntas comprueba la comprensión del párrafo leído para mejorar todavía más la coherencia del resumen. El facilitador le pregunta a Adriana qué hizo el lobo y los tres responden que se comió al pato. Con base en la respuesta de Adriana (“el lobo al indefenso pato se acercó velozmente”) el facilitador corrobora cómo es el desarrollo de los hechos dentro del marco del orden canónico narrativo (ya que ellos no se percatan que primero se le acerca y luego se lo come). Al haber corregido el párrafo le pide a Adriana que lo vuelva a leer en voz alta.

La lectura y elaboración del siguiente resumen fue ya presentado en el fragmento (1), pero se retoma únicamente para compararlo con el resumen del 26 de mayo. En la sesión 8, los alumnos debían platicar o leer (dependiendo de lo que ellos quisieran) el cuento que resumieron y compartirlo con los niños de 1° de primaria. Al

intentar platicar el cuento, ellos leen un fragmento, pero el facilitador les sugiere que mejor lo comenten, que ellos ya conocen el cuento. El facilitador les ayuda mencionando que era un niño que se llamaba Pedro, Uriel continúa con la idea de que a Pedro le gustaba estar en el bosque (mencionando una de las características esenciales del personaje, además de identificar el escenario. Uriel al hacer suya la estructura narrativa, es capaz no únicamente de comprender el cuento, sino de transmitírselo con gusto a los demás). El facilitador menciona que él es valiente y les pregunta si ellos (los niños de 1°) son valientes. El facilitador los anima a que les sigan platicando el cuento a los niños de 1°. Uriel comenta que al abuelito de Pedro le molesta que éste esté en el bosque (esta idea ya la había mencionado Uriel una sesión anterior, pero esta vez él sin ayuda del facilitador). El facilitador le dice a Mónica que continúe apoyándose en las imágenes. Ella menciona que vio a su amigo pajarito y pato (identificando a los personajes secundarios). El facilitador pregunta qué estaban haciendo ellos y Mónica comenta que estaba nadando en el estanque. Uriel entonces comenta que un pajarito estaba en el estanque, el facilitador le señala que es al revés. Uriel repite la información que dio el facilitador y agrega lo del gato y que el lobo se iba a comer (se queda en suspenso, Adriana termina la oración). Él niega dicha idea y señala que el lobo se quería comer al pato. El facilitador pregunta quién se comió al pajarito y él respondió que nadie. Uriel continúa diciendo que el gato se subió al árbol (mientras les enseña las imágenes). Él se apoya en las imágenes para relacionarlo con lo que dicen, lo cual permite ver que posiblemente él relacione al leer texto con imagen. En esta parte, aunque el facilitador los guía a contarle el cuento a los de 1°, ellos al resumirlo mencionan las partes importantes del cuento (es decir, lo que contiene cada estructura narrativa).

Entre la sesión del 7 y 8, se puede observar cómo los alumnos poco a poco resumen el texto apoyándose de las ideas principales, retomando la estructura narrativa, usando las estrategias de supresión y construcción al contar el cuento, aunque en algunas ocasiones el facilitador sí los guía. Por lo tanto, se puede mencionar que estos indicadores son los que dan cuenta del proceso que siguen los alumnos para apropiarse de las habilidades de comprensión lectora y con esto lograr transmitir el cuento a los demás.

Finalmente se presenta el tercer segmento a analizar de la tríada 2, en donde se puede ver cómo los alumnos comienzan a hacer suya la lectura, debido a que la disfrutaban y la comparten con otros.

Sesión 9 (2 de junio)

Mónica: yo llevo 1, 2, 3, 4, 5 (contando las hojas que ha llenado).

Uriel: yo leí la del tiburón, ay aquí está.

FACILITADOR: a ver, escuchemos la del tiburón de Uriel.

Uriel: “un tiburón enamorado es todo corazón.”

FACILITADOR: un tiburón enamorado es todo corazón. ¿Ustedes creen que un tiburón pueda estar enamorado? (les pregunta a Adriana y a Mónica).

Adriana: si

FACILITADOR: ¿si, de quién se puede enamorar un tiburón?

Uriel: de una tiburona.

FACILITADOR: de una tiburona, de una ballena, ¿de quién más se puede enamorar un tiburón?

Adriana: de un pez.

FACILITADOR: de un pez. (Mónica se ríe).

Uriel: de un pescadito

FACILITADOR: de un pescadito

Uriel: de un charal

FACILITADOR: los tiburones se pueden enamorar, todos se pueden enamorar. Acuérdense que la poesía, se acuerdan cuando hicimos el rally vimos el poema. Y en la poesía las personas juegan con las palabras, ¿verdad? OK

Uriel: ah, ésta dice: “la lata con bigotes y dientes parece rata”.

FACILITADOR: parece rata. La lata ¿cuáles bigotes y dientes tiene? ¿Cuándo abres la lata cómo está (hace un gesto)? Como si tuviera unos dientes (Uriel asiente), y si lo tocamos, ¿qué pasa?

Adriana: nos cortamos

FACILITADOR: nos cortamos y duele mucho, ¿no? (Adriana asiente). Muy bien pues estos son los poemas. Y ahora esta Adriana nos va a contar del cuento “el principito”.

Adriana: que estuvo bonito.

Tabla 10. Segmento 3 análisis del 2 de junio de la tríada 2

Al igual que con la otra tríada (la tríada 1), ellos también asistían al finalizar la sesión a la biblioteca, se sentaban en círculo y platicaban acerca de los libros que se habían llevado. El facilitador antes de este ejemplo les pregunta sobre los títulos de los libros que se han llevado a casa, además los deja trabajar con su pasaporte. Este fragmento seleccionado comienza cuando Mónica cuenta los títulos de los libros que ha leído (ella considera importante haber leído varios libros, lo cual le puede sorprender debido a que ella normalmente no lee tantos libros). Uriel, quien se había llevado a su casa un libro de poesías, comenta que leyó una del tiburón. La lee en voz alta. El facilitador les pregunta sobre la poesía, Adriana y Uriel responden que un tiburón sí puede estar enamorado (y comentan de quién podría estarlo). Esta información no está en la poesía, pero el facilitador los guía a pensar más allá y a usar su imaginación. Esta parte es muy representativa ya que no sólo Uriel participa en esta reflexión, sino que también Adriana da su punto de vista.

Uriel lee otra poesía en voz alta y muestra entusiasmo al leer poesías; se puede ver un incremento en su gusto por la lectura, además del gusto por transmitirla a los demás. El facilitador la explica y los guía mediante preguntas para

activar sus conocimientos previos. El facilitador le pide a Adriana que platique sobre el cuento que leyó, al respecto ella sólo dice que estuvo bonito.

En esta parte se puede constatar cómo los alumnos comparten los cuentos que leen, aún a pesar de que no siempre ellos presentan un resumen de lo que leyeron, sino que rescatan si les gustó o no, o leen un fragmento (como es el caso de Uriel), o participan cuando alguno de su compañero da su punto de vista sobre su lectura.

A manera de síntesis, se concluye de las interacciones tanto durante las pruebas y el programa de intervención, que la tríada 2 no logró trabajar colaborativamente, sino que se repartían las tareas, lo cual se observa en el postest, en donde ellos no fueron capaces de trabajar enfocados en una misma meta ni en propiciar el aprendizaje de cada uno. Además, los alumnos de esta tríada rara vez llevaban libro a casa y cuando éstos se discutían ellos no daban una reseña completa y amplia. El hecho de no leer periódicamente retrasa el proceso de apropiación de estrategias de comprensión lectora.

Sobre el uso de las estrategias de resumen, ellos durante las sesiones las conocieron a nivel conceptual, pero parecieron no ser capaces de usarlas ni en diferentes contextos ni sin la ayuda del facilitador, aunque en algunas ocasiones, alguno de los tres alumnos sí logró construir una idea. Al ver estos resultados se recomiendan más sesiones sobre uso de estrategias de resumen, que éstas al principio sean muy dirigidas para que posteriormente los alumnos las usen de manera autónoma.

Aún a pesar de que esta tríada no haya logrado hacer completamente suyas las estrategias de comprensión lectora, sí se presentaron algunos elementos los cuales dan cuenta del inicio y existencia de un proceso de apropiación de habilidades de comprensión de textos. Al hacerlo, usaron algunas guías o indicadores para incrementar su comprensión. A continuación se presentan dichos indicadores que deseablemente a futuro puedan conllevar a una apropiación más sólida de dichas habilidades, éstos son:

- Usar estrategia de construcción esporádicamente y de supresión(en algunas ocasiones con ayuda del facilitador)
- Al resumir usar tanto ideas del texto como conocimiento previo
- Exponer y negociar punto de vista (sin justificarlo)ya sea para plasmar una idea, para resumir otra o al mencionar la reseña de un libro
- Identificar elementos de la estructura narrativa

- Usar conocimiento previo e imaginación al hablar de un texto

A lo largo de este capítulo se analizaron tanto los resultados de cada tríada al resolver el pretest y el posttest como sus interacciones observadas tanto al resolver las pruebas como durante el programa de intervención. Lo que se puede concluir hasta esta parte es cómo paulatinamente los alumnos emplearon de manera más autónoma diversas estrategias de comprensión lectora, por ejemplo, ellos al resumir discutían sobre qué eliminar, cuál palabra cambiar, haciendo uso de sus conocimientos previos al relatar algo que habían leído. Estos son algunos indicadores que se han esbozado a lo largo de este capítulo los cuales dan cuenta de la existencia y del cómo se da el proceso de apropiación de habilidades de comprensión lectora. A continuación se enlistan las conclusiones generales de la presente investigación (véase capítulo 5).

Capítulo 5

Conclusiones

A fin de comprender las conclusiones propuestas a continuación, vale la pena recordar que fueron tres los objetivos que se persiguieron en esta investigación. El primer objetivo fue identificar las estrategias que tienen los alumnos antes de iniciar un programa de intervención para incrementar la comprensión lectora. Al revisar el pretest de ambas tríadas se identificó que ellos ya tienen conocimiento de la estructura narrativa, ya que desde pequeños están en contacto con ésta (Van Dijk, 1978).

Sobre el uso de estrategias de resumen se pudo ver que ellos no las aplican adecuadamente, sino resumen de lo que recuerdan, lo que conlleva a que su resumen tenga rupturas y no incluya los elementos más importantes. Otro punto es que los alumnos en muy pocas ocasiones durante el pretest volvieron a leer el texto para encontrar más fácilmente la información que se les solicita, por lo tanto las estrategias que emplearon es leer sin opinar nada, escribir ideas (como en una lluvia de ideas) que asemejen a un resumen, carente de elementos tanto de tipo narrativos como de marcadores lingüísticos. Al resolver el cuestionario los alumnos lo hacen con la información que recuerdan del texto, sin remitirse a éste.

Esta manera de resolver la prueba es la forma usual en la que ellos trabajan, en donde leen, pasando su vista pero comprendiendo poco y en muy pocas ocasiones discuten en equipo la lectura a fin de que sea comprendida del todo, aunado al poco tiempo que se le designa a la lectura grupal e individual. Por estos motivos, se diseñó un programa de intervención que incluyó la enseñanza guiada de las estrategias de resumen y de la estructura narrativa, además de momentos dedicados al fomento de la lectura fuera y dentro del aula.

El tercer objetivo de esta investigación fue identificar cómo es el proceso de apropiación de estrategias que siguen los alumnos de 4° grado que participan en un programa de promoción y fortalecimiento de habilidades de comprensión y animación a la lectura. Aunque existen programas de fomento y comprensión de lectura, sólo algunos se enfocan en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora que conlleven a un proceso de concientización en donde los alumnos no únicamente conozcan teóricamente dichas estrategias, sino que logren ser capaces de usarlas de una manera autónoma y reflexiva.

A través de una búsqueda documental exhaustiva, se constató que pocos programas tienen como objetivo dar seguimiento y potenciar la apropiación de habilidades de comprensión lectora aún a pesar de las dificultades por las que atraviesan los alumnos de primaria en la actualidad al querer comprender textos. De acuerdo con la teoría, sabemos que un proceso complejo como el de apropiación no es del todo o nada, que existe siempre y cuando, en este caso, un alumno interactúe con otro, es decir un facilitador, a fin de construir significados mediante su traslado del plano externo al interno (Vigotsky, 1978). Esto significa tomar algo que pertenece a otro y hacerlo propio (Bajtín 1981 en Wertsch, 1998). En esta investigación lo que perteneció al otro fue el conocimiento del facilitador sobre ciertas estrategias de comprensión lectora las cuales fueron modeladas y se enseñó su aplicación. El saber del otro se hizo social mediante la interacción y colaboración, buscando que los alumnos con un andamiaje adecuado fueran capaces de aplicar dichas estrategias de una manera autónoma y acertada.

Es así como, durante nueve sesiones, mediante el programa de intervención se buscó fortalecer el proceso de apropiación de habilidades de comprensión y animación lectora, del cual se concluye que gracias a éste los alumnos incrementaron su gusto por la lectura, aprendieron a usar las estrategias de resumen y de estructura narrativa de manera conjunta no únicamente para comprender textos, sino para que los textos sean más significativos y reales en sus vidas.

Esta comprensión de textos narrativos se dio en la medida en que los alumnos comenzaron a hacer suyas las estrategias enseñadas, es decir, se presentó una transición de los procesos externos mediados por el facilitador, al plano de la conciencia. Esta transición ocurrió cuando los alumnos generalizaron, verbalizaron y argumentaron los procesos que se comenzaron a encontrar en un plano interior, a una actividad exterior (Leontiev, 1995) socialmente compartida. Por lo tanto, estas acciones que enmarcan cierto grado de apropiación, en esta investigación se explican a través de una serie de indicadores, como por ejemplo: la identificación de la estructura narrativa, la lectura colaborativa, el uso autorregulado de ciertas estrategias de comprensión lectora, etc. De esto se puede señalar que sin un programa de intervención, es decir, sin una enseñanza previa sobre el uso adecuado de estrategias de comprensión de lectura en equipo, los alumnos no son capaces de resumir colaborativamente y muchos menos de hacer suyas algunas estrategias de comprensión lectora, sin antes conocerlas.

Ante estas perspectivas, se concluye al igual que en otras investigaciones, que los alumnos no cuentan con un repertorio completo y amplio de estrategias de comprensión de lectura (Rojas- Drummond y cols. 2005), lo que conlleva a que no entiendan lo que leen, repiten mecánicamente la información, sin necesariamente poder ni procesarla cognitivamente ni analizarla. Esto no sólo afecta a su rendimiento deficiente al comprender la lectura, sino va de la mano con sus carencias al redactar, leer y comprender cualquier tipo de texto. Al no comprender cabalmente lo que leen, los alumnos se frustran y se desmotivan dando como resultado a que ellos no disfruten la lectura, esto también se observó en la presente investigación. Es un círculo vicioso en donde los alumnos obligatoriamente deben leer pero como no necesariamente comprenden los textos, no disfrutan y la lectura aparte de ser impuesta puede llegar a ser un problema. En resumen, son dos los obstáculos de los alumnos al enfrentarse con un texto (de cualquier tipo): no lo comprenden cabalmente y no existe necesariamente interés ni gusto por la lectura.

En esta investigación se confirmaron y extendieron los hallazgos de investigaciones anteriores (Rojas-Drummond y cols. 1998) al emplear la enseñanza recíproca para fomentar que los alumnos comprendan los textos. Asimismo, se obtuvieron resultados positivos al enseñar a los alumnos a resumir textos para comprenderlos mediante macroestrategias.

A pesar de que se presentó una serie de problemas, se encontraron diversos resultados que permiten analizar cómo los alumnos comprenden la lectura. Asimismo, se observó cómo al lograrlo, los alumnos emplean estrategias tanto nuevas como previamente conocidas de manera autónoma y conciente. Entre los problemas se pueden señalar los siguientes: el programa de intervención fue corto (nueve sesiones de una hora y media aproximadamente), que únicamente se enseñaron dos estrategias de comprensión lectora, que el tiempo del fomento a la lectura era reducido por las otras actividades que se tenían que tratar, que los alumnos no siempre lograban trabajar en equipo, que a veces los lapsos de tiempo entre las sesiones eran más largos que una semana, que los alumnos empleaban las estrategias enseñadas únicamente durante el programa de intervención y no en sus clases regulares.

Otro obstáculo que posiblemente afectó en las puntuaciones de los resultados de la resolución de la prueba por tríada es el efecto de instrumentación, el cual se manifiesta cuando tanto en la evaluación inicial como en la final se aplica la misma prueba. Aunque durante la resolución de la prueba los alumnos parecieron

no reconocer la prueba, se podría encontrar una gama más diversa de los resultados al evaluar las mismas estrategias con una prueba diferente pero equivalente, esto con el fin de asegurar los cambios logrados en el avance de la comprensión de lectura.

Cabe resaltar que, aunque en esta investigación se obtuvieron resultados favorables, conviene fomentar más y mediante diversas metodologías (en la tríada 2) los indicadores de apropiación de estrategias de comprensión lectora observados a lo largo de la interacción al comprender textos a fin de consolidar dicho proceso en los educandos. En lo que concierne a las tríadas focales sería recomendable dar seguimiento durante un periodo más largo de tiempo al proceso de apropiación de habilidades de comprensión y animación lectora no únicamente en textos narrativos, sino en diversos tipos de textos como en los argumentativos o expositivos, en diversas asignaturas y contextos tanto escolares como sociales.

Otra dificultad presentada en esta investigación, fue que aparentemente el enfoque de enseñanza de estas estrategias fue nuevo para los alumnos, lo que conllevó a que únicamente las comenzaran a conocer, sobre todo de manera conceptual aunque en algunos casos sí las llegaron a aplicar. Si ellos ya las hubieran conocido, no sólo sabrían como usarlas, sino cómo emplearlas de una manera óptima, y podrían argumentar el cómo y el por qué de cada una. Bajo esta premisa, se propone en una siguiente ocasión la implementación de un programa de intervención más amplio, a trabajarse con los mismos niños, partiendo de la base que ellos ya conocen conceptualmente dichas estrategias, para así poder dar cuenta de más indicadores del proceso de apropiación de habilidades de comprensión lectora.

Otra cuestión importante a tratar en futuras investigaciones es identificar más y distintos indicadores que den cuenta del proceso de apropiación de diversas habilidades de comprensión lectora tanto individual como grupalmente, además de emplearse diversos tipos de textos (ya que en esta investigación sólo se emplearon los de tipo narrativo).

Sobre las líneas de seguimiento en futuras investigaciones en el campo de la comprensión lectora, se sugiere propiciar la enseñanza de más y diversas estrategias de comprensión lectora con el objetivo de llevar a cabo la lectura con un enfoque de aprendizaje compartido y significativo. Además, con esta investigación se refuerza el uso acertado del andamiaje para que los alumnos

logren emplear dichas habilidades y estrategias de una manera autónoma tanto de manera individual como grupal.

Se sugiere también observar y dar seguimiento al cómo los alumnos de manera individual van interiorizando las estrategias de comprensión lectora, ya que no podemos señalar que los alumnos al resolver una prueba en quipo se hayan apropiado de las estrategias de comprensión lectora debido a que no las convirtieron completamente en parte de quien ellos son (Wenger, 2001). Esto se debe a que las aplicaron únicamente para cierto tipo de texto y con la ayuda del facilitador. Se requiere que los alumnos transmitan y apliquen sus conocimientos teóricos y prácticos sobre el uso de las estrategias de comprensión lectora a otros entornos de aprendizaje, tanto de manera individual, como grupalmente.

Aunado a lo anterior, se sugiere promover mayor lectura individual y grupal, encaminada a generar mayor número de distintos tipos de inferencias al principio de manera guiada para que ellos finalmente puedan usar dicha estrategia de manera conciente y autorregulada.

Finalmente se propone que dentro de los programas de estudio se incluyan más y diversas actividades de fomento a la lectura, aunadas a diversas prácticas de enseñanza de comprensión lectora, con el objetivo de lograr su apropiación y transferencia a las diferentes asignaturas dándoles a éstas un significado personal, conceptual, procedimental como actitudinalmente. Se espera que estos principios repercutan en un rendimiento óptimo y significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Referencias

- Agostini, M. y Noel, M. (s.f.). Punto y coma... El que no lee se embroma. En AMEI-WAECE, *Talleres de animación a la lectoescritura* (p. 55-66). México: Trillas
- Arredondo, G. y Espinoza C. (2001). Proceso de lectoescritura inicial. En Swartz S., Shook R., Klein, A., Haag, K., *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 119-138) México: Trillas
- Baumann, J. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, Vol.31-32, pp.89-105
- Beltrán, S. y Téllez, J. (2002). El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura. En D. del Río, B. Álvarez, S. G. Beltrán y J. A. Téllez: *Orientación y Educación Familiar* (pp.1-16) Madrid: UNED / Colección Actas.
- Brown, A. y Palincsar (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L. Resnick (Ed.). *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp.393-443). Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, pp. 2-19
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós
- Caron. B. (2001). Por qué promover la promoción de la lectura. *Lectura y Vida*, año 23, número 3, pp. 36-43
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. VIII (17), pp. 129-142
- Castronovo, A. (1993). *Promoción de la lectura: desde la librería hacia nuevos lectores*. Buenos Aires: Colihue
- Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 53-61
- Cole, M., Engeström, Y., Vásquez, O. (2002). *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford University Press
- Condemarín, M. y Milicic, M. (1998). *Jugar y leer. Guía para padres y animadores de lectura*. Buenos Aires : Editorial de Nuevo Extremo

- Condemarín, M (1984). La teoría del esquema: Implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, año 5, número 2, pp. 27-34
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor: Ministerio de Educación y ciencia.
- Díaz- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill
- Fernyhough, Ch. (2008). 'Getting Vygotskian about theory of mind : mediation, dialogue, and the development of social understanding.'. *Developmental review*, 28 (2), pp.225-262.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. et al. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura* fascículos 1 al 5 edición especial de la Dirección General de Educación Especial, México: SEP-OEA.
- Gárate, M. (1996). *La comprensión de cuentos*. Madrid: Siglo XXI Editores
- García Madruga, J., Martín, J., Luque, J., Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI Editores
- García Madruga, J., Elosúa, Ma.R., Gutiérrez, F., Luque, J., Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós
- García, J. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de educación*. Número extraordinario: Sociedad lectora y educación, pp. 37- 51
- García, J. (2002). Fomento a la lectura en corresponsabilidad. *En ponencia presentada a las Jornadas de reflexión para bibliotecas escolares y públicas "25 años de animación a la lectura"*.
- Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*. Vol. 7, Num.1
- Gómez- Palacio, M., et al.(1995) *La lectura en la escuela*. México: SEP, p. 20.
- González, A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea. *Iberpsicología* 2001: 6.1.2
- González, R., Guízar, M., Sepúlveda, I., Villaseñor, L. (2003) La lectura: vinculación entre placer, juego y conocimiento. *Sinéctica* 22, pp. 52-56

- González, J. (2009). Animación a la lectura. *Revista digital innovación y experiencias*. No.25. pp. 1-11
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez. (1982) M, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.13-28) México: Siglo XXI Editores
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador
- Hernández, G. (2006). *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos. Análisis de sus posibles relaciones*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM
- Hung, D. (1999). Activity, apprenticeship, and epistemological appropriation: implications from the writings of Michael Polanyi. *Educational Psychologist*. Vol 34 (4), pp. 193-205
- Hymes, D. y Gumperz, J. (1972). *Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell
- INEE (2006). Resultados Nacionales de la Opción de Grado Modal. Recuperado el 22 de mayo de 2010 en http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=470&Itemid=1359
- INEE (2007). El aprendizaje en tercero de primaria. Recuperado el 22 de mayo de 2010 en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/primaria_ejecutivo/Partes/excale01.pdf
- Ibarra, S. y Guzmán, C. (2003). *Desarrollo de estrategias de colaboración y comprensión de cuentos dentro de una innovación educativa*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM
- Kintsch, W. (1977). Summarizing scrambled stories. *Memory and Cognition*. Vol. 5 (5), pp. 547-552
- Leontiev, A.N. (1993). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago
- Maqueo, A. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa
- Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de educación*. Número extraordinario: Sociedad lectora y educación, pp. 15-36

- Mata, J. (2009). *10 ideas clave: animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó
- McGinite, W., Maria, K., Kimmel, S. (1982) El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura. En Ferreiro, E. y Gómez. (1982), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.29-47) México: Siglo XXI Editores
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós
- Nussbaum, M. (2002). Appropriate appropriation: functionality of student arguments and support requests during small-group classroom discussions. *Journal of Literacy Research*, Volume 34, Issue 4, pp. 501- 544
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula* (pp.101-124) Barcelona: Graó
- Osoro, K. (s.f.) *El animador a la lectura y la escritura: actitudes y cualidades*. Recuperado el 20 de agosto de 2009 en http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=6&id_documento=30
- Paredes, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de educación*. Número extraordinario: Sociedad lectora y educación, pp. 255-279
- Pipkin, M. (1998). *La lectura y los lectores: ¿cómo dialogar con el texto?* Rosaio: Homos Sapiens
- PISA (2006). Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos de la OCDE. Recuperado el 10 de noviembre de 2009 en <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
- PISA (2006). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE. Recuperado el 22 de mayo de 2010 en <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
- Redondo, M, (s.f.). *Reading models in L2:toward an interactive paradigma*. Recuperado el 20 de mayo de 2009 en [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/10017/889/1/Reading%20Mod els%20in%20L2.%20Toward%20an%20Interactive%20Paradigm.pdf](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/10017/889/1/Reading%20Models%20in%20L2.%20Toward%20an%20Interactive%20Paradigm.pdf)
- Riestra, D. (s.f.). *Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua*.

Recuerpado el 14 de julio de 2009 en <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/DORA%20RIESTRA.pdf>

- Rodríguez N., (1985). Formación de hábitos de lectura en niños en edad escolar. *Lectura y Vida*, año 6, número 2, pp. 12-18
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós
- Roguero, N., Domenech, C., Cruz, M. (1996). *Animación a la lectura, ¿cuántos cuentos cuentas tú?* Madrid: Popular
- Rojas- Drummond, S., Mazón, N. y Vélez, M. (2005). Efectos de un programa de fortalecimiento de habilidades de comprensión de textos en educandos de primaria. *Revista mexicana de Psicología*. Vol.22 Num. 1. pp. 91-102
- Rojas- Drummond, G. Hernández, M. Vélez y Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school. *Learning and Instruction*. Vol. 88, No.1, pp. 37-61
- Rojas-Drummond y cols. (2006). Batería de instrumentos para valorar habilidades de colaboración, solución de problemas, alfabetización funcional y usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en educandos de primaria
- Rojas -Drummond y Peón Zapata (1998). Criterios de evaluación Zorro Glotón” en Ibarra, S. y Guzmán, C. (2003). *Desarrollo de estrategias de colaboración y comprensión de cuentos dentro de una innovación educativa*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM
- Rumelhart, D. (1983). *Introducción al proceso de información*. México: Limusa
- Salvador, J. (2006). *La autorregulación y la comprensión lectora de textos expositivos en niños otomíes*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Estrategias para mejorar su comprensión. Madrid : Santillana
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana
- Seda. I. (2001). La lectoescritura en niños de nivel preescolar. En Swartz S., Shook R., Klein, A., Haag, K., *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 81-93) México: Trillas

- Secretaría de Educación Pública(2008). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura. *Programa de fomento para el libro y la lectura: México lee, 2008*. Recuperado el 10 de noviembre de 2009 en <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/PDFContent/103945/mexico.pdf>
- SEP (2006). *Programa Nacional de Lectura*. Recuperado el 22 de mayo de 2010 en http://lectura.dgme.sep.gob.mx/pnl_dp_00.php
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid :Gráficas Rógar
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press: USA
- Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Grijalbo
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona; México: Paidós
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press

Anexos

Anexo 1

El Zorro Glotón

Había una vez un zorro comelón que tenía la piel café, con orejas anchas, garras filosas y patas grandes. Un día, el zorro iba caminando por un bosque muy verde, lleno de hermosas y perfumadas flores, bellísimas plantas y enormes árboles. Al pasar por un árbol, el zorro olfateó un aroma agradable; era una gran cesta de comida que unos granjeros habían dejado en el hueco del árbol. Haciéndose tan pequeño como pudo, pasó primero sus patas delanteras, luego su hocico y por último sus patas traseras por el estrecho agujero, para comerse el rico banquete sin que nadie lo viera.

El zorro comió y comió...y comió todavía más. Pero cuando terminó todo y quiso salir del árbol, no pudo.

Para salir trató de sacar las piernas pero se le atoró la panza, luego trató de sacar la cabeza y los brazos y se le volvió a atorar la panza. Después mordió y mordió el tronco pero sólo consiguió que se le cayera un diente.

Al ver que no podía hacer el hueco más grande, pidió ayuda al Señor ratón. Le gritó pero por más que el ratón lo jaló no pudo sacarlo. Entonces le llamó al señor conejo y a pesar de que éste lo jaló con todas sus fuerzas, tampoco pudo sacarlo.

Finalmente llegaron los granjeros hambrientos en busca de comida y encontraron el zorro adentro del árbol. Al verlo los granjeros se molestaron y trataron de sacarlo pero el zorro quedó atorado. El zorro no pudo salir del hueco del árbol sino hasta varios días después.

Resumen

Nombre:

Grado:

Grupo:

Escuela:

Fecha:

¿De qué trató la lectura? Escribe un resumen en los 8 renglones siguientes que contenga las ideas más importantes del texto que leíste.

Cuestionario

Nombre:

Grado:

Grupo:

1. ¿Quién es el personaje principal del cuento?

2. ¿En dónde se lleva a cabo el cuento?

3. ¿Qué hizo el zorro para llegar a la cesta de comida?

4. ¿Por qué después de comer ya no pudo salir el zorro del árbol?

5. ¿De qué formas trató el zorro de salir del árbol y qué resultados obtuvo de sus intentos?

6. ¿Qué pasó cuando los granjeros llegaron?

7. Al final del cuento, ¿por qué el zorro no pudo salir del árbol, sino hasta varios días después?

8. ¿Qué crees que nos enseña este cuento?

Anexo 2.

Criterios de evaluación para la prueba el Zorro Glotón (pre y post-pruebas: texto narrativo para alumnos de 4° grado)

Clave	Elementos	Respuestas	Criterio	Puntos
PRIN	Personaje	Un zorro, un zorro glotón	Personaje y problema	2
			Personaje y problema sugerido	1.5
	Problema	El zorro comió dentro de un árbol y después no pudo salir	Un elemento	1
			Ningún elemento	0
DES	Dos intentos de solución y sus problemas	<ul style="list-style-type: none"> El zorro intentó salir del árbol por sus propios medios El zorro pidió ayuda a otros 	Secuencia completa y lógica respetando el contenido, sin rupturas	2
			Secuencia completa y lógica respetando el contenido pero con rupturas	1
			Secuencia incompleta	.5
			La secuencia no es lógica	0
FIN	Final	El zorro no salió del árbol hasta varios días después	Se explicita en que acabó el cuento y/o infiere su explicación	2
			Intenta describir el final pero no logra inferir el final de forma completa	1
			Se omite el final	0
NE	Nivel de expresión	Nivel de expresión máximo mostrado a lo largo de las tres frases utilizadas en narración	Redacción resumida utilizando propias palabras a nivel de abstracción que va más allá del texto sin perder esencia (integración y generalización)	3
			Generalización que puede llegar a la construcción	2.5
			Redacción resumida utilizando casi las mismas palabras lo que provoca rupturas en la coherencia local	2
			Redacción parafraseada sin perder la esencia del autor	1.5
			Copiar o escribir las mismas palabras, incluyendo detalles	1
			Redacción textual	.5
			Redacción ilógica	0
MAR LOG	Marcadores lógicos	Había una vez, primero, entonces, después, finalmente	Uso de marcadores lógicos con la función de enlazar y enmarcar el discurso	1
			Uso de marcadores repetidos o copiados	.5
			No los utiliza o lo hace de manera inapropiada	0

Anexo 3. Carta descriptiva de las nueve sesiones del programa de intervención “Colorín colorado, este viaje ha comenzado

Sesión	Objetivos	Actividades	Materiales
1	<ul style="list-style-type: none"> • Repasar los tipos de texto narrativos presentados en la actividad del rally. • Definir qué es una biblioteca y qué es el proceso de leer. • Familiarizarse con la biblioteca de la escuela, los libros y su nuevo funcionamiento. • Diseñar título y logotipo de la sección narrativa en la biblioteca. 	<p>* Los facilitadores hacen un repaso sobre los textos narrativos y sus características revisadas dos sesiones anteriores (actividad del rally previo al programa de intervención), se espera que los alumnos participen activamente y argumenten todo el tiempo sus respuestas.</p> <p>* Los facilitadores dan la bienvenida a su nuevo espacio de la lectura, reflexión y discusión. A modo de introducción se guía a los alumnos a una lluvia de ideas acerca de las preguntas: ¿Qué es una biblioteca? ¿Qué es leer? Resaltando así sus conocimientos previos. Ya en la biblioteca los alumnos deben observar con detenimiento dicho espacio para que así puedan tanto aportar más en la lluvia de ideas como responder individualmente a lo que significa leer para ellos.</p> <p>* Para continuar arreglando la biblioteca los facilitadores piden a las tríadas que piensen y diseñen un título y un logotipo a nuestro espacio de los cuentos.</p> <p>* Los alumnos tienen la posibilidad de llevarse libros a su casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Cartulinas * Hojas * Colores, crayolas, acuarelas
2	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar la elaboración del nombre y logotipo del rincón de la lectura. 	<p>* Concluir con la elaboración del nombre de la sesión literaria y del logotipo.</p> <p>* Al finalizar la actividad se expone cada título, para posteriormente trabajar el título ganador en tamaño cartel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Cartulinas * Hojas * Colores, crayolas, acuarelas
3	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar el interés por los libros, entregando los pasaportes que ayudará a los niños a viajar a través del mundo de la lectura. • Fomentar la lectura recreativa y la reflexión en torno a ésta. • Escuchar una lectura en voz alta. 	<p>* Para retomar la lectura que los niños realizaron al escoger uno de los libros del rincón se pide que se sienten en círculo (formando grupos de 4 integrantes) para compartir su experiencia. Se puede hacer uso de preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Les gustó el libro que leyeron? -¿Por qué? -¿Ustedes habían vivido algo similar a lo que vivieron los personajes? ¿Qué hubieran hecho en el lugar del personaje...? -¿Qué personaje les gusto más, por qué? -¿Qué lugares pudieron conocer, cuál les gustaron 	<ul style="list-style-type: none"> * Cuento “La peor señora del mundo” * Pasaportes

		<p>más?, etc.</p> <p>* A fin incrementar el interés por la lectura en los alumnos, se les entregan pasaportes que les sirven para poder registrar cada libro leído tanto en clase como en casa. También pueden anotar lo que les haya gustado al leer dicho libro.</p> <p>* Se les lee en voz alta el cuento de “La peor señora del mundo”. Es muy importante que los alumnos presten atención a la lectura en voz alta, que participen y den sus puntos de vista.</p> <p>* Finalmente se les da tiempo a los alumnos de elegir un libro y llevárselo a su casa, explicándoles el uso del pasaporte y el préstamo de libros.</p>	
4	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la estructura de un cuento. • Saber en qué consisten las partes de un cuento. • Seguir fomentando el interés por la lectura a través del cuento. • Plantear los acuerdos de la biblioteca. 	<p>* Establecer los acuerdos para trabajar en la biblioteca.</p> <p>* Recordar aspectos relevantes (referentes a estructura del cuento) de “la peor señora del mundo”.</p> <p>* Asignar a cada tríada un elemento narrativo tanto de las partes (personajes primarios y secundarios, escenario) como de la estructura del cuento (inicio, nudo, desenlace, tema, problema, posibles soluciones y moraleja); ya teniendo esto, realizarán un dibujo que haga alusión a cada una de los elementos que componen la estructura narrativa.</p> <p>* Cuando los niños terminan, pasan ante el grupo para explicar y describir la parte del cuento que se les asignó.</p> <p>* Finalmente se les da tiempo para que escriban en su pasaporte y para que estén en la biblioteca.</p>	<p>* Hojas blancas</p> <p>* Plumones, colores, crayolas, gises, etc.</p> <p>* Pasaportes</p> <p>* Cuentos</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la comprensión de la lectura a través de la realización de preguntas enfocadas a reforzar la estructura y partes del cuento. • Enseñar a identificar la enseñanza de un cuento. • Familiarizarse aún más con la biblioteca de la escuela y las estructuras de los cuentos. 	<p>* Se hace el recordatorio de las partes y estructuras del cuento discutidas la sesión anterior.</p> <p>* El cuento “secreto de familia” se divide en 4 secciones las cuales están ocultas en diferentes partes de la biblioteca y entre los libros de la misma. Al final de cada una de las secciones del texto se presenta una pregunta de comprensión que guía a los alumnos a un entendimiento del contenido y a la resolución del caso que se plantea dentro del cuento.</p> <p>* Al concluir la última parte del cuento se hace lectura en voz alta del cuento original realizando oralmente las mismas preguntas que los niños respondieron para reforzar las estructuras del cuento. La última pregunta está enfocada a que los niños infieran la enseñanza del cuento, la cual debe ser discutida tanto en tríada como grupalmente.</p> <p>* Finalmente se dan los últimos 10 ó 15 minutos de la sesión para que los niños sigan explorando los libros que se</p>	<p>* Cuento “secreto de familia”</p> <p>* Copias con el texto del cuento.</p> <p>* Tarjetas</p> <p>* Sobres pequeños</p> <p>* Hojas blancas</p> <p>* Lápices, colores, plumones, etc.</p>

		encuentran en su biblioteca y le dediquen tiempo a la lectura individual, a la devolución y préstamo de libros y al llenado de sus pasaportes.	
6	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el uso de la supresión como estrategia de resumen. • Incrementar el gusto y motivación por la lectura leyendo cuentos en voz alta y recomendando otros cuentos para que los alumnos los lean. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se lee en voz alta el cuento de “Pedro y el lobo”. * Se les dice que para hacerlo más corto (para que lo entiendan sus compañeros de primero con quienes lo van a compartir) se debe usar la estrategia de supresión. * Por medio de una presentación se les explica cómo suprimir el cuento. *Una vez concluida la presentación, los niños usan la estrategia de supresión en el cuento impreso, por lo que en equipo, van a realizar las siguientes tareas: 1) leer un párrafo completo del cuento, 2) ponerse de acuerdo para determinar cuales son las ideas principales, 3) determinar cuál es la paja (argumentando el por qué), para así 4) subrayar lo más importante. 	<ul style="list-style-type: none"> * Cartulina o papel Bond de color * Lápices, colores, plumones, etc. de un cuento. * Cuento: “Pedro y el lobo” en formato Word e impreso. * Presentación PPT para modelar el uso de la supresión. * Banco de imágenes con ilustraciones alusivas al cuento de Pedro y el lobo.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Pasar lo subrayado a un esquema de resumen. 	<ul style="list-style-type: none"> * Cuando los niños terminan de subrayar lo más importante, pasan a un esquema en las computadoras lo subrayado (únicamente lo que no es paja). 	<ul style="list-style-type: none"> * Esquema para el resumen. * Cuento: “Pedro y el lobo” en formato Word e impreso.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las estrategias de resumen faltantes (generalización y construcción). • Aplicar las estrategias: supresión, generalización y construcción en el cuento de Pedro y el lobo. • Terminar de realizar el resumen del cuento “Pedro y el Lobo” • Identificar y usar inferencias mediante el cuento “el Rey Mocho”. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se modela por medio de una presentación y de un cuento (“Una aventura en el bosque”) las estrategias de resumen faltantes: generalización y construcción. * Posteriormente se continúa con los resúmenes del cuento en donde los alumnos tratan de hacer uso de las estrategias de resumen vistas durante la presentación, así mismo pueden incluir imágenes para finalizar el formato del cuento que entregarán a los alumnos de primer grado. * Finalmente se les lee en voz alta el cuento “El Rey Mocho” mientras se hacen preguntas referentes al uso de inferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> * Archivo de presentación en Power Point (sobre estrategias de resumen). * Cuento: “Pedro y el lobo” en formato Word e impreso. * Cuento “el rey mocho”
9	<ul style="list-style-type: none"> • Reafirmar las tres estrategias de comprensión lectora enseñadas durante el programa de intervención de fomento y comprensión de lectura , las cuales son: <ul style="list-style-type: none"> ○ estructura del cuento, ○ estrategias de resumen e ○ inferencias 	<ul style="list-style-type: none"> * Lectura en voz alta de “El túnel”. Durante la lectura se realizan preguntas con el objetivo de repasar de forma oral y grupal las tres estrategias de comprensión de lectura vistas en este módulo: estructura del cuento, estrategias de resumen (supresión, generalización y construcción) e inferencia. * Con ayuda de la presentación dialogar y discutir sobre los cuentos leídos, retomando las habilidades de comprensión enseñadas en este programa de intervención. * Finalmente, durante los últimos 20 	<ul style="list-style-type: none"> * Cuento “el túnel” * Presentación en Power Point * Pasaportes de lectura

		minutos los niños asisten a la biblioteca ya sea para que busquen un libro de su interés, para que continúen registrando sus lecturas en el pasaporte o para que continúen leyendo. Se espera que los niños se acerquen cada vez más a la lectura con la intención de comprender cada vez más y mejor lo que leen.	
--	--	--	--

Anexo 4. Resúmenes de la tríada 1

a) Pretest

¿De qué trató la lectura?. Escribe un resumen en los 8 renglones siguientes que contenga las ideas más importantes del texto que leíste.

El zorro comió tanto que se quedó
 atorado y no podía salir por su
 gran panza pero al principio
 el zorro un gran canasto de
 comida era de los granjeros
 que el alimento lo dejaron en
 un hueco de un árbol primero
 metió el hocico, después las patas
 delanteras luego la panza y las
 patas traseras

intento
 personaje + problema 2
 intento / secuencia 1
 NE → redacción, parafraseando 1.5
4.5

b) Posttest

¿De qué trató la lectura?. Escribe un resumen en los 8 renglones siguientes que contenga las ideas más importantes del texto que leíste.

Había una vez un zorro comelón
 un día vio una cesta de comida
 que estaba en un hueco era
 de unos granjeros, primero
 metió sus patas delanteras, luego su
 hocico para que nadie lo viera y se
 comió la comida luego cuando trató
 de salir ya estaba atrapado y entonces pidió ayuda
 Pero nadie pudo sacarlo entonces
 llegaron los granjeros y se enojaron
 y lo trataron de sacar pero
 no pudieron entonces días después pudo
 salir. ♡

MAR LOG 1
 personaje .5
 problema 1.5
 intentos (secuencia completa) 1
 final 1
 parafraseo 1.5
6.5

Anexo 5. Resúmenes de la tríada 2

a) Pretest

¿De qué trató la lectura?. Escribe un resumen en los 8 renglones siguientes que contenga las ideas más importantes del texto que leíste.

Un oso gloton tenía mucha hambre
 y que quedó atorado
 que no podía desatorarse y llamo
 al Raton
 y No pudo salir del arbol
 el oso al dia siguiente
 los granjeros fueron
 a su trabajo y se enojaron
 al verlo atorado en el arbol.

problema sugerido
 intento (DES)
 problema sugerido
 secuencia completa de rupturas. 1
 personaje .5
 2.5

b) Postest

¿De qué trató la lectura?. Escribe un resumen en los 8 renglones siguientes que contenga las ideas más importantes del texto que leíste.

Había una vez un zorro gloton que le gustaba comer
 muchas cosas. Que se atoro y no
 podia salir del arbol y despues,
 Unos granjeros llegaron y vieron al zorro
 atrapado en el arbol, accion doce tan
 pequeño como pudo. Salio del
 arbol y ya nunca bolvio hacer
 gloton. Fin.

personaje .5
 problema 1
 MAR LOG 1
 secuencia incompleta .5
 parafraseo 1.5
 4.5