

-720784



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROMOCIÓN DE RESILIENCIA EN NIÑOS DE 7 A 8
AÑOS EN RIESGO SOCIAL POR MEDIO DE UN
PROGRAMA PARA INCENTIVAR LA LECTURA**

**INFORME DE PRÁCTICAS
QUE PARA OBTENER EL
TÍTULO DE:**

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

**PRESENTAN :
APREZA RODRÍGUEZ LORETO
GARCÍA CORREA BERENICE**

**DIRECTORA : MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO
REVISORA : DRA. RINA MARÍA MARTÍNEZ ROMERO**

MÉXICO, D.F., CIUDAD UNIVERSITARIA MARZO 2013





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



UNAM.072
2013

M.

TPs.

H. JURADO

Mtro. Fernando García Cortés

Dra. Lizbeth Vega Pérez

Mtra. Marquina Terán Guillén

Mtra. Cecilia Morales Garduño

Dra. Rina María Martínez Romero

AGRADECIMIENTOS

A la UNAM y a la Facultad de Psicología:

Que siempre las llevaré presentes y mi ejercicio profesional será para honrar su grandeza.

A mis profesores:

Por todos los aprendizajes y por ser un modelo a seguir.

A la Mtra. Cecilia, la Dra. Rina, el Mtro. Fernando, la Dra. Lizbeth y la Mtra. Marquina:

Por todo su apoyo, tiempo y sugerencias.

A Florecer:

Ya que me abrieron las puertas no sólo para mi formación educativa, sino también para la personal. Al esfuerzo y cariño de todos los niños, en especial a mi caso "D".

A mi familia:

Por ser el origen, las raíces y mi cultura.

A mi papá Isaías y a mi mamá Loreto:

Por la oportunidad de existir, por su ejemplo de superación, por su comprensión y confianza. Por su amor incondicional y apoyo, ya que mis logros no hubieran sido posibles sin ustedes.

A mi hermana Circe:

Por ser un ejemplo durante toda mi vida y de quien aprendí aciertos.

A Rigel:

Por todo tu cariño y apoyo incondicional en los momentos más difíciles, pero también en los felices. Siempre serás mi estrella.

A mis amigos:

Por recorrer conmigo diferentes etapas de vida, porque siempre he podido y podré confiar en ustedes, por los aprendizajes, los momentos divertidos, por todo y por más son mi familia.

A Berenice:

Porque no hubiera podido tener una compañera más increíble por su determinación y valentía. Gracias por tu amistad.

A todos ustedes y a las innumerables personas que estuvieron ahí, gracias.

Loreto

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos los dedico a todas y cada una de las personas que han estado a mi lado cuando en mi andar por querer superarme y conseguir riquezas de vida, he tropezado, caído, trayendo conmigo marcas, victorias, cuando entonces me he incorporado y he buscado y encontrado esas sonrisas, enseñanzas y palabras inigualables.

No puedo dejar de destacar a mi madre quien simplemente no ha dejado de estar y no ha dejado de ser un ángel en mi vida, otro ser para mi fortuna también cual ángel en mi vida es Alanis quien siempre será la razón de mi más grande felicidad.

Berenice.

ÍNDICE

Resumen.....	7
Introducción.....	8
1. Antecedentes.....	12
1.1 Antecedentes Contextuales.....	12
1.2 Antecedentes Teóricos.....	14
1.2.1 Resiliencia.....	14
1.2.2 Factores de riesgo y factores protectores.....	16
1.2.3 Perfil resiliente.....	17
1.2.4 Rueda de la resiliencia.....	18
1.2.5 Los ambientes educativos como factores promotores de la Resiliencia.....	19
1.2.6 Resiliencia y lectura.....	20
1.2.7 La lectura.....	22
1.2.8 Comprensión lectora.....	25
1.2.9 Desarrollo de la comprensión lectora.....	27
1.2.10 La comprensión de cuentos en los niños.....	28
1.2.11 Estrategias de lectura.....	30
1.2.12 La lectura en voz alta.....	32
1.2.13 La lectura en la escuela.....	33
1.2.14 La animación a la lectura.....	35
1.2.15 La motivación.....	36
1.2.16 La importancia de la motivación a la lectura.....	38
1.2.17 ¿Cómo aproximar al niño a la lectura?.....	40
1.2.18 La lectura en México.....	42
1.3 Experiencias similares.....	43
2. Procedimiento.....	46
3. Programa de Intervención.....	49
3.1 Objetivos.....	49
3.2 Población.....	50

3.3	Espacio de Trabajo.....	51
3.4	Fases de la Intervención.....	52
3.5	Actividades.....	58
3.6	Materiales, Instrumentos y Recursos.....	60
3.7	Estrategias de evaluación.....	61
4.	Resultados.....	67
4.1	Caso "D".....	68
4.1.1	Motivación por la lectura.....	68
4.1.2	Evaluación inicial y final de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.....	70
4.1.3	Evaluación formativa de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.....	71
4.1.4	Evaluación de Resiliencia.....	75
4.2	Caso "F".....	76
4.2.1	Motivación por la lectura.....	76
4.2.2	Evaluación inicial y final de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.....	78
4.2.3	Evaluación formativa de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.....	80
4.2.4	Evaluación de Resiliencia.....	83
4.3	Caso "I".....	85
4.3.1	Motivación por la lectura.....	85
4.3.2	Evaluación inicial y final de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.....	87
4.3.3	Evaluación formativa de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.....	88
4.3.4	Evaluación de Resiliencia.....	92
4.4	Caso "R".....	94
4.4.1	Motivación por la lectura.....	94
4.4.2	Evaluación inicial y final de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.....	96

4.4.3 Evaluación formativa de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura	98
4.4.4 Evaluación de Resiliencia.....	100
4.5 Caso "J".....	102
4.5.1 Motivación por la lectura.....	102
4.5.2 Evaluación inicial y final de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura	104
4.5.3 Evaluación formativa de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura	106
4.5.4 Evaluación de Resiliencia.....	108
5. Discusión.....	111
6. Conclusiones.....	120
7. Referencias.....	128
8. Anexos.....	135
Anexo 1: Preguntas de la entrevista.....	136
Anexo 2: Evaluación de velocidad, fluidez y comprensión de lectura.....	139
Anexo 3: Lecturas de evaluación inicial y evaluación final.....	141
Anexo 4: Perfil del niño resiliente.....	143
Anexo 5: Bitácoras.....	145
Anexo 6: Cartas Descriptivas.....	147

RESUMEN

La lectura es una actividad intelectual fundamental para el desarrollo cognitivo de los niños y para el desarrollo de la resiliencia, la cual es la capacidad de los seres humanos de afrontar, superar y salir fortalecidos de las situaciones adversas.

La relación entre la lectura y la resiliencia está asociada con el logro académico, los sentimientos de autoeficacia y habilidades comunicativas. Por ello es determinante que los niños se sientan motivados cuando leen.

Al ser la lectura un macroproceso complejo, para promover el desarrollo de la misma será importante que los textos que lean los niños sean adecuados y atractivos, que existan ayudas directas para facilitar la comprensión lectora y dotarlos de autonomía en la lectura para que se sientan capaces y motivados de leer.

Con base en este marco teórico y a partir de un proceso de detección de necesidades, se encontró que los niños de 2do grado de primaria que pertenece a una organización de la sociedad civil (OSC) denominada Florecer Casa-Hogar se mostraban poco motivados por la lectura y su comprensión era muy limitada; por ello, se diseñó un programa de intervención psicoeducativo, cuyo objetivo general fue que los niños fortalecieran su autoconcepto como lector, su autoeficacia en la lectura y el valor que le asignan a la misma. Así mismo, que desarrollen la comprensión de cuentos infantiles y de forma paralela, también se promuevan en estos niños rasgos resilientes.

Para llevar a cabo dichos objetivos, se diseñaron tres fases de intervención y se trabajó con tres componentes: lectura en casa, niños con sus mamás o tutoras, lectura en la institución con la Guías Educativas y lectura durante el programa intervención. En total se llevaron a cabo 36 sesiones de una hora los días martes y jueves.

Las estrategias empleadas durante la intervención fueron el "rally de la lectura", la lectura en voz alta, la retroalimentación grupal, las ayudas directas para facilitar la comprensión y lectojuegos. Dichas estrategias se emplearon en el marco del círculo de la lectura, el cual era el contexto para compartir las experiencias de lectura en casa, escoger un cuento de forma grupal y leerlo en voz alta, brindar ayudas para facilitar la comprensión y retroalimentar la participación, realizar una actividad lúdica con base en el cuento y registrar la cantidad de lecturas realizadas. En todo este proceso hubo una cesión de autonomía hacia los niños.

Para poder reconocer el efecto de la intervención se evaluó con el apoyo de una entrevista la motivación por la lectura (autoconcepto como lector, autoeficacia y valor subjetivo que le asignan a la lectura); con una rúbrica el logro en la lectura (velocidad, fluidez y comprensión lectora) y con una escala, los rasgos resilientes (enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa).

Los resultados obtenidos muestran que tanto la motivación, como el logro en la lectura y los rasgos resilientes se desarrollaron y progresivamente ascendieron de acuerdo a diferentes niveles, con respecto a la evaluación inicial, aunque cada participante tuvo avances particulares. Esto pudo deberse a que la intervención posibilitó a los individuos compartir y expresar sus ideas y retomar las ideas de los demás para guiar y enriquecer la comprensión, brindando un clima cordial y seguro, en el cual el individuo tuviera la oportunidad de mejorar y alcanzar un mayor logro en la lectura.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo basa sus acciones de intervención en la teoría de la resiliencia; en la lectura, en la motivación y animación hacia la misma. La intervención mencionada se llevó a cabo con niños entre 6 y 7 años de edad que pertenecen a una casa hogar, en el Distrito Federal.

Para iniciar, se hablará de la lectura, la cual es una actividad intelectual fundamental para el desarrollo cognitivo de los niños. Gracias a la lectura, el pensamiento de los niños se abstrae, les posibilita tener un mayor control metacognitivo y estratégico, así mismo, les permite integrar los significados y relacionarlos con los conocimientos previos para adquirir nuevos conocimientos (García Madruga, 2006). Es por ello que el logro en la lectura está relacionado con un alto rendimiento académico (González, 2009; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2011), el cual, según Rutter (1995), es un factor protector y por tanto promotor de la conducta resiliente.

La resiliencia es el concepto que describe la capacidad que posee cada individuo para poder enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido de las experiencias adversas (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998).

La lectura puede ser un factor promotor de la conducta resiliente en sí misma ya que en el mismo contexto de la lectura y las ayudas brindadas, se pueden desarrollar habilidades que facilitan interactuar y comunicarse con otros (Ashcroft, 2004), además de que puede repercutir positivamente en la autoeficacia del individuo y en su autoestima (Kaniuka, 2009); ambos aspectos considerados factores protectores, que por lo mismo promueven la conducta resiliente.

Es por ello que, en el marco de la teoría de la resiliencia, la motivación hacia la lectura resulta fundamental ya que se ha demostrado en diversas investigaciones (Barker y Scher, 2002; Schutte y Malouff, 2007; Gates, 2002; Wigfield *et al.*, 2008; Lin, Robertson y Lee, 2009) que la motivación está relacionada con el logro en la lectura.

Esto es debido a que la motivación por la lectura hace que el lector tenga un mayor compromiso con esta actividad y por lo cual, es más probable que

desarrolle estrategias cognitivas y actitudes positivas hacia la misma (Wigfield *et al.*, 2008). Además, se ha encontrado que los niños más expuestos a la lectura tendrán un mejor desempeño en esta actividad (Schutte y Malouff, 2007; Fawson y Moore, 1999; Shaaban, 2006; Barker y Scher, 2002; Sears, 1999).

Es decir, si el niño genera actitudes positivas hacia la lectura fomentará el desarrollo de su hábito, de esta forma, estará expuesto a un mayor número de experiencias de lectura, desarrollará estrategias de comprensión, y como la actividad le resulta gratificante estará motivado. Aunado a esto, desarrollará factores protectores de la conducta resiliente; aspecto fundamental cuando se trabaja con poblaciones en riesgo psicosocial (Mata, 2008).

Por lo antes expuesto, resulta relevante la lectura y la motivación hacia la misma. Sobre todo si consideramos que en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en 2009 se muestra que los estudiantes mexicanos tienen competencias de lectura muy básicas con respecto a países como Finlandia. Además, según el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), sólo el 2% de la población de México tiene el hábito de la lectura.

En el caso más específico de la Asociación Civil denominada Florecer Casa-Hogar durante el proceso de detección de necesidades se observó que los niños de primaria tenían dificultades para leer, no se observó que poseyeran el hábito de la lectura, y desde su perspectiva, resultaba ser una actividad aburrida y hasta molesta.

Entonces, tomando como base las necesidades de la población con la que se trabajó, se realizó un programa de intervención psicoeducativo con el fin de incentivar a los niños hacia la lectura. Se pretende que éstos logren tener éxito en la misma desarrollando acciones, alta motivación y estrategias cognitivas, que les permitirán, posteriormente, a partir del acto lector, aprender dentro y fuera de las aulas.

Por lo cual, el objetivo de aprendizaje de este programa de intervención fue que los niños de segundo grado de primaria que residen en Florecer fortalezcan

su autoconcepto como lector, autoeficacia en la lectura y el valor que le asignan a la lectura, que desarrollen la comprensión de cuentos infantiles y de forma paralela, también desarrollen los rasgos resilientes.

El objetivo de enseñanza fue incentivar a los niños a la lectura, fomentar su velocidad y fluidez durante la misma y el desarrollo de la comprensión de cuentos infantiles. Así mismo, fomentar en ellos los rasgos resilientes.

Para lograr estos objetivos, las estrategias que se emplearon fueron: crear una rutina dentro de un círculo de lectura en voz alta fomentando la participación y motivación de los niños y en la cual, también participen madres o tutores y guías educativas; en esta misma rutina, se fomentó la fluidez y la velocidad de la lectura y la comprensión de textos. También se creó una biblioteca para que los niños pudieran disponer de textos diversos (en su gran mayoría cuentos infantiles) y tener accesibilidad a ellos. Asimismo se realizaron diversas dinámicas lúdicas asociadas a la lectura.

Para poder reconocer el efecto de la intervención en los niños, el objetivo de la evaluación fue identificar el nivel que tienen los niños de segundo grado de primaria de Florecer en cuanto a fluidez, velocidad de lectura y comprensión de cuentos infantiles. Así pues, se determinó si hubo cambios en su autoconcepto como lector, su autoeficacia en la lectura y el valor que le asignan a la misma, también se evaluó la resiliencia para conocer cómo se desarrolla de forma conjunta con la lectura. La evaluación se realizó a través de una entrevista para evaluar la motivación hacia la lectura, un instrumento para evaluar los rasgos resilientes, una rúbrica para evaluar la velocidad, fluidez y comprensión lectora, bitácoras, videgrabaciones y observación participante.

Los hallazgos encontrados en los procesos de evaluación sugieren que en la intervención, los niños se mostraron motivados por participar además de que las ayudas brindadas por parte de las facilitadoras como las de los pares facilitó tanto el desarrollo de la lectura en sus tres componentes de velocidad, fluidez y comprensión y la construcción de la autoeficacia.

Con las actividades planeadas dentro de la intervención, principalmente se pudieron desarrollar rasgos de la conducta resiliente tales como comunicarse de

maneras diversas, expresar sus emociones de forma asertiva, mostrar interés e iniciativa, respetar su ambiente y recursos, aceptar y respetar las opiniones de los demás, manifestar gusto por las actividades que realizan, reconocer cuando cometen faltas, reconocer las cualidades positivas, logros y virtudes propias y de los demás, mostrarse alegres, utilizar expresiones de cortesía, resolver problemas, mostrar respeto, brindar y pedir apoyo.

Es por ello que se concluye mencionando que las acciones que se realizan para incentivar la lectura apoyan el desarrollo de la lectura y de rasgos que promueven la conducta resiliente de niños en riesgo psicosocial.

En los siguientes apartados, se describirán de forma más detallada y puntual la intervención realizada. En el apartado uno se describen los antecedentes contextuales de la institución y los antecedentes teóricos tales como la resiliencia, la lectura y la motivación hacia la lectura, los cuales como ya se mencionó sustentan este trabajo.

En el apartado dos se encuentra el procedimiento de las acciones llevadas a cabo y describe de forma cronológica la formación teórico-práctica de las autoras.

En el apartado tres se encuentra descrito de forma específica el programa de la intervención, es decir, los objetivos, la población, espacio de trabajo, fases de trabajo, actividades contempladas, materiales, instrumentos y recursos y estrategias de evaluación.

En el apartado cuatro se describen, se analizan y se muestran figuras que representan todos los resultados obtenidos por cada caso. En el apartado cinco se analizan los resultados con base en los antecedentes teóricos. En el apartado seis se encuentran las conclusiones, en las que se brinda una explicación sobre cómo se desarrollaron de forma conjunta los ejes teóricos de este trabajo, se describen los alcances, recomendaciones y se comentan las reflexiones personales.

Las referencias para consultar las citas bibliográficas y los anexos se encuentran en los apartados siete y ocho respectivamente.

1. Antecedentes Contextuales y Teóricos

1.1 Antecedentes Contextuales

La formación teórico- práctica de las autoras de este Informe se desarrolló en Casa Hogar Florecer A.C., bajo el proyecto "Aspectos Psicosociales en Niños y Adolescentes: Evaluación, Investigación, Intervención y Servicio".

Casa Hogar Florecer A.C. es una Organización de la Sociedad Civil (OSC) ubicada en la colonia Alfonso XIII en la delegación Álvaro Obregón del Distrito Federal. En sus instalaciones alberga y asiste de manera profesional a 46 niños en situación de riesgo social provenientes de ambientes adversos. Los niños tienen una edad entre los 3 y los 18 años, es por ello que, cursan diferentes grados escolares desde preescolar, primaria, secundaria y hasta el bachillerato. Debido a que el horario de esta asignatura teórico práctica del Campo de la Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es matutino, el equipo de psicólogas sólo trabaja con los niños de primaria, sin embargo, también se convive con los de secundaria y bachillerato durante la comida.

La institución cuenta con diversos espacios en dos plantas para que los niños que residen ahí de lunes a viernes puedan realizar todas sus actividades. Cuenta con un patio, de 5 metros de ancho y 10 de largo aproximadamente, para realizar juegos y diversas dinámicas. Tiene un comedor con 5 mesabancos para 6 personas cada uno, en los cuales, también se realizan tareas académicas o actividades manuales. Para que los niños puedan realizar sus rutinas de higiene cuenta con dos medios baños y un área de regaderas. Cuenta con biblioteca y una sala de cómputo como apoyo a los niños para complementar actividades académicas y lúdicas. Una sala de usos múltiples, en la cual hay sillones, un televisor y un pizarrón. Los 4 dormitorios se encuentran en el segundo piso, cuentan con camas tipo litera en la que cada niño tiene un espacio propio e individual para dormir. También cuenta con cocina, bodega y un área de juguetes.

Los objetivos de Florecer son crear acciones y programas para fortalecer la autoestima, el rendimiento académico, la salud, la participación en la comunidad,

los vínculos con la familia, la escuela y la sociedad; todos ellos considerados por la literatura, factores protectores de resiliencia (Morales, 2010).

Los factores protectores son los que pueden actuar como escudo para favorecer el desarrollo a pesar de la alta exposición a factores de riesgo.

Para fortalecer la autoestima se realizan diversas dinámicas en un proceso grupal con los niños en las mañanas. Para la promoción de la salud, los niños llevan a cabo rutinas de higiene como lavarse los dientes, bañarse y limpiar el lugar en donde habitan, además, existen jornadas de salud por diversos especialistas. Para la promoción de la participación activa dentro de la comunidad, los niños son encargados de un rol dentro de la misma institución, lo cual ayuda a fomentar la responsabilidad y la importancia de la misma para beneficio de todos. Para la promoción de los vínculos entre familia, escuela y sociedad, se realizan algunas reuniones para fomentar acciones que promuevan la resiliencia y la convivencia entre los representantes de cada institución.

Para fomentar el rendimiento académico en los niños, las alumnas de la Facultad de Psicología de la UNAM haciendo uso de la metodología de la observación participante realizan con ellos una rutina de acompañamiento psicoeducativo. Esta actividad también tiene como fin detectar necesidades de los niños para poder intervenir y saber qué acciones tomar para mejorar su desarrollo.

En un primer momento, para organizar el acompañamiento psicoeducativo, las alumnas de la Facultad de Psicología trabajaron con diversos niños y posteriormente, se formaron los grupos de trabajo con base en los grados de los niños y las motivaciones de las psicólogas y los niños.

En la propia experiencia se trabajó con los niños de primer año de primaria, sin embargo, al iniciar la intervención, los niños pasaron a 2do año de primaria. Las actividades realizadas con estos niños fueron el acompañamiento psicoeducativo y rutinas sistematizadas.

Durante el periodo de detección de necesidades se encontró que la lectura fue una actividad que realizaban con frecuencia como tarea, pero los niños mostraban poca motivación para realizarla y les resultaba algo tedioso. También se observó que algunos niños presentaron muchas dificultades para leer, por ello,

se optó por sistematizar la lectura al término de las tareas académicas, sin embargo, el resultado era el mismo, aburrimiento, baja comprensión de lectura y prisa por terminar. Por lo cual se decidió diseñar un programa de animación a la lectura, lo cual resulta importante ya que el gusto por la lectura es imprescindible para que el niño pueda desarrollar la competencia de la lectura (Hernández y Hernández 2009; Barker y Scher, 2002; Schutte y Malouff, 2007; Gates, 2002; Wigfield *et al.*, 2008; Lin, Robertson y Lee, 2009).

Al buscar evidencia empírica para realizar la intervención, se encontró que la competencia de la lectura es elemental para lograr el éxito académico (González, 2009; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2011), el cual es un factor protector y promotor de resiliencia (Rutter, 1985). Además, en el contexto de la lectura y con las ayudas brindadas para facilitar la comprensión del texto, se pueden desarrollar habilidades que facilitan interactuar y comunicarse con otros (Ashcroft, 2004) y repercutir positivamente en la autoeficacia del individuo y en su autoestima (Kaniuka, 2009); por ello, es benéfico para los niños en riesgo psicosocial que habitan y son atendidos en Florecer Casa Hogar.

Así, se sabe que el éxito académico repercute en el fortalecimiento de diversas áreas en el niño y en la promoción de la conducta resiliente, por lo cual se busca que el niño adquiera gusto y placer por la lectura, una actividad que le será una herramienta muy útil en su desarrollo pues podrá comunicarse libremente, alcanzará seguridad y confianza en sí mismo.

1.2 Antecedentes Teóricos

1.2.1 Resiliencia

Desde hace mucho tiempo, se ha observado que algunos seres humanos logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive, logran superarse y desarrollarse de manera sana en las esferas bio-psico-social (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, Grotberg, 1998).

El paradigma de la resiliencia emerge de los campos de la psiquiatría, la psicología y la sociología sobre cómo los niños y adultos se sobreponen al estrés, el trauma y el riesgo en sus vidas (Henderson, 2003).

Con la hipótesis de que situaciones adversas como pueden ser: pérdidas de familiares, abusos físicos y psicológicos, fracasos, arrestos, pobreza, embarazos prematuros, entre otros, es posible reconocer que éstas condenan a la gente a sufrir y a no reponerse jamás a lo largo de su vida, surgen estudios en donde un estilo de afrontamiento resiliente a las adversidades actúa como una competencia para afrontar dificultades y salir fortalecido de ellas. Por tanto, el sujeto que se encuentra en una situación adversa por medio de la resiliencia es capaz de sobreponerse generando nuevos pensamientos para salir adelante, cambiando su conducta y encontrando un sentido positivo a su vida a lo largo de su desarrollo.

Existen diversas definiciones sobre resiliencia. Según Melillo (2004) la resiliencia es una capacidad de los seres humanos de superar los efectos de la adversidad en la que están sometidos e, incluso, de salir fortalecido de la situación.

Rutter (1985) menciona que la resiliencia es una capacidad del individuo que posibilita tener un desarrollo sano a pesar de estar en un medio insano. Además menciona que la resiliencia se construye a través del tiempo en la interacción del individuo con su ambiente social.

Henderson (2004) menciona que la resiliencia es un atributo que posee cada individuo de forma personal para poder mitigar el impacto de las situaciones negativas o estresantes. Además menciona la importancia de la dinámica entre los factores protectores y el contexto para favorecer la resiliencia.

Quiñones (2007) sugiere que la resiliencia es la capacidad del sujeto, que a partir de situaciones adversas, construye o reconstruye alternativas tanto del sí mismo como sujeto como de los procesos relacionales y de las condiciones de los entornos particulares de convivencia en que se desenvuelve.

Boix (2007) indica que la resiliencia es la capacidad de las personas de hacer frente a las adversidades y de reestructurarse después de las experiencias difíciles de la vida.

Con base en los autores anteriores y para fines de este trabajo, la resiliencia se concibe como *el concepto que hace referencia a la capacidad que*

posee cada individuo para poder enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido de las experiencias adversas. Esta capacidad es construida por los individuos y la desarrollan en interacción con el contexto a través de un proceso de reestructuración.

En el siguiente apartado se expone la dinámica del enfoque de la resiliencia en el desarrollo psicosocial de los individuos.

1.2.2 Factores de riesgo y factores protectores

La resiliencia surge de dos enfoques complementarios para lograr el desarrollo psicosocial, que son el enfoque del riesgo y otro es el de protección. Éstos interactúan para lograr un desarrollo óptimo.

Asociado al enfoque del riesgo, existen los factores de riesgo, éstos son características o cualidades de una persona o comunidad que están relacionados a una elevada probabilidad de dañar la salud y el desarrollo psicosocial de los individuos (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, Grotberg, 1998).

Manciaux (2003) propone agrupar los factores de riesgo en cuatro categorías: a) La situación familiar perturbada, con trastornos psiquiátricos o conductas de adicción de los padres, muerte de uno o ambos padres, larga separación del cuidador primario, ausencia del padre o de la madre, discordia familiar crónica, violencias familiares, maltrato físico y/o psíquico, incesto, separación de los padres, entre otros.

b) Los factores sociales y ambientales. Aquí podemos mencionar la pobreza y los entornos pobres, sobrepoblados, sucios y descuidados que exponen al individuo a diversas enfermedades.

c) Tener problemas de salud, ya sean momentáneos o crónicos. Dentro de este marco también se encuentran las limitaciones físicas, enfermedades terminales, embarazos prematuros y malnutrición.

d) Diferentes catástrofes que no pueden ser controladas por las personas, tales como desastres naturales y guerras.

Resulta relevante mencionar que los factores de riesgo no actúan solos y dependerán también de la etapa del ciclo vital en la que se encuentre el niño y al

mismo tiempo en su desarrollo. También dependerán del contexto familiar, social y cultural en el que se encuentre el individuo.

En contraste, los factores protectores son los que pueden actuar como escudo para favorecer el desarrollo a pesar de la alta exposición a factores de riesgo. Henderson y Milsten (2003) los señalan como características de la persona o el ambiente que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes.

A su vez, los factores protectores pueden ser externos o internos debido a que el individuo desarrolla la resiliencia a partir de la interacción con el medio. Los factores protectores externos se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños ejemplo de ellos son: el apoyo, cuidado y amor de la familia, oportunidades económicas y ambientes que fomenten la salud del individuo. Los rasgos internos se refieren a atributos de la propia persona: autoestima, seguridad y confianza de sí mismo, desarrollo de la inteligencia, facilidad para comunicarse, empatía, sentido del humor, tolerancia a la frustración, capacidad para crear vínculos con otras personas, etc. (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, Grotberg (1998).

Sin embargo, la interacción de estos factores no significa que una persona muestre conducta resiliente, sino que ésta debe de desarrollar estrategias y conductas que le permitan sobreponerse a las diversas situaciones adversas y construir un perfil resiliente (Grotberg, 2001).

1.2.3 Perfil resiliente

Como se mencionó en el apartado anterior, los factores protectores facilitan y dan pie a la conducta resiliente pero para que ésta se desarrolle, el individuo debe de interactuar en su contexto para que pueda generar estrategias de superación y habilidades para resolver problemas (Walsh, 2004).

El desarrollo de la conducta resiliente es sumamente importante ya que las situaciones adversas no son idénticas ni estáticas. De la misma manera, las conductas resilientes tampoco son estáticas, van cambiando en la interacción del

individuo con su contexto, permitiéndole a éste, sobreponerse de manera positiva (Grotberg, 2001; Cunningham, 2009).

El perfil resiliente refleja los factores protectores esperados en la persona para poder sobreponerse a las situaciones adversas y lograr así desarrollarse de manera adecuada. Dichos factores son sociales, saber resolver problemas, ser autónomo y tener un sentido del propósito.

Brooks (2004) menciona que los individuos que muestran conducta resiliente son los que tienen una serie de actitudes sobre ellos mismos que influyen en su conducta y en las habilidades que desarrollan. A esta serie de habilidades el autor le nombra *mentalidad*, por tanto una mentalidad resiliente está compuesta por diversas características como lo son: tener empatía con los demás, sentir que controlamos nuestra vida, saber cómo afrontar al estrés, desarrollar una comunicación efectiva y habilidades sociales, tener estrategias para solucionar problemas y tomar decisiones, aprender tanto del éxito como del fracaso, sentirse especial (no egocéntrico) mientras ayudamos a los demás a sentir lo mismo, entre otros.

Para promover los factores de resiliencia y tener conductas resilientes la autora Grotberg (2001) describe que se requieren estrategias para promover los factores resilientes que ella ha clasificado en 4 apartados: “*yo tengo*” que hace referencia al apoyo de los otros, “*yo soy*” y “*yo estoy*” que hacen referencia a la fortaleza para resolver conflictos y autoestima del propio sujeto, y “*yo puedo*” que hace referencia a la adquisición de habilidades personales para resolver los problemas.

Hasta ahora se ha hablado solo del individuo, en el siguiente apartado se mencionará qué se puede hacer como promotor de la resiliencia en los otros.

1.2.4 Rueda de la resiliencia

Sobre el riesgo y la resiliencia surgen seis puntos claves que sintetizan de qué forma los diferentes contextos como la familia, la escuela y la comunidad pueden fungir como factores protectores externos y así, ayudar a que el individuo logre desarrollar y fortalecer los factores protectores internos relacionados con estos

seis puntos de la Rueda de la resiliencia propuesta por Henderson y Milstein (2003).

1. *Enriquecer los vínculos*: Esto implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial, y se basa en pruebas indicativas de que los niños con fuertes vínculos positivos incurrirán mucho menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos.
2. *Fijar límites claros y firmes*: Consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y responde a la importancia de explicitar las expectativas de conducta existentes.
3. *Enseñar habilidades para la vida*: Éstas incluyen la cooperación, la resolución de conflictos, las estrategias de resistencia y la asertividad, destrezas comunicacionales, tomar decisiones y un manejo sano del estrés.
4. *Brindar afecto y apoyo*: Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Este afecto puede provenir de personas que no necesariamente sean de la familia biológica.
5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas*: Es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y realistas a efectos de que obren como motivadores eficaces.
6. *Brindar oportunidades de participación significativa*: Esta estrategia significa otorgar a los alumnos, a sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

En este trabajo se retoman estos puntos para fortalecer la resiliencia a partir de la intervención psicológica para incentivar la lectura.

1.2.5 Los ambientes educativos como factores promotores de la Resiliencia

Los individuos que realizan sus estudios de forma regular atraviesan diferentes etapas del desarrollo, en las cuales van fortaleciendo su conducta resiliente en los diferentes ciclos de su vida escolar (Henderson y Milstein, 2003). Es por ello que

es importante evitar que los estudiantes deserten del sistema educativo, porque además de ser un ambiente educativo promotor de resiliencia, también aprenden habilidades para el mundo laboral.

La escuela es un contexto clave para que los individuos desarrollen capacidades para sobreponerse a la adversidad debido a que exigen al alumno una constante superación personal, imponiendo nuevos retos pero con ayuda para poder resolverlos. De igual forma, la escuela permite la interacción entre pares, esto puede ayudar al individuo a formar lazos y comprender situaciones gracias al apoyo de sus amigos (Pagliarulo, S/F).

En el proceso educativo, la resiliencia empieza a cobrar importancia porque está demostrado que, después de la familia, la escuela es un ambiente clave, fundamental para que los niños adquirieran las competencias necesarias para salir adelante gracias a la capacidad para sobreponerse a la adversidad. El ámbito educativo se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia de los niños y los adolescentes para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable (Melillo, 2004).

Sin embargo, las escuelas no son el único ambiente educativo, existen las instituciones educativas de corte informal y no formal como Florecer Casa-Hogar A.C. Ahí mismo, los niños pasan la mayor parte de su tiempo en un constante acompañamiento y fomento para el desarrollo de la resiliencia, además de que reciben apoyo psicoeducativo para fortalecer habilidades académicas evitando así la deserción escolar y promover el logro escolar.

1.2.6 Resiliencia y lectura

Como se menciona en apartados anteriores, la resiliencia es el concepto que hace referencia al conjunto de procesos sociales e intra-psíquicos que posibilitan tener una vida sana a pesar de estar inmerso en un medio con múltiples factores que promueven conductas de riesgo (Rutter, 1985). El mismo autor en 1995 menciona que el logro académico es un factor que promueve la resiliencia.

McTigue, Washburn y Liew (2009) mencionan que para desarrollar las habilidades de lectura en niños pequeños también se debe considerar la

enseñanza socioemocional puesto que estas habilidades están relacionadas con la persistencia y determinación para alcanzar el logro de la lectura.

Kaniuka (2009) realizó una investigación para observar cómo se relacionan los aspectos socioemocionales con el logro en la lectura, para ello realizó una intervención que incluía las variables socioemocionales y las de comprensión de lectura de niños de 3°, 4° y 5° de educación elemental con un récord de bajo rendimiento. Los niños que participaron en esta intervención tuvieron una mejoría en su desempeño de la lectura y lo que influyó positivamente su buena actitud hacia esta actividad. Además, encontró correlación entre la buena actitud hacia la lectura y la autoestima saludable.

Otra experiencia similar fue la encontrada en la investigación de Ashcroft (2004), en la cual, la lectura y las ayudas brindadas propiciaron tanto la competencia lectora como las habilidades sociales, en especial la de comunicación. En conclusión, la autora encontró que el contexto de la lectura puede mejorar las habilidades sociales de los alumnos debido a que se les brinda la oportunidad para mejorar la autoeficacia derivada de una actividad (lectura) y se les facilitan situaciones para interactuar y establecer relaciones de ayuda mutua. Lo que también fomenta la motivación intrínseca hacia la tarea. De esta forma también se evita el fracaso académico.

De manera opuesta, también se encuentra que los niños que están expuestos a factores de riesgo durante el preescolar tienen mayor probabilidad de tener problemas socioemocionales y existe una relación negativa entre exposición a factores de riesgo y logro académico (Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon y Hooper, 2006).

Se ha encontrado que los niños que están expuestos a diversos factores de riesgo, generalmente, no le toman importancia a la escuela, lo que causa el ausentismo y el fracaso escolar, posteriormente la deserción del sistema educativo (Waxman, Padrón, Sheen y Rivera, 2008).

Otro factor de riesgo externo tal como vivir en un sector marginado urbano con condiciones precarias merma el desarrollo lingüístico de los niños y cuando los niños tienen un bajo dominio lingüístico tienen menos posibilidades de

intercambio social y de aprendizaje. Es importante saber que los problemas de comprensión no sólo frenan al individuo en la escolarización, sino también en su desarrollo cognitivo general (Manrique y Borzone, 2012).

Afortunadamente, se encontró que la protección parental y el desarrollo de habilidades lingüísticas fungen como factores protectores durante la infancia en la primaria (Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon y Hooper, 2006). El desarrollo de las habilidades lingüísticas puede fungir como factor protector debido a su ya conocida relación con el logro académico o éxito escolar (González, 2009). A su vez, el logro académico está relacionado con permanencia en la escuela y ambos están relacionados con la promoción de la resiliencia ya que la escuela, ofrece muchas oportunidades para mejorar la autoestima, el concepto de autoeficacia e interactuar con otros (Dent y Cameron, 2003).

Además de que la lectura puede funcionar como un factor protector para fomentar la conducta resiliente, se necesita contar con rasgos resilientes para superar los constantes retos de la lectura, aprender de las fallas cometidas y seguir proponiéndose metas para alcanzar logros en la lectura (McTigue, Washburn y Liew, 2009).

1.2.7 La lectura

Debido a lo mencionado anteriormente es conveniente hacer una revisión más detallada del concepto de lectura y sus implicaciones. El sentido etimológico de *leer* tiene su origen en el verbo latino *legere*, el cual connota las ideas de recoger, cosechar, adquirir un fruto (Sastrías, 1997).

Diversos autores como García Madruga (2006), Manrique y Borzone (2012) Garate (1996), señalan que leer es un proceso cognitivo complejo, en el cual se realizan subprocesos simultáneos tales como el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y el análisis semántico. La comprensión se da en paralelo pero es necesario realizar procesos cognitivos tales como interpretar la información con base en los conocimientos previos y dándole significado a la nueva información para crear una representación mental del texto.

Además mencionan, que durante el procesamiento se ponen en juego los conocimientos sobre la estructura del texto, las estrategias y la capacidad para dar coherencia y lógica a lo que se lee.

Así mismo, García Madruga (2006) menciona que la lectura es un proceso secuencial por el que el lector tiene que ir conectando la información que aparece en las oraciones sucesivas, construyendo una representación mental coherente del significado del texto, es decir, que sea una red conectada de ideas. El logro de esta coherencia es la comprensión.

Debido a la gran cantidad de acciones cognitivas realizadas durante la lectura, ésta es considerada como un macroproceso en donde los subprocesos se realizan por niveles.

En primer lugar se encuentra el procesamiento léxico que incluye los aspectos superficiales tales como la identificación de palabras. En segundo lugar está el procesamiento sintáctico, que es cuando se establecen las relaciones gramaticales para formar oraciones coherentes. En el tercer nivel, se realiza el procesamiento semántico-pragmático que hace referencia a la relación entre el significado de las oraciones y la identificación de los propósitos del autor. Finalmente, se elabora el modelo referencial en donde se construye un modelo mental en el que se relacionan todos los elementos del texto.

Solé (1997) también retoma la lectura en tres distintos niveles. El primer nivel se caracteriza principalmente por lo sensorial, la lectura de la palabra escrita implica la correlación de una imagen sonora con su correspondiente imagen visual en la mente humana. En el segundo nivel la lectura es el dominio de la decodificación de un mensaje depositado en un sistema de signos. En el tercer nivel, la lectura es un proceso por el cual tenemos acceso a la experiencia y al conocimiento humanos a través del lenguaje escrito.

Respecto al primer y segundo nivel existen autores que proponen otras definiciones. Por un lado, las concepciones cognitivas conciben a la lectura como el discurso entre las ideas escritas por un autor y los conceptos, opiniones, esquemas y actitudes de un lector. Desde esta perspectiva, la lectura es definida como un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están

involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas. Por lo cual, es un error suponer que la lectura es un mero proceso de reconocimiento de signos y palabras. El reconocimiento y el acceso al léxico constituyen la fase primera y la más elemental de un proceso complejo, constructivo e integrador (Morón, 2001).

Bajo la perspectiva sociocultural, leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Esta afirmación tiene varias consecuencias, en primer lugar, implica la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Implica además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura o dicho de otra forma, que siempre leemos con un fin, para alcanzar alguna meta (Solé, 1999).

Una perspectiva más amplia es el modelo del compromiso con la lectura, ya que conjunta los elementos motivacionales, conductuales y cognitivos (uso de estrategias de comprensión) que tienen como resultado el proceso de la lectura. Bajo este modelo, los lectores expertos son aquellos que están motivados, leen de manera autónoma y entienden bien el texto, por su parte, los lectores novatos no están motivados, leen por compromiso y no entienden el texto (Wigfield *et al.*, 2008).

Con ello, uno de los objetivos de la educación en México es fomentar esta competencia lectora, la cual se define como: *"La capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo"* (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2011).

Consolidar dicha competencia en los niños es sustancial, ya que como menciona Agüera (2007) algunos de los beneficios es que al desarrollar el lenguaje, el cual es un factor de éxito escolar, se fomenta la habilidad creadora, estimula la producción de textos, facilita la expresión de emociones y afectividad y permite el desarrollo de procesos de pensamiento.

En el siguiente apartado se describe la meta de la lectura, que es la comprensión lectora.

1.2.8 Comprensión lectora

La comprensión de textos es esencial en la lectura, de hecho, la meta de la lectura es comprender (Golder y Gaonach, 2002).

La Secretaría de Educación Pública (S/F) define que la comprensión lectora es la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito, implica poder identificar la esencia del texto, relacionando e integrando la información leída con los conocimientos del individuo, lo que deriva en inferencias. Para lograr la comprensión de lectura, el lector se apoya en sus estrategias de comprensión y en la utilización de otros recursos paratextuales (imágenes, formato, etc.)

Según Kintsch (1988) la comprensión de textos es un proceso cognitivo que incluye la construcción de un esquema mental y la integración de la reproducción del discurso o texto. Ambos procesos se representan mentalmente por una red asociativa de nodos.

García Madruga (2006) también considera a la comprensión de textos como un proceso cognitivo, en el cual se representa a través de un esquema mental lo que describe el texto. La construcción del modelo mental supone un complejo proceso de codificación y manipulación de la información que incluye tres grandes subprocesos: el reconocimiento de palabras y acceso léxico, el análisis sintáctico y el análisis semántico pragmático.

Tapia (1992) también argumenta que comprender el texto implica construir un modelo o representación de la situación a la que hace referencia el texto.

Es por ello que la comprensión de lectura implica la actuación tanto del lector como del texto. El lector cuenta con capacidades cognitivas, conocimientos y estrategias para comprender el texto, mientras que el texto, a su vez, es un discurso escrito que puede ser leído (García Madruga, 2006). Cuando un lector comprende realiza una representación mental del texto, si no se realiza esta representación mental, la comprensión resulta superficial.

El modelo estructural de Kintsch y Van Dijk (1978; citado en García Madruga, 2006) retoma que la representación del sujeto puede ser hecha en tres diferentes niveles: microestructura, macroestructura y superestructura.

El lector representa el significado del texto construyendo la microestructura. La microestructura es un conjunto de proposiciones o ideas que contiene el texto y que se encuentran relacionadas entre sí mediante la repetición de argumentos.

A partir de la microestructura los lectores pueden construir la macroestructura o representación semántica del texto. La formación de la macroestructura implica conectar todas las ideas del texto entre sí e inferir la idea principal del texto.

La superestructura, hace referencia al conocimiento que el lector debe tener sobre la organización, la estructura y el tipo de narración del texto, construyendo y actualizando según va apareciendo nueva información en el texto.

Para poder reconocer que los niños realizan una representación mental del texto es importante conocer el proceso inferencial, esto es la habilidad para interpretar la información del texto, relacionarla con los conocimientos previos y derivar en conclusiones que son esenciales crear una representación coherente, reconstruyendo así una unidad de sentido (Montanero, 1990).

La capacidad de realizar inferencias depende de los conocimientos previos del lector y su habilidad para usar ese conocimiento y organizar la información recibida (Gárate 1996). Las inferencias son fundamentales en el establecimiento de la comprensión del discurso, puesto que rellenan los huecos o lagunas de información que no aparece de manera explícita en el texto, aportando la coherencia básica, un sentido lógico que nos permite seguir el hilo argumental o, dicho en otras palabras, la progresión temática del discurso (León, 2003).

Algunas inferencias se producen en el mismo momento de la lectura y otras después de la lectura cuando los lectores hacen comentarios o contestan preguntas sobre la lectura. Las primeras se les llama *on-line* y a las segundas se les llaman *off-line* (Manrique y Borzone, 2012).

Cabe mencionar que existen variantes en la representación mental de la construcción del significado del texto según el contexto sociocultural, la edad y el grado de alfabetización de los lectores. Los lectores que se desarrollan en un ambiente precario, es probable que tengan una comprensión limitada (Gárate 1996).

Así mismo, es importante mencionar que la comprensión de textos es un aspecto cognitivo que se desarrolla de manera individual. El lector desarrollará su capacidad de comprender los textos siempre y cuando aumente sus conocimientos previos, la eficacia para emplear las estrategias y mejore su control metacognitivo (García Madruga, 1999).

A pesar de que es un aspecto cognitivo que se lleva de manera individual, es indispensable que todo proceso pedagógico para desarrollar la comprensión lectora se establezca en un ambiente de aprendizaje que permita a los alumnos emprender ciertas tareas con ayuda y apoyo del profesor y otros compañeros (Reza, 2009).

1.2.9 Desarrollo de la comprensión de textos

La lectura es un proceso cognitivo complejo que se aprende desde la infancia al estar expuesto a diversas experiencias de lectura. Para que los lectores novatos, logren ser lectores expertos es importante que aprendan y puedan reconocer el mensaje del autor, integrar un gran número de proposiciones y derivar en conclusiones, es decir, inferir (Kail, Chi, Ingram y Danner, 1977). Sin embargo, este proceso no es ni rápido ni fácil.

En el libro clásico de *Pensamiento y Lenguaje* el autor menciona que en el desarrollo del niño existe un periodo pre-lingüístico en el pensamiento y una fase pre-intelectual en el lenguaje. Es así como, al interactuar desde pequeño con el lenguaje se empieza a forjar la relación de interdependencia del pensamiento y la palabra (Vygotsky, 1973).

Esto se debe a que las palabras son unidades de significado, son un fenómeno tanto del pensamiento como del lenguaje. Pero la conexión entre la palabra y el significado no es una simple asociación, ya que se reorganizan las estructuras internas del pensamiento al construir el significado de una palabra (Vygotsky, 1973).

Los niños al crecer y al iniciar la alfabetización, vuelven a pasar por un estado similar que el que describe Vygotsky, sólo que ahora los niños recurren al

grado de experticia de la comprensión del lenguaje hablado que ya tienen para aprender a decodificar el texto (Megherbi, Siegneuric y Ehrlich, 2006).

Cuando los niños empiezan a lograr automatizar la decodificación, la memoria de trabajo se libera y les permite poner más atención a las premisas del texto, a su estructura, personajes y acciones. Es entonces cuando es importante poner mucho énfasis en la enseñanza para que el niño pueda desarrollar estrategias para el procesamiento de la información, lo que le brindará la capacidad de hacer inferencias (Kail, Chi, Ingram y Danner, 1977).

Johnson y Smith (1981), mencionan que los niños tienen una capacidad básica para realizar inferencias y contestar preguntas sobre el texto. Sin embargo, realizar inferencias es una tarea que les cuesta mucho trabajo realizar debido a que a su edad, la memoria de trabajo se centra en decodificar y en organizar las oraciones y su interrelación. Los niños de 7 a 8 años con los que trabajamos se encuentran en ésta etapa.

Debido a que la comprensión no es una capacidad estática, la práctica de la lectura fue determinante para que las habilidades y los subprocessos inmersos en la comprensión evolucionaran según el desarrollo del individuo. Una vez consolidados será importante fomentar el automonitoreo de la comprensión y la comprensión de la estructura de los textos (Johnston, Barnes y Desrochers, 2008).

1.2.10 La comprensión de cuentos en los niños

Para la intervención se consideró hacer uso de los textos narrativos, contemplando las implicaciones que tendrían en el caso de las inferencias y de los distintos procesamientos de información, eligiendo finalmente los cuentos infantiles.

Diversos autores como Gárate (1996), Tapia (1992) y García Madruga (2006) recomiendan que para fomentar la comprensión de textos y la motivación hacia la lectura en niños menores a 9 años es preciso iniciar con textos, que por su estructura, faciliten la comprensión. Los textos que recomiendan son los cuentos, ya que son artefactos culturales para la creación y recreación (Yenika-Agbaw, 2011).

Esto es debido a que los cuentos retoman eventos fantásticos, describen las acciones que realizan los personajes, sus intenciones, las consecuencias y todo aquello que pasa en el contexto de la historia, el cual está cargado de ideologías culturales (Yenika-Agbaw, 2011).

Todos estos acontecimientos son narrados de forma secuenciada y van encaminados a la solución de un conflicto en elementos estructurales que forman la esencia en el cuento. El orden y estructura en la que son presentados cada uno de estos acontecimientos hacen referencia a los mapas y a la gramática del cuento.

La gramática propuesta por Thorndyke en 1997 (citado en Gárate, 1996) es jerárquica y retoma cuatro componentes de alto nivel tales como: la introducción, el tema, la trama y la resolución. La introducción ofrece la contextualización de la historia en cuanto clima y personajes. En el tema se exponen diferentes episodios en los cuales se reconocen las intenciones de los personajes y hacia qué rumbo se dirigen sus acciones. La trama está compuesta de episodios que conjuntan el clímax de la historia que generalmente es una situación problemática, en la cual se ejecutan acciones para resolverlo. En la resolución se expresa la resolución de la trama.

Otra gramática del cuento es la de Aller (2003), quien divide al cuento en cinco fases: 1) suceso inicial: una acción, evento interno o físico que inicia el hilo del cuento, 2) respuesta interna: reacción emocional y una meta, 3) intento: acción abierta para lograr la meta, 4) consecuencia: el logro o no de la meta y 5) reacción: respuesta interna ante la consecuencia.

Estos modelos hacen referencia a la secuencia estructural del cuento y aunque difieren en la nomenclatura de sus fases, convergen en contenido. Es así como, integrando estas dos gramáticas del cuento y retomando el conocimiento escolar que tienen los participantes en la intervención psicológica se decidió utilizar los elementos estructurales del planteamiento, el desarrollo, el nudo y el desenlace del cuento para guiar y facilitar la comprensión del mismo.

El planteamiento es el inicio de la historia, describe el contexto y a los personajes. El desarrollo describe las circunstancias, las intenciones y acciones

que llevan al o a los personajes hacia la acción. El nudo es el conflicto o el problema con el que se encuentra el personaje, las acciones que se llevan a cabo para llegar a la meta. El desenlace muestra como el o los personajes resuelven el conflicto y cómo se da fin al cuento.

Se retomó la estructura del cuento para guiar y facilitar la comprensión ya que cuando los niños logran descubrirla, percibirla e inferirla (ya que no está dicha explícitamente en el cuento), pueden interiorizarla como una estrategia de lectura y pondrá en funcionamiento sus esquemas mentales o conocimientos previos. Este proceso cognitivo les ayudará a comprender mejor el relato (Aller, 2003).

La estructura secuenciada de los cuentos activa y facilita el fenómeno de la comprensión debido a que induce información del texto antes de leer, permite reconocer las relaciones causales derivadas de la narración y activa el conocimiento del lector para poder crear una representación mental del texto (Gárate, 1996).

1.2.11 Estrategias de lectura

Debido a la complejidad que implica la comprensión de un texto, el lector debe actuar de manera estratégica para lograr los objetivos que se proponga en la lectura. Las estrategias en la lectura optimizan los recursos del lector para lograr comprender los textos (García Madruga, 2006).

Existen dos tipos de estrategias en la lectura, las de comprensión y las de monitoreo. Las estrategias de comprensión de lectura son acciones cognitivas que realizan los lectores para resolver sus problemas como resultado de la insuficiente capacidad de utilización del lenguaje de la información textual. Mientras que, las estrategias de monitoreo de la comprensión son acciones metacognitivas que utilizan los lectores de manera intencional para integrar, monitorear y controlar su propio proceso de lectura (Yang, 2006).

Smith (1900) menciona que los objetivos que se pongan los lectores antes de la lectura serán determinantes para la selección y utilización de determinadas estrategias.

Niños pequeños de entre 5 y 6 años pueden utilizar estrategias de comprensión de lectura, en especial cuando leen textos narrativos como los cuentos, ya que su estructura les resulta familiar (García Madruga, 2006).

Philips en 1984 (citado en Shaaban, 2006) integra las estrategias cognitivas y metacognitivas al realizar la siguiente secuencia para fomentar la comprensión de lectura en cuentos:

- Preparación: utilizando los elementos paratextuales, el formato y los títulos para hacer hipótesis.
- Escaneo: Leer superficialmente para saber de qué se trata en realidad el texto.
- Lectura: Leer el texto de manera tranquila y poniendo atención.
- Examinar la comprensión: cuestionándose a sí mismo lo que entendió del texto.
- Transferir el texto a otros contextos: Haciendo un esfuerzo de comparación de lo que expresa el texto en otros contextos o momentos de su vida.

Además de éstas, García Madruga (2006) propone desarrollar tres estrategias principales para comprender la estructura secuencial del texto. La primera es identificar las ideas importantes del texto, esto es identificar las ideas con un alto nivel jerárquico que son esenciales para poder encontrar la coherencia en la historia. La segunda estrategia es la de sumariazación o realización de esquemas, esto implica acceder a la estructura lógica de las ideas principales del texto tanto de forma oral o escrita (resumen) y visual (esquema). Finalmente, la estrategia de relectura, ésta es empleada cuando el lector está consciente de que no ha comprendido alguna idea del texto, entonces vuelve para aclarar sus dudas para poder continuar leyendo y entender la información nueva.

Debido a la edad y desarrollo del proceso de información de nuestros participantes (ver página 25), se consideró importante retomar las estrategias de preparación, examinar la comprensión para favorecer la metacognición, la identificación de las ideas principales y la de sumariazación para que el niño pudiera reconocer la estructura secuenciada del texto.

1.2.12 La lectura en voz alta

Es ampliamente difundido que leer a los niños en voz alta favorece su posterior logro en la lectura debido a que se solidifica la relación entre el lenguaje hablado con el escrito, así mismo, ayuda al desarrollo de la decodificación (Jacobs, Morrison y Swimyard, 2000; Solé, 1999).

La publicación de ediciones CEAC (2004) sobre los hábitos de lectura define que la lectura en voz alta es transmitir oralmente a una audiencia que lo requiere la lectura personal de un texto. Es por ello que la lectura en voz alta implica dos tipos de participación, el que lee en voz alta y el que escucha lo que otro u otros leen en voz alta.

Cuando los niños escuchan lo que otros leen en voz alta, se familiarizan con la estructura del texto, con el lenguaje textual y desarrollan sus capacidades lingüísticas porque mejora su comprensión, adquieren vocabulario, pueden hacer inferencias de tipo causa-efecto y contar mejores historias. También adquieren un entendimiento de la relación letras-sonido (Jacobs, Morrison y Swimyard, 2000; Solé, 1999).

Además, cuando el niño escucha desde pequeño a un lector experto leyendo, puede realizar acciones que le permitan entender el texto tales como: mirar las ilustraciones, relacionándolas con lo que se lee, planteando y respondiendo preguntas, puede hacer como que él mismo lee y posteriormente conversar sobre lo que se ha leído, etc. Así puede ir construyendo progresivamente la idea de que lo escrito dice cosas nuevas y diferentes, y que puede ser divertido y agradable conocerlas, es decir, leer. También pueden percibir la intención y modulación de la voz (Jacobs, Morrison y Swimyard, 2000).

Es preciso que otras personas lean los materiales a los niños, hasta que puedan leerlos ellos mismos (Smith, 1990). Pero cuando ellos son capaces de leer en voz alta por sí mismos, se desarrolla la decodificación y fluidez en la lectura, y durante este proceso de automatización, también se desarrolla el proceso de la comprensión lectora. A partir de eso se tomarán todas las decisiones sobre el tono, estilo, pausas y ritmo. Lo más sobresaliente es que las reflexiones de la voz, los silencios, los gestos, la actitud y los comentarios del lector transmitan a sus

oyentes lo que haya que entender ¿hay que reírse, o asustarse? ¿Hay datos que valen la pena recordar?, ¿cómo son los personajes?, etc. (Moreno, 2010).

Con base en los trabajos realizados por Jacobs, Morrison y Swimyard (2000), Moreno (2010) y ediciones CEAC (2004) y debido a su utilidad, la lectura en voz alta es una actividad que se realizó en todas las sesiones. En este programa, en un primer momento, las facilitadoras fueron las encargadas de leer los cuentos en voz alta a los niños, posteriormente se fue cediendo la responsabilidad de leer a los niños, para que al final, ellos fueran los encargados de conducir los círculos de la lectura.

1.2.13 La lectura en la escuela

La educación juega un papel fundamental en la sociedad y es el instrumento más poderoso de superación personal y colectiva (Ávila y Sánchez, 2005). La educación comienza en la esfera de las operaciones básicas del lenguaje, comunicación y expresión: escuchar y hablar, leer y escribir. Mientras más capaz sea una persona en el uso de estos dos sistemas paralelos, mejor podrá comunicarse.

Es por ello que leer es un objetivo principal de la educación primaria. Se espera que al final de esta etapa, los alumnos puedan leer textos adecuados a su edad de forma autónoma y utilizar los recursos a su alcance para superar las dificultades con que puedan tropezar en esta tarea.

El lector que se pretende formar en la escuela es un lector autónomo, en el sentido que puede relacionarse libremente con el libro y acceder a él, y un lector crítico, por la posibilidad de juicio sobre lo que lee. El acceso a la información es una de las habilidades que es fundamental desarrollar en la escuela ya que el desafío del sistema escolar es permitir que quienes son alfabetizados, lo sean también en relación con los saberes que es necesario buscar en las distintas etapas de la formación.

Se busca que los alumnos desarrollen habilidades como establecer inferencias, hacer hipótesis, obtener información del texto, comunicarse, etc. Así mismo, se espera que tengan preferencias en la lectura, y que puedan expresar

opiniones propias sobre lo leído. Un objetivo importante en ese tramo de la escolaridad es que los niños y niñas aprendan progresivamente a utilizar la lectura con fines de información y aprendizaje (Solé, 1999).

Entonces, la meta en la enseñanza de la lectura debe ser enseñar a los niños a leer bien y a amar la lectura. Desgraciadamente no se han logrado estos dos aspectos de manera conjunta y en muchos casos, ni siquiera se les ha enseñado a comprender los textos (Gates, 2002).

El currículum actual tiene más énfasis al desarrollo de la comprensión de lectura, enseñando estrategias que ayuden a los niños a reconocer el sentido de la lectura. Sin embargo, sigue habiendo casos en los cuales la decodificación y el rápido reconocimiento de palabras, siguen siendo los aspectos centrales de enseñanza (Sears, 1999).

Se ha encontrado que, aunque el aspecto de la decodificación y reconocimiento de palabras es importante, no determina la mejora en el desarrollo de la comprensión de lectura. Existen estudios que mencionan que aunque se puedan leer palabras de manera excelente, estas palabras pueden carecer de significado. Entender un texto en niveles sintáctico y semántico es lo que diferencia a los buenos lectores de los malos lectores (Sears, 1999).

En la investigación de Sears (1999) se encontró que si se les enseña a los niños a leer utilizando estrategias para la comprensión, mejora significativamente la decodificación y el reconocimiento de palabras. Es decir que enseñar a comprender los textos (tercer nivel de la lectura) también ayuda a mejorar los dos primeros niveles de la lectura.

Sin embargo, el profesor no debe enfocarse totalmente en los mecanismos técnicos para que el alumno aprenda a leer, también debe fomentar la motivación del niño por la lectura, ya que resulta complicado leer de manera experta si al lector no le gusta lo que está leyendo (Gates, 2002).

Moreno (2010) comenta que la lectura es tan importante que los niños necesitan escuelas que fomenten la creatividad produciendo una sensación de entusiasmo a propósito de la lectura. Necesitan administraciones escolares y

autoridades que fijen la lectura como máxima prioridad y den tiempo a visitas a la biblioteca.

La escuela tiene como función ineludible el otorgar a los alumnos las herramientas necesarias para garantizar la democratización de la lectura, teniendo en cuenta que, muchas veces, el único libro que entra a un hogar es el que proviene de la escuela. En aquellas familias, en aquellos grupos que social y económicamente están más carentes de relación con el lenguaje escrito, la función del docente y de la escuela es más relevante y no puede pasarse por alto (Castronovo, 2007).

1.2.14 La animación a la lectura

La animación a la lectura es una de las actividades que mejor contribuyen a la comprensión de un texto (Wigfield *et al.*, 2008). Los lectores motivados, asignan significados personales a los libros y piensan que son la vía del conocimiento y de la recreación. También disfrutan compartir la experiencia de leer un texto, lo que ensancha y afina la lectura.

Cuando los niños y jóvenes, no están motivados por la lectura, no consideran a la lectura como un placer y tampoco se asocian a ella con ilusión y curiosidad. Generalmente, la relacionan con la fatiga, el desánimo y temor (Mata, 2008).

Como menciona Bruner (1998), es importante desarrollar las funciones pragmáticas del lenguaje como instrumento, como regulador, para interactuar con uno mismo y los demás. Pero también es muy importante el desarrollo del lenguaje matético como forma de promover la imaginación e informar. Así se promueve tanto el logro, el uso como el gusto por la lectura.

Los programas que tienen como objetivo la animación por la lectura, parten de la idea de que se puede dar instrucción a los niños para que tengan conductas, motivaciones y estrategias cognitivas para lograr el éxito en la lectura. Además, se encuentra una correlación entre la motivación por la lectura y la comprensión de lectura (Wigfield *et al.*, 2008).

1.2.15 La motivación

Según Smith y Kosslyn (2008), la motivación es una predisposición para realizar alguna actividad. La motivación debe entenderse como un proceso psicológico motivo por el cual el sujeto actúa con voluntad y con un propósito.

Huertas (2001), habla de la motivación como un proceso dinámico que incluyen factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que permite alcanzar un fin determinado. El dinamismo motivacional del cual habla se divide en tres dimensiones:

Aproximación-evitación: No solo se trata de las voliciones o los gustos apetecibles, sino de aquellos que se quiere evitar.

Autorregulada (intrínseca) – Regulada externamente (extrínseca): Una acción puede surgir de intereses o necesidades personales de cada individuo o puede estar más o menos graduada por los dictados de la situación en la que se encuentre.

Profundo (implícito) – Superficial (autoatribuido): según se trate de un proceso muy amplio, de una tendencia general básica, muchas veces no consciente o se trate de un planteamiento consciente de intereses concretos.

Fawson y Moore (1999), mencionan que sólo existen dos tipos de motivación dependiendo de dónde proviene la fuente que motiva al individuo. La motivación extrínseca, está asociada a una recompensa externa y la duración de la motivación es momentánea, o sea, sólo cuando se ofrece el reforzador. Cuando se fomenta este tipo de motivación, los sujetos dependen de la obtención de la recompensa para mantener una respuesta. Si existen muchas recompensas externas, se enfatiza que los niños son menos responsables sobre su conducta.

La motivación intrínseca es interna al sujeto, ya que éste tiene control sobre su comportamiento, que en sí mismo ya es reforzante y por lo tanto la motivación es más duradera y perdura a través del tiempo, pueden realizar actividades dependiendo de sus propios intereses, necesidades y curiosidades, aunque no exista una recompensa externa (Fawson y Moore, 1999).

La motivación intrínseca y extrínseca se encuentra en un continuo de la autodeterminación. La teoría de la autodeterminación es una macro-teoría de la motivación humana y se centra principalmente en las voliciones o la conducta autodeterminada (Ryan, 2009).

El extremo de la no autodeterminación alude a la motivación extrínseca para realizar las cosas, cumpliendo los requisitos de la lectura para obtener algún premio o evitar el castigo. En el otro extremo, el de la autodeterminación, se hace referencia a la motivación intrínseca, en la cual los individuos muestran interés, satisfacción y diversión durante la actividad (Ryan y Deci, 2000).

Tanto la autodeterminación como la no autodeterminación, son motivación y se contraponen a la desmotivación, que es la falta de interés o volición por realizar las cosas (Deci y Ryan, 2008).

El tipo de autodeterminación que tienen los niños para realizar alguna actividad, puede llegar a predecir la frecuencia, la calidad y la cantidad que los niños leen, pero a su vez la autonomía es facilitada por la necesidad de conocimiento, creando así un círculo virtuoso (Deci y Ryan, 2008). Por ello, la motivación intrínseca o autodeterminación es un predictor positivo, ya que fomentará la obtención de un hábito.

Para realizar un programa de animación a la lectura se debe tomar en cuenta la teoría de la motivación. Para motivar a los niños a realizar tareas relacionadas con la lectura es importante desarrollar su motivación intrínseca, es por ello que muchas estrategias implementadas en el aula fracasan al romper muchas reglas de la teoría para fomentar el interés por la lectura (Fawson y Moore, 1999).

Huertas (2001), describe que la motivación en el aula se puede categorizar en tres tipos: en primer lugar los modelos realistas y mecanicistas en donde la motivación se reduce al uso planificado de los recursos externos en forma de incentivos previos o de refuerzos contingentes para fortalecer los progresos de aprendizaje y extinguir lo no deseado. En segundo lugar los modelos organicistas en donde la motivación ocupa su lugar dentro del individuo, su impulso hacia el cambio y el progreso, el papel de la intervención educativa es alimentarla y dejar

que no se pierda. Por último los modelos contextualistas en donde la motivación cumple un papel esencial en su modo de entender la enseñanza (combinan un enfoque centrado en el aprendizaje y otro en el desarrollo), ya que es el requisito básico para conseguir el interés por el aprendizaje.

1.2.16 La importancia de la motivación a la lectura

La motivación es un factor clave para el éxito en la lectura ya que es fundamental para lograr el hábito de la lectura y fomentar la competencia lectora tanto en los aspectos prácticos como en los sociales (Barker y Scher, 2002). Es relevante tanto para la alfabetización como para el logro académico (González, 2009), para continuar con el aprendizaje (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2011), la autoregulación y la autonomía (Ryan y Deci, 2000).

La motivación hacia la lectura es un constructo multidimensional que incluye el autoconcepto como lector, la autoeficacia como lector y la percepción de valor que tiene el lector hacia la lectura. Los lectores que valoran la lectura y que tienen un autoconcepto positivo como lectores muy probablemente realicen esta actividad con mayor esfuerzo que los que tienen actitudes negativas (Shaaban, 2006).

La motivación y el proceso lector se sustentan en el entorno en que se aprende a leer y se desarrolla la lectura. Las personas no aprendemos a leer en el vacío, sin las ayudas brindadas por los adultos y el entorno creado por los textos y el contexto que incita a leerlos (Tapia, 2005).

Las dimensiones en la motivación hacia la lectura en niños incluyen: la satisfacción por leer, el reconocimiento de los otros, la confianza de poder leer, desear evitar las dificultades asociadas con la lectura, competir contra otros, aspectos sociales de la lectura, tener un grado más alto, lograr vencer las dificultades de la lectura (Barker y Scher, 2002).

Pero podemos preguntarnos ¿de dónde proviene la motivación al leer? Hernández y Hernández (2009), mencionan que es la utilidad que le encuentran los niños a la lectura en la vida práctica. Mientras que Ashcroft (2004), mencionan que es el sentimiento de autoeficacia y logro derivados del desarrollo de la lectura.

Ambos trabajos, coinciden en que la motivación por la lectura se obtiene de la lectura misma, de su uso y los sentimientos de autoeficacia.

Así mismo, Hernández y Hernández (2009) concluyen que las principales motivaciones por las que una persona puede acercarse a la lectura, se encuentran:

- a) Necesidad de conocimiento, de cambio o superación. La lectura cumple una función cognoscitiva, es decir; satisface necesidades de información de distinta índole y desarrolla el lenguaje y las operaciones mentales. Más allá de ser una fuente de datos, estimula el espíritu científico y analítico, lo que a su vez permite hacer comparaciones, analogías y emitir juicios críticos. La función instrumental sirve como herramienta de aprendizaje para obtener información específica sobre un tema y para seguir instrucciones que indiquen la forma de actuar o de realizar algo.
- b) Necesidad de seguridad e identificación. Las funciones que se cumplen son: la afectiva, ya que a través de la identificación con situaciones y personajes, ayuda a resolver conflictos, a satisfacer necesidades de tipo emocional y así enriquecer el mundo interior del individuo. La función de socialización, permite el conocimiento de las raíces culturales de los pueblos, participa en forma importante en la formación de la identidad, y facilita la comunicación y las relaciones humanas. La función de sensibilización, otorga elementos para apreciar las diferentes manifestaciones del arte y sensibilizar a la persona para el conocimiento de lo estético, no sólo expresado en el lenguaje sino en una infinidad de elementos que rodean al ser humano, como los colores, los objetos, las formas y la naturaleza misma
- c) Necesidad de esparcimiento o recreación. Cumple las funciones de recreación ya que representa una posibilidad lúdica y placentera de utilizar el tiempo libre. También despierta y estimula la imaginación y desarrolla en forma ilimitada el potencial creativo del lector.

1.2.17 ¿Cómo aproximar al niño a la lectura?

Existen diversas investigaciones en las cuales se emplean diferentes estrategias para motivar al niño hacia la lectura. Estas mismas fueron retomadas para realizar la intervención para la animación a la lectura.

El método empleado por Tapia (2005) retoma aspectos tanto de desarrollo de la lectura como la motivación por la misma. Bajo este diseño propone que para ayudar a que los lectores novatos (o con escasos recursos u oportunidades para practicar la lectura) comprendan el texto, es muy efectivo utilizar textos con estructuras sencillas para que puedan identificar las frases, las preposiciones o ideas simples que forman el texto, haciendo inferencias e integrando el ritmo y fluidez en la lectura. Las ayudas que se le dan a los lectores, el autor las denomina ayudas directas y sirven para que los lectores novatos hagan una conexión entre las ideas para facilitar un modelo situacional adecuado.

En la investigación realizada por McQuillan y Au (2001), se encontró que tener ambientes especializados para la lectura en casa, en la comunidad y en la escuela con disponibilidad y accesibilidad a los libros favorece la motivación hacia la lectura, sin embargo, es necesario que los niños interactúen y realicen actividades dentro de estos escenarios. Es por ello que en este programa se diseñaron y llevaron a cabo sesiones referentes al desarrollo de la lectura, dirigidas a las madres, padres o tutores y a las guías educativas.

Así mismo, debe de haber acceso a material de lectura y éste no puede limitarse a los libros de texto que se ven sólo por obligación de estudio (Ávila y Sánchez, 2005).

La ecología del aprendizaje es el sustento teórico que habla acerca de cómo un ambiente enriquecido, sus componentes físicos y la disponibilidad de materiales puede afectar el aprendizaje. El ambiente físico puede motivar a realizar una actividad ya que sugiere un contexto idóneo para su realización. En Casa-Hogar Florecer A.C se cuenta con diversos títulos de cuentos, sin embargo su acomodo no favorecía la accesibilidad, es por ello que un componente del programa de intervención fue el de organizar una pequeña biblioteca con el material disponible.

En el caso de la lectura, sería importante tener un ambiente físico silencioso con asientos cómodos para poder leer, con respecto al material, se podría hacer referencia a tener diferentes materiales para que los niños puedan escoger lo que quieren leer. Además de la disponibilidad, es importante que los niños tengan acceso a éstos, dicho de otra manera, los niños deben conocer el material para saber a qué títulos tienen acceso y puedan escoger qué es lo que quieren leer.

El programa para incentivar a los niños hacia la lectura realizado por Fawson y Moore (1999), utiliza estrategias a manera de círculo de lectura. En él se realiza la lectura en voz alta por parte de los niños pero con moderación del adulto en un lugar cómodo, silencioso y con muchos materiales disponibles. El adulto fomenta que los niños interactúen con sus pares y que compartan experiencias de lectura. También se les brindan ayudas específicas a cada niño para facilitar la comprensión del texto, proporcionándole ayudas necesarias para que represente el texto y logre desarrollar el hábito por la lectura.

La interacción social entre pares, junto con un ambiente propicio para la lectura y un modelo para la lectura afecta positivamente la motivación hacia la lectura. El aprendizaje cooperativo provee al niño de oportunidades para la interacción que promuevan la motivación hacia la lectura, un ambiente propicio que cuenta con todo lo necesario, fomenta a realizar una actividad determinada y un modelo para la enseñanza de la lectura tiene las estrategias adecuadas para promover el aprendizaje (Shaaban, 2006).

No obstante, también se puede acercar al niño a la lectura en contextos cotidianos, Moreno (2010) sugiere que cada vez que los niños hagan preguntas, hay que poner a su alcance los libros de consulta como enciclopedias, revistas, libros de texto o libros de algún tema en específico. Cuando se compre un juguete, que los niños lean los manuales, en clase se puede hacer un concurso para ver quien lee más libros en el año escolar y hacer círculos de lectura en voz alta con una gratificación final.

También menciona que es importante fijar una hora para la lectura y evitar que otras actividades los distraigan, comenzar con textos muy cortos e ir aumentando poco a poco hasta llegar a poemas y cuentos largos, ayudar al niño

para que, en su imaginación, vaya convirtiendo las descripciones en imágenes, asegurarse de que todos vean y entiendan las ilustraciones, que son tan importantes como el texto y vincular la lectura con el mundo de todos los días.

1.2.18 La lectura en México

Para conocer la situación de la comprensión de lectura en el mundo se revisaron los resultados que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el fin de identificar de qué manera los sistemas educativos y la sociedad contribuyen en la preparación de los jóvenes para enfrentar la vida en la sociedad actual. En la subescala de desempeño de lectura de Programme International Student Assessment (PISA), México presenta un gran rezago comparado con los países desarrollados como China, Corea del Sur y Finlandia, sin embargo, se encuentra en primer lugar en Latinoamérica.

En la evaluación realizada en 2009 los resultados globales de la escala que mide el desempeño de la lectura arrojan que los estudiantes se encuentran en su gran mayoría en el nivel 2 de los 6 niveles que existen. Por lo cual son capaces de localizar fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas indicaciones, pueden reconocer la idea principal de un texto y hacer inferencias de bajo nivel, pueden comparar y contrastar alguna característica del texto.

En la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Académicos (ENLACE) realizada en 2009, los jóvenes de nivel medio superior obtuvieron un resultado de elemental a bueno en la subescala de habilidad lectora. Esto quiere decir que los jóvenes pueden integrar diferentes partes de un texto, que reconocen la idea central de un texto, que infieren el significado de las palabras desconocidas y relaciones de tipo problema solución, causa efecto y comparación contraste, reconocen la postura del autor y apoya su punto de vista, relaciona la información que se presenta en el texto y la que se encuentra en las tablas y glosario, evalúa la estructura del texto en relación a su contenido (Secretaría de Educación Pública, 2011). Sin embargo existen más alumnos en nivel elemental que en nivel excelente.

Esta escala cuenta con 50 reactivos, 20 corresponden a la evaluación de los procesos de extracción y 30 reactivos evalúan la capacidad de interpretación y reflexión. Estas habilidades deben ser demostradas en cuatro tipos de texto: argumentativo, narrativo, expositivo y apelativo (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Debido a que el desarrollo de las habilidades lectoras y competencia lectora son bajas e insuficientes, existe una gran preocupación sobre las dificultades que pasaran estos alumnos para desarrollar su aprendizaje en niveles educativos superiores, es por ello que en el año 2009 se crea el Programa Nacional de Lectura, bajo la supervisión de la Secretaría de Educación Pública.

El Programa Nacional de Lectura tiene como objetivo "mejorar las competencias comunicativas en los estudiantes de educación básica y favorecer el cambio escolar a través de una política de intervención que asegura la presencia de materiales de lectura que apoyen el desarrollo de hábitos lectores y escritores de alumnos y maestros" (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Para ello, se implementarán varias estrategias como: el fortalecimiento curricular, el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en educación básica, normal y centros de maestros, formación y actualización de recursos humanos y generación y difusión de información.

1.3 Experiencias similares

En el tema de resiliencia y lectura, que son los conceptos básicos que sustentan este trabajo, se encuentra la investigación realizada por Burchinal, Roberts, Zeisel, Hennon y Hooper (2006). Este trabajo surge de la inquietud por descubrir cuáles son los factores protectores y que promueven la conducta resiliente en niños de preescolar y en los primeros tres años de primaria que habitan en una institución dedicada al cuidado de los niños en riesgo social debido a su condición étnica, económica y familiar, para poder evitar el rezago escolar.

Para ello, invitaron a participar a diversos niños de diversas instituciones, pero seleccionaron a 75 niños afroamericanos expuestos a diversos factores de

riesgo tales como, pobreza, familias monoparentales, exposición a violencia, etc. Estos niños vivían tiempo completo en una institución dedicada al cuidado de los niños.

Este estudio consta de un diseño longitudinal de 5 años con evaluaciones cada año. Los registros que se hicieron de manera observacional y utilizando la técnica de la entrevista fueron con respecto al entorno familiar y al entorno institucional. También se evaluó académicamente a los niños en lectura y matemáticas. Además, se entrevistó a los profesores sobre las habilidades sociales del niño.

Para analizar los datos, primero se hizo un análisis de frecuencias, posteriormente para observar las relaciones y descubrir los factores protectores se realizó un análisis factorial entre las diferentes variables que evaluaron. Encontraron que los principales factores protectores fueron el cuidado parental adecuado, la calidad del programa de la institución encargada del cuidado del niño y la escuela, ya que está asociada al desarrollo de habilidades lingüísticas.

Las relaciones que encontraron entre las características evaluadas fueron que el cuidado parental adecuado tiene efectos positivos en habilidades tales como la lectura, matemáticas y habilidades sociales. Los programas de cuidado al niño están asociados a un buen desarrollo de las matemáticas y la escuela a un buen desarrollo del lenguaje.

Finalmente, el trabajo concluye en que aunque los niños estén expuestos a diversas experiencias de riesgo, afortunadamente se puede promover la resiliencia acercando a los niños a los factores protectores encontrados. Destacan la importancia del lenguaje ya que está relacionado con el éxito académico.

También se encontró otro trabajo documentado sobre motivación y la resiliencia. En la tesis propuesta por Hernández y Hernández (2009) se muestra el desarrollo de un programa dirigido a la creación de un rincón de lectura que integra la adquisición de elementos que benefician el desarrollo psicosocial y académico, particularmente en la animación a la lectura como factor protector para el desarrollo de rasgos resilientes en niños de entre 7 y 9 años de edad pertenecientes a una casa- hogar de la ciudad de México. Se evaluó con rúbricas,

inventarios de comprensión lectora, portafolios, viñetas predictoras de resiliencia y bitácoras. Se encontró que la lectura desde un plano educativo fungió como factor protector de resiliencia, se fomentó la resiliencia en un ambiente educativo no formal, como lo es una casa-hogar.

Se encontró que la lectura es un proceso complejo, ya que es un macroproceso, en el cual se realizan subprocesos simultáneos tales como el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y el análisis semántico. El fomentar el desarrollo de su hábito, exponiendo al niño a un contexto propicio para la lectura y a un mayor número de experiencias de lectura, desarrollará en él estrategias de comprensión en donde construirá una representación mental coherente del texto, y las actividades de lectura le resultarán gratificantes surgiendo una motivación intrínseca, que finalmente es la que se busca obtener en el niño.

Al relacionar la lectura con la teoría de la resiliencia concebida como *el concepto que hace referencia a la capacidad que posee cada individuo para poder enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido de las experiencias adversas* (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, Grotberg, 1998; Henderson, 2003; Melillo, 2004) se encuentra que existen factores protectores que pueden ser desarrollados a través de la lectura. Por ello se realizó una intervención para incentivar la lectura y así, fortalecer en los niños dichos factores protectores para que puedan superar los constantes retos de la lectura, aprender de las fallas cometidas y seguir proponiéndose metas para alcanzar logros en la lectura.

Conforme al objetivo general de esta intervención el cual fue que los niños fortalezcan su autoconcepto como lector, su autoeficacia en la lectura y el valor que le asignan a la lectura, así mismo, que desarrollen la comprensión de cuentos infantiles y de forma paralela, también se promuevan en estos niños rasgos resilientes, se buscó contar con las actividades, materiales, instrumentos, estrategias y metodología que han mostrado su eficacia para abordar el tema. A continuación se describe el procedimiento que se siguió en la instrumentación del programa de intervención el cual incluye cada uno de los aspectos anteriores.

2. PROCEDIMIENTO

Este programa de intervención psicoeducativo surge de la inmersión de las autoras a un escenario natural como parte de la formación teórico-práctica que ofrece el Campo de la Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología. Para ello, el alumnado ha de inscribirse a uno de los proyectos ofertados en las asignaturas correspondientes con el fin de desarrollar conocimientos declarativos y procedimentales, así como, habilidades y actitudes que le permitirán preparación para la realización tanto de su práctica profesional, como de su posterior desempeño en el ejercicio de su profesión.

El proyecto en el que participaron las autoras de este trabajo lleva por nombre: "Aspectos psicosociales en niños y adolescentes en situación vulnerable: evaluación, investigación, intervención y servicio". Éste plantea a la investigación-acción y observación participante como estrategias metodológicas para la formación de las y los alumnos; así como, para la intervención en la solución de los problemas a los que se enfrenta.

El mencionado proyecto tiene como objetivo: el diseño, desarrollo, aplicación y evaluación de acciones y programas dirigidas a promover en niños y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo psicosocial los siguientes aspectos: a) el fortalecimiento de vínculos afectivos en la familia, la escuela, los compañeros y la comunidad; b) una sana autoestima; c) habilidades sociales; d) la participación activa dentro de la comunidad; e) hábitos de orden, limpieza e higiene; f) el cuidado de la salud; y g) la mejora en el rendimiento académico; todo ello, en el marco de la configuración de un entorno socioafectivo protector y promotor de los aspectos señalados en los incisos previos (Morales, 2010).

En congruencia con lo anterior, este trabajo tiene como objetivo promover la conducta resiliente a través del desarrollo y la motivación por la lectura.

La primera asignatura dentro de esta trayectoria teórico-práctica se cursa en 5to semestre y se llama "Evaluación en Psicología de la Educación", esta tiene como principal objetivo que el alumno aprenda como evaluar utilizando diferentes métodos para poder integrar datos, analizarlos, comunicarlos y tomar decisiones, que en este caso fue la realización de un proyecto de intervención con el fin de

atender algunas de las necesidades de la población asociadas a la psicología de la educación y de esta forma cubrir el componente de servicio a la comunidad a la par de la formación profesional.

También, con fines de detección de necesidades, de intervención y de servicio, bajo la metodología de la observación participante, se realizaron diferentes actividades con los niños, tales como el acompañamiento psicoeducativo durante la realización de sus tareas escolares; seguimiento en rutinas que fomentaban hábitos de orden e higiene dentro de sus actividades cotidianas; así como acciones durante la interacción social dirigidas a la promoción de la autoestima, entre otros aspectos, todo con el fin de contribuir en el fomento de la conducta resiliente en los niños.

Las metas alcanzadas en el primer semestre de formación en la práctica, sirvieron como base para cursar la siguiente asignatura que fue "Investigación en Psicología de la Educación".

En esta asignatura también se logró desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, con elaboración de bitácoras y compartiendo experiencias en equipo. De igual manera, se realizaron actividades asociadas al acompañamiento psicoeducativo a la par que se diseñaron y se pusieron en práctica, dinámicas grupales que buscaban la integración grupal, mejorar la convivencia de los niños y promover los rasgos resilientes a partir de cada uno de los puntos de la *rueda de la resiliencia*: enriquecer los vínculos entre pares, con la familia y con el facilitador, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa (Henderson y Milstein, 2003).

Así mismo, en esta asignatura se lograron construir marcos teórico-metodológicos, identificar y comprender problemáticas, perfilando de esta forma, el diseño y planeación un programa de intervención para atender a las necesidades de la población.

En lo que respecta a los niños de 1er grado de primaria, se observó que gran parte de su tarea implicaba que ellos leyeran y que, al realizar esta actividad, se mostraban poco motivados, por lo cual realizaban las lecturas por obligación

más que por gusto. Además, los niños no le encontraban sentido a las lecturas que realizaban. Como consecuencia, resultó importante el diseño y planeación de un programa de intervención que animara a los niños hacia la lectura, que incluyera habilidades de comprensión, de fluidez, momentos de diversión y que, a la vez, se lograra fomentar la conducta resiliente.

Esta intervención fue realizada en el 7mo semestre siguiendo la trayectoria de formación teórico-práctica en la asignatura "Inducción a la Intervención en Educación" (las características de la misma se describen en el siguiente apartado). A la par de la realización de la intervención, se continuó con el asesoramiento psicoeducativo, la realización de bitácoras y retroalimentación por parte del equipo de trabajo.

Finalmente, la redacción del informe con el análisis de los resultados, las conclusiones y la discusión fue realizado mientras las autoras cursaban la asignatura teórico-práctica correspondiente al 8º semestre que se denomina: "Intervención en Educación en la Diversidad I".

En esta asignatura, además de las actividades que corresponden al asesoramiento psicoeducativo dirigido a los niños(as), la realización de bitácoras grupales e individuales y las reuniones del equipo de trabajo para compartir experiencias y brindar retroalimentación, se realizó una evaluación a la institución en la cual recibimos la formación teórico práctica con los materiales del *INDEX for inclusión*, editados en año 2000, para poder crear acciones que encaminen a disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación que muestra la población de Florecer.

A continuación se describe de forma puntual el programa de intervención realizado durante la trayectoria académica descrita en este apartado, el cual es el principal objeto de este trabajo.

3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

3.1 Objetivos

El objetivo de aprendizaje de este programa de intervención psicoeducativo fue que los niños de segundo grado de primaria que residen en Casa-Hogar Florecer A.C. fortalezcan su autoconcepto como lector, su autoeficacia en la lectura y el valor que le asignan a la lectura; que desarrollen la comprensión de cuentos infantiles y con todo ello también fortalezcan rasgos resilientes.

Los objetivos específicos fueron que los niños logaran:

- Fortalecer el autoconcepto como lector, la autoeficacia en la lectura y el valor que le asignan a la lectura.
- Desarrollar velocidad y fluidez en la lectura de cuentos infantiles.
- Desarrollar la comprensión de cuentos infantiles.
- Fortalecer los rasgos resilientes.

El objetivo de enseñanza fue incentivar a los niños a la lectura, fomentar su velocidad y fluidez durante la lectura y el desarrollo de la comprensión de cuentos infantiles.

Los objetivos de evaluación consistieron en identificar la motivación que tienen los niños de segundo grado de primaria de Casa-Hogar Florecer A.C hacia la lectura, incluyendo aspectos como el autoconcepto como lector, la autoeficacia en la lectura y el valor que le asignan a la lectura; así mismo se evaluaron los niveles de fluidez, la velocidad de lectura y la comprensión de cuentos infantiles. También se evaluaron los rasgos resilientes al inicio de la intervención para identificar cuáles poseían, y al final, para saber cuáles de éstos fueron fortalecidos.

El desarrollo de la comprensión de lectura, junto con la fluidez y velocidad en la lectura se evaluaron de manera formativa para retroalimentar a los niños sobre su desempeño y a las facilitadoras sobre qué estrategias utilizar para mejorar los resultados. Igualmente, para conocer su desarrollo en estos tres componentes de la lectura.

3.2 Población

Se trabajó con 5 niños de 7 a 8 años de edad en Florecer Casa-Hogar A.C., en donde residen de lunes a viernes. En esta institución los niños realizan sus actividades de higiene personal, comen sus tres alimentos, juegan, duermen y realizan sus tareas académicas con asesoría de un adulto, los días martes y jueves con asesoría de una o dos psicólogas; también realizan otras actividades como yoga, vovinam, computación e inglés y, en algunos casos, reciben apoyo psicoterapéutico.

Los niños que son atendidos en la institución, se encuentran en riesgo psicosocial debido a que tienen escasos recursos económicos, son provenientes de familias disfuncionales y en el seno familiar, varios de ellos, han sido o son víctimas de maltrato, abandono y/o abuso.

Asisten a una escuela oficial cercana a la institución que los alberga, en el turno vespertino, en donde cursan segundo grado de primaria.

El Caso "I" muestra autonomía en realizar sus tareas escolares, aunque algunas veces no termina ejercicios o tienen diversos errores. Al leer muestra iniciativa por decodificar pero no muestra agrado por comprender y por entonar su lectura.

El Caso "F" presenta dificultades en la estructuración del lenguaje, generalmente utiliza de forma inadecuada el número y género de los artículos, pronombres posesivos y los demostrativos. No emplea los pronombres demostrativos. Esa puede ser la razón por la cual sólo estructura oraciones cortas y generalmente sin concordancia en número, género ni conjugación.

Así mismo presenta dificultades en la articulación del lenguaje. No muestra agrado por leer ni por comprender su lectura.

El Caso "R" presenta dificultades de articulación y estructuración del lenguaje en cuanto a la concordancia número, género y conjugación, sin embargo, generalmente realiza sus actividades escolares de forma limpia y organizada. Se observa que no tiene mucho interés para leer ni agrado por comprender su lectura.

El Caso "D" se muestra poco motivado por realizar actividades escolares y de lectura, en repetidas ocasiones menciona "no puedo", sin embargo, se muestra

muy motivado cuando se le lee en voz alta. También tiene dificultades en la concordancia fonema-grafema y, en articulación, aún no logra pronunciar la "rr".

El Caso "J" se muestra motivado y autónomo en la realización de tareas escolares, trabaja con orden y limpieza. Durante la lectura se muestra muy atento en el proceso de decodificación, pero no en el de entonación y fluidez. Caso "J" se integró el día 24 de octubre de 2011, por lo que participó a partir de la sesión 11, 10 sesiones después de haber iniciado la intervención con el resto del grupo.

Como parte de la población y como una estrategia más, también se trabajó con las guías educativas y madres o tutores de los niños para que fungieran como facilitadoras de la lectura en la institución y en su casa, respectivamente. Su participación fue muy importante.

3.3 Espacio de trabajo

Las sesiones se realizaron en Casa-Hogar Florecer A.C. donde se emplearon tres espacios cerrados. Dependiendo del objetivo específico de la actividad, se utilizó el área de tareas, la sala de usos múltiples y el patio.

Las mesas de trabajo es un espacio agradable y cómodo para que los niños realicen sus tareas. Tiene iluminación adecuada, el material necesario está al alcance de los niños, un pizarrón y permite el movimiento entre los cinco mesabancos.

Las actividades que se desarrollaron en este espacio fueron: la organización de los libros para fomentar la accesibilidad, realizar un libro muy grande para que los niños conozcan las partes de uno, tener a la vista el rally de lectura y la rutina de selección de libro.

Para realizar la lectura en voz alta, compartir experiencias de lectura y brindar ayudas directas y así fomentar el desarrollo de estrategias de comprensión de lectura, se hizo uso de la sala.

La sala es un lugar cómodo y silencioso que se encuentra en el segundo piso del edificio. Cuenta con iluminación adecuada, un pizarrón blanco y un televisor. Para sentarse hay cuatro sillones: dos para tres personas, uno para una persona y otro para dos personas.

El patio es un área al aire libre con espacio para que los niños puedan moverse con libertad. Generalmente, ahí realizan sus actividades recreativas, pero en la intervención se usó como escenario para diferentes actividades tales como lecto juegos y representaciones de cuentos. Estas actividades se describen en el apartado de *actividades*.

3.4 Fases de la intervención

La intervención se realizó los días martes y jueves en un periodo de 21 semanas, iniciando el 13 de septiembre de 2011 y finalizando el 23 de febrero de 2012. No se laboró las semanas del 18 de diciembre de 2011 al 2 de enero de 2012 debido a que los niños tuvieron un periodo vacacional y no asistieron a la institución. En total se realizaron 36 sesiones de una hora cada una y la planeación de éstas fue plasmada en cartas descriptivas, en el Anexo 6, se pueden ver algunas de éstas.

El programa fue organizado en tres fases: introducción, desarrollo y cierre.

- Introducción:

En esta fase se constituyó el equipo de trabajo, se integraron los participantes y las facilitadoras. Se expusieron los objetivos y las expectativas de la intervención psicoeducativa y las reglas de la misma. En otra actividad, se destacó la importancia y utilidad de la lectura en diferentes contextos. Se reconocieron los diferentes tipos de texto, las partes de un libro y la estructura gramatical de los cuentos. Se creó un contexto de la lectura, se construyó una biblioteca y los niños fungieron como bibliotecarios, construyeron un libro gigante, tanto en su estructura física (portada, contraportada y lomo) como en su contenido que fue un cuento (planteamiento, desarrollo, nudo y desenlace), también elaboraron un separador de libro. De la misma manera, se realizó la evaluación inicial.

- Desarrollo:

En esta fase se estableció el círculo de lectura, el cual fue estructurado en tres momentos: compartir experiencias, lectura en voz alta con ayudas para facilitar la comprensión y cierre (evaluación de la lectura, rally de la lectura y lecto juego).

En el primer momento, los niños expresaban lo leído en casa, en la escuela y en la institución.

El siguiente momento, consistió en escoger un cuento de forma grupal y leerlo en voz alta, esta fase tuvo una cesión en la autonomía: en las primeras sesiones las facilitadoras leían el cuento y proporcionaban ayudas directas con base en las necesidades de cada niño para facilitar la comprensión. En sesiones siguientes, ya que los niños se familiarizaron con la estructura de los círculos de la lectura, ellos eran los que leían, lo hacían en turnos de un minuto y las facilitadoras seguían proporcionando ayudas y preguntaban sobre el cuento al final de la lectura. Posteriormente, los niños leían en turnos de dos minutos y ellos, con el apoyo visual de un esquema de las sesiones y un rotafolio con el objetivo de la sesión, brindaban ayudas a sus demás compañeros. Finalmente, ellos leyeron un cuento en voz alta, brindaron ayudas para facilitar la comprensión, preguntaron acerca del cuento y retroalimentaron la participación de sus compañeros.

En el cierre de los círculos de la lectura los niños avanzaban en rally de la lectura, que consistió en un tablero el cual indicaba el número de páginas que leían los niños dentro y fuera del círculo de lectura, el niño que leyera más en un mes se le reconocía entregándole un libro de cuentos.

En algunas sesiones el cierre consistió en una dinámica referente a la lectura leída en la sesión, a la cual se le denominó lecto juego. Se realizaron actividades tales como la dramatización, sopas de letras, cartas, mimica, lotería, etc.

Durante los círculos de la lectura se evaluó de manera formativa, la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora.

En esta fase, también se realizaron dos sesiones, una con madres/tutores y otra con las guías educativas, con el objetivo de capacitarlas para que pudieran brindar ayudas directas en el proceso de comprensión de lectura en los niños, así mismo para motivarlas a que convivieran con los niños en un espacio dedicado exclusivamente a la lectura.

- Cierre:

En la fase final, cada niño fue el encargado de realizar un círculo de lectura, cuestionando a los demás sobre la comprensión y retroalimentando su participación. Se realizaron lectojuegos y la última premiación del rally de la lectura. Se llevaron a cabo dos cierres de la intervención psicoeducativa, uno con madres/tutores y otro con los niños, en ambos se les reconoció su avance en la lectura y se les motivó a seguir realizando esta actividad. Así mismo se llevó a cabo la evaluación final.

En el Cuadro 1 se mencionan las actividades realizadas en cada una de las sesiones:

Sesión 1	Integración al grupo, presentación del tema y el programa de intervención, se compartieron las expectativas de la intervención.
Sesión 2	Evaluación inicial y la presentación del tema destacando porqué es importante la lectura y en qué contextos se utiliza.
Sesión 3	Trabajar con diferentes tipos de textos y saber cuál es su utilidad, se le dio especial énfasis a los textos narrativos.
Sesión 4	Elaborar un libro gigante, para reconocer las partes del libro (solo parte física, es decir el empastado).
Sesión 5	Terminar con la elaboración del libro, escribiendo una pequeña historia (introducción, desarrollo, nudo y desenlace) retomando, personajes, ambiente físico, clima, etc.
Sesión 6	Conocer la función de una biblioteca y clasificar libros de la biblioteca con ayuda de las facilitadoras.
Sesión 7	Acomodo los libros, asignar un encargado y hacer fichas para un préstamo.
Sesión 8	Iniciar con la rutina de seleccionar libro para leer y crear su separador con el fin de ayudar a la creación del hábito de la lectura.
Sesión 9	Iniciar con el círculo de la lectura para compartir experiencias de lectura y leer en voz alta el cuento que elijan.
Sesión 10	Círculo de la lectura y la rutina de la lectura.
Sesión 11	Círculo de lectura y Rutina
Sesión 12	Realizar la capacitación a guías para que funjan como

	mediadoras en el proceso de la lectura.
Sesión 13	Realizar la capacitación a las madres o tutores para que funjan como facilitadoras del proceso de lectura en casa.
Sesión 14	Círculo de la lectura
Sesión 15	Círculo de la lectura e introducción al rally de la lectura
Sesión 16	Círculo de la lectura
Sesión 17	Círculo de lectura y lectojuego
Sesión 18	Círculo de lectura tomando turnos de 2 minutos.
Sesión 19	Círculo de lectura y lectojuego
Sesión 20	Círculo de lectura tomando turnos de 2 minutos y les preguntan a sus compañeros sobre la comprensión del cuento.
Sesión 21	Círculo de lectura y lectoluego
Sesión 22	Círculo de lectura tomando turnos de 2 minutos y les preguntan a sus compañeros sobre la comprensión del cuento.
Sesión 23	Círculo de Lectura y lectojuego
Sesión 24	Círculo de lectura tomando turnos de 2 minutos, aprenderán a encontrar el significado de las palabras desconocidas y se realizará la 1ª premiación del rally de la lectura.
Sesión 25	Círculo de lectura y lectojuego
Sesión 26	Los niños expresaron sus experiencias personales de lectura y cierre por periodo vacacional.
Sesión 27	Bienvenida del periodo vacacional, experiencias de lectura durante vacaciones, turnos de lectura de 2 minutos y lectojuego.
Sesión 28	Círculo de la lectura con un niño encargado (Caso "R")
Sesión 29	Círculo de la lectura con un niño encargado (Caso "F")
Sesión 30	Círculo de la lectura con un niño encargado (Caso "I")
Sesión 31	Círculo de la lectura con un niño encargado (Caso "D")

Sesión 32	Círculo de la lectura con un niño encargado (Caso "J")
Sesión 33	Cierre y sesión con madres de familia
Sesión 34	Cierre del taller con los niños y 2ª premiación del rally de la lectura
Sesión 35	Evaluación Final
Sesión 36	Evaluación Final

Cuadro 1: Actividades realizadas en las sesiones de la intervención

A continuación se muestran las actividades que se llevaron a cabo durante la intervención mediante un diagrama de Gantt el cual es una herramienta gráfica que permite representar las actividades, duración y fases durante un proyecto (Gantt, 1974).

Tabla 1: Cronograma de actividades, 2011.

Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36		
Presentación e introducción	x																																					
Evaluación inicial	x																																					
Elaboración de libro gigante		x	X																																			
Biblioteca y clasificación					x	x																																
Elaboración de un separador							x																															
Círculo de lectura y								x	x	x	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x									
Lectojugos																		x	x	x				x			x											
Rally															X										x											x		
Capacitación de guías												x																										
Capacitación a madres													x																									
Círculo de lectura conducido por los niños																													x	x	x	x	x					
Cierre con mamás																																				x		
Cierre con niños																																					x	
Evaluación final																																					x	x

3.5 Actividades

Para fomentar la comprensión de cuentos, la motivación por la lectura y la resiliencia, se llevaron a cabo tres actividades principales con base en la literatura: lectura en la intervención, lectura en casa con madres o tutores y lectura en la institución. A continuación se describen:

1) La lectura dentro de la intervención fue realizada en el círculo de la lectura de forma sistemática los días martes y jueves. Los círculos de lectura consistieron en tres fases. En la primera fase, los niños compartieron las experiencias de la lectura que realizaron días previos con mamás y/o con guías educativas y escogían el cuento que deseaban leer con base en la votación de las opciones propuestas por cada uno. El segundo momento, fue la lectura, se leía el cuento en voz alta y, como se explicó en el apartado anterior, las autoras de este trabajo fungieron como facilitadoras de la actividad, brindando ayudas para emplear las estrategias de comprensión de lectura para posteriormente ir cediendo la responsabilidad de la actividad a los niños. En un tercer momento, para finalizar el círculo de la lectura, los niños avanzaban en el rally de la lectura el número de casillas correspondientes con el número de páginas leídas, el que leyera más páginas en todo el mes ganaba algún regalo referente a la lectura (cuentos).

Los días jueves, para finalizar el círculo de la lectura, se realizaron lecto juegos que consistían en actividades lúdicas en las cuales los niños podían representar el cuento leído en la sesión con una obra de teatro, mímica, dibujos, acertijos, concursos, cartas o lotería; utilizando materiales diversos. Al término de esta actividad se les preguntaba por su experiencia.

En la realización del círculo de la lectura se fomentaron los rasgos resilientes a través de las interacciones realizadas entre los niños, respetando turnos para leer, brindando oportunidad de participación referente a las lecturas, en los lecto juegos por ejemplo, hubo reglas que seguir y límites que respetar. Se buscó que adquirieran habilidades para resolver problemas, para que cooperaran y para que se comunicaran asertivamente.

Las estrategias utilizadas fueron el modelaje, la lectura en voz alta, la retroalimentación grupal, ayudas directas para facilitar la comprensión, cesión de

autonomía, lectojuegos y el rally de la lectura, éstas fueron retomadas de autores tales como García Madruga (2006), Tapia (2005), Fawson y Moore (1999), Ávila y Sánchez (2005).

2) Para cubrir el componente de lectura en casa con madres o tutores se realizaron dos sesiones con su participación, en la primera se les explicó la importancia de la lectura y la motivación hacia la misma destacando su participación como facilitadoras de la lectura con sus hijos brindándoles herramientas para hacerlo. En la segunda sesión, se realizó el cierre de la intervención y se destacaron los logros obtenidos por parte de los niños gracias a las ayudas brindadas. Durante la intervención, las mamás fueron responsables de leer con sus hijos los fines de semana una lectura proporcionada los días jueves, para que ésta pudiera ser comentada por los niños en el siguiente círculo de lectura los días martes. Para regular la realización de esta actividad se llevó a cabo un registro de entrega del material de lectura y de recogida de una papeleta con la evaluación realizada por las mamás o tutores de los niños (ver Anexo 2).

La lectura en casa con las mamás o tutores, era muy importante ya que los días martes, al iniciar el círculo de lectura se les preguntaba a los niños sobre el material que habían leído y su opinión sobre el mismo.

3) El tercer componente de la intervención, la lectura realizada con guías educativas en la casa hogar, fue realizada lunes y/o miércoles. Para que las guías educativas pudieran fungir como facilitadoras, se realizó una sesión para capacitarlas. Durante la intervención, ellas fungieron como facilitadoras de la comprensión de lectura de los niños, aunque ellos tenían que escoger un cuento de forma autónoma y mostrárselos a ellas.

Complementario a este tercer componente, otra actividad contemplada fue el crear y fomentar la accesibilidad del material de lectura de Florecer Casa-Hogar a los niños para que ellos pudieran escoger y acceder a ellos de una forma más sencilla. Para ello, se realizó la clasificación y la reorganización de los materiales con los que cuenta la institución. En un trabajo colaborativo entre facilitadoras y niños, se clasificaron los libros según su contenido (animales, familia, aventura,

etc.), ya clasificados, los libros se colocaron en un apartado rotulado visiblemente y al alcance de los niños.

Los últimos dos componentes de la intervención descritos, tuvieron como objetivo que los niños observaran la diversidad de escenarios en los cuales se lee y se fortalecieran los vínculos con sus madres, padres o tutores y guías educativas. Así mismo, se pretendió lograr un ambiente enriquecido tanto en la sociedad (Florecer Casa-Hogar A.C.), en la escuela (dando por hecho de que en la escuela también se realizaban actividades que involucran la lectura) y en la familia, para que los niños pudieran desarrollar rasgos resilientes y su competencia lectora.

3.6 Materiales, Instrumentos y Recursos

En Florecer Casa-Hogar A.C. se cubre la necesidad de disponibilidad de los materiales de lectura ya que cuenta con una gran variedad de éstos. En la intervención fueron utilizados los cuentos para niños.

Sin embargo, los niños ya habían leído la gran mayoría de estos títulos, por lo cual se utilizaron 2 volúmenes de una antología de cuentos clásicos infantiles de la editorial Océano. La abundancia de títulos de cuentos que se emplearon fue con el fin de que los niños tuvieran la libertad de seleccionar lo que querían leer.

Como material de apoyo, también se utilizaron diccionarios para buscar las palabras desconocidas durante la lectura.

Para construir una biblioteca de cuentos, se clasificó a los libros y se los reacomodó en categorías, para lo cual se utilizó el mobiliario ya disponible que es un librero con tres niveles, los cuales fueron subdivididos por secciones, así que se utilizaron silicón, plumones y dos pliegos de papel batería. Así mismo se necesitaron etiquetas para clasificar los libros. También se realizó un catálogo para facilitar la búsqueda de los libros y para elaborarlo se requirió de hojas tamaño carta, una pluma, micas y un folder tamaño carta.

Debido a que las lecturas no sólo se realizaron en materiales impresos, también se requirió una computadora con internet para buscar algunos materiales de lectura y leer en la pantalla con los niños.

También fueron necesarias cartulinas, fichas bibliográficas, colores, estampas, tijeras, pegamento, plumas y lápices, pliegos de papel y diferentes tipos de papel para realizar diversas actividades como la creación del libro gigante, sus separadores, así como para los lectojuegos.

Para escenificar el cuento de "Caperucita Roja" en una obra de teatro, se requirió vestuario como: capa roja, orejas y nariz de lobo hecha con cartón, una canasta, tela blanca que simulaba la pijama de la abuela, un hacha de unicel y unos lentes hechos de fomi para la mamá de Caperucita Roja

Para la realización del rally de la lectura se utilizó fomi de colores, tijeras, pegamento, papel cascarón y velcro.

Se utilizaron rotafolios para realizar material de apoyo como las preguntas guía sobre la lectura, algunos rótulos con el objetivo de las sesiones y reglas de convivencia.

Se utilizó una cámara de video para filmar todas las sesiones.

3.7 Estrategias de evaluación

Para poder reconocer el efecto de la intervención en los niños, el objetivo de la evaluación fue identificar el nivel que tienen los niños de segundo grado de primaria de Florecer Casa-Hogar A.C en cuanto a fluidez, velocidad de lectura y comprensión de cuentos infantiles. Así como identificar la motivación por la lectura en las dimensiones de autoconcepto como lector, su autoeficacia en la lectura y el valor que le asignan a la lectura.

También se evaluó la resiliencia para conocer si existe un desarrollo en conjunto a la lectura. Todo con el fin de poder describir los cambios encontrados al término de la intervención y poder generar conocimiento sobre cómo intervenir en este tipo de poblaciones.

Las autoras, al estar inmersas en el contexto institucional de Florecer Casa Hogar A.C, detectaron necesidades particulares de la población con el fin de intervenir en su resolución dentro de su propio contexto, apoyando así el desarrollo de los niños con los que se trabajó, pero también generando conocimiento a partir de la investigación realizada. Dentro de la metodología de la

investigación-acción, en especial, la investigación participativa (Rodríguez, Gil y García, 1999), se hizo uso de la observación participante, la cual es definida como una técnica para recoger datos de manera directa de los contextos y situaciones, mediante la interacción entre el investigador y los grupos sociales en situaciones específicas (Buendía, Colás y Hernández, 1997). Esta interacción fue fundamental en el proceso de detección de necesidades y los datos obtenidos sirvieron de base para el diseño y la planeación de la intervención.

Al hacer uso de la técnica de la observación participante durante todo el proceso de la intervención, la información obtenida fue registrada en bitácoras realizadas de manera individual por las psicólogas incluyendo las interpretaciones de las conductas observadas (Anexo 5).

También se realizaron filmaciones de todas las sesiones para tener datos más precisos y complementar con las otras evaluaciones hechas para conocer el impacto de la intervención.

La recogida de datos por medio de las bitácoras y las videograbaciones ayudó a rescatar información cualitativa, proporcionando así, una descripción más detallada y completa de los resultados cuantitativos provenientes de los instrumentos para evaluar la motivación hacia la lectura, la lectura y la resiliencia.

Para evaluar la motivación por la lectura se realizó una entrevista cerrada a los niños basada en el cuestionario creado por Gambrell, Codling, Palmer y Mazzoni en 1996 llamado "Motivation Read Profile" y utilizado en la investigación de Shabaan (2006). Este instrumento tiene una consistencia interna de 0.81. Para poder utilizar estos reactivos se hizo una adaptación al idioma y se realizó un piloteo para confirmar la comprensión de los reactivos. Este cuestionario tiene 17 reactivos con cuatro niveles en escala likert y evalúa tres dimensiones: el autoconcepto como lector, la autoeficacia como lector y el valor relativo hacia la lectura (Anexo 1).

La evaluación de la motivación por la lectura y de sus tres dimensiones fue realizada al inicio y al final de la intervención para poder identificar los cambios antes y después.

La entrevista fue realizada a los niños de forma individual en un lugar silencioso e iluminado, reduciendo así los distractores que pudieran afectar sus respuestas. Antes de iniciar la entrevista, se daban indicaciones a los niños y si tenían dudas acerca de las mismas o de alguna pregunta, se les repetía la información.

Para obtener los porcentajes correspondientes a las tres áreas y de forma total, se asignaron puntajes a cada respuesta: 0 a la menor y 3 a la mayor, para posteriormente convertirlo a porcentaje.

Para evaluar la velocidad, la fluidez y la comprensión se retomaron los instrumentos de la SEP y la hoja de registro, sólo que éstos fueron adaptados para poder asignar los puntajes a la rúbrica con respecto a los diferentes niveles de logro en las categorías de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura con base en la teoría y para la población.

Esta evaluación fue realizada al inicio y al final de la intervención, así mismo, la evaluación fue llevada a cabo de manera formativa en cada sesión en el círculo de lectura. También fue empleada por madres para que ellas fungieran como las facilitadoras y pudieran tener un registro de las lecturas que realizaban en casa con sus hijos (Anexo 2).

En la evaluación inicial y final, de la velocidad, fluidez y comprensión se utilizó un cuento para niños de 2do grado de primaria titulado "Los Burros de Don Tomás", también de la SEP (Anexo 3). En la evaluación inicial se empleó el cuento original, mientras que en la evaluación final tuvo que modificar la extensión del mismo, debido a que la velocidad de decodificación de los niños era superior a la extensión del primer cuento empleado. Por esta razón, aunque al modificar el cuento se mantuvo el sentido de la narración, se maneja como un cuento diferente del primero.

Las preguntas realizadas para evaluar la comprensión de lectura de estos cuentos, al inicio y al final de la intervención fueron: ¿Podrías hacer un resumen del cuento? y ¿Cuántos burros había?

Los cuentos empleados para la evaluación formativa fueron diversos, algunos eran de la biblioteca de cuentos de la institución y otros de una antología

de cuentos. Fue importante utilizar materiales con diferentes características como la extensión y dibujos, para que ellos pudieran comprender la diversidad de cuentos que se encuentran en su contexto.

En la evaluación inicial y final, así como en la formativa, se utilizaron los mismos niveles de la rúbrica. En la evaluación inicial y final se compararon los niveles de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura obtenidos. En la evaluación formativa, también se observa la evolución de los niveles obtenidos por los niños en los tres componentes de la lectura durante las sesiones de la intervención.

Para evaluar la velocidad de lectura se identificó el número de palabras que leían por minuto, lo cual nos indicaba la automatización del proceso de decodificación. Los niveles fueron: Nivel 1, menor de 35 palabras por minuto; Nivel 2, de 35 a 59 palabras; Nivel 3, de 60 a 83 palabras; Nivel 4 mayor de 84 palabras. Para poder identificar el nivel de velocidad lectora, cada niño debía de leer un minuto, para que posteriormente las facilitadoras contaran el número de palabras leídas y asignaran el nivel correspondiente.

Para evaluar la fluidez lectora se utilizó el siguiente criterio de niveles, el cual, era evaluado por las facilitadoras durante la misma lectura que realizaban los niños:

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Lee de forma silábica. Sólo en algunas situaciones lee palabras completas. Tiene severas dificultades con la entonación.	Es capaz de leer solo palabra por palabra, en pocas ocasiones puede leer dos o tres palabras seguidas. No presenta ritmo ni entonación.	Por lo general, es capaz de realizar una lectura de dos o tres palabras agrupadas, en pocas ocasiones, cómo de cuatro palabras como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta dificultad con el ritmo y la entonación.	Es capaz de leer frases cortas. Puede presentar algunas dificultades en cuanto a ritmo y entonación.	Es capaz de leer oraciones largas o párrafos. En general, la lectura se realiza con ritmo y entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto.

Finalmente la comprensión de lectura, también fue evaluada con una rúbrica, pero se hacía al finalizar la lectura del cuento, los niños tenían que hacer un resumen y extraer los elementos más importantes dependiendo de la gramática del cuento, es decir, el planteamiento, el desarrollo, el nudo y el desenlace. Para poder extraer las citas textuales se hizo uso de las videograbaciones.

Los niveles empleados para evaluar la comprensión de lectora fueron los siguientes:

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Identifica el tema del texto	Recupera fragmentos literales del texto, no necesariamente los más importantes. Tienen dificultad con la organización de sus enunciados. Algunas veces, inventa acontecimientos.	Mencionará al menos dos de los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje (s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. Al narrar, enuncia los eventos e incidentes del cuento, aunque puede que los cuente de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.	Menciona los siguientes elementos de forma secuenciada y estructurada: <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje (s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. Hace inferencias con apoyos o sin ellos.

Para evaluar los rasgos resilientes se empleó el instrumento creado por Morales, García y Villanda (2008). Este instrumento consta de 43 ítems a manera de afirmación en 6 factores: Vínculos Prosociales, Límites claros y firmes, Habilidades para la vida, Afecto y apoyo, Expectativas elevadas y Participación significativa. Se evalúa a través de una escala likert con 4 opciones: generalmente observado, medianamente observado, ocasionalmente observado y no observado (Anexo 4).

La evaluación de los rasgos resilientes fue utilizada antes y después de la intervención, para poder reconocer cuáles de éstos fueron fortalecidos en el trabajo con los niños.

Para poder evaluar los rasgos resilientes en los niños en cada una de las áreas del instrumento, las facilitadoras, a través de la observación participante consideraban la frecuencia con la que los niños realizaban acciones

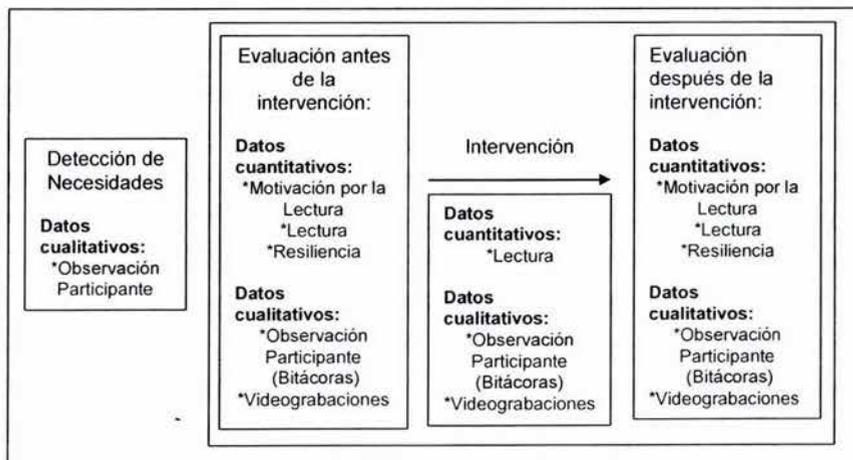
correspondientes a los diferentes indicadores añadiendo una cita textual o alguna evidencia recopilada que lo reflejara. Las bitácoras y las videograbaciones sirvieron de apoyo para esta evaluación.

Para obtener los resultados se asignaron puntajes del 0 al 3 a las 4 posibles respuestas y se realizaron porcentajes por cada área y de forma total.

Debido a que se emplearon diversas técnicas e instrumentos de evaluación en un diseño no experimental pretest-postest de un solo grupo, se obtuvieron tanto datos cuantitativos como cualitativos, para poder obtener un análisis más completo y con validez, se empleó el diseño de métodos empotrados o, en inglés, embedded design (Creswell y Plano, 2007). Éste consiste en integrar y complementar los datos cualitativos con los datos cuantitativos para poder explicar el fenómeno investigado.

Existen dos modelos de este diseño, el empleado en este trabajo es el modelo experimental, el cual consiste en hacer uso de metodología cuantitativa complementada con la recolección de datos cualitativos para poder responder al objetivo de la investigación y/o intervención y poder así examinar el proceso de la intervención y los mecanismos que relacionan a las variables de una forma integral.

En el siguiente diagrama se describe el diseño de esta intervención.



4. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos por los 5 participantes en las cuatro evaluaciones realizadas para conocer el impacto de la intervención en motivación por la lectura, en el desarrollo (evaluación formativa) y logro (evaluación inicial y evaluación final) de los componentes de la lectura: velocidad, fluidez y comprensión. Así mismo el desarrollo del perfil resiliente.

En la entrevista realizada para evaluar la motivación por la lectura fueron adaptados y empleados los reactivos del instrumento llamado "Motivation Read Profile" creado por Gambrell, Codling, Palmer y Mazzoni en 1996. Esta entrevista tiene tres dimensiones: el autoconcepto como lector, la autoeficacia como lector y el valor que le asignan a la lectura. Las entrevistas fueron realizadas a los niños al inicio y al finalizar la intervención para evaluar el efecto de ésta en la motivación por la lectura.

También se evaluaron tres componentes de la lectura: la velocidad, la fluidez y la comprensión y se asignaron niveles de logro. Estas evaluaciones se realizaron de forma inicial y final con el cuento titulado "Los burros de Don Tomás" y de manera formativa en los círculos de lectura.

Para realizar la evaluación formativa se hicieron tres grupos de sesiones: grupo uno, dos y tres. El grupo de sesiones uno corresponde a la fase inicial de la intervención, está comprendido por las sesiones: 2, 9, 10, 11, 14, 15, 16 y 17 debido a que fue la primera evaluación de la lectura y los primeros 7 círculos de lectura, en los cuales, las facilitadoras leían y preguntaban cuestiones del cuento para facilitar la comprensión del mismo.

El grupo de sesiones dos, que corresponde a la fase de desarrollo está comprendido por las sesiones: 18, 19, 21, 22, 23, 24 y 27. Se conforma de estas sesiones porque los niños leían un cuento entre todos, tomando turnos de 1 minuto y luego de 2 minutos. Así mismo, con ayuda de un rotafolio que tenía las preguntas para evaluar la comprensión del cuento, cada niño le preguntaba aspectos importantes a sus compañeros.

El grupo de sesiones tres, que corresponde a la fase final de la intervención, está comprendido por las sesiones: 28, 29, 30, 31, 32 y 35 o 36

según sea el caso. Se escogieron estas sesiones ya que los niños leían un cuento en voz alta a sus compañeros, les preguntan sobre el mismo y facilitaban la comprensión al retroalimentar las respuestas de sus compañeros.

Finalmente, para evaluar los rasgos resilientes al inicio y al final de la intervención se utilizó el Perfil del Niño Resiliente (Morales, García y Villanda, 2008). Las dimensiones que se describen en los resultados son: Vínculos Prosociales, Límites claros y firmes, Habilidades para la vida, Afecto y apoyo, Expectativas elevadas y Participación significativa.

4.1 Caso "D"

4.1.1 Motivación por la lectura.

En la evaluación de motivación por la lectura, se encontró que tanto al inicio como al final de la intervención el Caso "D" se consideró como un lector regular, sin embargo se encontraron avances en cuanto a la autoeficacia y al valor que le asignó a la lectura (ver Figura 1).

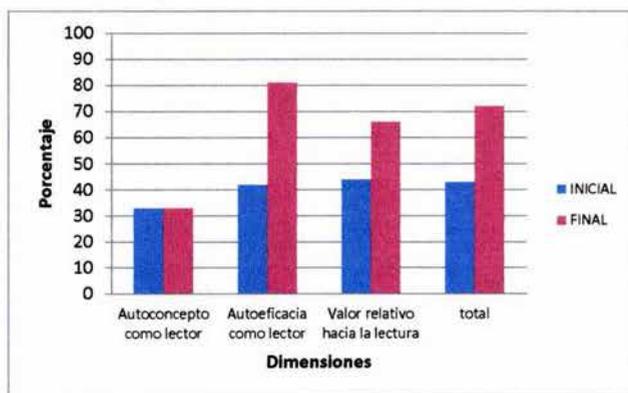


Figura 1. Motivación por la lectura antes y después de la intervención del Caso "D"

En la evaluación inicial, en la dimensión referida a la *autoeficacia como lector*, Caso "D" mencionó que siempre habla de sus ideas, sin embargo, declaró que al leer siente que no entiende casi nada, que nunca puede responder lo que entendió de un texto y que reconoce que leer es un poco difícil para él, es por ello que mencionó haberse sentido triste cuando lee en voz alta porque no puede leer

mejor y, debido a esto, le preocupaba lo que otros niños pensaban de él cuando lee. Así mismo, agregó que nunca encuentra el significado de las palabras que no conoce.

En esta misma dimensión pero en contraste con la evaluación inicial, en la evaluación final, Caso "D" mencionó que entiende casi todo lo que lee, que siempre puede comentar lo que entendió de un texto y que leer es un poco fácil para él, aunque siempre le preocupa lo que otros piensen de él. También mencionó que a veces encuentra el significado de las palabras que no conoce y que siempre habla de sus ideas cuando comparte lo que lee, por ello siente que lee mejor que todos sus amigos y menciona sentirse feliz de que puede leer. Piensa que sus amigos creen que él es un lector regular.

Con respecto a la dimensión del *valor que le asigna a la lectura*, en la evaluación inicial Caso "D" mencionó que para él es muy importante saber leer bien y que las personas que leen mucho son muy interesantes, también mencionó que le gusta compartir lo que lee con sus amigos. Sin embargo, sólo algunos días gusta que le lean en voz alta, piensa que las bibliotecas son un lugar nada divertido para pasar el tiempo y que leer es una actividad poco divertida para pasar el tiempo.

Se obtuvo una diferencia en esta dimensión en la evaluación realizada al finalizar la intervención. Caso "D" mencionó que le gusta que le lean en voz alta casi todos los días, que algunas veces le gusta leer libros y muchas veces comparte con sus amigos lo que lee. Reconoce que saber leer bien es muy importante pero que las personas que leen mucho son nada interesantes. Finalmente piensa que ir a las bibliotecas y leer son maneras divertidas de pasar el tiempo.

Con base en las dos entrevistas se puede decir que Caso "D" antes de la intervención se consideraba a sí mismo como un lector regular porque su desempeño en la lectura era bajo, además de que reconocía que su repertorio de estrategias para la comprensión de textos era muy inexperto. A pesar de que reconocía que la lectura es muy importante, pensaba que era una actividad poco divertida. Durante la entrevista se mostró callado, sólo contestaba lo necesario, no

sonreía ni veía directamente a los ojos (Bitácora 20 de septiembre de 2011, párrafo 4).

Al final de la intervención Caso "D" se siguió considerando como un lector regular, sin embargo identificó que su desempeño en la lectura mejoró ya que ahora puede comprender, compartir y expresar sus opiniones sobre lo que lee. Así mismo, sigue reconociendo la importancia de leer bien, pero ahora considera que leer es divertido y que las bibliotecas también lo son. Durante la entrevista se mostró desatento por los diferentes distractores pero lograba contestar a todas las preguntas y se mostraba sonriente (Bitácora 2 de febrero de 2012).

4.1.2 Evaluación inicial y final de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.

Después de la intervención el Caso "D" logró subir de nivel en los tres componentes de la lectura: velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura. El mayor avance se observa en la comprensión (ver Figura 2).

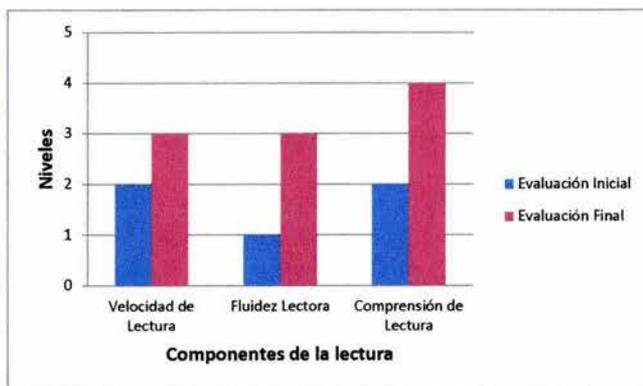


Figura 2. Evaluación inicial y final de los componentes de la lectura del Caso "D".

En el componente de la *velocidad de lectura*, el Caso "D" se encontraba en el nivel 2 antes de la intervención ya que leía 39 palabras por minuto. En la evaluación final se posicionó en el nivel 3, pues alcanzó las 66 palabras por minuto.

En cuanto a la *fluidez lectora* el Caso "D" en la evaluación inicial, leía de forma silábica, y tenía dificultades para entonar la lectura: "... me han ro-ba-do

uno”; debido a esto se ubicaba en el nivel 1. Su pronunciación era buena a pesar de leer por pausas.

En la evaluación final se posicionó en el nivel 3 debido a que, por lo general, podía agrupar dos palabras y en ocasiones tres, aunque siguió presentando dificultades con el ritmo y la entonación.

En cuanto a la *comprensión de lectura*, en la evaluación inicial el Caso “D” se posicionó en el nivel 2, debido a que presentaba dificultad para organizar sus enunciados y aunque podía recuperar fragmentos literales no necesariamente eran los más importantes y en ocasiones mencionaba acontecimientos que no tenían relación alguna con el contenido de la lectura :

“Compró un.....un....unos burros uno se lo robaron y tiene dos burros, la mujer le dijo al señor que le comprara dos burros y uno se le perdió” (video Sesión 2: Lectura D, min. 2:24).

En la evaluación final, el Caso “D” se encontró en el nivel 4 pues fue capaz de mencionar los eventos en orden y de retomar las ideas importantes:

“Que Don tomas vivía en un pueblito y que iba a ir a cosechar y fue a comprar cuatro burros y luego monto en uno y dijo *y conto uno, dos y tres*, tres burros y luego llego a la casa y dijo: *mira compre cuatro burros* y dijo *¡nos han robado!* Porqué estás ciego, uno está montando contigo” (video Sesión 35: Entrevista y Lectura D, min. 10:55).

4.1.3 Evaluación formativa de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.

A lo largo de la intervención hubo un proceso de desarrollo de la velocidad de lectura, la fluidez lectora y la comprensión de lectura, a continuación se explica el progreso que tuvo Caso “D” durante las sesiones de la intervención, divididas en tres grupos de sesiones (ver Figura 3).

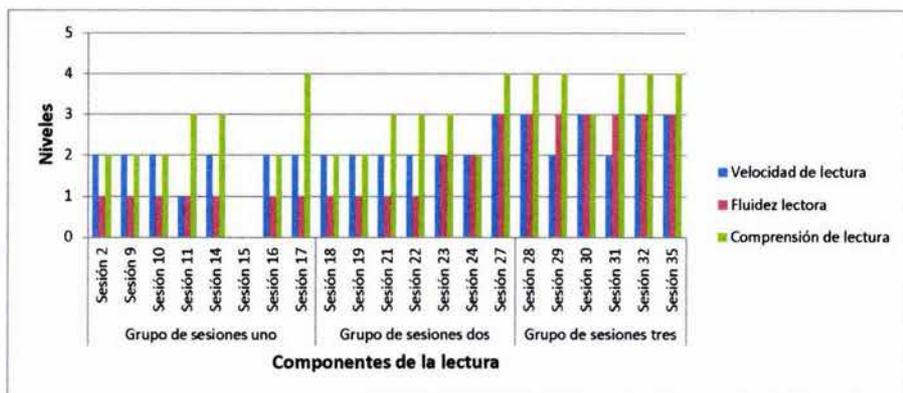


Figura 3. Evaluación formativa de los niveles de logro en los componentes de lectura: velocidad, fluidez y comprensión del Caso "D".

Al inicio, durante las primeras sesiones de lectura, Caso "D" leía en promedio de 39 palabras por minuto por lo que su nivel de velocidad de lectura era de 2. La fluidez lectora en cambio alcanzó el promedio de 1, ya que sólo leía de forma silábica aunque algunas veces lograba leer palabras sin hacer pausas. Al poner mucha atención en la decodificación, no se presentó la entonación en la lectura y no se respetaban los signos de puntuación.

En cuanto a la comprensión de lectura, el Caso "D" reconocía el tema del cuento y a los personajes. Podía elaborar resúmenes que retomaban fragmentos literales no muy importantes del cuento, aunque otras veces inventaba acontecimientos. Al volver a contar la narración, algunas veces lo hizo de forma desorganizada.

En la sesión 10 cuando se leyó el cuento de *La pobre viejecilla*, Caso "D" realizó el siguiente resumen:

"Que la abuelita andaba comiendo vinagre, refrescos, tortas, tortas, pollo y se ponía zapatos y playeras y luego se espantó que tenía arrugas y se murió (video Sesión 10, min. 25:24).

En éste resumen pudo retomar las acciones que realizaba el personaje principal de forma secuenciada hasta llegar al fin.

En la sesión 16 Caso "D" realizó el siguiente resumen del cuento *La tortuga encantadora*:

"Que se comió un pescado, una pulga y un mosquito...la tortuga encantadora y luego se comió un mosquito y un pescadito pero... luego dijo a *mi no me comió*" (video Sesión 16, min.20:40).

En este resumen pudo retomar las acciones que realizó el títere de la tortuga de forma ordenada y literal al cuento, aunque no pudo mencionar que la tortuga encantadora era un títere que utilizaba un niño.

En el momento del desarrollo de la intervención, Caso "D" leyó un promedio de 50 palabras por minuto, su nivel de velocidad de lectura era de 2.

En esta etapa, el nivel promedio de fluidez lectora fue de 1, aunque en las últimas tres sesiones logró niveles de 2 y 3. Esto quiere decir, que aunque el Caso "D" seguía teniendo dificultades decodificando, algunas veces lograba leer hasta 2 palabras sin realizar pausas, sin embargo, no presentaba ritmo ni entonación durante la lectura.

El nivel de comprensión de lectura del Caso "D", en esta fase fue en promedio de 3, ya que en sus resúmenes lograba integrar de forma literal y secuenciada el planteamiento, el desarrollo, el nudo y el desenlace del cuento, aunque algunas veces olvidaba algunas partes del cuento.

El resumen realizado por Caso "D" en la sesión 23 del cuento de *Caperucita Roja* fue:

"Que caperucita Roja le llevó a su mamá, su madre una comida con regalos... y luego se encontraba a un lobo y le dijo que tenía una pata peluda y le dijo que... andaba corriendo y le dijo al lobo, ¿en dónde está tu casa?, en el lado de la casa de la abuelita... se comió un poco de su cabeza" (video Sesión 23, min. 26:06).

En este resumen, Caso "D" retoma a los personajes y narra sus acciones de forma secuenciada (Caperucita tiene la intención de llevar comida a la casa de su abuelita, se encuentra al lobo en el camino y le pregunta a dónde va y finalmente se come a su abuelita), aunque no se encuentran interrelacionados de forma lógica. También menciona un acontecimiento no verdadero ni relevante ("...y le dijo que tenía una pata peluda").

En el resumen del cuento de *La cigarra y la hormiga* realizado en la sesión 27 que el Caso "D" hizo fue:

"La hormiga andaba trabajando y se cansaba de cargar granos, cargaba granos, la cigarra andaba triste porque no cargaba... perezosa. Luego se hizo invierno y se fue a la casa y le gritó fuerte a la hormiga, le pedía comida tenía hambre porque no trabaja. La hormiga dijo que si... pasa a comer" (video Sesión 27 P6, min. 6:51)

Retomó los acontecimientos más importantes del cuento y los narró en forma secuenciada, sin embargo, requirió de muchas ayudas para que pudiera recordar el cuento.

En la etapa final de la evaluación formativa de los componentes de lectura, Caso "D" leyó en promedio 59 palabras por minuto por lo que su nivel de velocidad de lectura fue de 3.

En la fluidez lectora, Caso "D" tuvo un nivel de 3 ya que fue capaz de realizar una lectura de, entre 2 a 4 palabras agrupadas sin pausas por problemas de decodificación. Sin embargo, continuó teniendo muchas dificultades entonando su lectura.

El nivel de comprensión de lectura alcanzado en esta etapa fue de 4 ya que Caso "D" hacía resúmenes de forma secuenciada retomando la estructura del cuento con menos ayudas que en el grupo de sesiones 2 referente a la fase de desarrollo.

El resumen realizado por Caso "D" en la sesión 32, en la que se leyó *El soldadito de plomo* fue:

"De que el soldadito de plomo despertó en una casa con muchos juguetes, habían peluches, osos o madera, juguetes de madera, se encontró a una bailarina y luego se enamoró y bailaron en su cajita. Luego, luego, un duende dijo: *tengo que desaparecer al soldadito de plomo*. En la noche y en la noche estaban durmiendo los niños y el soldadito de plomo, el payaso lo aventó. Los niños lo encontraron y con una hoja le hicieron un barco y lo pusieron ahí. Se cayó así y luego había una rata, entonces se calló y luego un pez se lo comió. Luego un pesero lo agarró y en la tienda, cuando se iban a comer ese pescado lo cortó y salió un soldadito de plomo y luego le dijo *mira que sorpresa me encontré un soldadito de plomo*. El soldadito de plomo le pidió disculpas al duende, el duende era malo y ya le pidió disculpas al soldadito y luego se enamoró de la princesa" (video Sesión 32 P2, min.4:11).

En este resumen, aunque Caso "D" se sigue apegando mucho al cuento, contó la narración retomando la estructura del cuento, detallando lo que le pasó al soldadito de plomo. También realizó una inferencia al mencionar que la familia se sorprendió al haber encontrado a un soldadito de plomo dentro del pescado.

4.1.4 Evaluación de Resiliencia

A continuación se muestra y explica como el Caso “D” tuvo un notable avance en los seis factores que contiene el Perfil del niño resiliente (ver Figura 4).

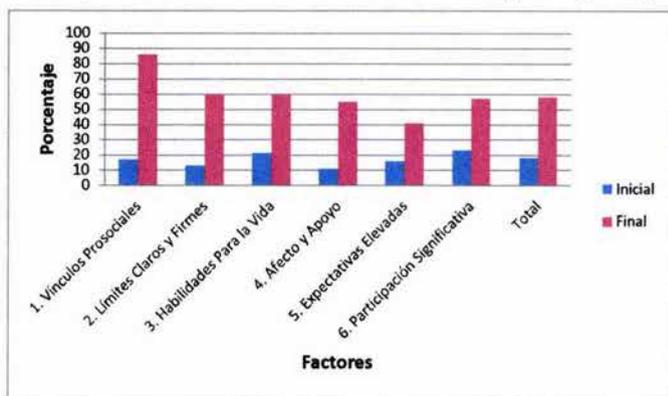


Figura 4. Evaluación inicial y final del Perfil del Niño Resiliente del Caso “D”

En la dimensión de *Vínculos prosociales* el Caso “D”, en la evaluación inicial, se ubicó en el nivel de *ocasionalmente observado* al mostrar los siguientes indicadores: comunicarse de maneras diversas, llamarse por su nombre, utilizar expresiones de cortesía (Bitácora 20 de septiembre de 2011, párrafo 11). En la evaluación final quedó en el nivel de *generalmente observado* el llamar a los demás por su nombre mientras que los demás indicadores sólo fueron medianamente observados (video Sesión 34).

En la dimensión de *Límites claros y firmes* durante la evaluación inicial, Caso “D” fue ocasionalmente observado participar en el establecimiento de reglas y el cumplimiento de las mismas (video Sesión 9). En la evaluación final, el indicador de participación en el establecimiento de reglas permaneció igual, pero el de cumplimiento de las reglas establecidas fue medianamente observado junto con la comprensión de las reglas de la institución (video Sesión 34).

En la dimensión de *Habilidades para la vida* Caso “D” fue ocasionalmente observado expresar su enojo e identificar a las personas implicadas en un problema (Bitácora 20 de septiembre de 2011, párrafo 11); en la evaluación final fue generalmente observado expresar sus emociones de forma asertiva;

medianamente observado expresar su enojo, así como el de mostrar interés e iniciativa en las actividades que realiza (Bitácora Jueves 16 de enero de 2012, párrafo 8).

En la dimensión de *Afecto y apoyo* Caso “D” fue ocasionalmente observado comunicar sus problemas con algún adulto, en la evaluación final de este indicador fue medianamente observado junto con el de mostrar empatía con sus compañeros (video Sesión 29 Parte 3).

En la dimensión de *Expectativas elevadas* Caso “D” fue ocasionalmente observado poner empeño en sus trabajos escolares (Bitácora 27 de septiembre de 2011, párrafo 15). En la evaluación final este indicador fue medianamente observado, así como, el de decir cosas positivas de sí mismo (Video Sesión 29 Parte 3).

En la dimensión de *Participación significativa*, durante la evaluación inicial, la mayoría de los indicadores se encontraban en la categoría de ocasionalmente observado, algunos como: cooperar en la convivencia con los compañeros, iniciar y promover actividades de juego o tomar iniciativa al realizar alguna actividad (Bitácora 20 de septiembre de 2011, párrafo 11). En la evaluación final, el cooperar para la convivencia de los compañeros fue medianamente observado junto con el de sonreír durante el juego, así mismo se encontró generalmente observado el indicador de participar en actividades escolares con los demás niños (video Sesión 34).

4.2 Caso “F”

4.2.1 Motivación por la lectura.

En el Caso “F” se observa que hubo avances en cuanto el autoconcepto como lector, la autoeficacia como lector y el valor relativo hacia la lectura (ver Figura 5).

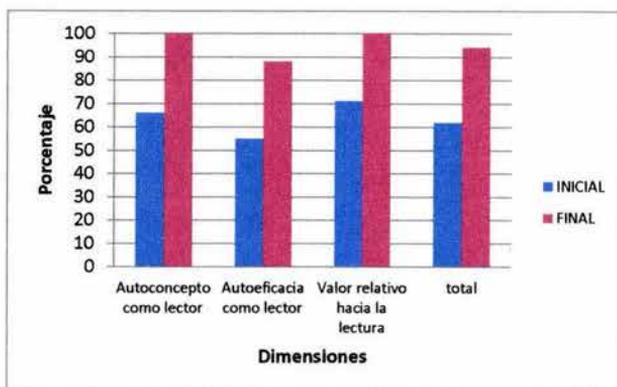


Figura 5. Motivación por la lectura antes y después de la intervención del Caso "F"

En la primera dimensión *autoconcepto como lector*, se encontró que el Caso "F" antes de la intervención se consideraba un buen lector y después de la misma se consideró un excelente lector.

En cuanto a la segunda dimensión *autoeficacia en la lectura*, el Caso "F" expresó antes y después de la intervención que a veces habla de sus ideas al contar historias, de igual forma se mantuvo constante cuando dijo que es el que mejor lee de todos sus amigos.

Antes de la intervención, expresó que leer era un poco fácil para él porque aunque decodificaba bien, nunca hallaba el significado de palabras desconocidas en un texto, casi no entendía nada de lo que leía, a pesar de esto, se sentía feliz de que podía leer.

Pero después de la intervención mencionó que leer es una actividad muy fácil para él, que a veces logra encontrar el significado de las palabras desconocidas, que ahora logra entender casi todo lo que lee, por ello comenta que se siente orgulloso de leer.

Respecto a la tercera dimensión: *valor relativo hacia la lectura* el Caso "F" tuvo aspectos que se mantuvieron constantes antes y después de la intervención, él mencionó que le agrada que le lean en voz alta todos los días, también consideró a lo largo de la intervención que leer es muy importante y que las personas que leen son interesantes.

Sin embargo, hubo cambios, ya que antes de la intervención Caso "F" mencionó que nunca les contaba a sus amigos sobre los libros que leía y después de la intervención les contaba muchas veces lo que leía. Se encontró que antes algunas veces le gustaba leer libros y después que siempre le gustaba leerlos.

En lo relativo a las bibliotecas, el Caso "F" pensaba que eran lugares poco divertidos para pasar el tiempo y que la actividad de leer es una manera divertida de pasar el tiempo, ambas las cambió después de la intervención pues ya pensaba que las bibliotecas eran un lugar muy divertido para pasar el tiempo y la actividad de leer como muy divertida.

Contrastando la actitud que mostró durante la evaluación, en la primera entrevista se mostró cooperativo, aunque muy serio y necesitó que le repitieran varias veces las preguntas (Bitácora 22 de septiembre de 2011, párrafo 12). En la segunda entrevista se mostró tranquilo, un poco más comunicativo y sonreía cuando decía algo positivo de él (Bitácora 2 de febrero de 2012, párrafo 9).

A continuación se presentarán los resultados de las evaluaciones iniciales y finales de los componentes de lectura: velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión lectora.

4.2.2 Evaluación inicial y final de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.

En el Caso "F" hubo un avance en los componentes de la lectura de fluidez lectora y comprensión de lectura, mientras que la velocidad de lectura se mantuvo hasta finalizar la intervención (ver Figura 6).

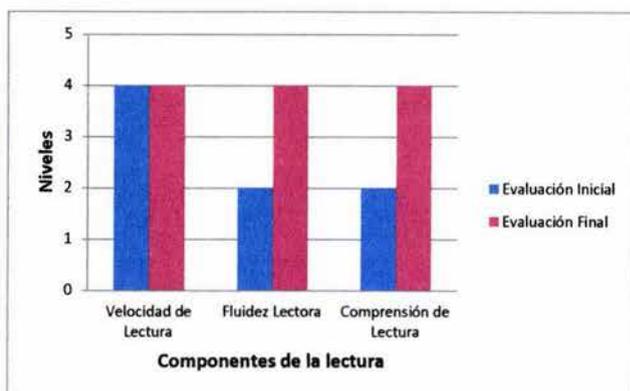


Figura 6. Evaluación inicial y final de los componentes de la lectura del Caso "F".

En el caso de *la velocidad de lectura*, en la evaluación inicial, el Caso "F" leyó 85 palabras por minuto, lo cual, lo ubicaba en el nivel 4 (máximo nivel) según los estándares de la SEP. En la evaluación final, Caso "F" leyó 100 palabras por minuto, por lo cual también se ubicó en el máximo nivel. Es por ello, que aunque se mantuvo en el mismo nivel, mejoró en decodificación de palabras por minuto.

En la evaluación inicial de la *fluidez lectora*, Caso "F" se ubicó en el nivel 2 ya que, además de tener problemas con la pronunciación de algunas palabras, en su lectura, no presentaba ni ritmo ni entonación pero pudo leer como máximo 3 palabras de forma continua. En algunas ocasiones, sustituyó palabras por otras, por ejemplo: "*Por el comino los contó*", en lugar de decir "Por el camino los contó" y en otra ocasión, aglutinaba palabras "...*en su casa-dijo*" en lugar de leer "...en su casa dijo".

En la evaluación final, Caso "F" se ubicó en el nivel 4 de 5 niveles ya que logró leer frases cortas, sin embargo, aunque se esforzó por entonar lectura dependiendo del personaje y si hacía una exclamación o una pregunta, en algunas ocasiones sólo leía las oraciones con una entonación ascendente. También agregó una "s" al final en algunas palabras "...*vivía con sus hijas y con sus inteligentes esposas*" en lugar de "vivía con sus hijas y con su inteligente esposa".

En la evaluación inicial de la *comprensión de lectura*, Caso "F" se ubicó en el nivel 2 ya que en su resumen dijo:

"Un burro y una mujer y un tío... compró burros en una casa y no se" (video Sesión 2: Entrevista y Lectura de F, min.9:27)

Al preguntarle más acerca del cuento se pudo encontrar que Caso "F" logró reconocer a los personajes y la idea literal de que Don Tomás compró 4 burros, pero no logró mencionar quién era el 5to burro. Tampoco contó el cuento de forma secuenciada, sólo reconoció los elementos de forma desarticulada.

En la evaluación final, Caso "F" se logró ubicar en el nivel 4 (nivel máximo) ya que en su resumen mencionó:

"Que Don Tomás compró unos burros y le digo (sic) a su mujer sólo compré 3 y... yo veo 5" (Bitácora sesión 36, min. 8:04).

Cuando se le pidió que mencionara cuántos burros había él dijo:

"4 burros, uno subió montañosa, uno era el de la montañosa" (Bitácora sesión 36, min. 8:04)

Al preguntarle a qué se refería con "montañosa" hizo un ademán de estar montado.

A diferencia de la evaluación inicial, el resumen de la evaluación final, aunque fue sencillo fue estructurado y secuenciado, Caso "F" introdujo a los personajes en el planteamiento, continuó su narración con el desarrollo, mencionó el nudo y el final del cuento. Así mismo reconoció que sólo había 4 burros "reales", aunque le costó trabajo verbalizarlo y cambió la palabra "montar" por la de "montañosa"

4.2.3 Evaluación formativa de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.

A continuación se muestra como el Caso "F" tuvo una progresión en los tres diferentes componentes de la lectura a lo largo de la intervención (ver Figura 7).

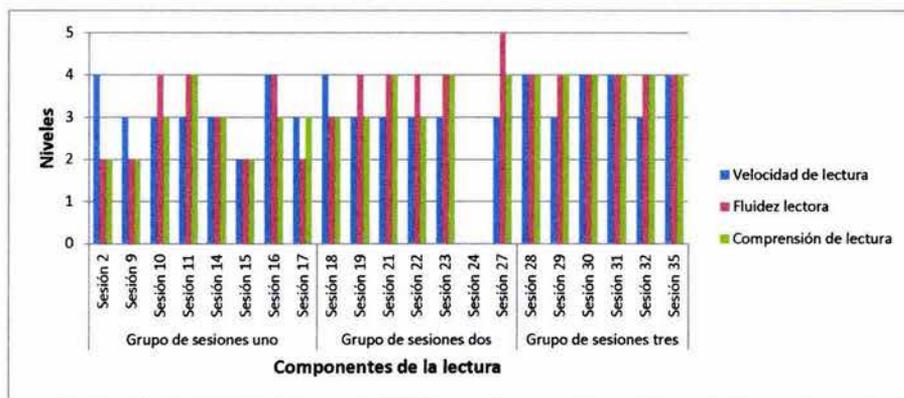


Figura 7. Evaluación formativa de los niveles de logro en los componentes de lectura: velocidad, fluidez y comprensión del Caso "F".

En las primeras sesiones el Caso "F" leía un promedio de 78 palabras por minuto lo que lo colocaba en el nivel 3 en velocidad de lectura.

En cuanto a la fluidez lectora se encontraba en el nivel 3 lo que significaba que podía leer tres palabras agrupadas y en ocasiones cuatro, presentaba dificultades con el ritmo y la entonación.

Su nivel de comprensión de lectura se encontraba en promedio en el nivel 2, lo cual significaba que recuperaba fragmentos del texto no necesariamente los más importantes, presentaba dificultad para la organización de sus enunciados y en ocasiones inventó acontecimientos. Por ejemplo el resumen realizado en la sesión 10 mientras se leía el cuento *La pobre viejecilla* fue:

"Que la pobre viejecita come una torta, una pollo, unos peces y los... otros gatos están comiendo peces" (video sesión 10, min. 19:10).

En la primera parte retoma el planteamiento, en cuanto a lo que dice de los gatos es un hecho inventado y no aparece en la historia.

En la sesión 16 mientras se leía *La tortuga encantadora* el Caso "F", elaboró el siguiente resumen:

"Tortuga está en la mano de este niño y el niño está diciendo y ya" (video Sesión16, min. 27:24).

En este resumen logró hacer una inferencia sobre el títere de la tortuga encantadora al reconocer que no era un animal de verdad.

Durante el desarrollo de la intervención es decir, en el grupo de sesiones dos, el Caso "F" avanzó en la velocidad de lectura, leyó un promedio total de 83 palabras por minuto aunque se seguía colocando en el nivel 3.

En cuanto a la fluidez lectora avanzó al nivel 4 pues fue capaz de leer ya frases cortas aunque podía seguir presentando dificultades para el ritmo y la entonación. Por ejemplo en la sesión 18 mientras se leía el cuento *El patito feo* leyó la siguiente frase de corrido "Tenía seis huevos en el nido".

En cuanto a la comprensión de lectura, en el grupo de sesiones dos, ya presentaba el máximo nivel ya que contó en orden la historia con las diferentes partes del cuento, introduciendo a los personajes según la misma y ocasionalmente, realizando inferencias. En la sesión 23, en la que se leyó el cuento de *Caperucita Roja*, elaboró el siguiente resumen:

"Le dijo su mamá, ten unas galletas para la abuelita, y fue al bosque y encontró un lobo, le preguntó *dónde está la casa de mi abuelita*, le dijo *en un lado*, en el pista chico, y el lobo abrió la puerta en la casa de la abuelita y se comió a la abuelita y cambio la ropa de la abuelita, y se acostó en la cama y Caperucita Roja la vio y le dijo que *orejas más grandes* y el lobo hacía una trampa, saltó de la cama y Caperucita Roja debía correr y el cazador le abrió la panza para sacar a la abuelita y dijo: *ten cuidado en los bosques*" (video Sesión 23, min. 20:58)

En el grupo de sesiones tres, el Caso "F" podía leer un promedio de 89 palabras por minuto, lo que lo colocaba en el máximo nivel en velocidad de lectura: 4.

En cuanto a la fluidez lectora se mantuvo en un nivel 4 pues entonar las oraciones largas aún se le dificultaba. A pesar de que sí ponía ritmo a su lectura a veces no entonaba cuando el texto lo exigía, por ejemplo, en la sesión 29 mientras leíamos *La gallina de los huevos de oro* leyó: "Me quieres comprar esta gallina niña bonita", lo pronunció en forma de afirmación cuando se trataba de una pregunta así que la facilitadora le recordó que entonara bien su lectura.

En la comprensión de lectura el Caso "F" se mantuvo en el nivel 4 en todas las sesiones ya que conocía la estructura de los diferentes cuentos y la respetaba. En la sesión 31 mientras leíamos el cuento *Dumbo*, contó parte de la historia

cuando Dumbo hace un número en el circo: “podía volar, fue al circo y cae al agua porque sí podía volar.” También en la sesión 32 mientras se leía el *Soldadito de plomo* rescató una parte importante del nudo: “La señora vendió el pescadito que se había comido al soldadito de plomo.”

4.2.4 Evaluación de Resiliencia

El Caso “F” muestra el avance obtenido en todos los factores del Perfil del niño resiliente durante la intervención (ver Figura 8).

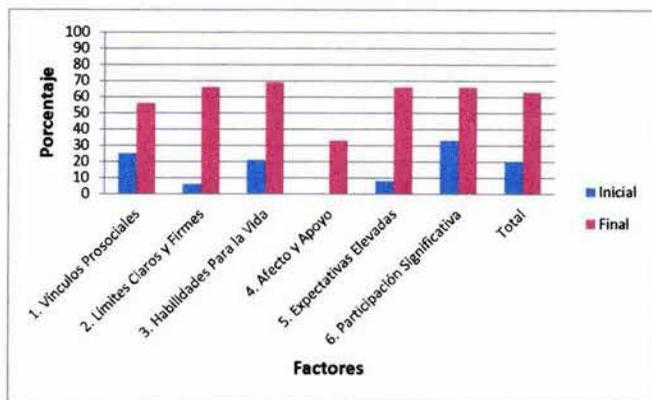


Figura 8. Evaluación inicial y final del Perfil del Niño Resiliente del Caso “F”

En la primera evaluación, referente a la dimensión de *Vínculos prosociales*, el Caso “F” fue ocasionalmente observado el aceptar las opiniones de los demás y el dirigirse con respeto hacia los adultos también se observó ocasionalmente su gusto por actividades e incluso el mostrarse alegre (video Sesión 4 Parte1). Al finalizar la intervención el indicador de aceptar las opiniones de los demás permaneció igual sin embargo los demás fueron medianamente observados, además de que generalmente se observa el utilizar lenguaje no verbal no amenazante (video Sesión 29 Parte 3).

En la dimensión de *Límites claros y firmes* durante la evaluación inicial, la mayoría de los indicadores fueron no observados, aunque el cumplir con las reglas establecidas fue ocasionalmente observado (Bitácora 13 septiembre de 2011, párrafo 13). Al finalizar la intervención mostró un avance, pues fue medianamente

observado participar en el establecimiento de reglas, las comprendía y las cumplía, en generalmente observado se encontró que conocía las reglas de la institución (video sesión 29 Parte 4).

En la dimensión de *Habilidades para la vida* fue ocasionalmente observado que Caso "F" realizaba acciones referentes a los indicadores de: expresar su enojo sin agredir a los demás, buscar resolver problemas por sí mismo, así como el respeto por su ambiente y recursos naturales (Bitácora 13 septiembre de 2011, párrafo 8). En la evaluación final los indicadores mencionados cambiaron a medianamente observado a excepción del respeto por su ambiente pues éste permaneció igual, otros indicadores como el expresar sus emociones asertivamente o cuidar su higiene y aspecto personal fueron generalmente observados (video sesión 29 Parte 3).

En la dimensión de *Afecto y apoyo* durante la evaluación inicial no fue observado ninguno de los indicadores, en contraste con la evaluación final en donde los indicadores como comunicar sus problemas con algún adulto y mostrar empatía con sus compañeros fueron medianamente observados, el indicador de brindar afecto y apoyo durante un conflicto permaneció no observado (Bitácora 13 septiembre de 2011, párrafo 8).

En la dimensión de *Expectativas elevadas* durante la evaluación inicial se encontró un solo indicador en ocasionalmente observado, se trataba del referente al buen rendimiento en actividades escolares y extracurriculares (Bitácora 13 septiembre de 2011, párrafo 8). En la evaluación final el indicador antes mencionado permaneció igual, sin embargo, indicadores como: decir cosas positivas de sí mismo y poner empeño al realizar sus trabajos escolares fueron medianamente observados (video sesión 29 Parte 3).

En la dimensión de *Participación significativa* el Caso "F" fue generalmente observado participando en actividades cotidianas, sin embargo, en indicadores como: tomar iniciativa al realizar alguna actividad y cooperar para mejorar la convivencia con sus compañeros se encontraron ocasionalmente observados (video Sesión 5 Parte 1). En la evaluación final, el Caso "F" fue medianamente

observado cooperando para mejorar la convivencia con sus compañeros así como sonriendo durante el juego (Video Sesión 32 Parte 1).

4.3 Caso "I"

4.3.1 Motivación por la lectura.

Se puede observar que el Caso "I" logró mejorar las dimensiones referentes al autoconcepto como lector, a la autoeficacia con respecto a la lectura y al valor relativo hacia la lectura (ver Figura 9).

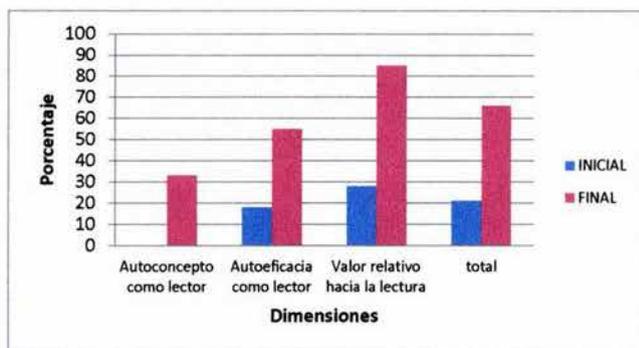


Figura 9: Motivación por la lectura antes y después de la intervención del Caso "I"

En la primera dimensión: *autoconcepto como lector*, durante la primera evaluación, Caso "I" se consideró como un lector pobre (no se alcanza a apreciar en la figura porque es el nivel más bajo representado con 0), al final de la intervención cambió su autoconcepto a un lector regular.

Respecto a la segunda dimensión: *autoeficacia en la lectura*, el Caso "I" antes de la intervención, se consideraba como el que peor leía de todos sus amigos después creía que no leía tan bien como ellos pero complementó con que ahora se sentía orgulloso de leer en voz alta por que lo hace muy bien y no como antes que dicha situación lo hacía sentirse triste. El Caso "I" antes no presentaba preocupación por lo que pensaban los demás cuando leía, después de la intervención, le preocupa algunos días.

Anteriormente expresaba que nunca encontraba el significado de las palabras desconocidas en un texto y que cuando leía lograba entender sólo

alguna parte, por lo cual, le costaba trabajo responder qué entendió del texto. Leer para él resultaba muy difícil. Después de la intervención hubo un avance positivo en la mayoría de las respuestas del Caso "I" ya que expresó que cuando en un texto encontraba alguna palabra que no conocía a veces hallaba el significado pero entendía casi todo lo que leía, sin embargo siente que le sigue costando trabajo responder cuando se le pregunta qué entendió del texto. Leer para él es un poco difícil afirma que ahora "siempre le gusta leer libros" y algunas veces les cuenta a sus amigos sobre ellos, cuando se trata de sus ideas, a veces habla sobre ellas, él cree que es importante saber leer bien.

En la tercera dimensión: *valor relativo hacia la lectura*, en la evaluación inicial y final el Caso "I" respondió que le agradaba que le leyeran en voz alta todos los días, antes de la intervención no le gustaba leer libros, cuando llegaba a leerlos casi nunca les platicaba a sus amigos sobre ellos por lo que creía que saber leer bien no era importante. Posteriormente afirmó que le gustaba leer libros siempre y que a veces les contaba a sus amigos sobre ellos, cambió su concepción acerca de saber leer bien a que era importante.

Antes encontraba a las personas que leen mucho nada interesantes al igual que la actividad de leer. Cuando se habló de las bibliotecas expresó que eran un lugar divertido para pasar el tiempo. Cuando acabó la intervención consideró a las personas que leen mucho como muy interesantes, el leer como una actividad muy divertida para pasar el tiempo y las bibliotecas como un lugar muy divertido.

Durante la primera entrevista se mostró poco participativo y poco interesado en contestar, sin embargo lo hizo (Bitácora 22 de septiembre de 2011, Párrafo 6). En la entrevista final, también se mostró reservado pero contestó de manera tranquila a las preguntas y realizaba afirmaciones positivas sobre él (Bitácora 7 febrero de 2012, párrafo 16).

4.3.2 Evaluación inicial y final de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.

Los resultados del Caso "I", muestran que éste tuvo un avance en todos los componentes de la lectura: velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura (ver Figura 10). A continuación se describen sus progresos.

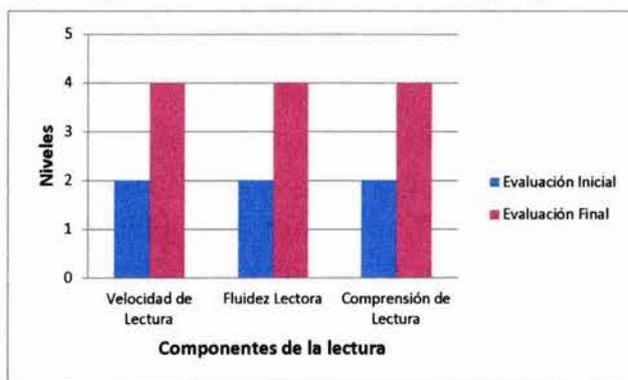


Figura 10. Evaluación inicial y final de los componentes de la lectura del Caso "I".

En la evaluación inicial de la *velocidad de lectura* el Caso "I" logró leer 58 palabras por minuto por lo que fue ubicado en el nivel 2. En la evaluación alcanzó el nivel máximo de 4, correspondiente a la lectura de 88 palabras por minuto. Por ello se puede decir que tuvo una evolución en la decodificación.

En la evaluación inicial que se hizo al Caso "I" para identificar su nivel de *fluidez lectora* se encontró que éste leía palabra por palabra y ocasionalmente 2 palabras seguidas, no entonaba la lectura y tampoco presentaba ritmo. Aunado a esto, agregaba letras cuando leía, por ejemplo "*Don Tomás compras 4 burros*", también aglutinaba palabras "*Me-has robado...*", en lugar de leer "Me has robado". Por ello, fue ubicado en el nivel 2.

En la evaluación final se ubicó en el nivel 4 de 5 ya que fue capaz de leer oraciones cortas, logró entonar las exclamaciones pero pronunciaba de forma ascendente las oraciones (lo cual es incorrecto). Tuvo una omisión de 6 palabras él sólo leyó "*Por el camino, no contaba el que montaba*" en lugar de "Por el camino los contó: uno, dos y tres. No contaba el que montaba". En una ocasión agregó

letras "...sus hijas y sus inteligentes esposas" en lugar de leer "... sus hijas y su inteligente esposa".

En cuanto a la *comprensión de lectura*, el Caso "I" en la evaluación inicial, hizo el siguiente resumen:

"Que Don Tomás compró dos burros y que Tomás dice que tiene tres y que no quería tres, nada más quería dos... entendí que Don Tomás a cada rato quería comprar sus burros" (video Sesión 2: Lectura I, min. 3:36)

En su resumen, el Caso "I" reconoció el personaje de Don Tomás y los burros, no mencionó a la mujer. Retomó fragmentos muy literales del texto y los narró de forma desconectada, así mismo, inventó sobre la cantidad de burros, probablemente esa fue la razón por la cual no pudo narrar el nudo y el desenlace del cuento.

En la evaluación final, el resumen que hizo Caso "I" fue:

"Había una vez una familia y esa familia tenía a sus hijas y vivía con su mujer pero no tenía quien le ayudara a cargar su cosecha, entonces él se acordó que tenía a sus burros y llevaba a todos bien contados, llevaba cuatro burros. Iba montado uno y como veía cuatro en el piso no veía que montaba uno. Cuando llegó a su casa, le dijo a su mujer que llevaba 3 burros, no se dio cuenta que uno estaba montado y otro estaba aquí. Entonces su mujer le dijo tú ves tres pero yo veo cinco" (video sesión 35: Entrevista y Lectura I, min.9:53).

A diferencia de la primera evaluación, en el resumen final, el Caso "I" pudo secuenciar la historia en forma lógica y estructurada, logró identificar a los personajes en el planteamiento, aunque inventó el acontecimiento de que Don Tomás ya tenía a los cuatro burros (posiblemente porque había olvidado esa parte y quería darle lógica al nudo y al desenlace), reconoció que el nudo fue cuando Don Tomás no contaba bien los burros porque estaba montado en uno pero que su mujer sí pudo hacerlo y por eso al final dijo en el desenlace "*Tú ves tres pero yo veo cinco*".

4.3.3 Evaluación formativa de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.

El desempeño que tuvo el Caso "I" a lo largo de la intervención de lectura muestra un desarrollo gradual en los tres componentes de la lectura: velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura (ver Figura 11).

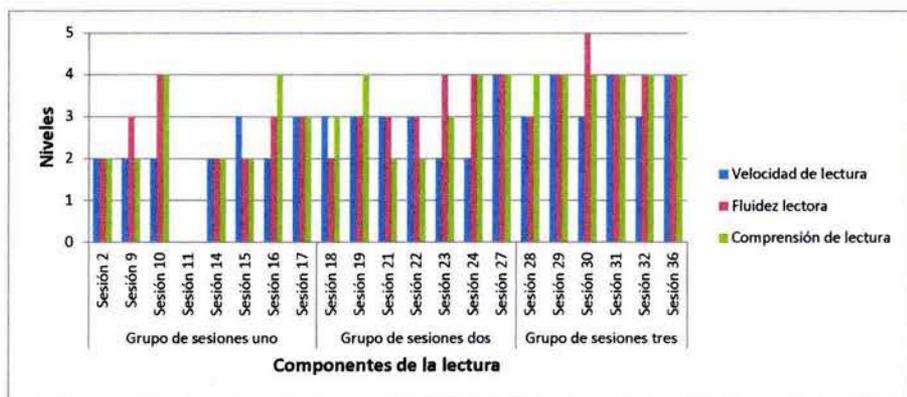


Figura 11. Evaluación formativa de los niveles de logro en los componentes de lectura: velocidad, fluidez y comprensión del Caso "I".

En las primeras sesiones de lectura de la intervención, Caso "I" leía en promedio 60 palabras por minuto, su nivel de velocidad de lectura era 3.

En el componente de la fluidez lectora, Caso "I" sólo era capaz de leer una u ocasionalmente 2 palabras sin pausarse por dificultades en la decodificación. Por ello, no prestaba atención a la entonación de la lectura.

En un primer momento, con respecto a la comprensión de lectura Caso "I" era capaz de reconocer el tema del cuento y recuperar fragmentos literales del mismo, aunque generalmente no eran los más importantes, por lo cual, para dar coherencia a su narración a veces inventaba acontecimientos. En sus resúmenes no mencionaba en qué terminaba la narración. Por lo que en promedio su nivel fue de 2.

En la sesión 10 cuando se leyó el cuento de *La pobre viejecilla* Caso "I" realizó el siguiente resumen:

"La viejita siempre pasaba mal y todos le gritaban hasta que murió y ahora sí, estaba bien espantada la viejita hasta que murió" (video Sesión 10, min. 18:00).

En este resumen logró reconocer a los personajes del cuento y narrarlo de forma secuenciada, sin embargo no logró reconocer que la viejita tenía todo y que ella era la que trataba mal a los demás, también se confundió cuando dijo que

estaba bien espantada porque esa frase hacía referencia a la empleada de la viejita.

En la sesión 14 se leyó el cuento de *Peter Pan*, el Caso "I" realizó el siguiente resumen:

"Según Peter Pan, Wendy le dijo que le lanzara la flecha a la que amaba mucho a Peter Pan, porque estaba muy enojada de que Peter Pan la ame mucho y estaba muy enojada. El final es que a la que le aventó la flecha le pidió una disculpa y luego se arrepintió a Peter Pan y la perdonó a la que le aventó la flecha" (video Sesión 14 P1, min. 42:52).

En este resumen Caso "I" se centró mucho en la pelea de Campanita y Wendy, dejando de lado el resto de la historia, sin embargo, identifica a los personajes involucrados y narró de forma estructurada cómo se fue dando la situación

En el grupo de sesiones dos referente a la etapa de desarrollo de la intervención Caso "I" leyó en promedio 69 palabras y su nivel de velocidad de lectura fue de 3.

El nivel de fluidez lectora de Caso "I" en esta etapa fue de 3 ya que durante su lectura, fue capaz de leer entre 2 a 4 palabras agrupadas, aunque algunas veces presentaba dificultades para decodificar una palabra. Intentaba darle ritmo a su lectura, no obstante seguía teniendo algunas dificultades entonando las frases como preguntas, afirmaciones y los signos de puntuación.

La comprensión de lectura en el grupo de sesiones dos de la evaluación formativa tuvo un nivel de 3 ya que Caso "I" logró retomar la estructura del cuento para hacer sus resúmenes y narraba los acontecimientos de forma secuenciada. No obstante, se apegó a frases literales del texto y en algunas ocasiones retomó acontecimientos que no eran parte principal de la historia.

En la sesión 19 se leyó el cuento de *Alicia en el País de las Maravillas*, Caso "I" hizo el siguiente resumen:

"Yo entendí que, cuando la niña comió las galletas se hizo grande y gorda, había unas galletas en la mesa y entonces tenían un recado que decía *cómeme*, entonces ella pensó que si era verdad y entonces se las comió y salió a fuera" (video Sesión 19 P, min. 5:40)

En este resumen realizado por Caso "I" se observaba que sólo retomó el inicio del cuento, aunque lo cuenta con mucho detalle y de forma secuenciada.

El resumen que realizó la sesión 27 cuando se leyó el cuento de *La Hormiga y la Cigarra* fue:

"Es que la hormiguita estaba trabajando y se encontró a la cigarra que estaba tocando música, estaba tocando la guitarra. Entonces le dijo la hormiguita *¿Por qué tú no trabajas?* Y le respondió la cigarra *es que no es día de trabajar, es día de divertirse, de reír y de cantar.* Ella estaba muy cansada y ella seguía cantando muy feliz porque tenía este sombrero que le cubría. El nudo fue que la hormiguita siguió caminando, caminado y tenía mucha hambre la hormiguita y como agarraba mucha comida por eso, y si la cigarra hubiera cargado mucha comida hubiera comido en su casa. Fue a la casa de la hormiguita y tocó *toc toc* y la hormiguita le dijo *adelante.* Entonces entra la cigarra y la cigarra le dice, *tengo mucha hambre, ¿me das de comer?* y la hormiguita dijo *¡sí!, siéntate*" (video Sesión 27 P6, min. 16:00)

En el resumen Caso "I" retoma la estructura del cuento, describe lo que hacen los personajes de forma secuenciada y lógica. Realiza una inferencia porque menciona que si la cigarra hubiera trabajado hubiera podido comer en su casa.

En la etapa final de la intervención Caso "I" leyó 81 palabras en promedio, por lo que su nivel de velocidad de lectura fue de 3.

El nivel de la fluidez lectora de Caso "I" fue de 4 ya que logró leer frases completas, aunque eventualmente presentaba algunas dificultades debido a problemas de decodificación. En cuanto a la entonación, Caso "I" sigue presentando algunas dificultades en la entonación, pero ahora ya reconoce y entona diferente cuando lee afirmaciones o preguntas.

En la fase final, el nivel de comprensión que alcanzó Caso "I" fue de 4, ya que realizó resúmenes muy completos retomando la estructura del cuento, sólo en algunas ocasiones, con el objetivo de dar lógica a su resumen, inventaba acontecimientos.

En la sesión 29 se leyó el cuento de *La gallina de los huevos de oro* y Caso "I" realizó el siguiente resumen:

"Lo que yo entendí del cuento era que había una señora en el mercado gritando *¡Se venden gallinas!* Entonces, la niña escuchó y fue rápido y le compró una gallina. Salió de la plaza y se fue caminando al trabajo de su papá y dijo *mira* y le dijo el papá: *¡Una gallina flaca y casi sin plumas!* Ella dijo, me la vendió la llorona, sí. La gallina puso un huevo así grande y dorado, entonces el granjero por buscar tantísimo oro, mató a la gallina pensando que la gallina tenía oro en todo ella, entonces la mató y no encontró oro y ya no pudo revivirla" (video Sesión 29 P2, min. 2:17).

En su resumen retoma el planteamiento, el desarrollo el nudo y el desenlace, menciona a todos los personajes y cómo se desarrolla la historia de forma lógica y ordenada. Hizo una inferencia al mencionar las intenciones del granjero; sin embargo, inventó el acontecimiento de que se la vendió la llorona, ya que se la había vendido una señora.

4.3.4 Evaluación de Resiliencia

Comparando la evaluación hecha al inicio de la intervención con la evaluación realizada al final de la misma se muestra que el Caso "I" tuvo un avance en todas los factores que evalúa el Perfil del Niño Resiliente (ver Figura 12).

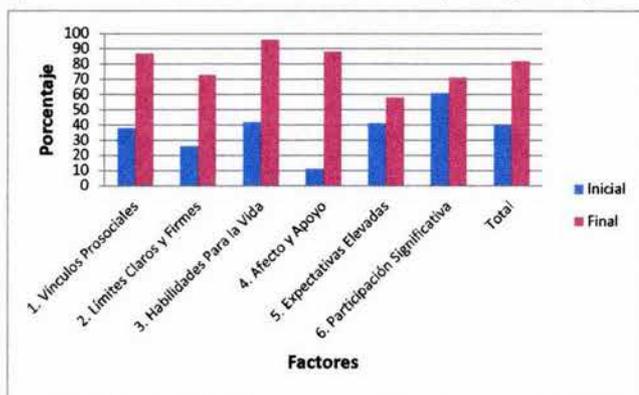


Figura 12. Evaluación inicial y final del Perfil del Niño Resiliente del Caso "I"

En la dimensión referente a los *Vínculos prosociales*, en un primer momento, fue medianamente observado a Caso "I" llamar a los demás por su nombre, comunicarse de diversas maneras, manifestar gusto por las actividades que realiza y mostrarse alegre (Bitácora 20 de septiembre de 2011, párrafo 8). En la evaluación final, estos rasgos resultan generalmente observados (video Sesión 28 Parte 1).

Los rasgos ocasionalmente observados en la primera evaluación tales como aceptar y respetar las opiniones de los demás, mostrar respeto a los adultos, comunicarse de forma no amenazante y brindar apoyo a sus compañeros se mostraron fortalecidos al término de la intervención. Pasó de igual forma con

los rasgos no observados, tales como reconocer las cualidades positivas de los demás y pedir apoyo de sus compañeros.

En la dimensión de *Límites claros y firmes* también se encontraron avances. En la evaluación inicial Caso "I" participó en el establecimiento de las reglas para la convivencia en las sesiones de la intervención, sin embargo no conocía ni comprendía las reglas de la institución, por lo mismo, ocasionalmente cumplía con las reglas establecidas y no fue observado el reconocimiento de las consecuencias de sus actos.

En la evaluación final, aunque no hubo una situación en la cual se volvieran a establecer reglas para la convivencia en las sesiones de la intervención, ahora, conocía y comprendía las reglas de la institución y fue medianamente observado cumplir las consecuencias, a pesar de que ya las conocía.

En la evaluación inicial de la dimensión de *Habilidades para la Vida*, fue generalmente observado en Caso "I" mostrar interés e iniciativa en las actividades que realizaba, fue medianamente observado que identificara el origen de un problema, que reconociera a los implicados y que respetara su ambiente, mientras que fue ocasionalmente observado que resolviera un problema mediante la mediación de forma autónoma (Bitácora 13 septiembre de 2011, Párrafo 9).

En la evaluación final, se fortalecieron todos esos factores que en la evaluación inicial había sido ocasionalmente observado. Al final de la intervención pudo expresar sus emociones de forma asertiva, asumía una actitud positiva ante los retos, y generalmente resolvía los problemas pidiendo mediación o de forma autónoma (video Sesión 37, Parte 3).

En cuanto a la dimensión de *Afecto y apoyo*, en la evaluación inicial no se observó que Caso "I" comunicara sus problemas con algún adulto y tampoco mostró empatía por los demás compañeros, aunque fue ocasionalmente observado brindar afecto y apoyo, por ejemplo cuando brindó apoyo a Caso "D" ante situaciones de conflicto (video Sesión 5). Estos aspectos se vieron fortalecidos en la evaluación final ya que realizó acciones para que promovieran la participación de los demás (video Sesión 28).

En la evaluación inicial de la dimensión de *Expectativas elevadas* fue ocasionalmente observado a Caso "I" mencionar cosas positivas de sí mismo y con respecto al ámbito académico su rendimiento era regular y fue ocasionalmente observado poner empeño en realizar sus tareas escolares (Bitácora 20 septiembre de 2012, Párrafo 7). En la evaluación final se mostró un desarrollo positivo de estos indicadores, aunque ni en la evaluación inicial ni en la final se observó que se visualizara positivamente en el futuro (video Sesión 27).

En la evaluación inicial de la dimensión de *Participación Significativa* fue generalmente observado a Caso "I" tomar la iniciativa, sonreír durante el juego y en la participación de las actividades cotidianas de la institución (Bitácora 13 septiembre de 2011, Párrafo 9). En la evaluación final, se mantuvieron estos factores y se fortalecieron otros tales como cooperar para mejorar la convivencia con sus compañeros e inició actividades de juego (video Sesión 32). Sin embargo, en ninguna de las dos evaluaciones fue observada la participación con los demás niños en la escuela ni en la participación en juntas.

4.4 Caso "R"

4.4.1 Motivación por la lectura.

Se puede observar que el Caso "R" logró mejorar en las tres dimensiones de motivación por la lectura: su autoconcepto como lector, su autoeficacia como lector y el valor relativo hacia la lectura (ver Figura 13).

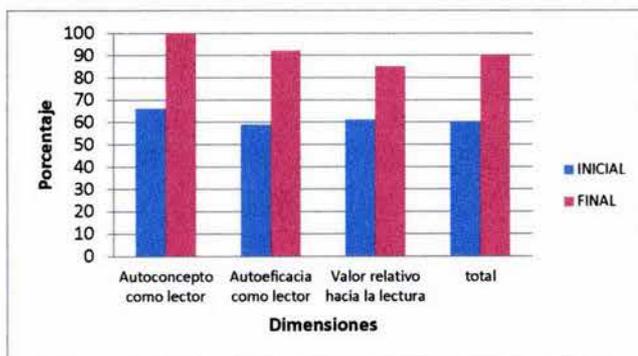


Figura 13. Motivación por la lectura antes y después de la intervención del Caso "R"

En la primera dimensión: *autoconcepto como lector* el Caso "R" se consideró un buen lector antes de la intervención y después cambió a excelente lector.

Respecto a la segunda dimensión: *autoeficacia como lector*, el Caso "R" creía ser el que mejor leía de todos sus amigos expresaba que siempre hablaba de sus ideas al contar historias, cuando se trataba de leer en voz alta, él lograba sentirse orgulloso de leer muy bien, creía que sus amigos pensaban que él era un buen lector, estas mismas respuestas las conservó al terminar la intervención. En aspectos como en la preocupación de leer por lo que piensen los demás, antes algunos días le preocupaba, después de la intervención le preocupaba siempre. Esto puede ser debido a que se esfuerza más por leer integrando velocidad, fluidez y comprendiendo el texto.

Antes de la intervención expresaba que nunca encontraba el significado de palabras desconocidas en un texto y cuando se le preguntaba lo que entendió de un texto le costaba trabajo responder aunque la actividad de leer le resultaba muy fácil. Posteriormente expresó casi siempre hallar el significado de palabras desconocidas en un texto, decía lograr entender todo lo que leía además de que a veces podía responder lo que entendía de algún texto y conservó la idea de que leer le resultaba muy fácil.

En la dimensión tres: *valor relativo hacia la lectura* el Caso "R" dijo que le gustaba que le leyeran en voz alta algunos días pero después de la intervención prefirió que lo hicieran siempre. Antes le gustaba contar a sus amigos lo que leía, después algunas veces le gustaba compartirlo. Se encontró que antes algunas veces le gustaba leer libros y después le gustaba hacerlo siempre, como esta respuesta en otras avanzó positivamente como en la de la importancia de saber leer bien que antes consideraba importante y después muy importante y en la actividad de leer, de ser poco divertida después de la intervención pasó a ser divertida para pasar el tiempo. En cuanto a si las personas que leen mucho son interesantes, el Caso "R" consideró que son muy interesantes antes y después de la intervención, también mantuvo su respuesta al considerar que las bibliotecas son un lugar poco divertido para pasar el tiempo.

En la primera entrevista se mostró cooperativo pero reservado al responder, contestaba sólo lo necesario y se movía mucho (Bitácora 20 de septiembre de 2011, párrafo 9). En la entrevista final estaba muy atento a las preguntas y cada que mencionaba cosas positivas de él, sonreía (Bitácora 2 de febrero de 2012, párrafo 4).

4.4.2 Evaluación inicial y final de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.

El Caso "R" logró subir de nivel en dos de los componentes de lectura en la evaluación final, aunque en velocidad de lectura se mantuvo en el mismo nivel; la comprensión de lectura mejoró mucho, aunque la fluidez lectora tuvo una mejora muy marcada (ver Figura 14).

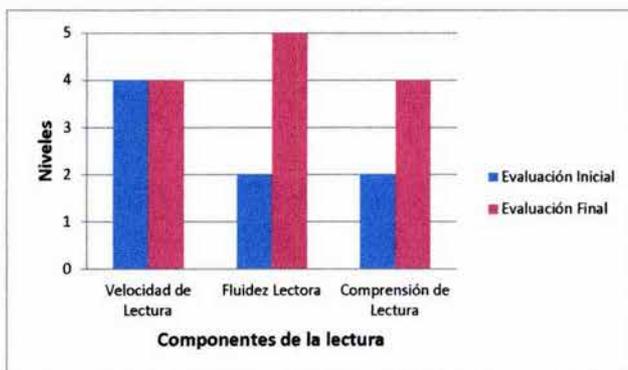


Figura 14. Evaluación inicial y final de los componentes de la lectura del Caso "R"

El Caso "R" en la evaluación inicial, en el componente de *velocidad de lectura* se posicionó en el nivel 4 debido a que leía 85 palabras por minuto.

Para identificar la *fluidez lectora* también se usaron niveles de logro, el Caso "R" durante la evaluación inicial, se posicionaba en el nivel 2 debido a que en pocas ocasiones leía tres palabras seguidas, leía palabra por palabra, sin presentar ritmo ni entonación. Omitió palabras en la lectura, por ejemplo: "...tú no ves más que, veo cinco" cuando la lectura original termina con "...tú no ves más que tres, pero yo veo cinco".

En cuanto a la *comprensión de lectura*, el Caso "R" se posicionó en el nivel 2 ya que en la evaluación inicial, hizo el siguiente resumen:

"El hombre compró dos burros y apenas le robaron uno, a que son tres, compró cuatro" (video Sesión 2, min. 1:09)

En este resumen se observa que retomó al personaje principal y el planteamiento del cuento pero no pudo reconocer el desarrollo, el nudo ni el desenlace, por lo que inventó algunos hechos para darle coherencia a su narración.

En la evaluación final, Caso "R" permaneció en el cuarto nivel de *velocidad de lectura* ya que leyó 110 palabras, es decir, tuvo un aumento de 25 a comparación de la evaluación inicial.

Con respecto a la *fluidez lectora*, el Caso "R" ascendió al nivel 5, el máximo nivel, debido a que fue capaz de leer frases largas e incluso párrafos, en general entonó y moduló su voz según el texto lo indicaba; ya no se saltaba palabras, aunque tenía ligeros errores de pronunciación, por ejemplo, en lugar de decir cuatro pronunciaba "cuarto". También al inicio del texto agregó letras "...sus hijas y sus inteligentes esposas" en lugar de leer "... sus hijas y su inteligente esposa".

El resumen realizado en la evaluación final de *comprensión de lectura* fue el siguiente:

"En principio, fue la casa y no tenía nada de cajas de maíces, después se compró ¡cuatro burros! Y después, se fue, llevo a su casa y dijo ¡mira mujer!, ¡ay, mira!, aquí hay cinco" al preguntarle por qué, él respondió "Porque el señor le está haciendo así (se inca en el sillón sosteniéndose con las manos como si fuera un burro." (video Sesión 36, min. 5:36).

Después de realizar el resumen mencionó que esa imitación se refería a que el señor era también un burro y que en total eran cinco burros incluyendo "al hombre" dijo el Caso "R", lo cual era correcto. Lo anterior lo hizo posicionarse en el nivel 4 ya que introduce a los personajes, comenta lo que dicen los personajes y como termina la narración.

4.4.3 Evaluación formativa de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.

Durante las sesiones de lectura de la intervención, Caso "R" fue desarrollando de forma progresiva los componentes de la lectura: velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura (ver figura 15).

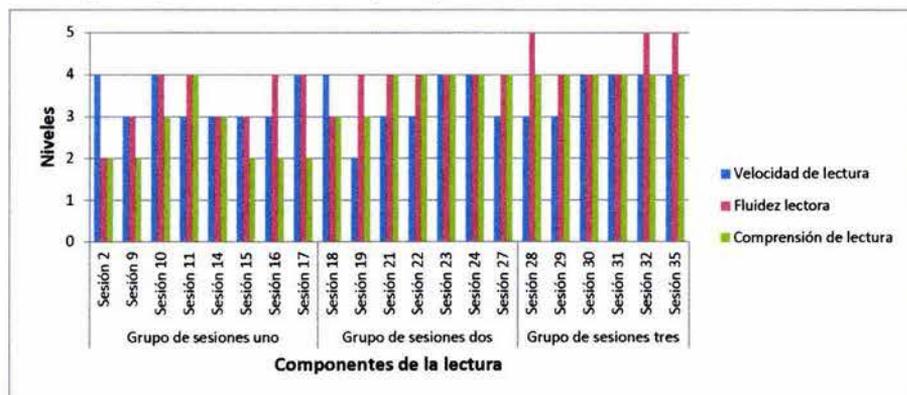


Figura 15. Evaluación formativa de los niveles de logro en los componentes de lectura: velocidad, fluidez y comprensión del Caso "R".

En la fase inicial de la intervención de lectura, Caso "R" leía un promedio de 78 palabras por minuto por lo que se ubicaba en el nivel 3 de velocidad de lectura.

En el nivel de fluidez lectora tuvo un nivel promedio de 3 ya que era capaz de realizar una lectura de hasta 4 palabras agrupadas y sin pausas por problemas de decodificación. Sin embargo, no entonaba su lectura y tampoco obedecía los signos de puntuación.

El nivel promedio de la comprensión de lectura fue de 2 ya que aunque reconoce de qué se trata el cuento, sólo recupera fragmentos literales del mismo y éstos, no siempre eran los argumentos centrales de la historia. Generalmente no evocaba el final, sólo decía "y ya".

Por ejemplo, el resumen que realizó el Caso "R" en la sesión 10, en la cual se leyó el cuento de *La pobre viejecilla* narró:

"La viejita está comiendo mucho, tortas, hamburguesas y después... y ya" (video Sesión 10, min. 17:26).

En la sesión 17, Otro resumen que realizó fue el siguiente:

"Los 7 pulgarcita perdieron los panecitos porque los palomas se comieron minajas y después los 7 hermanos se encontraron otra cosa, aquí vivía el ogro y el vinieron los 7 hermanos y ya" (video, Sesión 17, min. 17:58).

En la fase intermedia de la intervención, Caso "R" leía un promedio de 81 palabras por minuto, por lo que alcanza un nivel de velocidad de lectura promedio de 3.

En esta fase, la fluidez tuvo un nivel promedio de 4 ya que Caso "R" pudo leer decodificando oraciones cortas casi sin pausas. Presentó escasas dificultades en cuanto a la entonación y logró dar ritmo a su lectura.

El nivel de comprensión de lectura promedio fue de 4 ya que cuando realizó resúmenes de los cuentos, lo hizo de forma lógica y secuenciada ya que retomaba la estructura (planteamiento, desarrollo, nudo y desenlace). Así mismo logró hacer inferencias gracias a las ayudas directas, aunque posteriormente lo hizo sin ellas.

Tal es el caso del resumen que realiza Caso "R" en la sesión 27 sobre el cuento de *La hormiga y la cigarra*:

"En el verano el cigarra está cantando y divirtiéndose y el hormiguita trabajando mucho. Primero lleva un cacahuate grande y puras uvas y después, el desarrollo. El nudo, el hormiguita, se pasó de verano, ahora es invierno, después, el hormiguita está haciendo la comida y el cigarra avientó una piedra y gritó *hormiguita dame para comer* y después abrió y dijo *si y ya*. El fin, este cuento ha acabado" (video, Sesión 27, min. 18:36).

En la fase final de la intervención, el Caso "R" logró leer en promedio 89 palabras por minuto, por lo que alcanza el nivel 4 en velocidad de lectura.

La fluidez lectora de Caso "R" también mejora ya que puede leer oraciones cortas o largas casi sin pausas, respeta los signos de puntuación y entona diferente si la oración es una pregunta, una afirmación, si el locutor está feliz, preocupado o contento, también le da ritmo a la lectura al terminar una oración. Por ello el nivel promedio alcanzado fue de 5.

En cuanto a la comprensión de lectura se obtuvo que los resúmenes realizados por Caso "R" fueron muy detallados, lógicos, secuenciados y

ordenados. Al hacerlos retoma la estructura del cuento e infiere intenciones y sentimientos de los personajes.

Por ejemplo, en el resumen realizado por Caso "R" en la sesión 32, en la que se leyó *El soldadito de plomo* logró hacer algunas inferencias sobre el estado de ánimo del payaso al inicio y al final del cuento y cuando encontraron al soldadito de plomo dentro del pescado. También mencionó que compraron al pescado en un mercado de peces. El resumen que narró fue:

"El soldadito, encontró un bailarina y después bailaron así y después al payaso le enojaba y después buing buing y pam (hizo mímica del payaso cuando empujó al soldadito de plomo) y se empujaba. Y después estaba en la basura y unos niños lo encontraba y hicieron un barco de papel. Había una rata y se destrozaba la esa barco y el soldadito ahh (hizo mímica de que se hundió) y luego un pez gam (hizo mímica de que un pez se comió al soldadito de plomo). Después a vendía en mercado de peces y después el señor encontró un pez gordo y lo cortó y dijo *oh salchichas* y después y después dijo *oh, soldadito de plomo* y después y después el payaso a dijo *¿me perdonas?*, dijo que sí y ahora es bueno y después el soldadito de plomo y la bailarín son novios" (video, Sesión32, min. 8:17).

4.4.4 Evaluación de Resiliencia

El Caso "R" muestra el desarrollo de los rasgos resilientes al finalizar la intervención (ver Figura 16).

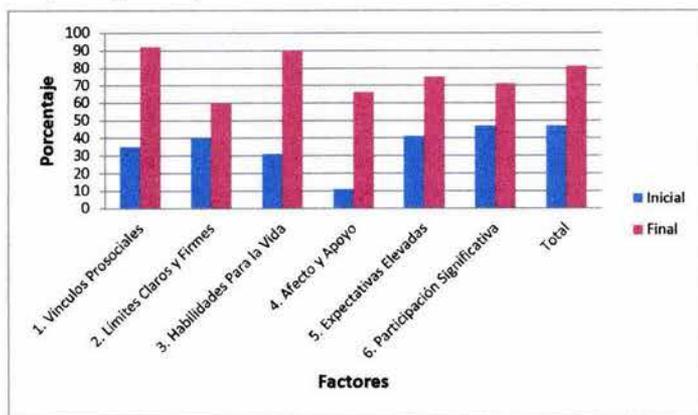


Figura 16. Evaluación inicial y final del Perfil del Niño Resiliente del Caso "R"

En la dimensión de *Vínculos prosociales* se encontró que en un inicio, fue generalmente observado en el Caso "R" el indicador de llamar a todos por su

nombre. Los indicadores que se encontraban medianamente observados eran los de comunicarse de diversas maneras, manifestar gusto por las actividades que realizan, se muestran alegres y muestran respeto a los adultos (Bitácora 20 septiembre de 2012, párrafo 10).

Todos estos indicadores fueron generalmente observados junto con aceptar y respetar las opiniones de los demás, reconocer cuando comete faltas, reconocer las cualidades positivas de los demás, utilizar expresiones de cortesía, pidiendo y brindando apoyo a sus compañeros y relacionándose de una forma no amenazante (Bitácora 12 de enero de 2012, párrafo 10).

En la dimensión de *Límites claros y firmes*, en la evaluación inicial, Caso "R" participó en el establecimiento de normas para la convivencia en la intervención de lectura (video Sesión 1). Los indicadores medianamente observados al final de la intervención, fueron: conocer y comprender las reglas de la institución, cumplir con las reglas establecidas y reconocer las consecuencias de sus actos, tanto para él como para los demás (videos Sesión 28 y Sesión 30).

Inicialmente, en la dimensión de *Habilidades para la vida*, el Caso "R" contaba con indicadores ocasionalmente observados tales como: Identificar el origen del problema y las personas involucradas, reconocer las cualidades positivas de sus propios logros y expresar sus emociones de forma asertiva (videos Sesión 1 y Sesión 5). Todos estos indicadores fueron medianamente observados al final de la intervención psicológica Caso "R", podía expresar su enojo de forma asertiva, identificar un problema aceptando la mediación o resolviéndolo de forma autónoma. De la misma forma mostró interés e iniciativa en las actividades que realizaba y asumía los retos de forma positiva (videos Sesión 27 y Sesión 28).

En la dimensión de *Afecto y apoyo* también se vio un cambio con respecto a la evaluación inicial. En la primera evaluación no fue observado que Caso "R" mostrara empatía y brindara afecto y apoyo a sus compañeros, y fue ocasionalmente observado comunicar sus problemas a los adultos (videos Sesión 1). En cambio, en la evaluación final fue generalmente observado que Caso "R"

mostrara empatía cuando atendía y escuchaba a sus compañeros y brindó afecto y apoyo al Caso “F” (videos Sesión 27 y Sesión 28).

Con respecto a la dimensión de *Expectativas elevadas*, en la evaluación inicial, fue medianamente observado que Caso “R” mostraba un buen rendimiento académico y ponía desempeño en realizar sus trabajos escolares, así mismo, visualizaba al futuro con cierta angustia ya que mencionó “Si no leo en dos años voy a ser burro” (Bitácora 13 septiembre de 2011, Párrafo 4). Estos aspectos fueron generalmente observados después de la intervención en la evaluación final, además de que fue generalmente observado que Caso “R” mencionara cosas positivas de sí mismo (Bitácora 12 de enero de 2012, Párrafo 13).

En la evaluación inicial de la dimensión de *Oportunidades para la participación significativa* Caso “R” fue generalmente observado participar en actividades cotidianas de la institución y sonreír durante el juego (Bitácora 20 septiembre de 2012, párrafo 10). En la evaluación final, después de la intervención, éstos aspectos fueron generalmente observados, y otros tales como tomar iniciativa en realizar actividades, en cooperar para mejorar la convivencia y en iniciar actividades de juego con sus amigos (video Sesión 27).

4.5 Caso “J”

4.5.1 Motivación por la lectura.

El Caso “J” muestra ligeros avances en cuanto a las dimensiones de autoeficacia como lector y valor relativo hacia la lectura pero su autoconcepto como lector cambió de excelente a buen lector (ver Figura 17).

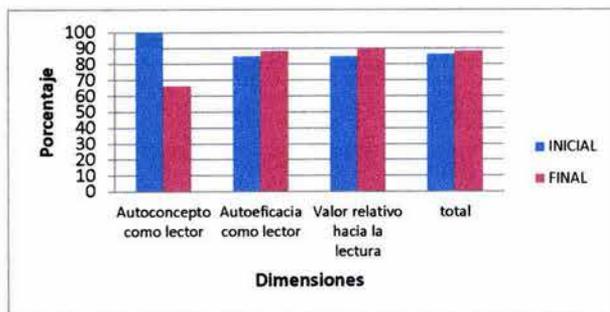


Figura 17. Motivación por la lectura antes y después de la intervención del Caso “J”

En la dimensión referente a la *autoeficacia como lector*, en la evaluación inicial, Caso "J" mencionó que comprende casi todo lo que lee y que siempre puede responder a lo que entendió del texto, por lo que leer es muy fácil para él. A veces, él encuentra el significado de las palabras y casi siempre habla de sus ideas cuando lee. Considera que lee mejor que todos sus compañeros y que se siente orgulloso de que lee muy bien. Cree que sus amigos piensan que es un buen lector y se preocupa casi todos los días de lo que otros niños piensan de él.

Al finalizar la intervención, en la misma dimensión, Caso "J" declaró que comprende casi todo lo que lee y que siempre puede comentar lo que entendió del texto por lo que expresa que leer es muy fácil para él. Así mismo, cuando lee con sus amigos, él siente que lee igual que todos ellos y al compartir lo que lee siempre habla de sus ideas. Casi siempre encuentra el significado de las palabras que no conoce y cuando lee en voz alta se siente orgulloso de que lee muy bien. Piensa que sus amigos creen que es un buen lector, aunque casi todos los días le preocupa lo que otros niños digan de él cuando lee.

En la dimensión referente al *valor que le asignan a la lectura*, en la evaluación inicial Caso "J" consideró que leer es una manera muy divertida de pasar el tiempo y que las bibliotecas son un lugar muy divertido. Le gusta que le lean en voz alta todos los días, que siempre le gusta leer libros y comparte lo que lee con sus amigos. Reconoce que saber leer bien es muy importante pero que las personas que leen mucho no son nada interesantes.

En la misma dimensión pero después de la intervención, Caso "J" reconoció la importancia de la lectura y consideró que las personas que leen mucho son muy interesantes. Siempre le gusta leer libros y que le lean en voz alta. Muchas veces comparte lo que lee con sus amigos. Considera que la lectura es una manera divertida de pasar el tiempo y considera a las bibliotecas como un lugar divertido.

Las afirmaciones que realizó Caso "J" pudieron haberse debido a que se integró a Florecer el 24 de octubre y por lo tanto participó en la intervención hasta la sesión 11. Al no considerar ningún momento libre dentro de la intervención ni en la rutina del asesoramiento psicoeducativo, la evaluación inicial de Caso "J" se

llevó a cabo hasta el jueves 24 de noviembre, razón por la cual, a diferencia de sus demás compañeros, él asistió a 10 sesiones antes de ser evaluado, lo que pudo afectar en sus respuestas. Sin embargo, desde que ingresó, su desempeño en la lectura era adecuado respecto a su edad y según la rúbrica de la SEP que se utilizó. También se mostraba motivado en los primeros círculos de lectura. Así que, aunque sus respuestas pudieron haber estado influidas por las sesiones en las que participó, se referían a un estado inicial.

En la evaluación inicial Caso "J", se considera un excelente lector ya que considera que comprende todo lo que lee y tiene estrategias para comprender los textos. Así mismo reconoce que la lectura es muy importante y también es una actividad divertida. Durante la entrevista se le observó atento a las preguntas y muy cooperativo (Bitácora 24 de noviembre de 2011, párrafo 16).

En la evaluación final de Caso "J", se podría decir que hubo un decremento en el puntaje del *autoconcepto como lector* ya que se consideró como un muy buen lector. Esto pudo deberse a que en la intervención se retomaron diversos componentes de la lectura y no sólo la velocidad de lectura. A pesar de esto, al final de la intervención, continuó considerando que la lectura es muy importante y le dio más valor a la lectura al decir que las personas que leen mucho son muy interesantes y que leer es una actividad divertida. Durante la entrevista se mostró contento (Bitácora 7 de febrero de 2012, párrafo 13).

4.5.2 Evaluación inicial y final de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.

El Caso "J" logró subir de nivel en dos de los componentes de la lectura al finalizar la intervención. En el componente de velocidad de lectura se mantuvo constante antes y después (ver Figura 18).

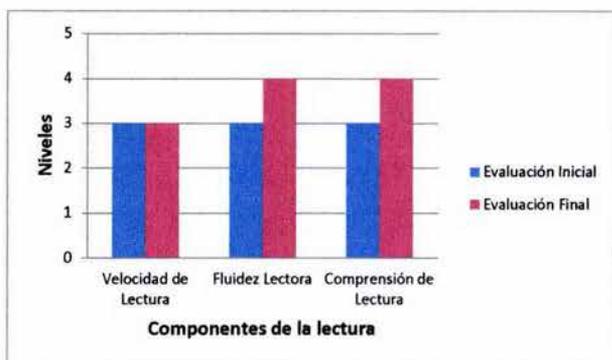


Figura 18. Evaluación inicial y final de los componentes de la lectura del Caso "J"

En cuanto al componente de *velocidad de lectura* se obtuvo que el Caso "J" se ubicaba en el nivel 3 debido a que leía 78 palabras por minuto, después de la intervención leyó 62 palabras por minuto aunque la cantidad de palabras era menor, el continuó ubicándose en el nivel 3.

Con respecto a la *fluidez lectora*, al inicio de la intervención estaba en el nivel 3 ya que aunque decodificaba sin hacer muchas pausas, no entonaba su lectura y no se mostraba interesado por realizarlo. Al final de la intervención se colocó en el nivel 4 debido a que logró entonar las preguntas y las exclamaciones que marcaba el texto, aunque presentó omisiones.

En la evaluación inicial el Caso "J" en la *comprensión de lectura* se posicionaba en el nivel 3. En la evaluación final se posicionó en el nivel 4, debido a que introduce a los personajes, comenta qué hacen los personajes y el final de la historia. Este fue su resumen:

"Había una vez un señor que se llamaba Don Tomás y luego fue a comprar cuatro burros y luego, nada más, y luego los contó y luego, contaba *uno dos y tres* y luego fue a su casa y Don Tomás le dijo a su mujer, *he comprado cuatro burros, pero son tres y... me robaron uno* y dijo: *que raro* y luego su mujer le dijo que había como cinco burros" (video Sesión 36, min. 10:49).

4.5.3 Evaluación formativa de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura.

El desempeño que tuvo el Caso "J" durante la intervención fue fluctuante y al final constante y con una mejoría, principalmente en fluidez lectora y comprensión de lectura (ver Figura 19).

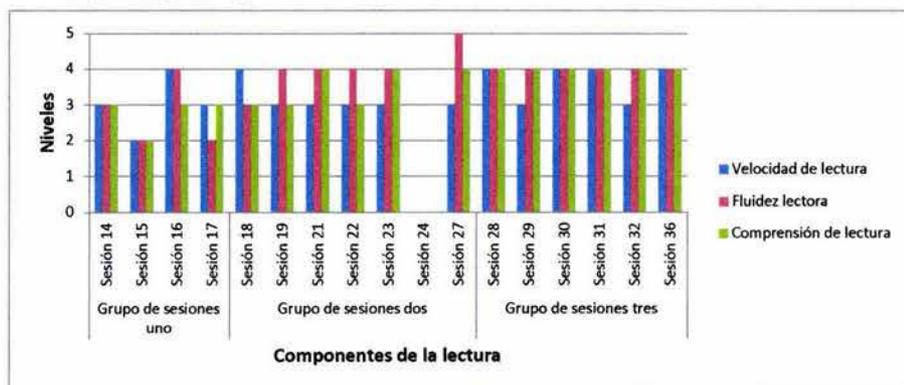


Figura 19. Evaluación formativa de los niveles de logro en los componentes de lectura: velocidad, fluidez y comprensión del Caso "J".

Al inicio de la intervención el Caso "J" en el componente de velocidad de lectura, leía un promedio de 85 palabras por minuto lo que lo colocaba en el nivel 4, es decir el máximo nivel. Es importante mencionar que el Caso "J" fue incorporado desde la sesión 11 pero como los círculos de lectura iniciaron hasta la sesión 14, Caso "J" se ubicó dentro del grupo de sesiones uno como los demás niños.

En cuanto al componente de la fluidez lectora se encontraba en promedio en un nivel 3 debido a que era capaz de leer dos palabras agrupadas y en ocasiones tres o cuatro, y presentaba dificultades con el ritmo y la entonación. En la sesión 14 leyó: "ca-jas, llenas de tesoro"

En el componente referente a la comprensión de lectura el Caso "J" se encontraba en promedio en un nivel 2, significaba que recuperaba fragmentos literales del texto, no necesariamente los más importantes y tenía dificultad para la organización de sus enunciados. En la sesión 14 leyendo el cuento de *Aladino* el Caso "J" realizó el siguiente resumen:

"Se quedó parado Aladino, y el genio se fue con el hombre, malo y ya" Video, Sesión 14, min.26:15).

En la sesión 17 leyendo *Pulgarcito y sus hermanos* se observa que la organización de su narración no sigue la estructura del cuento:

"Es que dejaron unas migajitas y luego que el pajarito se las comió y luego que ellos fueron a la casa del ogro y luego que una señorita con tres gatitos y luego que el ogro despertó y le hizo así...y luego corrieron y Pulgarcito se quitó las botas y le quedaban bien grandotas y luego que fue un cartero rápido" (video, Sesión 17, min.21:58).

En el grupo de sesiones dos, en el componente de velocidad de lectura el Caso "J" leía un promedio de 70 palabras por minuto lo que lo colocaba en un nivel 3, es decir que bajó de nivel en el cual se encontraba.

En el componente de fluidez lectora, se colocó en un nivel 4 debido a que fue capaz de leer frases cortas aunque seguía presentando algunas dificultades con el ritmo y la entonación. En la sesión 27 mientras se leía *La cigarra y la hormiga* el Caso "J" leyó: "todos los granos que podía cargar, la cigarra can-tu-rra-ba."

Por su parte, en la comprensión de lectura el Caso "J" se ubicó en un nivel 4 pues seguía una secuencia ordenada mencionando las diferentes partes del cuento. En la sesión 27 mientras se leía *La cigarra y la hormiga* pudo resumir el cuento así:

"Nada más la cigarra, estaba nada más tocando con su guitarra así, y la hormiga estaba cargando y le salían gotitas de cansada y tenía un cacahuete muy grandote y luego la cigarra le dijo: ¿Me puedes dar de comer? Y la hormiguita dijo no, y luego que llegó el invierno y la cigarra estaba descansando en una piedra así y luego que se paró y dijo: ¡Hormiguita! Y luego que la hormiguita le abrió y luego la cigarra le dijo ¿Puedo comer? Y la hormiguita dijo: sí y fin" (video Sesión 27, min. 22:45).

Retoma el planteamiento, desarrollo y desenlace de la historia aunque se limita a hacer inferencias, sólo la de las gotitas que alude a que son de sudor por el cansancio, se enfoca más bien en recuperar frases literales, como también en la sesión 19 cuando se leía el cuento *Alicia en el país de las maravillas* y mencionó: "y luego, que una de las galletas decía: cómeme".

En el grupo de sesiones tres, en cuanto al componente de la velocidad de lectura el Caso "J" se encontraba en un nivel 3 pues leía un promedio de 82 palabras por minuto.

En cuanto a la fluidez lectora se mantuvo en un nivel 4 ya que siguió presentando dificultades en el ritmo y la entonación.

En el apartado de comprensión de lectura, el Caso "J" se ubicó de nuevo en el nivel máximo: el 4. En el siguiente ejemplo se observa que en su resumen retoma la estructura del cuento, que narra lo que hacen los personajes e infiere las intenciones que los llevan a actuar. Este resumen fue realizado en la sesión 29 mientras se leía *La gallina de los huevos de oro*:

"Y luego que un abuelito dijo, quieres la gallina y luego la niña dijo si, y luego se gastó todo su dinero en la gallina y luego la metieron como en una camita, hizo un huevo nara más y le salió uno de oro, y luego fueron ricos y luego el problema nara más sucede que la niña quiere vestidos, y la mamá una casa mayor y el papá un tractor y luego que les costaba mucho dinero y con los huevos no les servía por que la gallina ponía un huevo y luego la mató el papá y luego la niña lloró" (video, Sesión 29, min. 0:01).

4.5.4 Evaluación de Resiliencia

El Caso "J" muestra un desarrollo en los rasgos resilientes de forma global (ver Figura 20).

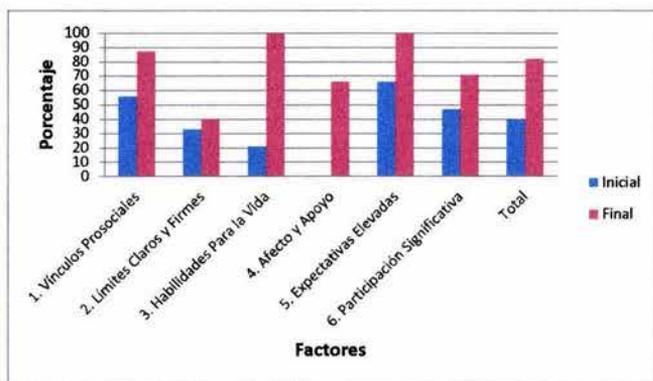


Figura 20. Evaluación inicial y final del Perfil del Niño Resiliente del Caso "J"

En la evaluación inicial, en la dimensión referente a los *Vínculos prosociales* Caso "J" fue generalmente observado aceptar y respetar las opiniones de los demás, mostrarse alegre en las actividades que realiza, respetar a los adultos e interactuar con los demás de forma no amenazante (Bitácora 1 noviembre de 2011, Párrafo 14).

Al finalizar la intervención, estos rasgos se mantuvieron y otros como la comunicación de las ideas, reconocer las cualidades positivas de los demás y llamar a los demás por su nombre, pasaron a ser generalmente observados (Bitácora 26 enero de 2012, Párrafo 2).

En la evaluación inicial de la dimensión de *Límites claros y firmes*, Caso "J" no participó en el establecimiento de límites debido a su ingreso posterior a la intervención, tampoco conocía las reglas de la institución, sin embargo, estaba en el proceso de comprenderlas mediante la interacción con los demás (Bitácora 1 noviembre de 2011, Párrafo 15).

En la evaluación final, fue generalmente observado que Caso "J" mostrara conocer las reglas de convivencia establecidas en la institución ya que en las sesiones de la intervención, las cumplía y les pedía a los demás que también las cumplieran (video Sesión 28).

En la evaluación inicial de la dimensión de *Habilidades para la vida*, no se observó que Caso "J" presentara algún conflicto con los compañeros, ni tampoco se le observó en situaciones que lo hicieran enojar y expresar sus sentimientos de forma asertiva, sin embargo fue generalmente observado cuidar su higiene y los recursos (Bitácora 1 noviembre de 2011, Párrafo 15).

Al término de la intervención fue generalmente observado a Caso "J" identificar el origen de un problema en el círculo de lectura, reconocer a las personas implicadas y expresar su enojo de forma asertiva. Buscó resolver situaciones de forma autónoma pero también con mediación de los adultos (videos Sesión 27 y Sesión 28).

En la dimensión de *Afecto y apoyo*, evaluada cuando Caso "J" se incorporó a la intervención, no fue observado que Caso "J" comunicara problemas, que mostrara empatía o que brindara apoyo a sus compañeros. Sin embargo, al

finalizar la intervención Caso "J" brindó afecto y apoyo a sus compañeros durante la lectura, así mismo los escuchaba, les daba la palabra y retroalimentaba sus opiniones (video Sesión 28).

En la dimensión de *Expectativas elevadas*, tanto en la evaluación inicial como en la final, fue generalmente observado a Caso "J" mostrar empeño en las actividades escolares que realizaba y también decir cosas positivas de él (Bitácora 1 noviembre de 2011, Párrafo 15). Este último rasgo fue generalmente observado al final de la intervención. En ninguna de las dos evaluaciones se observó que planteara su futuro de forma positiva (Bitácora 16 enero de 2012, Párrafo 14).

Finalmente, en la dimensión de *Oportunidades de participación significativa*, en la evaluación inicial, fue generalmente observado cooperar para mejorar la convivencia, sonreír y participar en las actividades cotidianas de la institución (Bitácora 1 noviembre de 2011, Párrafo 15). Estos rasgos también se mantuvieron en la evaluación final pero también se vieron fortalecidos otros al ser generalmente observados, tales como la iniciativa para realizar actividades y promover el juego (Bitácora 12 de enero de 2012, Párrafo 19).

5. DISCUSIÓN

El objetivo de la intervención fue que los niños de segundo grado de primaria que residen en Casa-Hogar Florecer A.C. fortalecieran su autoconcepto como lectores, su autoeficacia y el valor relativo hacia la lectura (los tres constructos de la motivación hacia la lectura) con base en acciones para incentivarlos hacia la lectura, así mismo lograr que desarrollaran la comprensión de cuentos infantiles y de esta manera, fortalecieran rasgos resilientes. Al analizar los resultados, se encontró que tanto la motivación hacia la lectura (autoconcepto como lector, autoeficacia como lector y valor relativo hacia la lectura), la lectura (velocidad, fluidez y comprensión) y los rasgos resilientes (Vínculos prosociales, Límites claros y firmes, Habilidades para la vida, Afecto y Apoyo, Expectativas elevadas, Oportunidades de participación significativa) fueron desarrollados de forma positiva.

Es importante decir que cada niño tuvo un desarrollo individual con respecto al logro en la lectura, que incluye los subprocesos de velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión de lectura, la motivación por la lectura y la resiliencia. A continuación se describen algunos de los logros de cada caso.

El logro en la lectura del Caso "D" tuvo un desarrollo paulatino en la decodificación y mejoró en cuanto a fluidez, lo que le permitió alcanzar una mayor comprensión del cuento. Al final de la intervención logró realizar resúmenes integrando los episodios del cuento de forma estructurada y aunque en un principio se apegaba mucho al cuento, al final logró hacer inferencias.

Con respecto a la motivación por la lectura, se consideró como lector regular antes y después de la intervención. Sin embargo, al final de la intervención consideró que sus estrategias para comprender lo que leía mejoraron, se consideró más autoeficaz. Además, afirmó que la lectura era una actividad divertida. Por ello se puede decir que sí hubo un cambio positivo en la motivación hacia la lectura.

Los rasgos resilientes más desarrollados fueron de las dimensiones de vínculos prosociales y habilidades para la vida, esto puede deberse a que la

lectura se realizaba en contextos sociales, en los cuales se prestaban los apoyos para lograr la comprensión del cuento

El Caso "F" también mostró un avance en los 3 componentes de la lectura al final de la intervención. A pesar de que tiene problemas de pronunciación, su decodificación le permitió prestar mayor atención a la comprensión y al final, realizó resúmenes estructurados.

En motivación por la lectura, al inicio de la intervención reconocía que era un buen lector, sin embargo afirmó que no comprendía nada de lo que leía, pero a pesar de esto, le gustaba leer. Debido a que, alcanzó un mayor logro en la lectura, al final se mostraba más motivado por leer y realizar tareas que involucraran la lectura, su sentimiento de autoeficacia en la lectura fue mayor, por lo que ahora menciona que se siente muy orgulloso al leer.

Los rasgos resilientes que más desarrolló fueron las dimensiones de vínculos prosociales y habilidades para la vida, esto pudo deberse a que sus compañeros y él se apoyaban mutuamente durante los círculos de la lectura por lo que aprendió a dar y recibir opiniones de los demás sin mostrarse enojado.

El Caso "I" logró desarrollar su decodificación, su fluidez y la comprensión, a diferencia de más casos, el desarrollo de la comprensión no se dio de forma paulatina, ya que desde un inicio pudo realizar inferencias del cuento, sin embargo, al final de la intervención pudo realizar resúmenes mucho más estructurados, retomando las ideas principales del cuento.

En la motivación, también tuvo grandes avances ya que en un principio mencionó no sentirse eficaz y no consideraba a la lectura como una actividad importante. Al final de la intervención, logró construir una mejor autoeficacia derivada de su logro en la lectura y le asignó mayor valor a la misma.

Los rasgos resilientes que más desarrolló fueron correspondientes a las dimensiones de habilidades para la vida y afecto y apoyo. Es importante mencionar que, en un inicio, se relacionaba de forma imperativa con los demás, no los escuchaba y en ocasiones se mostraba agresivo. Al final, él se ofrecía para brindar apoyo a los demás y, a pesar de que se le dificultó seguir las reglas, su participación fue muy significativa.

El mayor logro de la lectura del Caso "R" fue el de la comprensión y la fluidez, ya que desde un inicio su decodificación correspondía a su edad, de todos los niños, él fue el que se hizo más reflexivo en estos aspectos ya que reconoció el papel que jugaban los signos de puntuación en la entonación. Además, gradualmente se fue apropiando de la estructura del cuento y así pudo narrar resúmenes más integradores, lógicos y completos.

Con relación con la motivación por la lectura, desde un inicio reconocía la importancia de la lectura y aunque se consideraba un buen lector, mencionaba que muchas veces no comprendía lo que leía. Al final de la intervención, al mejorar el proceso de comprensión, mejoró su autoconcepto como lector, pues ahora reconoce que puede comprender lo que lee y considera que leer es una forma divertida de pasar el tiempo.

Los rasgos resilientes que más desarrolló se encuentran dentro de las dimensiones de vínculos prosociales y habilidades para la vida, esto pudo deberse a que se sintió apoyado y respetado cuando participaba y logró comunicarse con los demás de diversas maneras.

Finalmente, el Caso "J" sus mayores avances se encontraron en la fluidez con la que leía y en la comprensión, ya que su decodificación se encontraba en un nivel avanzado. Durante las sesiones, prestaba más atención a la entonación y los resúmenes que realizaba, ya que éstos eran más detallados, ordenados y estructurados.

A pesar de los grandes avances en la lectura, con respecto a la motivación el Caso "J", mostró un retroceso en su autoconcepto como lector, pasó de ser un excelente lector a buen lector. Esto pudo deberse a que, en las sesiones se retomaban diversos aspectos de la lectura y no sólo la decodificación, la cual él consideraba como lo más importante (posiblemente porque se le otorgó mucho valor cuando estaba aprendiendo a leer). Sin embargo, reconoce que después de la intervención puede comprender mejor los textos y considera divertida la actividad de leer.

Los rasgos resilientes que más desarrolló fueron los de las dimensiones referentes a habilidades para la vida y expectativas elevadas, esto pudo deberse a

que la lectura le permitió expresarse de forma asertiva, reconocer sus cualidades positivas, mostrar actitud positiva ante los retos y poner empeño al realizar sus trabajos escolares.

Habiendo reconocido el logro individual del desarrollo de la lectura, la motivación por la misma y la resiliencia, abordaremos la explicación sobre cómo se lograron los objetivos.

Con respecto a la lectura y retomando a García Madruga (2006) y los niveles de procesamiento y comprensión del texto que propone, se puede decir que los niños de 7 a 8 años ya cubren el nivel 1 de procesamiento léxico (decodificación) y que se encuentran en el nivel 2 referente al procesamiento sintáctico, el cual se caracteriza por establecer relaciones gramaticales para formar oraciones coherentes que denotan la construcción del significado del texto.

Con respecto al nivel 3 y el procesamiento semántico-pragmático, que se caracteriza por hacer inferencias sobre las intenciones del autor y el texto, aún no está consolidado, pues los niños requieren ayudas para enfocarse en los aspectos que no se encuentran escritos en el texto.

Así como mencionan Johnson y Smith (1981), se observó que los niños tienen una habilidad básica para realizar inferencias aunque es una actividad cognitiva compleja que aún requiere ser desarrollada.

A pesar de que en general se pueden ubicar en el nivel referente al procesamiento sintáctico, todos los niños llevan un desarrollo individual de la comprensión de textos, el cual puede seguir evolucionando con la práctica de la lectura.

Estos avances corroboran que la utilización de cuentos infantiles es una estrategia para facilitar la comprensión de textos en niños de 7 a 8 años (Gárate, 1996; Tapia, 1992; García Madruga, 2006 y Yenika-Agbaw, 2011). Esto pudo deberse a que, así como menciona Aller (2003) la gramática del cuento se hizo una referencia estructural para después convertirse en una estrategia para la comprensión lectora.

De igual forma, se puede afirmar que la identificación de las ideas principales para elaborar un resumen y una representación mental del cuento,

facilitan la comprensión lectora. Estas estrategias sugeridas por García Madruga (2006) y que se desarrollaron en este trabajo, fueron realizadas por los niños en conjunto en los círculos de lectura, y de forma individual en las evaluaciones inicial y final.

Aunado a lo anterior, en este programa y en el trabajo con los niños, no sólo la lectura fue estratégica, sino que el acercamiento hacia la misma también lo fue, así como sugiere el trabajo de Tapia (1992). Estrategias como las ayudas directas para facilitar la comprensión, la retroalimentación de la participación, y la relectura por parte del facilitador ayudan al desarrollo de la comprensión de textos.

Otra estrategia que también favoreció el desarrollo de la comprensión lectora en los niños fue la lectura en voz alta, la cual fue retomada de Jacobs, Morrison y Swimyard (2000) y de Solé (1999).

La comprensión lectora, al tratarse de un proceso complejo, se pensó desde el diseño de la intervención era fundamental que los niños contaran tanto con el apoyo de las facilitadores como con el de sus demás compañeros; como lo dice Reza (2009), para desarrollar la comprensión lectora es indispensable que se establezca en un ambiente de aprendizaje que permita a los alumnos emprender ciertas tareas con ayuda y apoyo del profesor y otros compañeros.

Entonces se podría recomendar utilizar las estrategias empleadas por McQuillan y Au (2001), Ávila y Sánchez (2005), Fawson y Moore (1999), Hernández y Hernández (2009) y Tapia (2005). Todas ellas remarcan la importancia de la lectura en compañía de pares, con mediación de expertos para que brinden las ayudas necesarias para entender el texto, tener un contexto con accesibilidad y disponibilidad de lecturas especiales para la recreación (cuentos) y realizar actividades que los niños encuentren atractivas tales como los lectojuegos, el rally de la lectura y compartir experiencias de lectura.

Gracias a las actividades planeadas para el desarrollo de la lectura, junto con las planeadas para incentivar la lectura tales como: los círculos de lectura, los lectojuegos, compartir experiencias de lectura, el rally de la lectura, entre otras actividades, los niños desarrollaron las dimensiones en la motivación a la lectura, mencionadas por Barker y Scher, (2002) es decir adquirieron la satisfacción por

leer, el reconocimiento de los otros, la confianza de poder leer, evitaron las dificultades asociadas con la lectura, competir contra otros, aspectos sociales de la lectura, tener un grado más alto, y lograr vencer las dificultades de la lectura.

La estrategia del rally de la lectura, también les permitió visualizar la cantidad de cuentos que leían y cómo iban avanzando en la lectura, lo que les posibilitaba saberse mejores o qué tanto les hacía falta practicar. Así mismo, utilizar incentivos relacionados con la lectura pudo haber aumentado el valor relativo hacia la misma.

La estrategia de los lectojuegos también tuvo un efecto importante en la comprensión y en la motivación a la lectura ya que posibilitaba a los niños recordar de forma secuenciada la narración y así poder identificar la estructura del cuento (en el lectojuego del Rayito Nadador), a los personajes (en el juego de lotería del cuento de Alicia en el País de las Maravillas), sus intenciones y acciones (en la dramatización de caperucita roja), facilitar el recuerdo (en el lectojuego de la mímica de los cuentos) y compartir sus experiencias de lectura e invitar a otros a leer (lectojuego de la carta).

También podríamos decir que se logró una motivación intrínseca ya que como menciona Fawson Moore (1999), al final de la intervención, los niños mencionaron que la lectura es una actividad divertida y ellos se sienten capaces de leer. Es decir, pueden tener una autodeterminación (Ryan, 2009) hacia la lectura dependiendo de sus propios intereses y necesidades, aunque no existiera una recompensa externa.

Por lo anterior, se puede decir que el modelo que se utilizó fue organicista (Huertas, 2009), ya que la motivación se encontró dentro del individuo y ésta, fungió como un impulso para progresar en la lectura. Es decir, esa motivación hacia la lectura proviene del sentimiento de autoeficacia de los niños, del valor subjetivo que le dan a la lectura y su autoconcepto como lectores (Shabaan, 2006). Pero a su vez, realizar actividades motivantes en sí mismas mejoran el autoconcepto como lectores de los niños, su autoeficacia y el valor que le asignan a la lectura. Dicho de otra manera, son aspectos que se retroalimentan de forma mutua.

Durante el desarrollo de la intervención los niños tenían identificado el horario y las actividades con respecto a la lectura que se harían así que ellos se presentaban en el espacio de trabajo motivados a conocer un cuento nuevo, además procuraban estar a tiempo y no faltar, se comprobó, retomando a Wigfield *et al.* (2008) que la motivación por la lectura hace que el lector tenga un mayor compromiso con esta actividad y por lo cual desarrolle estrategias cognitivas y actitudes positivas hacia la misma.

El fortalecimiento de los rasgos resilientes de este grupo de niños por medio de incentivarlos a la lectura fue muy importante, ya que las condiciones de riesgo psicosocial en las que se encuentran éstos, influyen negativamente en su desarrollo íntegro y, específicamente, en el lingüístico ya que afectan las posibilidades de intercambio social, de aprendizaje (Manrique y Borzone, 2012) y de comprensión de textos (Gárate, 1996).

Cabe mencionar que los avances en la lectura y la motivación a la misma, sirvieron como medio para el desarrollo de factores protectores para fortalecer los rasgos resilientes del individuo. En especial en los factores protectores internos como *Vínculos Prosociales* y *Habilidades para la Vida*, y los factores protectores ambientales como brindar *Expectativas Elevadas* y *Afecto y Apoyo* (Henderson y Milstein 2003).

Se considera que el desarrollo de estos factores protectores y promotores de la conducta resiliente pudo ser debido a que se incluyeron componentes en la intervención tales como la lectura en casa con madres o tutores de los niños, la lectura con las guías educativas y al contar con el apoyo y retroalimentación de sus pares y de las facilitadoras dentro de los círculos de la lectura.

La lectura realizada los fines de semana entre madres e hijos cuando los niños regresaban a su casa, les permitió a éstos pasar un momento tranquilo y motivador propiciado por el contexto de la lectura. Les permitía a ambos brindar afecto y apoyo, ya que ellos podían convivir y darse cuenta de los avances que iba teniendo el niño en la lectura. Los niños también se mostraban motivados en los círculos de lectura por haber leído con sus mamás. En el reporte realizado por la mamá de Caso "I" el día 28 de octubre de 2011 expresó:

"Me senti muy a gusto y se me hace muy buena idea realizar estas convivencias ya que así nos damos cuenta del nivel de lectura de nuestros hijos y vemos en que tenemos que apoyarlos. Además de que nosotros también aprendemos"

Aunada a la importancia de la lectura en casa con las mamás, esta actividad también fue realizada con las guías educativas de Casa Hogar Florecer A.C. quienes brindaban apoyo y expectativas elevadas a los niños al leer, también creando un ambiente enriquecido dentro de la comunidad así como sugirieron McQuillan y Au (2001).

Mientras que en los círculos de lectura fue de suma importancia retomar las estrategias empleadas por Tapia (2005) tales como que los niños comunicaran lo que piensan y que las facilitadoras brindaran retroalimentación de forma asertiva para que los niños se sintieran seguros de participar y motivados por poder mejorar en la lectura; el apoyo entre los pares también fue fundamental, ya que les cedía autonomía y les permitía brindar afecto y apoyo a los demás, afirmando así el método desarrollado por Shaaban (2006).

Sin embargo, también hubo situaciones de conflicto entre los niños, éstas fueron utilizadas como medio para que ellos pudieran aprender el origen del problema, expresar su enojo de forma asertiva, aceptar la mediación, sugerir alternativas para resolver el problema y mostrar interés por resolverlo, todo con el fin de respetar y cuidar a sí mismos y a los demás.

Estos componentes que fungieron como ejes para la intervención tuvieron un efecto positivo no sólo en la lectura, si no en el desarrollo del perfil resiliente ya que de acuerdo a Welsh (2004) les permitieron a los niños generar estrategias de superación y habilidades para resolver problemas, pero también les permitió tener una mentalidad resiliente al tener empatía hacia los demás, sentirse seguros para controlar sus decisiones, afrontar el estrés y desarrollar una comunicación efectiva (Brooks, 2004).

Así mismo, estos componentes de la intervención y estrategias empleadas promovieron los factores resilientes propuestos por Grotberg (2001): "Yo tengo" a mis compañeros, guías educativas, a mi mamá y a las psicólogas para apoyarme,

“Yo soy” un buen lector, “Yo estoy” dispuesto a participar y “Yo puedo” aprender y comprender mejor el texto.

Gracias a los resultados obtenidos se puede decir que llevar a cabo estrategias para incentivar a la lectura tomando en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los niños, los aspectos socioemocionales y cognitivos tienen efecto positivo en el desarrollo de la lectura y de los factores protectores que promueven la conducta resiliente del individuo.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo surgió de la detección de necesidades que presentaron los niños de 2° grado de primaria que atiende la Asociación Civil Florecer Casa Hogar debido a su situación en riesgo psicosocial. Una de estas necesidades era que los niños se mostraban con poca motivación hacia la lectura y también carecían de estrategias para la comprensión lectora. Por ello las autoras decidieron que a partir de incentivar a los niños hacia la lectura se podría lograr que ellos desarrollaran la lectura en sus 3 dimensiones (velocidad, fluidez y comprensión) y factores protectores de la conducta resiliente.

Los tres ejes del presente trabajo son: la teoría de la resiliencia, la lectura y la motivación hacia la misma. Durante la intervención se utilizaron diversas estrategias para lograr estos objetivos.

A partir de los resultados que se obtuvieron en la intervención psicoeducativa se puede observar cómo los niños paulatinamente fueron alcanzando niveles de logro en los componentes de lectura, en la motivación hacia la misma y también en los rasgos resilientes.

Con respecto al primer objetivo planteado en este trabajo, se observó que, al inicio de la intervención, los niños reconocían la importancia académica que tenía la lectura aunque mencionaron tener dificultades en el proceso de comprensión de lectura y no valoraban a la lectura como una actividad de recreación, es decir, no se sentían autoeficaces y la lectura no tenía un valor más allá de lo académico. Esta puede ser la explicación de porqué antes de la intervención no se mostraban motivados hacia la lectura.

En el desarrollo y finalización de la intervención existió un incremento en la motivación por la lectura. Con respecto a los sentimientos de autoeficacia se encontró que hubo una mejoría, esto se debió a que los niños al interactuar con el texto de forma guiada, periódica y agradable, lograron desarrollar diversas estrategias y hacerlas funcionales para comprender mejor el cuento, además de que su decodificación y fluidez mejoró.

La utilización de cuentos infantiles fue otro factor que influyó ya que este texto narrativo cuenta con una estructura secuenciada que permite a los lectores un manejo más sencillo y sistemático de sus contenidos.

Además, el clima de apoyo, la colaboración y las retroalimentaciones tanto de los participantes como de las facilitadoras favoreció que mejorara el proceso de lectura.

Con respecto al valor que le asignan a la lectura, otro componente de la motivación, fue fomentado al inicio de todas las sesiones donde siempre se daba espacio para que comentaran acerca de sus lecturas en la escuela, en casa y dentro de la institución, los niños al sentir que cada vez mejoraban y que ello les apoyaría en la escuela, se reflejó positivamente en su representación de la lectura. Es decir que hacer ver a la lectura como algo cotidiano que está presente en diversos contextos y que se le confiere mucha importancia, da lugar a que los lectores novatos reconozcan y le atribuyan relevancia.

En el componente de autoconcepto como lector también hubo un incremento salvo en dos de los casos, el Caso "D" que se mantuvo constante y en el Caso "J" en el que se observó un retroceso en el autoconcepto como lector. El primero pudo deberse a que a pesar de que hubo mejoría en los tres componentes de la lectura él reconocía que aún era necesario mejorar su lectura en cuanto a ritmo y entonación. En el segundo caso, hubo un retroceso de considerarse un excelente lector a considerarse un buen lector, pudo deberse a que su integración a la intervención fue ligeramente después de haber comenzado formalmente con los demás niños, y aunque su nivel de comprensión y velocidad en la lectura eran superiores a los demás, aprendió que existen más elementos a considerar como la entonación, el ritmo, las inferencias al texto y la estructura del cuento, esto lo hizo replantearse su autoconcepto como lector.

Ahora bien, acorde con el segundo y tercer objetivo de la intervención que fue que los niños desarrollaran mayor fluidez y velocidad en la lectura y que desarrollaran la comprensión lectora, se observó que todos tuvieron avances importantes con respecto a la evaluación inicial en cada uno de los componentes de la lectura, en especial la comprensión.

Los avances fueron particulares de cada niño, sin embargo, se encontró que los niños que desde un inicio tenían dificultades con la decodificación, la fueron desarrollando a la par de la fluidez y la comprensión pero los que ya poseían una capacidad de decodificación desarrollada, se les facilitó darle ritmo y entonación a la lectura y llevaron a cabo un mayor logro en la comprensión.

Se considera que la decodificación mejoró debido a la lectura en diferentes escenarios como en casa con sus mamás, entre semana con las guías educativas y en los círculos de la lectura con las facilitadoras, además, leer en voz alta les permitió hacer más fuerte la relación entre grafema y fonema. Así mismo, la lectura en voz alta también permitió mejorar el ritmo en la lectura, el cual es un componente en la fluidez lectora.

La entonación, que es otro aspecto de la fluidez lectora, fue necesario introducirlo a la intervención ya que, al inicio, ninguno de los niños lo retomaba al leer, con el paso de las sesiones ellos fueron regulando más este aspecto, el cual también es importante para la comprensión.

En cuanto al avance de la comprensión, éste se logró debido a la constante retroalimentación para facilitar dicho proceso y el retomar la estructura del cuento, como estrategia de lectura. Esto es debido a que la retroalimentación que las facilitadoras les brindaban a los niños o la que se daban entre pares sobre su participación, les permitía recordar, analizar y/o tomar en cuenta diferentes aspectos de la narración y así crear una representación del cuento personal y más completa.

Retomar la estructura o gramática del cuento fue fundamental, ya que en un inicio sirvió de ayuda para que los niños reconocieran la dirección en la que se movía la narración. Posteriormente se observó que ellos, la retomaban como guía para realizar sus resúmenes, al final de la intervención, éstos fueron más estructurados y completos.

Al tener una representación mental del texto más detallada, ellos podían realizar inferencias sobre el cuento, aunque notamos que es un proceso complejo y que los niños requieren muchas ayudas para hacerlas.

Relacionado con la explicación sobre cómo se lograron los tres objetivos anteriores (motivación hacia la lectura y desarrollo de la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora), ahora se explicará cómo se logró el cuarto objetivo específico de la intervención, es decir, el relacionado con el fortalecimiento de los rasgos resilientes.

El fortalecimiento de los rasgos resilientes se debió a la forma que se estableció para trabajar durante la intervención, se hizo de forma colaborativa, ya que cada participación fue valorada y utilizada para poder llevar a cabo el proceso de comprensión de forma grupal. Por ello, fue de suma importancia que el clima fuera de respeto y colaboración para que los niños se mostraran motivados y seguros al participar. En la medida en la que las sesiones transcurrieran en la intervención, los comentarios entre los niños ya no eran de burlas por no saber leer bien o por equivocarse, se encontraba que se retroalimentaban y que había un cierto apoyo entre ellos. De esta manera fue como se promocionaron puntos de la *rueda de la resiliencia* como el enriquecer vínculos prosociales, brindar afecto y apoyo y establecer y transmitir expectativas elevadas.

Así mismo, la lectura realizada fuera de los círculos de la lectura con las mamás y las guías educativas tuvo un efecto positivo en el desarrollo de la resiliencia. La lectura con las mamás les permitió compartir una misma meta (la lectura), en donde los niños se sentían apoyados y donde las mamás facilitaban su comprensión y daban cuenta de sus logros. En el cierre de la intervención ambos (niños y madres) expresaron haberse sentido felices de pasar el tiempo con sus hijos realizando la actividad de lectura.

La lectura con las guías educativas también permitió a los niños ampliar su repertorio de actividades dentro de la institución, y a seguir ubicando la actividad de leer, presente en todo su entorno, aunque no hubo un registro del desarrollo por parte de las guías.

Se considera, que esa fue la razón por la cual, en los resultados se obtuvo que los rasgos resilientes más desarrollados en los niños fueron los de *Vínculos Prosociales, Habilidades para la Vida, Expectativas Elevadas y Afecto y Apoyo*.

De igual manera se considera que con la lectura, los niños pueden desarrollar habilidades tales como comunicarse de maneras diversas, expresar sus emociones de forma asertiva, mostrar interés e iniciativa, respetar su ambiente y recursos, aceptar y respetar las opiniones de los demás, manifestar gusto por las actividades que realizan, reconocer cuando cometen faltas, reconocer las cualidades positivas, logros y virtudes propias y de los demás, mostrarse alegres, utilizar expresiones de cortesía, resolver problemas, mostrar respeto, brindar y pedir apoyo.

Con los resultados obtenidos después de la intervención se puede concluir que hubo un desarrollo en la lectura, la motivación por la misma y el fortalecimiento de rasgos resilientes.

Esto es porque tanto la lectura como la resiliencia son procesos complejos que influyen en el desarrollo general del individuo. El trabajar con estos dos procesos de forma conjunta posibilita el desarrollo y fortalecimiento de los factores protectores y de la conducta resiliente que le permite al sujeto interactuar de forma óptima con su contexto.

Así mismo, también se encontró que la lectura puede fungir, en sí misma, como un factor protector interno ya que posibilita al individuo desarrollar características que le facilitan superar, sobreponerse y fortalecerse de las situaciones adversas.

De igual manera, un contexto especializado para la práctica de la lectura con características como las ayudas directas en la comprensión y la retroalimentación grupal puede ser factor protector externo.

También se puede concluir que el nexo entre la lectura y la resiliencia fue la motivación hacia la lectura. Esto se debe a que, al tener una predisposición para realizar una lectura, existe un mayor compromiso con la actividad y se logra el fomento a la competencia y el logro. Es decir, para que hubiera éxito en la lectura como factor protector de la conducta resiliente, tuvo que haber motivación hacia la lectura.

Para lograr la interacción de todos estos factores las estrategias empleadas en este trabajo fueron determinantes. En el contexto de la lectura, los niños se

mostraron seguros de participar ya que los demás proporcionaban ayudas, lo cual facilitó tanto la lectura en sus tres componentes de velocidad, fluidez y comprensión, como el desarrollo de la autoeficacia, el cual es un componente de la motivación hacia la lectura. Además, las actividades planeadas ayudaron a asignar un mayor valor a la lectura.

Por esta razón podemos afirmar que la lectura significó un acto social al posibilitar a los individuos compartir y expresar sus ideas y retomar las ideas de los demás para guiar y enriquecer su comprensión, brindando un contexto propicio para el aprendizaje y la comunicación asertiva entre pares, en el cual el individuo tuviera la oportunidad de mejorar y alcanzar un mayor logro en la lectura.

Con los resultados encontrados se podría recomendar llevar los alcances de este trabajo a otros contextos educativos formales para facilitar el desarrollo y la motivación por la lectura a la par del fortalecimiento de rasgos resilientes, ya que estos tres aspectos posibilitaran un desarrollo óptimo en el individuo.

Así mismo, se exhorta replicar este trabajo en primarias con niños de 2do de primaria y, posteriormente, adaptarlo a los demás grados para extender los beneficios obtenidos y facilitar que la escuela primaria cumpla con uno de sus objetivos que es que todos sus alumnos desarrollen la competencia lectora y logren continuar con su proceso de escolarización.

Continuar con el apoyo en la lectura con textos acordes a la edad de los individuos les posibilitará a los niños seguir desarrollando los rasgos resilientes y la competencia lectora.

Para tener mejores resultados se sugiere que se lleve una comunicación más cercana con todos los agentes educativos (padres, madres, tutores, profesores, psicólogos, etc.) para que éstos se sientan más involucrados y motivados por incentivar a los niños hacia la lectura. Es importante que los agentes educativos lleven un registro adaptado de tal manera que les sea de fácil manejo.

De igual forma, se recomienda que todos los implicados en la educación del niño compartan la misma información sobre el avance obtenido y sobre las

estrategias que les han funcionado y que se adecúen a su población, así como el procurar mostrar la importancia de la lectura siempre que se pueda.

Finalmente, cabe mencionar que la experiencia al llevar a cabo esta intervención ha sido crucial para poder reflexionar que la Psicología de la Educación es un campo del conocimiento con diversas áreas para la intervención y la investigación que posibilitan generar conocimiento para enriquecer a la disciplina.

Específicamente, nosotras, las autoras del presente trabajo, que fungimos como agentes educativos pudimos desarrollar competencias que nos permitirán hacer un mejor ejercicio profesional altamente ético.

La formación en la práctica recibida del 5to al 8vo semestre nos permitió, también desarrollarnos en las diferentes esferas (cognitiva, personal, profesional, social) porque demostramos a nosotras mismas y entre nosotras como equipo de trabajo, nuestras habilidades, conocimientos y actitudes al llevar a cabo las diferentes actividades que demanda la formación teórico-práctica.

En la esfera cognitiva desarrollamos un pensamiento reflexivo, estratégico y crítico que nos permite analizar y problematizar diferentes fenómenos de la práctica como psicólogo de la educación. De igual manera poder proponer y llevar a cabo acciones con base en las necesidades y el contexto de las diferentes poblaciones.

En la esfera personal nos llevamos aprendizajes muy valiosos porque demostramos a nosotras mismas la autodeterminación hacia la realización de este proyecto, el cual implicó desarrollar sentimientos de autoeficacia, superación y motivación hacia las actividades que desempeñamos.

En la esfera profesional pudimos desarrollar competencias propias de un psicólogo de la educación tales como detección de necesidades, evaluación, intervención y comunicación de resultados en fases como la promoción, prevención e intervención. Siempre manteniendo una actitud positiva a la formación continua.

En la esfera social desarrollamos un fuerte compromiso hacia retribuir a la sociedad que demanda nuestro servicio. También desarrollamos diferentes

habilidades para poder trabajar en equipo, poder brindar retroalimentación a quien nos la demanda y ser asertivas en nuestro trato con las demás personas con las que trabajamos.

También podemos decir que la realización de este trabajo nos acercó al ejercicio profesional y adquirimos mayor experiencia para trabajar con población que ha sido vulnerada.

7. REFERENCIAS

- Agüera, I. (2007). *La lectura a escena*. Madrid: Editorial CCS.
- Aller, V. M. (2003). *Cuentos populares, lengua y escuela* [En línea]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 5 de abril de 2012 de <http://books.google.com.mx/books?id=rOpdRrglkiQC&pg=PA84&dq=estructura+cuentos&hl=es&sa=X&ei=ol6AT77nGeqW2AWY-sT8Bg&ved=0CFAQ6AEwBTgK#v=onepage&q=estructura%20cuentos&f=false>
- Avila, I. y Sanchez, E. (2005). *Colaboración entre psicólogas y padres de familia para fomentar el gusto por la lectura en los alumnos(as) de la escuela primaria oficial*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Ashcroft, L. (2004). *Preventing school failure by enhancing reading and social skills*. *Preventing School Failure*, 48(2), 19-22.
- Barker, L. y Scher, D. (2002). *Beginning Readers Motivation for Reading in relation to parental beliefs and home reading experiences*. *Reading Psychology*, 23, 239-269.
- Boix, C. (2007). *Educar para ser feliz* [En línea]. Recuperado el 25 de Julio del 2011 en:
http://books.google.com.mx/books?id=iyqk_It_P80C&pg=PA133&dq=resiliencia&hl=es&ei=btouTu7pM8-GsgLGmNhY&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9&ved=0CFMQ6AEwCA#v=onepage&q=resiliencia&f=false
- Bofarull, T. (2006). *Comprensión lectora y el uso de la lengua como procedimiento*. España: Laboratorio Educativo.
- Brooks, R. y Goldstein, S. (2004). *El poder de la resiliencia*. España: Paidós.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

- Burchinal, M., Roberts, J., Zeisel, S., Hennon, E. y Hooper, S. (2006). *Social risk and protective child, parenting, child care factors in early elementary school years*. Parenting: Science and practice, 6, 79-113.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Castronovo, A. (2007). *Nuevas propuestas en promoción de la lectura*. Buenos Aires: Colihue.
- Creswell, J. y Plano, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage Publications.
- Cunningham, B. (2009). *Resiliency The Art of Bouncing Forward!* [En línea]. Recuperado el 26 de Julio del 2011 en: <http://www.cunninghamtherapy.com/Resiliency.en.html>
- Deci, E. y Ryan, R. (2008). *Self determination theory: A macrotheory of human motivation*. Development and health. Canadian Psychology, 3, 182-185.
- Dent, R. y Cameron S. (2003). *Developing resilience in children who are in public care: the educational psychology perspective*. Educational psychology in practice, 19, 3-19.
- Ediciones CEAC. (2004). *Los hábitos de lectura* [En línea]. Aprendizaje y motivación. Recuperado el 2 de julio del 2011 en: http://books.google.com.mx/books?id=SdyNAUoxNbyC&printsec=frontcover&dq=los+h%C3%A1bitos+de+lectura&hl=es&ei=TNopTsPjl4vWiAKI_aGwAg&sa=X6oi=book_result&ct=result&resnum1&ved=0CCwAA#v=onepage&q&f=false
- Fawson, P. y Moore, S. (1999). *Reading Incentive Programs: Beliefs and practices*. Reading Psychology, 20, 325-340.
- Gantt, H.L. (1974). *Work, wages and profits* [En línea]. Recuperado el 28 de septiembre de 2012 de: <http://www.gantt-chart.biz/work-wages-and-profits-by-henry-laurence-gantt/>
- Gárate Larrea, M. (1996). *La comprensión de cuentos en los niños, un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- García Madruga, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- García Madruga, J. A., Elosúa, R., Gutiérrez, F., Luque, J.L y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos Evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- García Madruga, J.A., Martín C.J.I., Luque, V.J.L., Santamaría M.C. (1996). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gates, A. (2002). *What should we teach in Reading?* Reading Psychology, 23, 341-344.
- Golder, C. y Gaonach, D. (2002). *Leer y comprender: Psicología de la Lectura*. México: Siglo XXI Editores.
- González, J. (2009). *Rendimiento académico y enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en Educación infantil y primaria: un estudio longitudinal*. Infancia y aprendizaje, 32 (3), 265-276.
- Grotberg, E. (Melillo, A. y Suárez, N., Comps. 2001). *Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, R., M., y Hernández, S., L., (2009) *Animación a la lectura y resiliencia: un programa para niños de 7 a 9 años de edad en una casa-hogar*, Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2011). *México en PISA* [En línea]. Recuperado el 4 de mayo de 2011 en: <http://www.inee.eddu.mx/index.php/component/content/article/4834>
- Jacobs, J., Morrison, T. y Swimyard, W. (2000). *Reading aloud to students: A national probability study of classroom reading practice of elementary school teachers*. Reading Psychology, 21, 171-193.
- Johson, H y Smith, L. (1981). *Children's inferential abilities in the conte of Reading to understand*. Child Development, 52, 1216-1223.
- Johnston A., Barnes, M y Desrochers, A. (2008). *Reading comprehension: Developmental processes, Individual Differences and interventions*. Canadian Psychology 49 (2), 125-132.

- Kail, R., Chi, M., Ingram, A. y Danner, F. (1977). *Constructig aspects of children´s reading comprehension*. Child Development, 48, 684-688.
- Kaniuka, T. (2009). *Reading achievement, attitude toward reading and reading self-steem of historically low achieving students*. Journal of instructional psychology, 37, 184-188.
- Kintsch, W. (1988). *The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model*. Psychological Review, 95 (2), 163-182
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Pirámide.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. España: Gedisa.
- Manrique, M. y Borzone A. (2012). *La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano-marginales*. Interdisciplinaria, 27(2), 209-228.
- Mata, A.J. (2008). *10 ideas clave: Animación a la lectura*. España: Editorial Graó,
- McQuillan, J. y Au, J. (2001). *The effect of print access on reading frequency*. Reading Psychology, 22, 225–248.
- McTigue, E., Washburn, E. y Liew, J. (2009). *Academic resilience and Reading: Building successful reading*. The Reading Teacher, 62, 422-432.
- Megherbi, H., Siegneuric, A. y Ehrlich, M. (2006). *Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children : contibution of decoding and language comprehension*. European Journal of Psychology of Education, 21(2), 135-147.
- Melillo (2004). *Proyecto de construcción de resiliencia en las escuelas medias*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Melillo, A. (2004). *Resiliencia y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Montanero, E. (1990). *Como evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones* [En línea]. Revista de Educación, 71 (205), 415-428. Recuperado el 9 de Septiembre del 2011 en:
http://books.google.es/books?id=AYpngIUqQtQC&pg=PA426&dq=C%C3%B3mo+ense%C3%B1ar+a+comprender+un+texto&hl=es&ei=RkVsTt2XOIWssQLS4tHZBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CFwQ6AEwCQ#v=onepage&q=C%C3%B3mo%20ense%C3%B1ar%20a%20comprender%20un%20texto&f=false

- Morales, C. (2010). *Programa de Formación Teórico Práctica: "Aspectos Psicosociales en niños y Adolescentes en Riesgo Pasicosocial: "Evaluación, Investigación, Intervención y Servicio":* Facultad de Psicología, UNAM. Documento interno.
- Moreno, M. (2010). *Estrategias para fomentar la lectura en el niño en edad preescolar.* Informe Profesional de Servicio Social, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Morón, C. (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura.* La Mancha: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, N., Infante, F., Grotberg, E., (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes.* Organización Panamericana Infante de la Salud.
- Pagliarulo, E. (S/F). *Tutoría Educativa: espacio para construcción de resiliencia.*
- Quiñones, A. (2007). *Resiliencia: resignificación creativa de la adversidad.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Reza C., G. (2009). *Sugerencias didácticas para favorecer la comprensión lectora, una perspectiva constructivista.* Tesina de licenciatura. México, D.F.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ryan, R. (2009). *Self determination theory and well-being.* Wellbeing in developing countries, 1.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.* American Psychologist, 55, 68-78.
- Rutter, M. (1985). *Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder.* British Journal of Psychiatry, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1995). *Clinical implications of attachment concepts; retrospect and prospect.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36, 549-571.
- Sastrías M. (1997) *Caminos a la lectura* [En línea]. Recuperado el 2 de Julio del

- 2011 en:
<http://books.google.com.mx/books?idnruOH4JuGsWwcTpySMzKisQO6wQO6wOWeBQ&sa=X&oi=&=0,CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false>
- Schutte, N., y Malouff, J. (2007). *Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale*. *Reading Psychology*, 28, 469-489.
- Sears, S. (1999). *The development of reading strategies in a whole language classroom*. *Reading Psychology*, 20, 91-105.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* [En línea]. Recuperado el 4 de junio de 2011 en: <http://enlace.sep.gob.mx/ms/?p=evaluacion>
- Secretaría de Educación Pública (S/F). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programa Nacional de Lectura [En línea]. Recuperado el 19 de julio de 2011 en:
http://lectura.dgme.sep.gob.mx/pnl_dp_00.php
- Shaaban, K. (2006). *An Initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition and motivation to read*. *Reading Psychology*, 27, 377-403.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. España: Visor Distribuciones.
- Smith y Kosslyn (2008). *Procesos Cognitivos: modelos y bases neurales*. México: Prentice Hall.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. España: Editorial Grao.
- Tapia, J.A. *Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación* [En línea]. Recuperado El 9 de Septiembre del 2011 en:
http://books.google.es/booksid=JVc2hYPTRIUC&printsec=frontcover&dq=Leer+comprender+y+pensar&hl=es&ei=Kj9sTtLXHczhsQKhhPmBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Waxman, H., Padrón, Y., Sheen, J. y Rivera, H. (2008). *Closing the achievement gap within reading and mathematics classrooms by fostering Hispanic students' educational resilience*. International Journal of Social Sciences, 3, 24-34.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Perencevich, K., Taboada, A., Lutzklaudia, S., Mcrae, A. y Barbosa, P. (2008). *Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes*. Psychology in the schools, 45.
- Yang, Y. (2006). *Reading comprehension strategies or comprehension monitoring strategies?* Reading Psychology, 27, 313- 343.
- Yenika-Agbaw, V. (2011). *Reading disability in children's literature*. Journal of literary and cultural disability studies, 5(1), 91-108.

8. ANEXOS

Anexo 1: Preguntas de la entrevista

¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

1. ¿Tú eres?

Un excelente lector

Un muy buen lector

Un lector regular

Un lector pobre

2. ¿Cuándo estás contando historias tú...?

Siempre hablo de mis ideas

Casi siempre hablo de mis ideas

A veces hablo de mis ideas

Casi nunca hablo de mis ideas

3. ¿Cómo lees en comparación con tus amigos?

Mejor que todos mis amigos

Igual que todos mis amigos

No tan bien como todos mis amigos

Soy el que lee peor de todos mis amigos

4. ¿Si encuentras una palabra que no conoces, tú...?

Casi siempre encuentro el significado

A veces encuentro el significado

Casi nunca encuentro el significado

Nunca encuentro su significado

5. ¿Cómo te sientes cuando lees en voz alta?

Orgulloso de que leo muy bien

Feliz de que puedo leer

Me da pena por como leo

Me siento triste porque no puedo leer mejor

6. ¿Entiendes lo que lees?

Casi todo lo que leo

Alguna parte de lo que leo

Casi nada de lo que leo

Nada de lo que leo

7. ¿Tus amigos piensan que eres un lector?

- Excelente lector
- Buen lector
- Lector regular
- Mal lector

8. ¿Te preocupa lo que otros niños piensan de ti cuando lees?

- Siempre
- Casi todos los días
- Algunos días
- Nunca

9. ¿Puedes responder qué entendiste del texto?

- Siempre
- A veces
- Me cuesta trabajo
- Nunca puedo

10. ¿Consideras que leer es...?

- Muy fácil para mí
- Un poco fácil para mí
- Un poco difícil para mí
- Es muy difícil para mí

11. ¿Te gusta que te lean en voz alta?

- Todos los días
- Casi todos los días
- Algunos días
- Nunca

12. ¿Les cuentas a tus amigos sobre los libros que lees?

- Muchas veces
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

13. ¿Te gusta leer libros?

- Siempre
- Algunas veces
- No muy seguido
- Nunca

14. ¿Es importante saber leer bien?

- Muy importante
- Importante
- Casi no importa
- No es importante en absoluto

15. ¿Tú crees que las personas que leen mucho son...?

- Muy interesantes
- Interesantes
- Poco interesantes
- Nada interesantes

16. ¿Qué piensas de las bibliotecas?

- Un lugar muy divertido para pasar el tiempo
- Un lugar divertido para pasar el tiempo
- Un lugar poco divertido para pasar el tiempo
- Un lugar nada divertido para pasar el tiempo

17. ¿Qué piensas sobre la actividad de leer?

- Una manera muy divertida para pasar el tiempo
- Una manera divertida para pasar el tiempo
- Una manera poco divertida para pasar el tiempo
- Una manera nada divertida de pasar el tiempo

Anexo 2: Evaluación de velocidad, fluidez y comprensión

Velocidad de Lectura

Palabras por minuto				
Grado Escolar	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Segundo	Menor que 35	De 35 a 59	De 60 a 83	Mayor que 84

Fluidez Lectora

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Lee de forma silábica. Sólo en algunas situaciones lee palabras completas. Tiene severas dificultades con la entonación.	Es capaz de leer solo palabra por palabra, en pocas ocasiones puede leer dos o tres palabras seguidas. No presenta ritmo ni entonación.	Por lo general, es capaz de realizar una lectura de dos o tres palabras agrupadas, en pocas ocasiones, cómo de cuatro palabras como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta dificultad con el ritmo y la entonación.	Es capaz de leer frases cortas. Puede presentar algunas dificultades en cuanto a ritmo y entonación.	Es capaz de leer oraciones largas o párrafos. En general, la lectura se realiza con ritmo y entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto.

Comprensión de Lectura

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Identifica el tema del texto	Recupera fragmentos literales del texto, no necesariamente los más importantes. Tienen dificultad con la organización de sus enunciados. Algunas veces, inventa acontecimientos.	Menciona al menos dos de los siguientes elementos: <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje (s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. Al narrar, enuncia los eventos e incidentes del cuento, aunque puede que los cuente de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.	Menciona los siguientes elementos de forma secuenciada y estructurada: <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje (s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. Hace inferencias con apoyos o sin ellos.

Niveles de Logro para Velocidad Lectora, Fluidez Lectora y Comprensión Lectora en Nivel Primaria

Nombre: _____				
Sesión/ Fecha	Velocidad de Lectura		Fluidez Lectora	Comprensión Lectora
	Ppm	Nivel	Nivel	Nivel

Formato de Evaluación para las Mamás

Fecha: _____
Nombre del Niño: _____ Nombre de la mamá: _____
Título del cuento: _____
Palabras por minuto: _____ Nivel de velocidad: _____
Nivel de Fluidez: _____
Nivel de Comprensión: _____
Comentarios sobre la actividad:

Los Burros de Don Tomás

Don Tomás compró cuatro burros. Montó en uno y volvió a su casa.

Por el camino los contó: uno, dos y tres. No contaba el que montaba.

Ya en su casa, dijo a su mujer:

- ¡Mira!, he comprado cuatro burros y traigo sólo tres; me han robado uno.
- ¡Qué raro!- dijo la mujer. – Tú no ves más que tres pero yo veo cinco.

(68 palabras)

Los Burros de Don Tomás

Había una vez una familia que vivía en un pueblito. Don Tomás vivía con sus hijas y con su inteligente esposa.

Debido a que no tenía a nadie que le ayudara a cargar sus cosechas de maíz, un día decidió comprar unos burros para que su labor en el campo fuera más fácil.

Don Tomás compró cuatro burros. Montó en uno y volvió a su casa.

Por el camino los contó: uno, dos y tres. No contaba el burro que montaba.

Cuando llegó a su casa le dijo a su mujer:

- ¡Mira!, he comprado cuatro burros y traigo sólo 3; me han robado uno.
- ¡Qué raro!- dijo la mujer.- Tú no ves más que tres, pero yo veo cinco.

(126 palabras)

Anexo 4: Perfil del Niño Resiliente (Morales García y Villada, 2008).

1.-VÍNCULOS PROSOCIALES	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
Nombre del niño				
Llama a los demás por su nombre				
Se comunica de maneras diversas (sugerencias, ideas, sentimientos, inconformidades)				
Acepta y respeta las opiniones de los demás				
Manifiesta gusto por actividades extracurriculares tanto deportivas como artísticas (baile, deporte, música, dibujo, lectura)				
Reconoce cuando comete una falta				
Reconoce las cualidades positivas, logros y virtudes de los demás.				
Se muestra alegre la mayoría del tiempo (sonríe y responde a la sonrisa de los demás)				
Utiliza expresiones de cortesía (hace favores, da las gracias, pide las cosas por favor, etc.)				
Muestra respeto a los adultos (se dirige de manera correcta, los llaman por su nombre, etc.)				
Utiliza lenguaje verbal no amenazante (evita grosería e insultos).				
Utiliza lenguaje no verbal no amenazante (evita los golpes).				
Brinda apoyo a sus compañeros en la realización de actividades.				
Pide apoyo a sus compañeros para realizar actividades.				
2.- LIMITES CLAROS Y FIRMES	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
Participa en el establecimiento de reglas				
Conoce las reglas de la institución				
Comprende las reglas establecidas en la institución				
Cumple las reglas establecidas				
Reconoce las consecuencias de sus actos al no cumplir con el reglamento				
3.- HABILIDADES PARA LA VIDA	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
Identifica el origen de un problema				
Reconoce a las personas implicadas en el problema				
Expresa su enojo (sin insultar ni agredir a los demás)				
Resuelve el problema aceptando la mediación (modelamiento, moldeamiento, instrucción, etc.)				
Busca resolver el problema por sí mismos (con comportamientos alternativos deseables y adecuados)				
Reconoce sus cualidades positivas, sus propios logros y virtudes.				
Ante retos diversos asume una actitud propositiva.				
Expresa sus emociones de forma asertiva (con ideas y opiniones)				
Muestra interés e iniciativa en las actividades que realiza				

Cuida su higiene y aspecto personal				
Respetar su ambiente y los recursos naturales				
4.- AFECTO Y APOYO	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
Comunican sus problemas con algún adulto (mamá, profesores, psicólogas, directivos, cuidadores, etc.				
Muestran empatía a sus compañeros (atiende, escucha, da soluciones, etc.)				
Brindan afecto y apoyo ante situaciones de conflicto.				
5.- EXPECTATIVAS ELEVADAS	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
Tiene un buen rendimiento en actividades escolares y/o dentro de la institución				
Dice cosas positivas de sí mismos (yo puedo, yo tengo que lograrlo, yo soy, etc.)				
Pone empeño al realizar sus trabajos escolares				
Se visualiza a futuro en forma positiva (familiar, profesión, escolar)				
6.- PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA	Generalmente observado	Medianamente observado	Ocasionalmente observado	No observado
Toma iniciativa al realizar alguna actividad				
Coopera para mejorar la convivencia con sus compañeros				
Participa en las actividades escolares con los demás niños				
Inicia y promueve actividades de juego				
Sonríe durante el juego				
Participa en las asambleas y juntas				
Participa en actividades cotidianas				

Anexo 5: Bitácoras

Bitácora: Martes 15 de Noviembre de 2011

Hora de inicio: 9:27

Hora final: 2:20pm

Hechos	Interpretación
<p>El día de hoy no pude llegar a la revisión matutina, sin embargo me comenté Berenice que Erika expuso su proyecto.</p>	
<p>En la intervención de lectura se leyó el cuento "El patito feo".</p>	<p>Con respecto a este cuento, los niños ya tenían diversas ideas previas, pues sabían que se trataba de un patito que es diferente a los demás y que por eso era feo.</p>
<p>Durante la lectura Rodrigo leyó 88 palabras por minuto, por lo cual tiene un nivel 4 en velocidad lectora. Rodrigo puede leer oraciones completas sin parar, sin embargo, no entonó y no tomó en cuenta las pausas. En cuanto a la comprensión, pudo identificar las partes del texto y los personajes, pudo contar de forma ordenada el cuento aunque le costó trabajo inferir porqué es admirable tener un buen corazón.</p>	<p>El desempeño de Rodrigo y Felipe es el mejor de todos los niños pero hay que remarcarles mucho la entonación, ya que hoy se fijaron mucho en la velocidad.</p>
<p>Felipe leyó 87 palabras por minuto, por lo que se encuentra en un nivel 4 de velocidad. En cuanto a la fluidez, tuvo un nivel de 3 ya que aunque podía leer frases cortas sin equivocaciones, no entonó la lectura. En cuanto a la comprensión, pudo reconocer las partes del texto pero tuvo dificultades al mencionar los personajes pero pudo contar el texto de forma secuenciada. Él tuvo facilidad para poder expresar qué es "un gran corazón".</p>	
<p>Iker leyó 69 palabras, por lo cual su nivel de velocidad es 3. En fluidez lectora tuvo un nivel 2 porque sólo puede leer 3 o 2 palabras sin pausas y porque aún tiene muchas dificultades para entonar el texto. Su nivel de comprensión es 3, ya que reconoció el planteamiento, el desarrollo y el desenlace del cuento pero tuvo problemas reconociendo el nudo e infiriendo porqué es admirable tener un "gran corazón" y porqué el patito feo era bello.</p>	<p>Iker también ha avanzado pues antes sólo leía una palabra de forma fluida. Sin embargo hay que remarcar debe de ampliar más su atención para la comprensión de la lectura, ya que generalmente sólo recuerda la primera parte del texto.</p>
<p>Diego leyó 47 palabras por minuto y tiene un nivel de velocidad de 2. En cuanto a la fluidez, Diego sigue leyendo de forma silábica, ocasionalmente puede leer una palabra sin pausas, por lo mismo, no entona su lectura. Su nivel de comprensión fue 2, ya que aunque puede reconocer lo más importante del texto, no pudo reconocer la estructura del cuento ni realizar la inferencia.</p>	<p>Diego ha mejorado mucho en cuanto a velocidad lectora, pero en fluidez sigue igual, así que tendremos que reforzar que lea palabras completas y así pueda dar el salto a las oraciones completas, lo que le ayudará a comprender mejor el texto.</p>
<p>Jeremy tiene un nivel de velocidad de lectura de 3 ya que pudo leer 65 palabras por minuto. Su fluidez lectora es de nivel 3 ya que aunque puede leer oraciones sin pausas, no entona su lectura. Jeremy aún no logra reconocer la estructura del cuento, lo que le dificulta contar los eventos de forma secuenciada, sin embargo puede mencionar los eventos principales y los personajes del cuento.</p>	<p>Con Jeremy se tiene que retomar nuevamente la estructura de los cuentos ya que al no reconocerla, se le dificulta la comprensión. También se tiene que trabajar mucho la entonación con ellos.</p>
<p>Cuando bajamos al acompañamiento psicoeducativo Rodrigo y Felipe ya habían hecho la tarea. Diego, Felipe e Iker tuvieron que ponerse al corriente con lo no</p>	

trabajado en clase. Además, Diego e Iker tuvieron que hacer la tarea.

Debido a que Rodrigo y Felipe terminaron pronto pudieron salir a jugar.

La actitud de Diego fue participativa, sin embargo se distraía mucho. Por otro lado, a Iker le costó mucho trabajo aceptar que tenía que cuidar la calidad de su trabajo.

Durante la revisión vespertina, se comentó lo que se hará para el cierre grupal el próximo jueves 8 de Diciembre. Con base a las propuestas se creó un Itinerario:

* Hacer un árbol de navidad de papel pellón y colorearlo, mientras se escriben mensajes en las esferas de papel que posteriormente pasarán a pegarse al árbol
9:00 a 10:30

*Ir parque con los niños 10:30 a 11:30

*Regresar a florecer, los niños juegan y nosotras cocinamos
11:30 a 13:00

*Comida 13:00 a 13:40

Las comisiones fueron

*Árbol: Michelle

*Esferas y estrellas: Mary

*Material: Berenice

*Pegar esferas: Nancy

* Coordinar la actividad: Loreto y Laura

*Llevar agua al parque: Erika

* Lugar y Juegos: Lola e Hiranik

*Ingredientes y porciones para el spagueti: Lili

*comprar vasos: Loreto

*Cada una hacer el flan

*Agua para la comida: Hiranik

*Cierre después de la comida: Maestra Cecilia

Se tiene que ser más sistemática con la revisión de cuadernos, en especial con Iker y Diego. Siempre remarcar la calidad.

Reflexión

La planeación y la estructuración de actividades ayuda a la consecución de objetivos, facilita el orden y la atención por parte de los niños

Pendientes

- Se debe den de llevar las lecturas para la siguiente sesión.

Anexo 6: Cartas Descriptivas

FACULTAD DE PSICOLOGÍA CAMPO: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Asignatura: Inducción a la Intervención en Educación

Proyecto: Promoción de resiliencia en niños de 7 a 8 años en riesgo social por medio de un programa para incentivar la lectura

Sesión 1: Integración al grupo, presentación del tema y el programa, se compartirán las expectativas sobre la intervención.

Fecha: martes 13 de septiembre de 2011.

Objetivo: En esta sesión las facilitadoras del programa y los niños se integrarán, conocerán que todos formarán parte de un programa de motivación a la lectura y mencionarán sus expectativas al respecto.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/DESCRIPCIÓN	TÉCNICA INSTRUCCIONAL /MATERIAL DIDÁCTICO/ RESPONSABLES/ TIEMPO	EVALUACIÓN
<p>Identificar a cada participante mediante su nombre.</p>	<p>Las facilitadoras mencionarán que ellas van a trabajar con los niños en este ciclo escolar y que por eso necesitan conocerse más.</p> <p>Organizarán al grupo y darán las indicaciones de sentarse círculo.</p> <p>Las facilitadoras indicarán a las participantes que cada una se presentará mencionando su nombre, lo que le gusta hacer y una cualidad representativa de su persona, la cual deberá comenzar con la inicial de su nombre. Se les dará 1 minuto para idear la cualidad.</p>	<p>Expositiva-Vivencial/ Ninguno/ Loreto y Berenice/ 7 minutos</p>	<p>Los participantes deberán presentar a algún miembro del equipo al que ellos escojan y repetir su nombre</p>
<p>Conocer qué van a aprender y hacer durante el ciclo escolar</p>	<p>Las facilitadoras mencionarán que trabajarán con los niños y que leerán muchos cuentos, comprenderán los textos y leerán con fluidez.</p> <p>Para ello les preguntarán: ¿Te gusta leer?</p>	<p>Expositiva-Vivencial</p> <p>Imágenes del camión, el mercado, un periódico, un cuento un libro de texto, un recibo de la luz, un instructivo, una caja de cereal, un cd, la</p>	<p>A manera de conclusión ellos podrán rescatar la importancia de la lectura</p>

	<p>Posteriormente las facilitadoras les preguntarán a los niños: ¿Qué leen? ¿En dónde lees? ¿Leer es importante?</p> <p>Quando los niños hayan contestado, la facilitadora presentará varios tipos de textos y situaciones en las cuales se necesita leer a través de imágenes o materiales físicos.</p> <p>Resaltarán la importancia de la lectura</p>	<p>imagen de una computadora, etc.</p> <p>Loreto y Berenice</p> <p>30 minutos</p>	
Compartir las expectativas al programa	<p>Las facilitadoras mencionarán que están muy contentas de estar ahí con ellos y que juntos se van a divertir mucho que van a aprender a realizar una actividad muy importante para su vida cotidiana.</p> <p>Les preguntarán a los niños ¿Qué esperan del programa?</p>	<p>Expositiva-Vivencial/ Ninguno/ Loreto y Berenice/ 15 minutos</p>	Los niños expresarán las expectativas que tienen hacia el programa.
Cierre	<p>Las facilitadoras explicarán a <i>grosso modo</i>, que en el programa van a leer diversos cuentos y desarrollarán la habilidad de comprender los textos, también habrá juegos y actividades sobre la lectura.</p> <p>Para premiar lo bien que leen habrá un "rally de lectura" con premios.</p>	<p>Expositiva/ Ninguno/ Loreto y Berenice/ 5 minutos</p>	Se les preguntará a los niños que si tienen una duda o comentario. Si es el caso, se aclarará. Si es un comentario se tomarán en cuenta sus sugerencias.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CAMPO: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Asignatura: Inducción a la Intervención en Educación

Proyecto: Promoción de resiliencia en niños de 7 a 8 años en riesgo social por medio de un programa para incentivar la lectura

Sesión 3: Los diferentes tipos de textos y las características de los textos narrativos.

Fecha: martes 27 de septiembre de 2011.

Objetivo: El niño reconocerá que existen diversos tipos de textos y reconocerán las diferencias entre estos. De la misma manera reconocerán las características de los textos narrativos

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/DESCRIPCIÓN	TÉCNICA /MATERIAL DIDÁCTICO/ RESPONSABLES/ TIEMPO	EVALUACIÓN
<p>Identificará los diferentes tipos de texto</p>	<p>Las facilitadoras saludarán a los niños y les preguntarán qué han leído últimamente, de qué se trataba y en dónde lo leyeron. En caso de no haber leído nada, se les preguntará que les gustaría leer.</p> <p>Si es que los niños han leído diferentes tipos de textos, se resaltarán las diferencias y les preguntarán a los niños: ¿Existen diferencias entre todos estos tipos de textos?</p> <p>Las facilitadoras les enseñan los diferentes tipos de textos y les preguntarán su función. En el caso de que el niño no sepa se le darán pequeñas pistas para que ellos infieran la respuesta</p>	<p>Expositiva-Vivencial/ Periódico, una carta, una revista, un instructivo, una receta de cocina, un libro de historia, un libro de matemáticas y un cuento/ Loreto y Berenice/ 25 minutos</p>	<p>Los niños mencionarán las características del tipo de texto después de haber interactuado con el material.</p>

<p>Reconocerá las características de los textos narrativos</p>	<p>Después de la actividad del reconocimiento de las diferencias entre los diferentes tipos de texto, se remarcarán las características del cuento, en especial de su tipo de narración.</p> <p>Primeramente se les preguntará: ¿Qué son los cuentos?, ¿Cómo son?</p> <p>Para afirmar o negar sus hipótesis, se les leerá un pequeño cuento y se les pedirá que encuentren 4 momentos claves de la historia. Lo que digan los niños se escribirán en hojas para poder hacer un secuencia de eventos.</p> <p>Posteriormente, se emplearán las hojas con los momentos y se las facilitadoras explicarán los 4 momentos de un cuento: planteamiento, desarrollo, nudo y desenlace. Para mencionar en qué consiste cada fase, se remitirá al cuento leído.</p>	<p>Expositiva-Vivencial</p> <p>Un cuento, hojas blancas, lápices y colores</p> <p>Hojas de colores con los rótulos: planteamiento, desarrollo, nudo y desenlace.</p> <p>Loreto y Berenice</p> <p>40 minutos</p>	<p>Se les pedirá a los niños que respondan a la pregunta ¿En qué se diferencia un cuento de un periódico? Se espera que mencionen las características del cuento antes vistas</p>
<p>Cierre</p>	<p>Las facilitadoras mencionarán que ahora, ellos ya saben qué es un cuento y que en la sesión siguiente realizarán el suyo.</p> <p>Se les dejará encargado que piensen en los personajes y en la historia con los 4 momentos para poderla escribir.</p>	<p>Expositiva /</p> <p>Ninguno/</p> <p>Loreto y Berenice/</p> <p>5 minutos</p>	<p>Se les preguntará qué les pareció la actividad de los cuentos</p>

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CAMPO: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

Asignatura: Inducción a la Intervención en Educación

Proyecto: Promoción de resiliencia en niños de 7 a 8 años en riesgo social por medio de un programa para incentivar la lectura

Sesión 10: Círculo de lectura

Fecha: Jueves 20 de octubre de 2011.

Objetivo: Los niños de 2do año compartirán experiencias de la lectura, escogerán un cuento y las facilitadoras lo leerán en voz alta.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/DESCRIPCIÓN	TÉCNICA INSTRUCCIONAL /MATERIAL DIDÁCTICO/ RESPONSABLES/ TIEMPO	EVALUACIÓN
<p>Seleccionarán un libro para leer y compartirán experiencias de lectura.</p>	<p>Las facilitadoras saludarán a los niños y les pedirán que seleccionen un libro de la biblioteca para leer juntos en la sala de usos múltiples.</p> <p>Las facilitadoras les preguntarán a los niños qué tal les ha ido y si han leído algo últimamente para que lo compartan con sus amigos: ¿Qué leíste? ¿Cómo te pareció?</p>	<p>Expositiva-Vivencial/ Un libro de la casa hogar. Loreto y Berenice/ 15 minutos</p>	<p>Los niños comentarán sobre sus experiencias de lectura a sus compañeros agregando su perspectiva del texto.</p>
<p>Las facilitadoras leerán un libro en voz alta a los niños. Ellos prestarán atención a la historia</p>	<p>Para iniciar con la lectura, las facilitadoras mostrarán el libro y les preguntarán cuál es el nombre del cuento.</p> <p>Las facilitadoras mencionarán que ellas les leerán ese cuento en voz alta y que todos deben de prestar atención a la lectura porque se les realizarán preguntas y todos deben de seguir la lectura. Cuando esto suceda, los niños deberán situarse en un lugar donde puedan seguir con la mirada el texto.</p> <p>Para formular hipótesis les preguntarán, que con base en la portada mencionen de qué creen que se tratará el libro. Posteriormente, las facilitadoras leerán haciendo mucho énfasis en la entonación y en las pausas.</p>	<p>Expositiva-Vivencial Un libro de la casa hogar Loreto y Berenice 35 minutos</p>	<p>Los niños escucharán el cuento y responderán a las preguntas.</p>

	<p>Durante la lectura las facilitadoras irán examinando la comprensión con el fin de facilitar la meta cognición. Harán preguntas tales como:</p> <p>¿Van entendiendo bien? ¿Qué creen que pase? ¿Quién es el personaje principal? ¿Hacia dónde va? ¿Qué busca? ¿Qué quiso decir x personaje cuando dijo X?</p> <p>Al final de la lectura las facilitadoras preguntarán a los niños algunas de las siguientes preguntas para identificar ideas principales, personajes y secuenciación del cuento:</p> <p>¿Les gustó el cuento? ¿Qué personajes había? ¿En qué lugar pasó el cuento? ¿De qué se trató el cuento? ¿Qué pasó primero y qué pasó después?</p> <p>Para lograr que todos participen y aporten ideas, la facilitadora les preguntará a los demás niños</p> <p>¿Están de acuerdo con su compañero? ¿Qué más pasó?</p> <p>Al terminar, la ronda de preguntas para reconocer los elementos del cuento, las ideas principales y la secuenciación, las facilitadoras le pedirán a los niños que resuman la historia en 6 frases, cada uno mencionará una (incluyendo las facilitadoras). Esto con el fin de que el niño pueda desarrollar la estrategia de sumarización.</p>		
--	---	--	--

Cierre	Cuando los niños bajen en orden a la biblioteca, seleccionarán un libro para que lo lean el miércoles y podamos compartir experiencias de lectura el jueves.	Expositiva / Un libro de la casa hogar para cada niño/ Loreto y Berenice/ 5 minutos	Los niños escogerán un libro de la biblioteca para leer el miércoles.
--------	--	--	---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CAMPO: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Asignatura: Inducción a la Intervención en Educación

Proyecto: Promoción de resiliencia en niños de 7 a 8 años en riesgo social por medio de un programa para incentivar la lectura

Sesión 21: Círculo de lectura y lectojuuego

Fecha: Jueves 24 de noviembre de 2011.

Objetivo: Los niños de 2do año compartirán experiencias de la lectura, leerán entre todos un cuento en voz alta, intercambiarán preguntas de comprensión, tratando de liderar la sesión con apoyo de la facilitadoras y se divertirán y centrarán su atención en el lectojuuego siguiendo instrucciones.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/DESCRIPCIÓN	TÉCNICA INSTRUCCIONAL /MATERIAL DIDÁCTICO/ RESPONSABLES/ TIEMPO	EVALUACIÓN
<p>Se hará el préstamo de un cuento, siguiendo el protocolo de préstamo y respetando el rol de bibliotecario . Se compartirán experiencias de lectura.</p>	<p>Las facilitadoras saludarán a los niños y les pedirán que escojan el cuento que quieren leer esta sesión. Posteriormente, se les pedirá que dicten al bibliotecario asignado los datos de un libro.</p> <p>Después de haber llenado la ficha de préstamo, las facilitadoras les preguntarán a los niños qué tal les ha ido y si han leído algo últimamente para que lo compartan con sus amigos: ¿Qué leíste? ¿Cómo te pareció?</p>	<p>Expositiva-Vivencial/ Un libro ajeno a casa hogar. Loreto y Berenice/ 15 minutos</p>	<p>Los niños comentarán sobre sus experiencias de lectura a sus compañeros agregando su perspectiva del texto.</p>
<p>Los niños leerán un cuento en voz alta. Prestarán atención a la historia y tendrán la responsabilidad de</p>	<p>Para iniciar con la lectura, las facilitadoras mostrarán el libro y les preguntarán cuál es el nombre del cuento (<i>La casita de chocolate</i>). Para formular hipótesis les preguntarán, que con base en la portada mencionen de qué creen que se tratará el libro. Las facilitadoras mencionarán que cada uno de ellos leerá el cuento</p>	<p>Expositiva-Vivencial Un libro nuevo con lecturas que no conocen los niños</p>	<p>Los niños leerán el cuento en rondas de un minuto y responderán a las preguntas que sus</p>

<p>llevar la sesión, hacer preguntas referentes a la lectura tenido como referencia las sesiones pasadas en dónde las facilitadoras se encargaban de ello.</p>	<p>un minuto y que se lo irán turnando hasta que se acabe la historia. También se les indicará que todos deben de prestar atención a la lectura porque ellos mismos formularán preguntas al grupo y deberán participar.</p> <p>Al finalizar cada quién su párrafo y si aún no termina la historia las facilitadoras leerán haciendo mucho énfasis en la entonación y en las pausas y darán el cierre diciendo: - Fin-</p> <p>Se les dará una instrucción nueva, cada uno de acuerdo a como estén sentados hará una pregunta sobre la lectura a los demás compañeros, se les pedirá recuerden las preguntas que las sesiones anteriores las facilitadoras les hacían. Finalizará la ronda hasta que todos hayan participado, formulando preguntas y respondiendo.</p> <p>Las facilitadoras, sólo van a monitorear y si es necesario les preguntarán a los niños:</p> <p>¿Están de acuerdo con su compañero? ¿Qué más pasó?</p>	<p>Loreto y Berenice 35 minutos</p>	<p>compañeros les hagan.</p> <p>Ellos formularán por lo menos una pregunta respecto al texto de acuerdo al modelado que las psicólogas han hecho en sesiones anteriores.</p>
<p>Cierre</p> <p>Los niños tendrán que recordar ciertos elementos del cuento y sobre todo donde aparecía el personaje que les tocó. Se divertirán usando su imaginación y expresando el por que de sus dibujos.</p>	<p>Cuando se termine la ronda de preguntas se les preguntará a los niños si les gusta usar su imaginación.</p> <p>Se les entregará a cada uno una hoja con el contorno de un personaje distinto del cuento, se les dirá que conforme a la lectura y a las imágenes del cuento deberán vestir a su personaje, poniéndole los detalles y colores que se imaginen tienen o poseen los personajes.</p> <p>Una vez terminadas sus obras las explicarán al grupo. Los compañeros y facilitadoras podrán preguntar sobre los detalles que les guste.</p> <p>Se les preguntará a los niños cómo se sintieron, si les agradó y se les dirá que la sesión ha concluido.</p> <p>Se les mencionará que es necesario que recuerden a sus mamás acerca de leer el fin de semana las lecturas que se les dejan en su respectivo folder, así como acordar a las guías</p>	<p>Dinámica lúdica Cuento, cinco plantillas con contornos de personajes distintos, plumones y colores.</p> <p>Loreto y Berenice 7 min</p> <p>Expositiva / Modelado de lectura</p> <p>Un libro de la casa hogar para cada niño/ Loreto y Berenice/5 minutos</p>	<p>Los niños incluirán en sus personajes algo de acuerdo a la lectura</p> <p>Participación de los niños.</p>

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CAMPO: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

Asignatura: Inducción a la Intervención en Educación

Proyecto: Promoción de resiliencia en niños de 7 a 8 años en riesgo social por medio de un programa para incentivar la lectura

Sesión 24: Circulo de lectura tomando turnos de 2 minutos, aprenderán a encontrar el significado de las palabras desconocidas y se realizará la 1ª premiación del rally de la lectura.

Fecha: Martes 6 de diciembre de 2011.

Objetivo: Los niños de 2do año compartirán experiencias de la lectura, escogerán un cuento, lo leerán en voz alta entre todos tomando turnos de 2 minutos y les preguntan a sus compañeros sobre la comprensión del cuento. También se realizará la primera premiación del rally de la lectura.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/DESCRIPCIÓN	TÉCNICA INSTRUCCIONAL /MATERIAL DIDÁCTICO/ RESPONSABLES/ TIEMPO	EVALUACIÓN
<p>Seleccionarán un libro para leer y compartirán experiencias de lectura.</p>	<p>Las facilitadoras saludarán a los niños y les pedirán que seleccionen un libro de la biblioteca para leer juntos en la sala de usos múltiples.</p> <p>Las facilitadoras les preguntarán a los niños qué tal les ha ido y si han leído algo últimamente para que lo compartan con sus amigos: ¿Qué leíste? ¿Cómo te pareció?</p>	<p>Expositiva-Vivencial/ Un libro de la casa hogar. Loreto y Berenice/ 15 minutos</p>	<p>Los niños comentarán sobre sus experiencias de lectura a sus compañeros agregando su perspectiva del texto.</p>
<p>Los niños leerán un cuento tomando turnos de 2 minutos. Mientras uno lee, los demás deben de prestar atención a la historia.</p> <p>Se aprenderá a encontrar el significado de las</p>	<p>Para iniciar con la lectura, las facilitadoras mostrarán el libro y les preguntarán cuál es el nombre del cuento.</p> <p>Las facilitadoras pondrán el rotulo con el objetivo de la sesión. Ese objetivo menciona que se leerán en turnos de 2 minutos y que deben de prestar mucha atención en la entonación.</p> <p>En esta sesión, se tendrá un énfasis en encontrar el significado de las palabras. Por lo que se colocará el rotafolio sobre los pasos a seguir para encontrar el significado, se moldeará la actividad y entre todos encontraremos el significado de una palabra desconocida.</p>	<p>Expositiva-Vivencial Un libro de la casa hogar Loreto y Berenice 35 minutos</p>	<p>Los niños leerán el cuento en turnos de 7 minutos y responderán a las preguntas.</p>

palabras desconocidas.	Se seguirá con la lectura y al finalizar cada uno de los niños realizara una pregunta para todos sus amigos y la tendrán que contestar todos.		
Premiación del rally de la lectura y Cierre	Al finalizar la lectura se realizará la premiación del rally de la lectura y se les invitará a seguir jugando.	Expositiva / Rally y el libro para la premiación/ Loreto y Berenice/ 5 minutos	Los niños reconocerán la importancia de leer mucho.

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CAMPO: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

Asignatura: Inducción a la Intervención en Educación

Proyecto: Promoción de resiliencia en niños de 7 a 8 años en riesgo social por medio de un programa para incentivar la lectura

Sesión 32: Círculo de la lectura con un niño encargado

Fecha: Jueves 26 de enero de 2012.

Objetivo: Caso "J" leerá en voz alta el cuento que escojan sus compañeros. Posteriormente les hará preguntas para verificar su comprensión.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ACTIVIDAD/DESCRIPCIÓN	TÉCNICA INSTRUCCIONAL /MATERIAL DIDÁCTICO/ RESPONSABLES/ TIEMPO	EVALUACIÓN
<p>Los niños comprenderán las instrucciones de la sesión de hoy.</p>	<p>Las facilitadoras saludarán a los niños y les recordarán que ese día el encargado de conducir la sesión es Caso "J". Para ello pegarán el rotafolio con los las actividades secuenciadas que debe de abarcar Caso "J".</p> <p>De todas formas, las facilitadoras le mencionarán a Caso "J" que ellas lo estarán apoyando.</p> <p>Las facilitadoras les pedirán a los niños mucho respeto para su compañero y ante cualquier falta tendrán una consecuencia. Ellas serán encargadas de las consecuencias para que Caso "J" no se distraiga.</p> <p>Las facilitadoras les preguntarán a los niños qué tal les ha ido y si han leído algo últimamente para que lo compartan con sus amigos: ¿Qué leíste? ¿Cómo te pareció?</p>	<p>Expositiva/ Rotafolio con la orden de la sesión Loreto y Berenice/ 5 minutos</p>	<p>Los niños prestarán atención a las indicaciones y Caso "J"</p>
<p>Caso "J" les pedirá a sus compañeros que que seleccionen un cuento para leer</p>	<p>Caso "J" les dará opciones a los niños y ellos votarán para escoger el cuento que desean leer en esa sesión.</p>	<p>5 minutos</p>	<p>Los niños escogerán el cuento que deseen leer.</p>

<p>Las facilitadoras leerán un libro en voz alta a los niños. Ellos prestarán atención a la historia</p>	<p>En esta sesión Caso "J" leerá todo el cuento.</p> <p>Mientras esté leyendo, las facilitadoras verificarán que los demás estén prestando atención. Así mismo, lo apoyarán con las palabras difíciles de pronunciar y también con la entonación.</p> <p>Cuando terminen de leer el cuento Caso "J" preguntará a sus compañeros sobre los acontecimientos relevantes para comprender la historia, para ello se podrá apoyar en el cartel de las preguntas.</p> <p>Las preguntas irán dirigidas a todos sus compañeros.</p>	<p>Vivencial</p> <p>Un libro de la casa hogar Cartel de las preguntas</p> <p>Loreto y Berenice</p> <p>35 minutos</p>	<p>Caso "J" leerá el cuento y los demás niños prestarán atención. Así mismo, Caso "J" les hará preguntas para verificar su comprensión.</p>
<p>Cierre</p>	<p>Al terminar con el cuento se le preguntará a Caso "J": ¿Cómo te sentiste? Las facilitadoras mencionarán que esperan que hayan leído mucho últimamente porque la próxima sesión será la premiación del rally de la lectura.</p>	<p>Expositiva /</p> <p>Ninguno/ Loreto y Berenice/</p> <p>5 minutos</p>	<p>Los niños escucharán la experiencia de Caso "J" como facilitador y sabrán quié se realizará la siguiente sesión.</p>